

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

THIAGO LOUREIRO

**TRABALHO, SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE DOS INSTITUTOS
FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: ANÁLISE DE UM
CASO *SUI GENERIS***

São Carlos – SP

2020

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

THIAGO LOUREIRO

**TRABALHO, SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE DOS INSTITUTOS
FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: ANÁLISE DE UM
CASO *SUI GENERIS***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, como parte do requisito para obtenção do grau
de doutor em Educação

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação
Humana

São Carlos – SP

2020



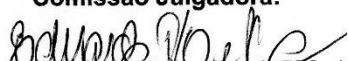
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Thiago Loureiro, realizada em 24/09/2020.

Comissão Julgadora:


Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva (UFSCar)

Prof. Dr. Evaldo Piolli (UNICAMP)

Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani (UNICAMP)

Prof. Dr. Fabio Machado Ruza (IFSULDEMINAS)

Profa. Dra. Marcia Regina Cangiani Fabbro (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

À Renata Algisi Takeda [*in memoriam*] e
Gilberto Loureiro [*in memoriam*]. O amor
de vocês aqui fez morada.

Agradecimentos

(Re)conhecer o dom da vida, é por si, um sinal de maturidade. Este é o entendimento que tenho construído no decorrer das primaveras que me acompanharam. Gozar de boa saúde, de condições físicas, psíquicas e emocionais é, por si, um privilégio, especialmente no momento em que essas palavras são registradas. No interstício da realização desta tese, a humanidade vivenciou um dos mais delicados momentos de sua história. A propósito, ainda vivencia. Um momento histórico sem precedentes, marcado por uma pandemia decorrente de um vírus. Um vírus que, aparentemente, não possui tropismo por um ou outro corpo biológico, mas, que tem revelado seu potencial efeito social. Uma exacerbada virulência social. Assim, potencializar afetos, nunca se fez tão urgente. Dinamizar a solidariedade e o pensamento coletivo, é uma necessidade elementar. O cuidado é nossa missão, enquanto humanidade. O cuidado de si. O cuidado do outro. O nosso cuidado. Agradeço pela oportunidade em poder mencionar estas palavras neste momento. Um momento povoado de dor e de angústia, quando em nosso país, mais de cem mil vidas foram ceifadas. Agradeço pelo dom da vida. Agradeço a Deus por este precioso dom.

Poder conduzir este trabalho científico oportunizou descobertas, aprendizados e maturidade. Erros e acertos, sorrisos e lágrimas, agitação e quietude. Trilhar esta trajetória, que se materializa nestas páginas, envolveu muitos sentimentos. Sentimentos que ajudaram a constituir um pouco de minha essência. O agradecimento é uma forma de reconhecimento a tudo que antecedeu a este momento. E, também, a tudo o que ainda está por vir. Esta trajetória jamais existiria sem a convivência com pessoas. Ah, as pessoas. Como prezo por elas. De uma forma ou de outra, sempre nos ensinam. Sempre. (Con)viver é um verdadeiro convite para o exercício do afeto. Assim, com o mais genuíno afeto, agradeço a todas as pessoas que participaram comigo desta trajetória. Algumas mais próximas, outras menos. Embora todas, de alguma forma, presentes. Um verdadeiro presente.

Agradeço a minha mãe, não somente por me possibilitar o dom da vida, mas, pelo amor constante durante estas quatro décadas. Décadas de muitas vivências. De perdas e de conquistas. Décadas de aprendizados. E, mesmo diante de tantas oscilações que a vida nos apresentou, o seu amor jamais oscilou. Nosso amor sempre foi uma constante. Sempre. Obrigado, minha mãe, por acreditar em mim. Obrigado por investir em mim. Obrigado por sorrir para mim. Hoje, podemos sorrir juntos e isso me encanta.

Agradeço pelas orações, preces e energias de todas e todos que, de algum modo, cuidaram de mim. À minha madrinha Adurce, que sempre acalentou meu coração e meu espírito, muito obrigado. À rede fraterna do bairro de minha mãe, sempre tão cuidadosos com ela. Agradeço aos meus primos e primas e a todas e todos que aqui não estão citados, mas que convivem ou se relacionam comigo. Agradeço a minha família de sangue e, também, a minha família de coração. Ao querido Alexandre, obrigado pela escuta genuína e pelo acolhimento. Paula, Agnaldo, Júlia e Agenor, obrigado pela companhia. César, obrigado por oportunizar novas possibilidades de trocas e de conhecimentos. À estimada Raquel Mahler da Achieve Languages, obrigado pela amizade e pela contribuição. À querida Ana Carolina Braz por todo o carinho e profissionalismo. Não posso deixar de agradecer a toda rede de afetos que até aqui foi edificada. Uma rede que prezo e que cuido com esmero. Alex, Olivia, Char, Clarinha, Naiara, Alan, Teresa, Cissa, Mari, Vitória, Cynthia, Vivi, Franz, Lud, Manu, Lucas, Lari, Tiago, Amaranta, César, Cricka, Helô e a todas e

todos que aqui não foram contemplados, mas, certamente, foram lembrados, obrigado. Agradeço pelas alegrias nos dias leves e pela leveza nos momentos turbulentos. Obrigado pela convivência e pela (re)existência. Muito obrigado.

À Universidade Federal de São Carlos que há catorze anos mantenho uma intensa relação que transcende o vínculo profissional. Um lugar onde habitam o conhecimento, a inquietação, o desejo e a mobilização. Habita também o afeto. Obrigado aos meus colegas de trabalho. Obrigado aos servidores técnico-administrativos que tanto contribuíram nesta jornada. Não posso deixar de agradecer ao PPGS pela oportunidade em cursar, como aluno especial, a disciplina Sociologia Política, cujo acesso me possibilitou conhecer um novo rol de autores e de experiências e, assim, amadurecer meu projeto de pesquisa no doutorado. Agradeço a todo o corpo docente, técnico-administrativo, de estagiários e terceirizados do PPGE pela acolhida e pelos momentos de aprendizado. Um agradecimento especial ao Professor Flávio Caetano, pelo explícito amor e dedicação ao ofício docente. Meu sincero agradecimento ao Departamento de Medicina por incentivar a qualificação de seus servidores, especialmente aos estimados Humberto, Augustus, Débora, Lucimar, Carla, Silvana e Cláudia que, nos mais casuais encontros, expressaram algum tipo de carinho. Ainda, agradeço aos criadores da Galeria de Artes do Departamento, pela nobre iniciativa e empenho em trazer a arte para o nosso cotidiano e, assim, possibilitar alternativas de refúgio e de ressignificações de nossas realidades. Obrigado, também, aos meus queridos amigos UFSCarianos Carolina, Luciana, Mariana, Sandra, Luciane, Tiago, Arlei, Aline, Alessandra, Vânia, André, Mabel, Vanessa, Angélica, Bruna, Carlos, Mel, Juliana, Fábio, Geny, Marisa, Kátia, Arlete, Júlio, Jaqueline, entre tantos outros.

O mais sincero agradecimento ao grupo de estudos NETSS da Universidade Estadual de Campinas, por possibilitar encontros e trocas tão ricas e que se materializa neste estudo com a presença de alguns de seus pesquisadores. Agradeço, também, ao grupo do UNIVERSITAS BR, pelo engajamento e pela luta por uma educação genuinamente pública e aos pesquisadores da área da Psicodinâmica do Trabalho. Um agradecimento especial à Profa. Carla Vaz Ribeiro que me apresentou meu amigo e orientador.

Aos pesquisadores que compuseram minhas bancas de seminário de teses, de qualificação e de defesa. Evaldo Piolli, Fábio Ruza, José Roberto Heloani, Leonardo Sacramento, Márcia Fabbro, e aos suplentes Maria Cristina Fernandes e Rosemeire Escopinho. Muito obrigado pelas contribuições. Ainda que respeitada a “liturgia” dos momentos, vocês possibilitaram contornos horizontais e fraternos que dão forma a este estudo.

Agradeço, de coração, meu camarada e orientador Eduardo. Agradeço a Débora, sua esposa, por toda a receptividade e carinho quando estive no lar que os abriga. Obrigado pelo acolhimento, Eduardo. Obrigado pela paciência. Obrigado pela disponibilidade e pela afetividade. Você é uma inspiração.

Por fim, agradeço aos servidores docentes e TAEs do IFSP São Carlos, sem os quais, esta pesquisa não existiria. Muito obrigado por toda a contribuição.

RESUMO

O presente estudo visou compreender a identidade organizacional do IFSP São Carlos, bem como o trabalho e a subjetividade de seus professores. Para tanto, preliminarmente recorreu ao histórico da RFEPT nos distintos momentos históricos do país, e em seguida enfocou o modelo mais recente – o IF, concebido e implementado desde 2008, quando do governo Lula. Trata-se de um estudo de caso com orientação qualitativa embasado na Psicodinâmica do Trabalho, na Psicossociologia e na Psicologia Social. Para abordar o trabalho e subjetividade do professor, o estudo contou com aplicação de um questionário a um total de trinta e três docentes respondentes, seguido de dez entrevistas semi-estruturadas com o membros do corpo docente de todos os eixos do IFSP São Carlos. Ainda, dois servidores administrativos também foram entrevistados. As doze entrevistas foram analisadas por meio da análise de conteúdo. Ao analisar o IFSP São Carlos, verificou-se que a constituição da instituição, desde a sua implantação, enquanto CEFET, esteve relacionada a aspectos políticos que envolviam âmbitos da gestão federal, municipal e da UFSCar. Neste sentido, a relação intrínseca com a UFSCar, torna o IFSP São Carlos um caso singular da Rede. Foram identificados na instituição, dois momentos de mudanças do seu desenvolvimento e de sua identidade organizacional, ambos permeados por disputas e interesses e, particularmente, por relações de poder entre os eixos tecnológicos, bem como de suas correlações políticas. Tal se deu quando da mudança para a sede própria em 2016 e da efetivação de atividades de Ensino Médio Integrado em 2017, até então não implantadas. Notou-se idiossincrasias e ambivalências relacionadas tanto às demandas multiformes de trabalho, como aos instrumentos de gestão que orientam a carga horária docente. Embora não fosse o mote do estudo, foram acessadas vozes de servidores administrativos, fato que ensejou a compreensão de um trabalho intensificado generalizado na instituição, alguns, com sérios desdobramentos para suas subjetividades, bem como para a saúde psíquica e psicossomática. O atual momento político e governamental no país, antagônico ao projeto de educação que gestou os IFs, também contribuiu para tais desdobramentos. Embora as vivências prazerosas da atividade docente e da carreira institucional sejam evidentes, não imunizam estes profissionais da carga psíquica derivada de um cotidiano complexo e permeado por contradições. Contudo, o atual momento do IFSP São Carlos, em seu novo prédio e com a mudança cultural advinda com a consolidação do Ensino Médio Integrado, tem aproximado o IFSP São Carlos dos balizadores preconizados pela RFEPT e de uma possível identidade melhor coadunada à sua concepção jurídico-política, ainda que sujeita a forjas e disputas. Conclui-se que as transições e metamorfoses da identidade organizacional do IFSP São Carlos ocorreram entremeadas de disputas, idiossincrasias e ambivalências. Tais mudanças identitário-organizacionais reverberam nas identidades socialmente atribuídas e subjetivamente apropriadas dos docentes. Estas também se metamorfoseiam, em alguns casos, de forma sublimatória, em outros, ensejando sofrimento, conflitos, desgaste, estresse e/ou adoecimento. Ou seja, a hibridéz e as metamorfoses do IFSP São Carlos repercutem e geram distintas implicações nas idiossincrasias e contradições das subjetividades docentes.

Palavras-chave: Institutos Federais; identidade organizacional; trabalho do professor; saúde; subjetividade.

ABSTRACT

The present study sought to understand the organizational identity of IFSP São Carlos, as well as the work and subjectivity of its professors. To this end, it preliminarily resorted to the history of the RFEPT in the different historical moments of the country, and then focused on the most recent model – the IF, conceived and implemented since 2008, during Lula government. This is a case study with qualitative guidance based on Psychodynamics at Work, Psychosociology and Social Psychology. To address the professor's work and subjectivity, the study included the application of a survey to a total of thirty-three respondent professors, followed by ten semi-structured interviews with members of the faculty from all branches of IFSP São Carlos. In addition, two administrative employees were also interviewed. The twelve interviews were analyzed through content analysis. When analyzing IFSP São Carlos, it was found that the institution's constitution, since its implantation, as CEFET, it was related to political aspects which involved federal, municipal and UFSCar management. In this sense, the intrinsic relationship with UFSCar, makes IFSP São Carlos a unique case of the Network. In the institution, two moments of changes in its development and its organizational identity were identified, both permeated by disputes and interest and, specifically, by power relations between the technological branches, as well as their political correlations. This took place when the company moved to its own headquarters in 2016 and with the effectuation of High School activities integrated in 2017, which had not yet been implemented. It was noted idiosyncrasies and ambivalences related both to the multiform demands of work, as well as to the management tools that guide the teaching workload. Although it was not the motto of the study, voices from administrative servants were accessed, a fact that led to the understanding of an intensified work widespread in the institution, some with serious consequences for their subjectivism, as well as for psychic and psychosomatic health. The current political and governmental moment in the country, antagonistic to the education project that generated the FIs, also contributed to such developments. Although the pleasurable experiences of the faculty and institutional careers are evident, they do not immunize these professional from psychic burden derived from a complex and permeated by contradictions daily life. However, the current moment of IFSP São Carlos, in its new facilities and with the cultural change resulting from the consolidation of Integrated High School, has brought IFSP São Carlos closer to the beacons recommended by the RFEPT and a possible identity better suited to its legal conception – politics, although subject to forges and disputes. It is concluded that the transitions and metamorphoses of the IFSP São Carlos organizational identity occurred interspersed with disputes, idiosyncrasies and ambivalences. Such identity–organizational changes reverberate in the socially assigned and subjectively appropriate identities of professors. These also metamorphose, in some cases, in a sublimatory way, in others, giving rise to suffering, conflicts, stress, stress and/or illnesses. In other words, the hybridity and metamorphoses of IFSP São Carlos have repercussions and generate different implications for the idiosyncrasies and contradictions of teaching subjectivities.

Keywords: Federal Institutes, organizational identity, professor work, health, subjectivity.

Lista de Figuras

Figura 1: Porcentagem de estudantes, no mundo, envolvidos em programas de EPT.....	p.131
Figura 2: Participação dos jovens, em alguns países, na aprendizagem profissional, sobre o total de jovens.....	p.131
Figura 3: Expansão da Rede Federal.....	p.136
Figura 4: Modalidades Ofertadas pelos Institutos Federais.....	p.167
Figura 5: Propaganda e Realidade dos IFs.....	p.208
Figura 6: Tira a mão do meu IF.....	p.210
Figura 7: Escola de Aprendizes e Artífices na cidade de São Paulo.....	p.212
Figura 8: Distribuição dos <i>Campi</i> IFSP.....	p.214
Figura 9: Organograma IFSP.....	p.219
Figura 10: Reunião Municipal para implantação de cursos do CEFET em São Carlos.....	p.227
Figura 11: Anúncio de obras do PAC com as presenças do Presidente Lula, do Ministro da Educação Fernando Haddad e do Prefeito de São Carlos Newton Lima.....	p.228
Figura 12: Lançamento da Pedra Fundamental do IFSP São Carlos.....	p.230
Figura 13: Organograma IFSP São Carlos.....	p.235
Figura 14: Esquema do Plano de Carreira do Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica da Rede Federal de Educação.....	p.244
Figura 15: Representantes da Diretoria da ADUFSCar e do Diretor do IFSP.....	p.264
Figura 16: Inauguração de novas salas e quadra poliesportiva.....	p.299
Figura 17: Imagem do Caminho que leva ao IFSP São Carlos.....	p.365

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Evolução da relação aluno por professor por categoria administrativa, período de 1985-2013.....	p.188
Gráfico 2: Professores Efetivos e Substitutos do IFSP São Carlos.....	p.254
Gráfico 3: Titulações Corpo Docente IFSP São Carlos.....	p.255
Gráfico 4: Professores do IFSP São Carlos distribuídos por gênero.....	p.255
Gráfico 5: Distribuição dos professores do IFSP São Carlos por gênero no eixo da Indústria.....	p.256
Gráfico 6: Distribuição dos professores do IFSP São Carlos por gênero no eixo da Informática.....	p.256
Gráfico 7: Atividades acadêmico-profissionais já desenvolvidos pelos professores respondentes.....	p.260
Gráfico 8: Maior concentração da carga horária docente na jornada de trabalho.....	p.261
Gráfico 9: Opinião dos professores respondentes se a carga horária é bem distribuída ou não.....	p.261
Gráfico 10: Linha temporal dos eixos no IFSP São Carlos.....	p.262
Gráfico 11: Pesquisa se os professores trabalham nos finais de semana.....	p.266
Gráfico 12: Pesquisa se os professores consideram haver sobrecarga de trabalho.....	p.267
Gráfico 13: Pesquisa se o trabalho tem afetado a saúde dos professores.....	p.267
Gráfico 14: Distribuição percentual dos aspectos que afetam a saúde dos professores do IFSP São Carlos.....	p.268

Lista de Quadros

Quadro 1: Histórico da RFEPT brasileira.....	p.111
Quadro 2: Transformações institucionais das Escolas de Aprendizes e Artífices – criadas em 1909 e do CEFET-RJ (Linha do tempo).....	p.113
Quadro 3: Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	p.134
Quadro 4: Fases e critérios para a expansão dos novos <i>campi</i>	p.137;138
Quadro 5: RAP e Professor Equivalente no IFSP ano base 2017.....	p.185;186
Quadro 6: RAP e Professor Equivalente no IFSP ano base 2018.....	p.186;187
Quadro 7: Titulação docente nos IFs no território nacional.....	p.220;221
Quadro 8: Titulação docente no IFSP.....	p.221;222
Quadro 9: Cursos ofertados pelo IFSP São Carlos.....	p.232
Quadro 10a: Indicadores de cursos técnicos no IFSP por <i>campus</i>	p.236
Quadro 10b: Cursos de formação de professores no IFSP por <i>campus</i>	p.237
Quadro 10c: Cursos PROEJA no IFSP por <i>campus</i>	p.238
Quadro 11: Breve apresentação dos professores e TAEs entrevistados e suas trajetórias no IFSP.....	p.278;279

Lista de Tabelas

Tabela 1: Quantitativo de <i>campi</i> da Rede Federal de Ensino Profissionalizante por Região e fase de expansão.....	p.139
Tabela 2: Cursos do EMI e Eixos Tecnológicos do IFSP.....	p.214
Tabela 3: Oferta de Cursos de Bacharelado no IFSP.....	p.215
Tabela 4: Áreas de cursos de bacharelado ofertados pelo IFSP.....	p.216
Tabela 5: Cursos de Tecnologia Ofertados pelo IFSP.....	p.216
Tabela 6: Eixos Tecnológicos do IFSP.....	p.216
Tabela 7: Histórico dos <i>campi</i> do IFSP na oferta de cursos de licenciatura.....	p.233
Tabela 8: Total de cursos de formação de professores.....	p.234
Tabela 9: Oferta de Ensino Médio Integrado no IFSP.....	p.253

Lista de Siglas e Abreviaturas

ADS: Análise e Desenvolvimento de Sistemas

ADUFSCar: Associação de Docentes da Universidade Federal de São Carlos

ANAC: Agência Nacional de Aviação Civil

APLs: Arranjos Produtivos Locais

ARIP: Association pour la Recherche et Intervention Psychosociologique

BCO: Biblioteca Comunitária

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CEPAL: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CONIF: Conselho Nacional das Instituições da Rede de Educação Profissional e Tecnológica

CONEPT: Congresso Nacional de Educação Profissional e Tecnológica

CT&I: Ciência, Tecnologia e Inovação

DORT: Distúrbios Ósteo-musculares Relacionados ao Trabalho

DOU: Diário Oficial da União

EAD: Educação a Distância

EBTT: Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EJA: Educação de Jovens e Adultos

EM: Ensino Médio

EMI: Ensino Médio Integrado

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

EP: Educação Profissional

EPT: Educação Profissional e Tecnológica

ETEC: Escola Técnica Estadual

FHC: Fernando Henrique Cardoso

FIC: Formação Inicial Continuada

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFC: Instituto Federal Catarinense

IFES: Instituição Federal de Ensino Superior

IFMA: Instituto Federal do Maranhão

IFPE: Instituto Federal do Pernambuco

IFSC: Instituto Federal de Santa Catarina

IFSP: Instituto Federal de São Paulo

IFTO: Instituto Federal do Tocantins

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LER: Lesão por Esforço Repetitivo

MEC: Ministério da Educação e Cultura

NC: Núcleo Comum

OECD: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAC: Plano de Aceleração de Crescimento

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

PDT: Psicodinâmica do Trabalho

PEC: Proposta de Emenda Constitucional

PIB: Produto Interno Bruto

PIT: Plano Individual de Trabalho

PL: Projeto de Lei

PPA: Plano Plurianual

PPP: Projeto Político Pedagógico

PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

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

PRONATEC: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PT: Partido dos Trabalhadores

RAP: Relação Aluno Professor

REUNI: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RFEPT: Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

RSC: Reconhecimento de Saberes e Competências

RU: Restaurante Universitário

SETEC: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

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

SISU: Sistema de Seleção Unificada

TAE: Técnico-administrativo em Educação

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCU: Tribunal de Contas da União

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

UFTPR: Universidade Federal Tecnológica do Paraná

UNED: Unidade de Ensino Descentralizada

USAID: *United States Agency for International Development*

Sumário

INTRODUÇÃO.....	p.20
Apresentação Geral do Tema.....	p.20
Problema de Pesquisa.....	p.22
Objetivos da Pesquisa.....	p.29
Justificativa.....	p.30
Método da Pesquisa.....	p.41
1 TRABALHO E IDENTIDADE.....	p.52
1.1 Demarcações Conceituais: concepções teóricas sobre sujeito, subjetividade e identidade.....	p.52
1.2 Clínicas do Trabalho.....	p.58
1.2.1 Psicossociologia.....	p.63
1.2.1.1 Psicossociologia: histórico, desenvolvimento e fundamentos.....	p.63
1.2.1.2 Transições Paradigmáticas do Trabalho, Sistemas de Mediação e Defesas.....	p.71
1.2.2 Psicodinâmica do Trabalho.....	p.80
1.3 Subjetividades, Sociabilidade e Identidade nas Organizações e Instituições.....	p.97
2 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	p.109
2.1 A RFEPT: Um Breve Resgate Histórico.....	p.109
2.2 A EPT e a Reestruturação Produtiva: considerações preliminares no Governo Cardoso (1995-2003).....	p.114
2.2.1 Algumas Considerações sobre o Modelo CEFET na RFEPT.....	p.121
2.3 O Lulismo (2003-2011) e a Reconfiguração da RFEPT.....	p.124
2.4 Por uma Periodização Recente da Expansão da RFEPT.....	p.129
2.5 Institutos Federais: concepções e diretrizes.....	p.142
2.6 Identidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: entre o passado (in)certo e o futuro em (des)construção.....	p.146

2.7 Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia nos Institutos Federais.....	p.159
2.8 O Desenho Curricular da Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais: possíveis implicações no trabalho docente.....	p.166
2.8.1 O Trabalho Docente nos Institutos Federais.....	p.178
2.9 Perspectivas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: inovação, hibridez, ambiguidades e (in)certezas.....	p.196
3 IFSP E A REGIÃO DE SÃO CARLOS.....	p.211
3.1 O IFSP: histórico, expansão e vulnerabilidades.....	p.211
3.2 IFSP: o <i>campus</i> São Carlos.....	p.225
3.2.1 Histórico e Caracterização do <i>campus</i> São Carlos.....	p.226
3.2.2 IFSP <i>campus</i> São Carlos: carreira e trabalho docente.....	p.243
4 IFSP SÃO CARLOS: UM CASO <i>SUI GENERIS</i> DE HIBRIDEZ E METAMORFOSE.....	p.258
4.1 Construção dos Dados: análise do questionário.....	p.258
4.2 Análises das Entrevistas.....	p.269
4.2.1 O Ingresso no IFSP: a trajetória profissional pregressa e o perfil docente.....	p.280
4.2.2 A Dinâmica do Reconhecimento e as Vivências de Prazer no Trabalho Docente no IFSP.....	p.287
4.2.3 Professor do IFSP São Carlos: trabalho intensificado ou “incorporado”?.....	p.300
4.2.3.1 Trabalho e Adoecimento: o trabalho literalmente “incorporado”.....	p.321
4.2.4 Servi(dores) Técnico-Administrativos do IFSP São Carlos: trabalho, sofrimento e adoecimento.....	p.326
4.2.5 Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: idiosincrasias e injunções paradoxais	p.331
4.2.6 Os Eixos Tecnológicos do IFSP São Carlos: relações de poder e a “vontade de universidade”	p.346

4.2.7	A Parceria UFSCar-IFSP São Carlos e a Identidade do <i>Campus</i> : “vontade de universidade” ou à vontade da UFSCar?.....	p.351
4.2.8	Ensino Médio Integrado: uma mudança cultural e identitária no IFSP São Carlos.....	p.375
4.2.9	Crise Nacional, Politização e os Desdobramentos Institucionais: à beira do sucateamento e do adoecimento.....	p.397
4.3	Da “Vocação” Tecnológica à Adesão ao EMI: transição e metamorfose da identidade organizacional e implicações às subjetividades e idiossincrasias docentes.....	p.413
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.424
	REFERÊNCIAS.....	p.430
	APÊNDICES.....	p.458
	Apêndice A Modelo de Questionário.....	p.458
	Apêndice B Modelo de Entrevista Semi-estruturada.....	p.464
	Apêndice C Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	p.466
	Apêndice D Parecer de Aprovação do Comitê de Ética.....	p.469

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta o tema principal abordado neste estudo, a identidade organizacional e o trabalho e a subjetividade do professor dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs. O campo empírico de pesquisa compreende professores que atuam no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) *campus* São Carlos. Tendo em vista a história recente deste modelo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), far-se-á necessária a compreensão da instituição, já que, conforme indicam seus propositores, apresenta caráter inovador para este perfil de educação. Associado a esta análise institucional, este estudo abarca a investigação dos processos da psicodinâmica do prazer, de sofrimento, de reconhecimento e estratégias de enfrentamento dos professores frente às contingências laborais. Apreende-se a compreensão do sujeito como desejante e pautado em uma dupla determinação interdependente: social e psíquica. Trata-se de um social permeado por questões afetivas, emocionais, subjetivas e inconscientes, bem como de um psíquico permeado pela linguagem, pela cultura, pela sociedade e por símbolos. Indicamos os objetivos da pesquisa e a justificamos, pautados em algumas vertentes. Por fim, apresentamos o método utilizado neste estudo.

Apresentação Geral do Tema

Pesquisar o trabalho e a subjetividade de profissionais que atuam em Instituições Federais de Ensino perpassa por um plano que envolve arenas e atores em diferentes níveis que se inter-relacionam. Esta compreensão deriva, particularmente, de vivências profissionais em face de atuar como servidor técnico-administrativo em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) há quase catorze anos e da experiência acadêmica com o respectivo respaldo teórico e empírico advindos da minha pesquisa de mestrado realizada pelo PPGGOSP¹ – UFSCar. Este estudo comunga com a visão de Silva (2013) que considera que trabalho e subjetividade envolvem mediações sociais, econômicas, políticas, ideológicas, culturais, institucionais, organizacionais e grupais, cujas complexidades nos remete a um amplo espectro de perspectivas teóricas e metodológicas.

¹ Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos.

Ao estudar o trabalho de servidores técnico-administrativos em uma IFES, sob a perspectiva do sentido, do prazer e do sofrimento no trabalho², pude investigar um cenário repleto de possibilidades. Embora o “universo amostral” da minha pesquisa de mestrado tenha sido delimitado a uma categoria profissional – os servidores técnico-administrativos da instituição, a pesquisa revelou aspectos que não se esgotam neste recorte, com destaque para a intensificação no trabalho das diferentes categorias que atuam neste seio institucional decorrentes de aspectos como as de políticas públicas de ampliação de vagas e de métricas heterônomas de produtividade, inerentes ao modelo gerencialista de gestão.

A aproximação com a gestão pública se deu por meio do PPGGOSP, particularmente, por uma de suas linhas de pesquisa – Gestão de Organizações Públicas. A partir de então, despertou-se o interesse em prosseguir no Doutorado, desta vez, com o foco em uma instituição com perfil, paradoxalmente, semelhante e diferente, da Universidade Pública – objeto analisado no mestrado – os IFs.

O interesse pelo desenvolvimento da atual pesquisa reflete o desejo em compreender a dinâmica que permeia os IFs, ainda incipiente³ em pesquisas acadêmicas e como esta institucionalidade se inter-relaciona organicamente com o mundo do trabalho, sobretudo, por contemplar o talvez, mais ambicioso projeto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) em curso. Trata-se de uma temática consoante ao Programa de Educação a qual esta tese vincula-se, particularmente, em uma de suas linhas – Estado, Política e Formação Humana. Nosso interesse concentra-se fundamentalmente em compreender a identidade organizacional dos IFs e como os professores “a percebem” e a vivenciam. De certo modo, portanto, concentraremos esforços para tentar compreender como tem sido construída a identidade desta instituição e a participação de seus sujeitos neste processo.

Ressalta-se que, ao iniciar a pesquisa proposta, desde a concepção do projeto de pesquisa, no ano de 2016, perpassando pelo ingresso no Doutorado, em 2017, vivenciávamos um momento histórico-político-social que mudou consideravelmente até

² A pesquisa realizada no mestrado ancorou-se nos princípios teóricos da Psicodinâmica do Trabalho.

³ Conforme nos revela Frigotto (2018), por ser a criação dos IFs a política pública de educação de maior investimento e a grande prioridade ao longo dos oito anos do Governo Lula, esta instituição tornou-se imediatamente objeto de estudos nos programas de pós-graduação em educação. Neste sentido, o “estado da arte” dos IFs realizado por Frigotto et al. (2018) no período de 2008 a 2014 contemplou temas como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), formação de professores, desenvolvimento local, currículo e evasão. A despeito desta atenção dada aos IFs, acreditamos que as pesquisas destinadas a estes ainda são incipientes, sobretudo, quando consideradas as vivências subjetivas dos atores que os compõem.

o presente momento. Assim, concordamos com a perspectiva de Moraes (2016), que revela a dificuldade em se estudar as Políticas Públicas, dada a altíssima instabilidade, inerente à temática. Conforme apontou Moraes (2016. p.5), durante o tempo de sua pesquisa, “o clima da política nacional mudou de céu de brigadeiro à tempestade”. A partir das considerações apresentadas pelo autor, tal contexto se reiterou em nossa pesquisa, o que reverberou direta e indiretamente na consecução e, por conseguinte, nos resultados. Concordamos também com a perspectiva de Severino (1996) que compreende que o projeto e, a pesquisa propriamente, possam mudar de acordo com a inserção e aproximação do pesquisador no universo da pesquisa e na compreensão dos distintos fenômenos.

O trabalho do professor é objeto de pesquisa de diferentes áreas de estudo, o que revela a relevância da temática. Sob a ótica da subjetividade e da saúde mental, destacamos estudos com professores da educação básica e da educação superior, públicas e privadas. Nota-se, porém, uma lacuna no conhecimento com os professores dos Institutos Federais, dado o seu recente histórico. Assim, se as pesquisas com professores da educação básica e da educação superior revelam distintos aspectos influentes em suas vivências, não raro, causadores de adoecimento psíquico e psicossomático, *questionamos como se dão as vivências de professores que atuam com estas duas vertentes em um único espaço. Como tem sido construída a identidade da organização onde estes professores atuam? Como percebem a instituição? E, como lidam com as adversidades?*

Problema de Pesquisa

A partir do ano de 2008, ocorreu a alteração e a expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em todo o país que culminou na transformação das antigas Escolas Técnicas Federais. Essas escolas, a exemplo dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), escolas agrotécnicas e escolas vinculadas a universidades, em sua maioria deixaram de existir para se transformarem em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, também conhecidos somente como Institutos Federais ou IFs.

“Criados recentemente”, em 2009⁴, os IFs possuem um caráter inovador ao mesclar diferentes modalidades e níveis de ensino (médio, técnico, superior e pós-graduação) em um mesmo seio, o que não o caracteriza como uma Universidade, tampouco como uma Escola Profissionalizante, evidenciando a sua singularidade. Os IFs são uma criação brasileira (PACHECO, PEREIRA e SOBRINHO, 2010)⁵ e apresentam um projeto político-pedagógico que, segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), visa formar “cidadãos-trabalhadores emancipados” (MEC, 2016 p.14), distinto, em tese, dos modelos utilitaristas e instrumentais, amalgamados no histórico da EPT nacional e, mais recentemente, no paradigma gerencial de administração.

O contexto que abarca a criação desses Institutos, no entanto, quando se considera outros aspectos envolvidos, e dados não considerados por seus protagonistas, abre uma gama de perguntas e possibilidades de investigações. Um aspecto importante a se considerar é a configuração do Estado brasileiro reformado (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004) e as ingerências de órgãos como o Banco Mundial, na proposição das políticas sociais e educacionais (TORRES, 1996). Segundo Rodrigues (2011), com a emergência do neoliberalismo e de uma de suas maiores expressões, o gerencialismo, no plano das Universidades Públicas brasileiras houve uma transição do que a autora denomina de *instituição acadêmica* para uma *organização administrada*, isto é, no contexto da temporalidade histórica das universidades no país, houve a passagem

⁴ A criação dos IFs deriva de projetos pretéritos do Governo Federal, que abarca uma sucessiva reestruturação. Iniciada em 1909, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica origina a Escola de Aprendizes e Artífices, que posteriormente (com reestruturações em diferentes governos e temporalidades históricas) deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets). Somente, em 2009, estas unidades se transformaram nos atuais Institutos (MEC, 2018). São 38 Institutos Federais presentes em todos Estados. Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos IFs, embora também ofereçam educação profissional em todos os níveis. “São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica” (MEC, 2018).

⁵ Elieser Moreira Pacheco ocupava o cargo de Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e Cultura (MEC) na época da publicação do texto referenciado e de criação dos IFs. Achamos relevante revelar que Elieser Pacheco é cônjuge de Maria do Rosário – Deputada Federal no Rio Grande do Sul pelo Partido dos Trabalhadores e que já ocupou cargos do alto escalão político nacional no governo Dilma Roussef.

Moisés Domingos Sobrinho é docente pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e ocupou os seguintes cargos na SETEC/MEC: 2005 a 2007 – Coordenador Geral de Desenvolvimento e Modernização e Diretor de Projetos Especiais; 2007 a 2008; Diretor de Desenvolvimento e Programas Especiais; Coordenador Geral de Certificação e Legislação em 2009 (LATTES, 2018).

Luiz Augusto Caldas Pereira é ex-diretor do Cefet Campos e ocupou o cargo de Diretor de Políticas para Educação Profissional e Tecnológica da SETEC/MEC.

Temos, portanto, atuações e publicações acadêmicas no âmbito de implantação dos IFs, veiculados por sujeitos que além de atuarem em instituições educacionais, são também, *policy makers* e, que orquestraram a concepção, criação e implementação dos atuais IFs.

paulatina de um *locus* em que se prezava pela função social e autonomia de seus sujeitos para um espaço regido por uma lógica heterônoma e pautada em indicadores e resultados. Neste sentido, portanto, por compreendermos que estamos tratando de um modelo de educação mais próximo do que a autora considera como *organização administrada*, adotaremos o termo organização, para fazer referência aos IFs ou à sua identidade, que denominamos como organizacional. Pretendemos, portanto, com o desenvolvimento da pesquisa, e pautados pela crítica à reforma do Estado e ingerências do Banco Mundial na Educação, nos concentrar na investigação de um estudo de caso: o IFSP, particularmente o *campus* São Carlos. Ademais, torna-se fundamental verificar as possíveis mudanças políticas ocorridas no país a partir da “quebra” do “plano progressista” do governo que ensejou a criação dos IFs – o “Petismo” - permeado por um processo de *impeachment* de Dilma Roussef e “consequente” posse de Michel Temer, assim como a sucessiva eleição presidencial, marcadamente beligerante da qual Jair Messias Bolsonaro saiu vitorioso, cuja perspectiva revela-se diametralmente antagônica ao petismo, berço conceptivo dos IFs.

Ao estudar os IFs, compreendemos que não é possível dissociá-lo de sua história. Analisá-los, portanto, requer que tenhamos compreensão e atenção para o momento histórico em que a análise se situa. Neste sentido, acreditamos que se faz mister situar o leitor no momento histórico em questão, sem dissociá-lo, porém, do percurso que acompanha a trajetória da RFEPT, assim como suas possíveis relações com a sociedade. Para tanto, apresentar-se-á nesta tese, no segundo capítulo, seções que explanem, ainda que brevemente, a história da EPT no Brasil.

A reestruturação da RFEPT impactou, segundo Schwede e Lima Filho (2017), na dinâmica institucional das unidades existentes até então. As Escolas Técnicas Federais, muitas delas, centenárias, foram transformadas em IFs, cuja expansão possibilitou a presença em todos os estados brasileiros, especialmente, em regiões onde antes não havia a educação profissional básica e de nível superior pública (SCHEWDE; LIMA FILHO, 2017). Ocorreu, portanto, a interiorização da EPT no país.

Na perspectiva de Pacheco (2012), os IFs geram e fortalecem condições estruturais necessárias ao desenvolvimento local e socioeconômico brasileiro e podem atuar em todos os níveis e modalidades da Educação Profissional, compromissado com o desenvolvimento integral do cidadão de modo a articular, de forma inovadora, os princípios fundamentais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): “visão sistêmica da educação; enlace da educação com o ordenamento e o desenvolvimento

territorial; e aprofundamento do regime de cooperação entre os entes federados em busca da qualidade e da equidade” (PACHECO, 2012 p.9). Pacheco destaca que este arranjo educacional possibilita o ensino médio-técnico, através de uma sinergia do ensino de humanidades, ciências, educação profissional (EP) e educação tecnológica (ET).

A educação, para Pacheco (2012), é pensada segundo as exigências do mundo contemporâneo e impacta positivamente a realidade brasileira, sobretudo, ao possibilitar aos trabalhadores “formação ao longo da vida, reforçando competências profissionais e saberes adquiridos informalmente em suas vivências e, conjugando estes com aqueles obtidos nos currículos formais” (PACHECO, 2012 p.9;10). Outra questão destacada pelo autor são os conhecimentos produzidos nos IFs, direcionados a “segmentos e setores tradicionalmente excluídos das atividades desenvolvidas nestas instituições”, que terão acesso a conhecimento científico e tecnológico, configurando, portanto, “um espaço privilegiado para a democratização deste conhecimento e, a valorização do conhecimento popular” (PACHECO, 2012 p.10).

Destacamos que no momento em que Eliezer Pacheco registrou tais palavras ele também ocupava o cargo de secretário de Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social (Secis), do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). O Senhor Secretário revela que a “estrutura organizacional inovadora” dos IFs é “capaz de revolucionar” a EPT brasileira (PACHECO, 2012 p.10). Aponta, também, que “o futuro desta nova institucionalidade estaria em aberto, dependendo de competência e do compromisso político para esse ousado projeto educacional” (PACHECO, 2012 p.10). *Face à posição do ator na arena em questão e, de sua análise realizada em 2012, nos perguntamos como estaria esta institucionalidade neste momento. Existiria o compromisso político nacional para com os IFs?* Lançamos algumas possibilidades de respostas ou, pelo menos de reflexões, na seção 2.9 - “Perspectivas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: Inovação, hibridez, ambiguidades e (in)certezas”.

Outra questão apontada por Pacheco (2012 p.11) é sobre a “**criação da identidade**” e da estrutura organizacional dos IFs que, mesmo possuindo um modelo legal, “**enfrentarão forças culturais e políticas em sua caminhada diária**”. Diante do explanado questionamos *como tem sido construída a identidade dos IFs e, particularmente, do IFSP São Carlos*. Como lidam os gestores, professores, servidores técnico-administrativos com estes desafios em constante tensionamento? O foco da pesquisa concentra-se em compreender *como os professores vivenciam a construção desta identidade organizacional e, como isso afeta seus modos de pensar e de agir*. Neste

sentido, pretendemos verificar como tem sido construída a configuração organizacional da instituição, desde a sua implementação até o momento atual, considerando o meandro político e de correlações de forças em disputa.

Temos como premissa algumas pesquisas no âmbito da educação pública nacional como a de Piolli, Silva e Heloani (2015) e de Ribeiro (et al 2019) na qual revelam que os cânones do gerencialismo sobrepujam diferentes perspectivas de educação e de formação, tanto no ensino básico, como em nível superior. Deste modo, eclode o interesse desta pesquisa em investigar uma instituição, cujo perfil (diretrizes norteadoras) revela-se, aparentemente, antagônico à realidade que assola a educação pública brasileira.

O contexto que abarca estes Institutos abre uma gama de investigações. O interesse específico deste estudo, a identidade organizacional, o trabalho e a subjetividade do professor exige que, preliminarmente, consideremos os aspectos políticos-históricos-institucionais dos IFs, delimitando o cenário pós-1990 (com o cuidado para não negligenciar as marcas e ranços de épocas pretéritas) por meio de uma análise que venha a corroborar ou a refutar as diretrizes documentais que nortearam a sua concepção. Optamos por este período por tratar-se da ascensão neoliberal no cenário mundial e, particularmente no Brasil, a partir da Reforma Gerencial do Estado.

Tais considerações históricas e políticas e dados do IFSP, associadas à análise documental são importantes para analisar as relações de trabalho, as possíveis vivências de prazer-sofrimento e os impactos na subjetividade⁶ dos professores inseridos neste seio. Neste sentido, acredita-se que esta temática vá ao encontro da proposta/ementa da Linha de Pesquisa “Estado, Política e Formação Humana”, ao considerar a compreensão de como a estrutura do Estado e a política no sistema capitalista neoliberal⁷ edifica uma

⁶ Neste trabalho adotar-se-á a compreensão de subjetividade e de identidade alinhadas com os fundamentos da Psicossociologia, da Psicodinâmica do Trabalho e da Psicologia Social. Discorreremos melhor sobre tais questões no Capítulo 1, especialmente nas seções 1.2 Clínicas do Trabalho e 1.3 Subjetividades, Sociabilidade e Identidade nas Organizações e Instituições.

⁷ No último processo eleitoral notou-se no Brasil a emergência de uma “nova classe política” – a extrema-direita, composta por setores reacionários, que trouxe promessas de uma cisão com a “velha política nacional”, ancorado em um discurso ultraconservador com o endosso de setores religiosos e, sobretudo, de militares, ambos reforçados por um forte arcabouço ideológico, o chamado “Olavismo”. Nossa visão indica uma classe que possui semelhanças e diferenças da direita “democrática” que liderou o país na década de 1990 e vários estados e municípios até o momento. Semelhanças no âmbito econômico, já que aplica receituário liberal de atrofiação do Estado. Diferenças políticas, já que adota um discurso populista e, paradoxalmente, onipresente da (pretensa) eliminação das diferenças e dos conflitos. Tanto um como o outro, estão subjugados ao Capital Internacional, cujo crivo, acreditamos que esteja nivelado pelas pretensas Reformas no país (Previdência, Administrativa, Tributária). A atual e abrupta pandemia do COVID19 gera instabilidades e incertezas em relação às políticas de Estado. Neste sentido, essa incerteza e crise política da conjuntura podem reforçar os sentimentos como o ódio, o medo, a insegurança, a angústia, o desalento, entre outros, por parte dos professores dos IFs que serão abordados na seção 4.2.9.

sociabilidade do tipo produtiva e, ao adentrar a arena educacional, pode afetar as relações sociais, o trabalho e a subjetividade dos sujeitos presentes, com destaque neste estudo, para os professores.

Desta forma, algumas questões nortearam a pesquisa:

Qual é a atual identidade do IFSP São Carlos e as possíveis influências da UFSCar na construção desta identidade?

Como se configura o trabalho dos professores e dos técnico-administrativos do IFSP São Carlos?

De que modo as atuais políticas de contingenciamento de recursos afetam o trabalho dos servidores e como reverberam em suas subjetividades e vivências de prazer e sofrimento?

Partimos da premissa de que o trabalho docente é uma prática social concreta e que, portanto, contém múltiplas determinações. Assim, compreendemos o caráter de imprevisibilidade desta atividade que é circundada por aspectos que perpassam desde as questões político-econômicas às psicológicas, que abrangem a coletividade e a subjetividade. Acreditamos, assim, que o objeto do trabalho docente é algo que transcende o controle e/ou a previsão do próprio docente, o que invariavelmente ecoa em tensões e conflitos. Ressaltamos que as mudanças permanentes nas bases tecnológica e organizacional do trabalho são uma constante nas organizações públicas. No caso dos IFs, elas produzem efeitos significativos no plano de vida pessoal do professor e, na imagem de si edificada a partir do trabalho. Corresponde a isso a emergência de novas demandas e responsabilidades que transcendem o papel do professor sob condições que inviabilizam, não raro, o desempenho esperado.

Parte-se do *pressuposto* que o modelo IF tenha uma *identidade híbrida*, o que acompanha o próprio histórico da RFEPT, que passou por distintas (re)configurações ao longo de mais de um século e, que teve a *dualidade entre a educação técnica e a educação propedêutica* como uma de suas principais marcas. O modelo IF considera o local como um de seus princípios conceptivos, logo, a despeito de uma configuração em Rede, cada unidade ou *campus* é influenciado pela dinâmica da região onde está inserido, o que compreendemos, neste estudo, como a *vocação*. O caso de São Carlos, acreditamos que

oportunize uma vocação essencialmente tecnológica, no caso, ensejado a partir do segmento industrial/aeronáutico, segundo os documentos locais. Percebe-se, portanto, que a identidade de uma organização com este perfil está sujeita a uma gama de contingências. Outros dois aspectos determinantes neste contexto são a política (em seus diferentes níveis – do local ao global) e a singularidade do *campus* São Carlos, o único caso da RFEPT inserido no interior de uma Universidade Federal.

Deste modo, a nossa *hipótese* é de que *a identidade do IFSP São Carlos é povoada por múltiplos aspectos, pretéritos e presentes à sua constituição, o que a configuraria como híbrida e metamórfica*. Neste contexto, acreditamos que os sujeitos atuantes na instituição convivam e se relacionem com estas identidades e a percebam de modo plural, mais ou menos alinhados com um ou outro aspecto, ou melhor, com uma ou outra concepção de educação e que isso implique em múltiplos acordos e desacordos, em conflitos e contradições e que reverbere em vivências diversificadas do par psicodinâmico-dialético do prazer-sofrimento. Afirmamos que estes pressupostos considerados não constituem uma guisa absoluta para a condução deste trabalho de pesquisa, mas algo que pode ser (re)construído no decorrer do mesmo.

Para confirmar tal tese, este estudo valeu-se de pesquisas na literatura especializada dos IFs, em documentos da instituição e em questionário e entrevistas com seus sujeitos. Todos estes dados foram triangulados e analisados à luz de três vertentes teórico-metodológicas a saber, a Psicossociologia, a Psicodinâmica do Trabalho e a Psicologia Social, que serão melhor apresentados ao final (última seção) da Introdução deste estudo, constituída pelo Método da Pesquisa. Além disso, tomando como premissa as diferentes possibilidades de análise ao nosso objeto de estudo (nível individual; nível relacional; ou nível societal)⁸ e de enfoque sobre o problema de pesquisa, apontamos que esta relação entre os diferentes níveis se dá, independentemente de nossa “preferência” ou escolha, na medida em que a relação homem-trabalho se insere em um contexto que envolve a subjetividade, as intersubjetividades e suas diferentes formas de sociabilidade (SILVA, 2020). Contudo, revelamos que a nossa intenção (considerando este contexto indissociável) é situar as análises das relações de trabalho em um nível *meso*. Desta forma, o problema de pesquisa fica melhor delimitado.

⁸ Consideramos o nível individual como os aspectos singulares do sujeito, em um nível micro. Como nível relacional, compreendemos as relações intersubjetivas entre os sujeitos, o nível *meso*. O nível societal diz respeito a um aspecto mais amplo, ou seja, um nível macro, representado pelo institucional (e seus elementos culturais, políticos, ideológicos, entre outros) (LOUREIRO, 2015).

Em face da irredutível e indissociável relação das subjetividades (nível individual), intersubjetividades (nível relacional/*meso*) e sociabilidades (nível societal), compreende-se que não é possível separar a pessoa do profissional professor. A proposta desta pesquisa se insere na compreensão, essencialmente, do sujeito professor dos IFs nas relações de alteridade que estes trabalhadores estabelecem com os pares, com a hierarquia (organização de trabalho), com o público que atende no escopo da administração e do ensino-pesquisa-extensão e, com o ambiente social que convivem e exercem suas atividades laborais. Torna-se importante verificar o tipo de sociabilidade presente no ensino federal, especificamente nos IFs, e quais os desdobramentos se revelam na subjetividade desta categoria profissional. Para melhor compreender a dinâmica organizacional da instituição, consideramos escutar e amplificar as vozes dos atores institucionais. Conforme apresentado na introdução deste estudo, a pesquisa de mestrado do pesquisador em questão, embora tenha sido realizada com uma categoria profissional específica das IFES – os servidores técnico-administrativos em educação, ensejou questões emergentes da pesquisa que não se esgotaram neste recorte. Deste modo, pretendemos no presente estudo, acessar as vivências de alguns destes sujeitos – os servidores TAEs, para possibilitar uma compreensão pormenorizada do IFSP São Carlos.

A partir do arcabouço teórico que sustenta esta pesquisa e das questões de pesquisa destacamos alguns **eixos norteadores de análise** neste estudo: **a identidade do IFSP São Carlos; a influência da UFSCar na construção desta identidade organizacional; o prazer e o sofrimento no trabalho; e, a política nacional para o IFSP São Carlos no atual cenário de crise política e econômica.** A seguir os objetivos da pesquisa são apresentados.

Objetivos da Pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo geral *verificar como tem sido construída a identidade organizacional do IFSP São Carlos e os efeitos no trabalho e na subjetividade do professor*, ressaltando como a lógica produtiva e instrumental que abarca a educação federal brasileira e, como a transição política nacional, podem afetar as vivências destes sujeitos. A opção por esta localidade justifica-se pelo perfil da unidade, a qual congrega ensino nos níveis técnico, integrado e concomitante ou subsequente ao ensino médio,

superior e, pós-graduação em nível *Lato sensu* e, pela particularidade de ser o único⁹ Instituto Federal que esteve inserido no interior de uma Universidade Federal. A partir do objetivo geral, definem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) realizar uma análise documental das diretrizes que nortearam a concepção destes Institutos e verificar se estão em consonância com a atual realidade (empírica) que o constitui;
- b) caracterizar o perfil institucional do IFSP em questão e do corpo docente que o compõe;
- c) identificar as condições e formas de organização do trabalho às quais os professores e os técnico-administrativos do IFSP São Carlos estão submetidos;
- d) analisar como tem sido construída a identidade do IFSP São Carlos e refletir em que medida o trabalho desempenha um papel fundamental na construção da identidade (sempre inacabada) dos docentes do IFSP São Carlos e, particularmente, como a vinculação com a Universidade Federal de São Carlos reverbera na identidade organizacional do IFSP.
- e) verificar como os servidores docentes e técnico-administrativos compreendem os desdobramentos da reestruturação produtiva e das mudanças políticas no cenário nacional para a dinâmica dos IFs.

Justificativa

Em um mundo pautado por transições globais onde o capital coaduna-se a diferentes aspectos da vida social, os Estados nacionais tem um papel protagonista na regulação e execução destas relações, seja por meio de políticas alinhadas com o desenvolvimento nacional, ou ausentando-se e deixando-as a mercê do mercado ou da própria negligência. O posicionamento político dos Estados nacionais frente à dinâmica

⁹ Até o ano de 2014, tratava-se do único *campus* com tal peculiaridade. Porém, a partir de então, o IFSP *campus* Sorocaba também assumiu esta “parceria”, não por mera coincidência, também com a UFSCar *campus* Sorocaba.

do capital reverbera, portanto, nos mais diversos segmentos desta nação: economia, proteção social, saúde, trabalho, ciência, tecnologia, educação, entre outros. Não obstante, as influências internacionais, passam a assumir posições estratégicas, principalmente no período pós II Guerra, quando as nações desenvolvidas (hegemônicas) exercem poder e influência sobre aquelas em desenvolvimento (CHANG, 2004). Organismos multilaterais como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, o Fundo Monetário Internacional, preconizam diretrizes em um contexto global, à guisa de princípios neoliberais (CHANG, 2004; LAVAL, 2004; SEGNINI, 2000). Princípios que, segundo a visão de Chang (2004) condicionam as regiões periféricas e capitalistas dependentes à subordinação das nações desenvolvidas. Destacamos neste estudo, duas arenas: o trabalho; e a educação. Na visão de Gaulejac (2007) o neoliberalismo e o modelo gerencial de gestão sobrepujam aspectos econômicos aos políticos, fenômeno que o autor denomina de cifrocracia – a ditadura da cifra: “o domínio contábil torna-se o prisma que determina o pensamento político” (GAULEJAC, 2007 p.271).

A reestruturação produtiva carrou consigo transformações no mundo do trabalho, como a flexibilização dos processos e dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo (ALVES, 2011), das jornadas e dos contratos de trabalho (ANTUNES, 2000; 2013), da indefinição dos horários (GAULEJAC, 2007; MANCEBO, 2010), a emergência dos setores terciários, da telemática, da demanda por profissionais qualificados e generalistas (LAVAL, 2004; ALVES, 2011; MANCEBO, 2010), da sociedade em rede (LAVAL, 2004; ALVES, 2011), da intensificação e extensificação do trabalho, da autonomia controlada (GAULEJAC, 2007; DRUCK, 2013), da terceirização, informalização¹⁰ (DRUCK, 2013), da fragilização do coletivo e do aparato sindical (ANTUNES, 2013; DEJOURS, 2005; DRUCK, 2013), da erosão de direitos (precarização) (ANTUNES, 2013; ARCARY, 2016; DRUCK, 2013), da banalização da injustiça social (DEJOURS, 2005), do desemprego estrutural (ANTUNES, 2000; 2013; GARCIA; ZARDINI, 2018), e as patologias que este engendra (FREITAS, 2006; BENDASSOLLI, 2011; GAULEJAC, 2014).

Na perspectiva de Druck (2013 p.56), o contexto de mundialização do capital capitaneada pelo capital financeiro e por “políticas neoliberais retroalimentam-se,

¹⁰ Adotamos a proposição de Druck (2013 p.65) acerca da informalidade: “trabalhadores assalariados sem carteira, assalariados que não sabem definir a sua condição de trabalho, autônomos, empregadores que não contribuem para a Previdência, empregadas domésticas sem carteira, trabalho familiar, dono de negócio familiar e outros”.

tornando a precarização um fenômeno central que se generaliza por toda parte, como uma estratégia de domínio econômico, político e cultural, produto de uma vontade política e não de uma fatalidade econômica determinada pelo mercado”. A articulação e a indissociabilidade entre as formas precárias de trabalho e de emprego, expressas na (des)estruturação do mercado de trabalho e no papel do Estado e sua (des)proteção social, as práticas de gestão e organização do trabalho e os sindicatos, todos contaminados por uma intensa vulnerabilidade social e política, representam o fio condutor do cenário de precarização e suas tipologias no país, levantado pela autora a partir de dados sistematizados de pesquisadores e órgãos nacionais como o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e internacionais como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) (DRUCK, 2013).

Em face das transformações que abarcam o mundo do trabalho em um cenário global de mudanças nos mais diversos segmentos, a arena educacional posiciona-se como propulsora da própria sustentação do sistema capitalista de produção, ao priorizar a formação de um sujeito para este mercado de trabalho (RAMOS, 2011). Esta flexibilização da força de trabalho inscreve-se em um mesmo processo que articula o discurso de maiores níveis de escolaridade para os trabalhadores que permanecem empregados em ocupações fulcrais para os processos produtivos nos quais se inserem (SEGNINI, 2000). Assim, segundo a autora, a educação e a formação profissional aparecem neste contexto como centrais na dinâmica instrumental do capital (SEGNINI, 2000). Laval (2004), ao estudar a realidade francesa, nos revela que as diretrizes dos Organismos Multilaterais preconizam a formação de um indivíduo capaz de se integrar a este novo contexto laboral, pautado por constantes mutações. Assim como o trabalho, a educação se subordinaria a princípios essencialmente econômicos, o que a caracteriza como uma mercadoria. Neste âmbito, a educação deixa de ser um *input* apenas, e agrega-se aos aspectos econômicos vigentes (LAVAL, 2004). O autor revela a necessidade do sistema capitalista em fomentar a formação de um capital humano¹¹ (LAVAL, 2004).

¹¹ “Os economistas denominam capital humano como “o estoque de conhecimentos valorizáveis economicamente e incorporados aos indivíduos” (LAVAL, 2004 p.25). São as qualificações adquiridas inicialmente, seja no sistema de formação; seja na experiência profissional. O indivíduo pode ainda, possuir “vários trunfos para o mercado, com potencial de valor: aparência física; boa saúde; civilidade; maneira de

Este estudo segue a argumentação da educação como um possível campo de transformação da vida social e, assim, das próprias relações de trabalho, pois ao mesmo tempo em que é modificada pelo mundo do trabalho, também é capaz de modificá-lo.

No Brasil, com a queda do regime ditatorial-militar e a ascensão dos direitos sociais garantidos pela Constituição de 1988, amplia-se a escola pública, gratuita, laica, unitária e universal (RAMOS, 2011). Ao passo que se discutia estas importantes ações para a obtenção de uma sociedade mais justa, neste período estavam sendo instituídas as bases ideológicas que, na década seguinte, culminaria com a redefinição do ordenamento político-administrativo do Estado e de suas instituições republicanas, dentre elas, a escola e a universidade (RAMOS, 2011).

A mercantilização da educação se expressa nos diferentes níveis de ensino, desde a base fundamental, perpassando pelos níveis médio e/ou técnico profissionalizante, até a pós-graduação do ensino superior. Dentre as contingências derivadas da égide capitalista na esfera educacional, destacamos a valorização (pelo Estado neoliberal) do privado em detrimento do público, questão que Chanlat (2002) indica em outros campos da arena pública e denomina “*managerialismo*”¹². Assim, o discurso gerencial se sobressai e, segundo a visão de autores como Laval (2004), Gaulejac (2007), Ramos (2011) e Ribeiro (2011), privilegia os interesses do capital em detrimento dos valores republicanos. Na década de 1990, a onda neoliberal¹³ inspirada essencialmente nos governos inglês e norte americano de Thatcher e Reagan, invade o país sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), considerado na visão de Antunes (2000 p.232) “como o príncipe do servilismo ao grande capital”. O gerencialismo não é mais uma peculiaridade circunscrita às empresas privadas. A esfera pública e, não obstante, a

ser e de pensar” (LAVAL, 2004 p.25). O sistema desloca, portanto, aspectos subjetivos para o campo da objetividade.

¹² Chanlat (2002) compreende o *managerialismo* como “um sistema de descrição, explicação e interpretação do mundo a partir da esfera privada” (p.2). Para Gaulejac (2007 p.279), a partir do momento em que os “homens políticos” passam a gerenciar ao invés de governar, desloca-se a política para o “terreno do desempenho e da rentabilidade”.

¹³ Preocupados com o movimento do neoliberalismo e, pautados em Costa (2016 p.22), esboçamos um breve histórico deste fenômeno na América Latina, cuja implementação (piloto) “teve início no Chile, em 1973, com o governo de Augusto José Ramón Pinochet Ugarte”. “Somente na década de 80, outros países latino-americanos iniciaram reformas de ajuste econômico, pautadas nos ideais da Escola de Chicago, de Milton Friedman. Bolívia em 1985; México, com o governo de Carlos Salinas de Gortari; em 1989, na Argentina, com Carlos Saúl Menem e, na Venezuela, com Carlos Andrés Pérez; em 1990, no Peru, com Alberto Fujimori e, no Brasil, com Fernando Collor de Melo”, embora, somente no governo de Fernando Henrique Cardoso (então Ministro da Fazenda de Collor) tenha se consolidado a Reforma Gerencial do Estado, sob tutela bresseriana, em 1995 (BRESSER-PEREIRA, 1998; COSTA, 2016 p.22).

educação pública também tem sido permeadas por esta ideologia gestonária (gerencial), ainda que possamos considerar a perseverança de modos de gestão arcaicos, como, por exemplo, o patrimonial (LOUREIRO; MENDES; SILVA, 2017).

Para Ribeiro (2011), o modelo importado do setor privado é visto como uma panaceia para os problemas crônicos do serviço público. Ao pesquisar o ensino federal superior, a autora revela que a ideia de uma instituição universitária nos moldes empresariais, competitiva, produtora de valores para o mercado estava cada vez mais presente nos discursos e nos planos da educação pública superior.

Fala-se em aumento de produtividade, cumprimento de metas inatingíveis, otimização de recursos humanos e de espaços físicos, um discurso todo permeado pela lógica empresarial. Defende-se a implantação de um modelo gerencial em substituição a um burocrático, sem levar em consideração as especificidades de uma instituição pública. O REUNI¹⁴ [...] retrata bem a incorporação da prática gerencialista do setor privado (RIBEIRO, 2011. p.82).

No período FHC, as transformações ocorridas na esfera educacional, iniciaram-se no Ensino Fundamental e se estenderam para toda a Educação Básica e Educação Superior. Destaca-se a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), na qual foram definidas concepções e organização do ensino voltados para a adequação aos preceitos do capital financeiro. Para Costa (2016), a partir desta lei, foi definida e promulgada uma ampla legislação que transitava entre pautas conservadoras e progressistas. No bojo da EPT, Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010. p.77) destacam “a promoção e a separação da educação técnica do ensino médio, a extinção de cursos técnicos integrados, a criação e priorização aos cursos superiores de tecnologia e a transformação das escolas técnicas em centros de educação tecnológica”. Estes foram alguns dos substratos disparadores para as intenções de

¹⁴ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Segundo o MEC (2012), “o Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integraram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Com o Reuni, o Governo Federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as Universidades Federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da Rede Federal de Educação Superior”. Loureiro (2015) e Ribeiro (2011) apontam que a expansão nas Universidades Federais não foi equânime entre o número de vagas ofertadas e o número de contratações de servidores técnico-administrativos e docentes. Na visão de autores como Lima (2015) e Piolli, Silva e Heloani (2015), o REUNI foi uma política de expansão desordenada e precarizada.

mudanças na gestão posterior à de FHC, que culminou na institucionalização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2009, período de segundo mandato de Luis Inácio da Silva ¹⁵ (OTRANTO, 2010; PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010).

A LDBEN concebe esta modalidade de ensino (EPT) como integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia com a finalidade de conduzir à vida produtiva. Para tanto, a partir do governo Lula, a EPT foi reestruturada em sua organização curricular desde a Educação Básica à Educação Superior, por meio da oferta de cursos e programas direcionados à qualificação/(re)qualificação da classe trabalhadora e suas futuras gerações (COSTA, 2016). Os IFs representam mais que um novo modelo institucional. “São a expressão maior da atual política pública da educação profissional brasileira” (OTRANTO, 2010. p.16).

O texto da Lei n° 11.892 de 29 de dezembro de 2008, em seu artigo 2° aponta:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008a).

Esta Lei cria e dá outras providências aos IFs, ao estabelecer finalidades e características, apontando para a promoção da “integração e a verticalização ¹⁶ da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008a. Seção II, Art. 6°).

¹⁵ Esta pesquisa não pretende limitar-se a comparar avanços e retrocessos das políticas públicas na esfera da educação profissional e superior nacionais nos governos FHC, Lula, Dilma, Temer e Bolsonaro mas, procurar compreender as complexas determinações e sentidos que engendram o desenvolvimento de tais políticas. Arcary (2016) aponta que analisar os IFs evoca recorrer a aspectos históricos e políticos que envolvem a criação e manutenção destes Institutos, mediados por tensões e conflitos do Estado e dos atores que os compõem. Ainda, segundo Andrade (2014a), em ambos os períodos governamentais, percebe-se uma ausência de esforços no sentido da avaliação da implantação das políticas públicas da educação profissional.

¹⁶ “Denomina-se verticalização do ensino a proposta de contemplar na mesma instituição todos os níveis da educação básica articulados com a educação profissional, com o objetivo de integrá-los. Assim como o estabelecimento da possibilidade dos estudantes construírem uma trajetória completa de formação na educação profissional, do ensino médio integrado ou articulado com o ensino técnico à pós-graduação”. (SOUZA, 2013 p.115).

Para Quevedo (2015), no entanto, não se identifica na redação da Lei a concepção de verticalização dos IFs. Segundo a autora, a história recente dessas instituições e a escassa produção científica (ANDRADE, 2014a; QUEVEDO, 2015; SIQUEIRA, 2015) acerca do tema, contribuem para a incompreensão da operacionalidade da verticalização da educação (QUEVEDO, 2015).

A verticalização e a integração entre os diferentes níveis de ensino dos IFs tornam estas instituições singulares. Em face desta singularidade e, da escassa produção científica abre-se uma lacuna de investigação nessas instituições: *Seria o IF um modelo realmente alternativo à instrumentalidade e pragmatismo neoliberais? Teria menor permeabilidade à sociabilidade produtiva que assola a arena da educação pública brasileira? Quais as idiosincrasias que permeiam a sua realidade e como se manifestam na subjetividade dos professores ao terem que clivar suas atividades entre os diferentes níveis de ensino?*

A singularidade dos IFs pode vir a ser modelo para outros países¹⁷. Não há modelos similares implantados em outros países efetivamente. Acredita-se, porém, que este caráter inovador carregue consigo possíveis reveses. O trabalho docente nos Institutos Federais é tema de destaque e debates, conforme indicam estudos recentes (FERREIRA; ANDRADE; SOUZA, 2018). Souza (2013) questiona a capacitação desse docente, ao enfatizar a diversidade discente (adolescentes em conjunto com adultos trabalhadores; oriundos de escolas públicas e privadas), o que demanda maior conhecimento e sensibilidade do professor para lidar com o cotidiano da sala de aula. Comungamos com a perspectiva de Costa (2016, p.35) ao considerar a “especificidade do trabalho docente no campo da Educação Profissional”. Assim, compreendemos que, ao se analisar este perfil de trabalhadores da educação, deve-se levar em consideração a formação e a atuação exigida para estes profissionais no contexto da flexibilização da produção. Neste sentido, percebe-se que, em oposição ao que ocorre no ensino regular, no qual o professor é formado para lecionar uma disciplina, na EPT, o docente se envolve com uma área do

¹⁷ Souza (2013) aponta que o objetivo declarado de criação dos IFs é constituir um modelo original de organização da educação profissional que poderá ser seguido por outros países de capitalismo dependente, com destaque para o MERCOSUL. Apontamos que, segundo as palavras do então Pró-Reitor de Administração – Silmário Batista dos Santos, o qual representava a figura do Reitor do IFSP, Eduardo Antonio Modena (em sua ausência) – proferidas na abertura do IV Congresso de Educação Profissional e Tecnológica do IFSP - CONEPT realizado entre 18 e 20 de Setembro de 2018 na cidade de Araraquara – SP, o “modelo IF” já está sendo cobiçado por Moçambique. No que concerne à internacionalização, dados recentes do CONIF (2018) apontam que a Rede firmou parcerias com instituições de ensino de mais de 30 países criando a oportunidade de mobilidade e intercâmbio científico e acadêmico a estudantes e servidores.

conhecimento, o que complexifica as exigências na sua formação e na sua atuação profissional.

Pautada nestas premissas, justifica-se o valor desta pesquisa. É, portanto, no interior deste contexto atual de assunção do gerencialismo e da agenda ultraconservadora na educação federal que esta pesquisa pretende investigar estes institutos.

As instalações prediais do IFSP São Carlos estiveram inseridas no interior da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) desde a sua criação, enquanto Instituto Federal, em 2008. Sediado nas dependências da UFSCar, em salas e laboratórios cedidos pela mesma, **é o primeiro *campus* do IFSP que tem suas instalações dentro de um *campus* universitário.** Até o ano de 2014, tratava-se do único¹⁸ *campus* com tal peculiaridade, porém, a partir de então, o IFSP *campus* Sorocaba também assumiu esta “parceria”. Acreditamos que, não por acaso, também no interior da UFSCar. A sede própria do IFSP São Carlos, recém construída em 2018, permanece em área pertencente à UFSCar, embora esteja em local inacessível pelo *campus* antes situada. O funcionamento do IFSP São Carlos “tem se dado por meio de uma **parceria para a utilização racional de recursos materiais** da Universidade Federal de São Carlos, da Prefeitura de São Carlos e o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de São Paulo” (IFSP, 2016 p.32. Grifo nosso). *Acredita-se que esta localização possa ser um elemento potencializador para o corpo docente do IFSP, como possibilitar a participação em pesquisas ou programas da universidade, assim como projetos interinstitucionais. Todavia, esta localização e relação podem também, influenciar na identidade do Instituto e de seus atores, reduzir a autonomia dos servidores do Instituto e, que esta parceria com outras instituições possa ainda ser alvo de possíveis fragilidades (por exemplo, políticas e de condições de trabalho) que implique na dimensão subjetiva do professor.*

Em recente publicação, o Plano de Desenvolvimento Institucional (IFSP, 2017, p.88;89) aponta:

[...] o *campus* São Carlos, em decorrência de seus eixos tecnológicos de atuação, sua proximidade com a Universidade Federal de São Carlos, bem como seu **quantitativo de força de trabalho docente, não irá ofertar neste momento, curso de licenciatura** (Grifo nosso).

¹⁸ Confirmamos esta singularidade tanto em pesquisas nas páginas eletrônicas do IFSP, assim como com uma servidora lotada no gabinete da reitoria, por meio de contato telefônico.

Segundo a visão deste estudo, este contexto indica *a possível intensificação no trabalho docente e, uma peculiaridade, senão, distanciamento do que apontam as prerrogativas conceptivas de tal institucionalidade*, tendo em vista que a Lei 11.892/08 de criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008a) determina em seu artigo 7º, alínea b, que entre seus objetivos está a viabilidade da oferta de cursos de licenciatura e de programas especiais de formação pedagógica, de modo particular, para as áreas de “ciências e matemática”, estabelecendo no artigo 8º, o **percentual de 20% do total de vagas ofertadas para as licenciaturas e formação pedagógica**. Questionamos se *seria a proximidade/vinculação com a Universidade Federal de São Carlos impeditiva ao IFSP São Carlos ofertar cursos de licenciatura*¹⁹. Questão que será explorada no decorrer deste estudo. Vale ressaltar, contudo, que na antiga página eletrônica do IFSP, mais precisamente, em dúvidas frequentes sobre o PDI, há alguns esclarecimentos sobre a diretriz de ofertas de cursos no *campus*. A chamada Lei 50/20/30 do PDI é amparada pela Lei 11.8892, também conhecido como balizador que aponta que, em linhas breves, os institutos tem que oferecer 50% do total de cursos na modalidade técnica, 20% em licenciaturas ou formação pedagógica e 30% em outros tipos de cursos, tais como o tecnológico, bacharelado ou pós-graduação (IFSP, sem data) Na construção do PDI, em 2013, um questionamento frequente e muito discutido, era se esta Lei 50/20/30 seria por *campus* ou para o Instituto Federal de São Paulo como um todo. Houve uma acirrada disputa à época entre grupos que defendiam que este percentil fosse para o IFSP de modo geral e grupos que lutavam para que o percentil tivesse que ser cumprido em cada *campus* do IFSP. A proposta vencedora foi a segunda e, portanto, o *campus* São Carlos também deve cumprir o balizador 50/20/30 (IFSP, sem data).

Partimos da premissa que atividades de natureza intelectual e criativa do trabalho (inerentes ao professor), a estabilidade empregatícia (emprego público²⁰) e, o plano de

¹⁹ Segundo o artigo 7, em sua alínea b consta, como objetivo do IF, cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. Deste modo, compreendemos que até o ano de 2019, o *campus* São Carlos não contava com nenhuma destas ofertas e, passou a ofertar, somente em 2020, um curso de pós-graduação *lato sensu*, que prevê a formação de professores e, segundo nossa interpretação, atende às prerrogativas conceptivas, embora o curso em questão esteja distribuído no nível de especialização, o que o situa no percentil de 30% e não de 20% dos balizadores. Assim, o caso de São Carlos nos chama a atenção neste sentido. Vale ressaltar que no período indicado, o IFSP São Carlos já não ocupava mais o espaço físico da UFSCar.

²⁰ A rápida expansão da Rede viabilizou centenas de concursos públicos. Como bem nos revela Frigotto (2018 p.135;136) “havia uma geração de jovens bem titulada (não necessariamente bem qualificada) que estava contida pelas políticas neoliberais” da era Cardoso, avessas a concursos públicos. Segundo o autor, tratava-se de uma geração concurseira muito cambiável, que, no interior da carreira pública, busca por

carreira²¹ sejam aspectos desejáveis pelos professores capazes de favorecer vivências de prazer no trabalho do professor dos IFs. Porém, dinâmicas de trabalho diferenciadas entre os pares (pautadas pelos diferentes níveis e modalidades de ensino), a heterogeneidade de formações e/ou de titulações e suas interrelações enquanto áreas (relações de poder), a germinativa identidade dos IFs, as condições de trabalho (por exemplo, a deficitária estrutura física dos locais de trabalho) e, a intensificação no trabalho²² desta categoria profissional em diferentes âmbitos no cenário brasileiro (PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015) e, particularmente nos Institutos (BACCIN; SHIROMA, 2016), ainda, contextualizadas à realidade de outras categorias profissionais nas instituições públicas de ensino, no caso, servidores administrativos (LOUREIRO; MENDES; SILVA, 2017; MOREIRA, 2018; TESSARINI JUNIOR et al, 2020) podem vir a constituir vivências de sofrimento. Estas, quando não discutidas e ressignificadas, podem redundar em adoecimento físico e mental destes profissionais (DEJOURS, 1992; DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994; GAULEJAC, 2007;2014). Porém, quando discutidas e legitimadas coletivamente podem conduzir a um sofrimento criativo, mobilizador de subjetividade autêntica, criativa e contestadora, obtendo-se aí condições para desenvolver um trabalho sublimatório. Isto se configura na natureza dialética do par sofrimento-prazer no trabalho (DEJOURS, 1992; RUZA, 2017).

Conforme nos aduz Bourdieu (2008 apud SILVA, 2013), as disposições interiorizadas do *homo academicus* parecem sofrer reatualizações conforme a reconfiguração das práticas (produtivistas) universitárias e das distintas formas de reconhecimento social e institucional que se desenham no contexto de ampliação intensificação do trabalho e expansão (ainda que anômala) da universidade pública. Compreendemos que esta perspectiva se reitera na expansão e (re)configuração dos recentes IFs. A pesquisa de Moraes (2016.p.2) é alusiva na orientação da identidade dos IFs, seja enquanto portador de uma “**identidade de escola técnica**”, seja enquanto

posições com condições de trabalho mais atrativas. Os IFs “acolheram” boa parte deste contingente. Neste sentido, indagamos se muitos destes profissionais não estariam atuando nos IFs a reboque do *boom* de concursos, sem, necessariamente, se identificar com o propósito destas instituições.

²¹ Destacamos o Reconhecimento de Saberes e Competências, reconhecida pela Portaria N°491 de 10 de Junho de 2013 (DOU, 2013). Trata-se de um importante dispositivo que diferencia a EBTT da carreira do Magistério Superior, embora acredite-se que esta questão possa acarretar em um desestímulo para a qualificação docente.

²² Neste caso, acredita-se que a intensificação se dê essencialmente pelas demandas multiformes de trabalho e não pela produtividade acadêmica, como ocorre com as universidades públicas. Acredita-se que estas demandas suscitem formas insidiosas e encobertas de defesas pelos professores.

portador de uma “**vontade de universidade**”. Adicionamos à compreensão de Moraes (2016), a possível “*potencialização*” desta *vontade de universidade* no *campus* São Carlos, tendo em vista o cordão umbilical que o liga à sua possível “mãe” – UFSCar. A relação dos IFs com a sua região de atuação é um aspecto determinante para a construção de sua identidade, isto se dá com o município e seus APLs, onde é definida a vocação do *campus*. No entanto, o caso de São Carlos é *sui generis*, tendo em vista a sua orgânica relação com a UFSCar e de seus atores com a gestão municipal em questão. Ainda, ressaltamos a eclosão da agenda ultrarreacionária e o desmonte da educação pública que se anuncia como elementos influentes no fazer e subjetividade docentes.

O trabalho e a subjetividade docente envolvem mediações econômicas, políticas e institucionais. A exemplo da pesquisa de Ruza (2017), acreditamos que a complexidade e o estreito encadeamento destas dimensões requerem um largo campo de perspectivas teóricas. Deste modo, apontamos alguns referenciais que sustentarão a construção e as argumentações deste estudo. As compreensões das atuais configurações e transformações do mundo do trabalho serão pautadas nas contribuições de Antunes (2000; 2005; 2013), Alves (2011), Heloani (1996), Laval (2004) dentre outros. A institucionalização do novo formato da RFEPT e, particularmente, dos IFs, abarcará documentos oficiais do MEC, SETEC e dos IFs, que serão cruzados com dados objetivos do IFSP, sobretudo do *campus* São Carlos e, com estudos acerca dos Institutos Federais como os de Pacheco (2012), Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010), Andrade (2014a), Arcary (2016), Lima Filho (2009), Kuenzer (2007), Batista (2018), Ramos (2011; 2018), Moraes (2016), Frigotto (2018), Ciavatta (2018), Otranto (2011; 2012), Pinto (et al 2013), Costa (2016) Oliveira (2016), Siqueira (2015) e, de estudos realizados no IFSP, a exemplo de Andrade (2014b); Estevo (2016); Quevedo (2015) e de Neto, Silva e Fortunato (2018), de modo a triangular as informações para as consecutivas interpretações e análises. Já as análises acerca dos desdobramentos desta recente institucionalização na identidade organizacional e, nos sentidos do trabalho, na subjetividade e nas vivências de prazer-sofrimento no trabalho do professor serão ancoradas em autores como Ciampa (1987; 2002), Berger e Luckman (1978), Dubar (2000), Baptista (2002), Machado (2003) Piolli (2010), Caldas e Wood Júnior (1997), Silva Júnior e Ferretti (2004), Gomes (et al 2016), Dejours (1992), Dejours e Abdouchelli (1994), Merlo e Mendes (2009), Macedo e Heloani (2019), Bendassolli (2007), Gaulejac (2007;2014), Pagès (et al, 1991), Lhuillier (2014), Piolli, Silva e Heloani (2015), Mancebo (2010), Bendassolli e Soboll (2011), Soldera (2016), Rey (2010), Amado e Enriquez (2011), Aubert e Gaulejac (1991) entre outros.

Por fim, acredita-se que o desenvolvimento da pesquisa possa contribuir com a literatura devido à escassez de trabalhos que abordem os temas identidade organizacional e trabalho e subjetividade dos professores do IFs. Pretende-se assim, com esta pesquisa, gerar subsídios que auxiliem na compreensão destes institutos, enquanto política pública (concepção – implementação – monitoramento) e em suas relações com a função e estrutura do Estado. Pretende-se compreender o contexto Estado – Identidade Organizacional – Sociabilidade e as implicações para a subjetividade na expectativa de explicitar e atenuar possíveis incongruências entre as ações relativas a estes institutos e a realidade que os professores vivenciam. Pretende-se, ainda, a partir dos achados deste estudo, contribuir com o IFSP e com as diferentes categorias profissionais que nele atuam, ao fomentar possíveis reflexões e discussões acerca das práticas organizacionais e redefinição de gestões e políticas. Os agravos em geral e os adoecimentos psíquicos em particular podem ter como base os aspectos sociais e do trabalho, caracterizados principalmente pelo advento de crises econômicas, do desemprego e dos conflitos nas relações que permeiam a saúde, o trabalho e a sociedade hodierna. Destarte, as contribuições que esta pesquisa visa produzir enveredam o âmbito organizacional, acadêmico e, sobretudo, o âmbito social. A seguir, a apresentação pormenorizada da condução do presente estudo.

Método da Pesquisa

A seção apresenta o método de pesquisa utilizado neste trabalho. Procuramos apresentar os caminhos percorridos pelo pesquisador na busca da construção do conhecimento. No desenvolvimento de nossa investigação, foi possível identificar que o modelo Instituto Federal trata-se de uma política pública criada em um determinado momento histórico e, por um determinado governo, cujas intenções visavam reestruturar a Rede de EPT no país e “romper” com os modelos que constituíram sua história secular. Assim, compreendemos que os IFs estão inseridos em um campo de investigação caracterizado por uma série de discussões ideológicas e de mudanças produtivas nas práticas e relações da EPT. Ressaltamos que compreendemos que o trabalho e a subjetividade docente se articulam e se realizam de modo inter-relacionado às mediações políticas, econômicas, ideológicas, institucionais e psicológicas. O professor, enquanto ser social, é produtor e produto de determinadas formas históricas de sociabilidades sendo

o trabalho, sua atividade fundante e sua subjetividade edificada em uma dimensão psíquica que não se descola da realidade concreta. Outrossim, embora tenhamos apresentados dados quantitativos no decorrer deste estudo, consideramos o estreito entrelaçamento entre as dimensões objetiva e subjetiva, o que confere a nossa investigação um caráter de orientação predominantemente **qualitativa**.

Para Godoy (1995), a pesquisa qualitativa **não parte de hipóteses rígidas, imutáveis e/ou definidas à priori**, não se preocupa em buscar dados ou evidências que corroborem ou refutem determinadas suposições. Quando estamos lidando com problemas pouco conhecidos e a pesquisa é de cunho exploratório, a investigação de orientação qualitativa é a mais indicada (GODOY, 1995). Desta forma, optou-se por realizar este estudo pautado na pesquisa exploratória de caráter qualitativo, já que busca compreender questões a partir das narrativas dos entrevistados, triangulados com outros dados. O caráter exploratório se justifica já que visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, ou seja, visa oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno pouco explorado (BRÜGGER; QUERINO, 2011).

Minayo (2009) compreende pesquisa como a atividade básica das Ciências na sua indagação e construção da realidade. Pesquisar significa uma atitude e uma prática teórica de constante busca. Trata-se de uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, e que preza por uma sinergia particular entre teoria e dados, pensamento e ação (MINAYO, 2009). Acreditamos que o saber se constrói a partir de uma aproximação e de um diálogo entre o pesquisador e aqueles cujas vivências profissionais almejamos compreender. Assim, procuramos entrevistar professores do Instituto Federal de São Paulo – *campus* São Carlos de modo a apreender vivências da realidade profissional destes sujeitos, em um determinado momento histórico. Para tanto, privilegiamos o espaço da fala.

Destacamos, neste estudo, que o método refere-se ao conjunto de procedimentos, instrumentos e ferramentas que possibilitam não uma aproximação sistemática e objetiva do pesquisador ou estudioso com o seu objeto de estudo, mas sim uma aproximação crítica e reflexiva que está, a todo momento, atravessada pela subjetividade. Acolhemos o pressuposto do envolvimento do pesquisador com o seu universo de pesquisa, desde a sua história particular, atravessada por desejos, valores, crenças, anseios e perspectivas construídas no decorrer de sua trajetória de vida. Esta trajetória também nos levou a tal escolha, isto é, compreendemos que a biografia individual do pesquisador é indissociável

do percurso apresentado neste estudo. Identificamos, portanto, a perspectiva deste estudo com o que Minayo et al (2009) define como “artesanato intelectual”, o qual carrega consigo a marca do autor a qual nenhuma teoria ou técnica poderia suprir.

Concordamos com a visão de Severino (1996), quando este indica que o trabalho científico em uma pós-graduação requer uma postura crítica e comprometida do pesquisador, decorrente de sua opção prévia, de dimensão político-existencial, ciente de sua responsabilidade social. O autor ressalta que o envolvimento do pesquisador deve pressupor uma relevância não apenas acadêmica, mas social de sua pesquisa, que vise transformar e suprir as carências da sociedade (SEVERINO, 1996).

Compartilhamos da perspectiva de Ruza (2017), quando este considera o estreito inter-relacionamento entre o objeto de estudo e o contexto social, bem como a gama de dimensões que o compõem. Doravante, buscamos desenvolver uma análise aprofundada que coadunou uma variedade de fontes de evidência para a sua consecução que perpassam desde os pressupostos teóricos, fontes documentais, dados objetivos e de questionários e, numa segunda fase, a análise de entrevistas semiestruturadas. Utilizou-se Questionário (vide Apêndice A. p.458). Foram obtidos 33 respondentes e realizadas 12 entrevistas, sendo 10 com professores e 2 com servidores administrativos (TAEs) (vide Roteiro de Entrevistas no Apêndice B. p.464).

Com o desenvolvimento da pesquisa, pudemos também analisar alguns aspectos da configuração do trabalho dos servidores TAEs. Tal engajamento foi mobilizado por meio de apontamentos de examinadores no momento da qualificação do estudo, assim como pelo histórico do pesquisador que analisou esta categoria profissional no mestrado. Vale ressaltar que um dos membros examinadores da banca de qualificação é servidor TAE em um *campus* do IFSP. Deste modo, os TAEs não configuram o objeto em si, mas, sujeitos qualificados que nos auxiliaram a analisar o objeto. São interlocutores na pesquisa e optamos por contemplá-los com vistas a ampliar a compreensão da organização de trabalho e aspectos identitários do IFSP.

No repertório de entrevistas possíveis, MINAYO et al (2009) compreendem a entrevista semiestruturada como o tipo de entrevista organizado em perguntas fechadas e abertas, na qual o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.

Procuramos correlacionar estes diferentes dados, de forma que a análise das entrevistas não se reduzisse a uma análise de conteúdo deslocada da caracterização

objetiva e de dados concretos da Educação Profissional e Tecnológica e, em particular, dos Institutos Federais.

Para a fundamentação teórica, este estudo valeu-se de três vertentes teórico-metodológicas a saber: a Psicossociologia, a Psicodinâmica do Trabalho e a Psicologia Social. Apesar de utilizar a Psicodinâmica do Trabalho e a Psicossociologia como fundamentos teóricos, não adotamos a metodologia clínica de investigação. Pautados em Merlo e Mendes (2009), optamos por realizar um estudo de caso, associado aos principais conceitos teóricos das vertentes supracitadas. Vale ressaltar as considerações de Souza e Carreiro (2016), já que entendem que a abordagem da Psicossociologia e, no caso deste estudo, em sua interlocução com as demais vertentes, não deva se referir necessariamente à vida do sujeito como um todo, mas, enquanto método, o recorte deverá estar vinculado à circunscrição produzida na pesquisa. Assim, o interesse da investigação poderá se voltar para uma dimensão da vida do sujeito, como, por exemplo, a narrativa laboral (SOUZA; CARRETEIRO, 2016).

De acordo com Yin (2015), o estudo de caso consiste em uma estratégia de pesquisa que busca examinar um fenômeno contemporâneo, inserido em algum contexto da vida real, referindo-se ao presente. O autor aponta que o estudo de caso é uma estratégia flexível de pesquisa, pois permite que o pesquisador utilize diferentes técnicas de levantamento dos dados, tanto primárias quanto secundárias, visando ampliar a interpretação das informações obtidas. Do mesmo modo, acolhemos alguns aspectos apontados por Roesch (2012) que caracterizam o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa, que permite o estudo de fenômenos em profundidade, dentro de seu contexto e, explora fenômenos com base em vários ângulos.

No que concerne aos aspectos éticos, inicialmente conseguimos uma autorização prévia da instituição com o Diretor Geral do *campus*. Depois de autorizada a pesquisa, submetemos o projeto de pesquisa para a apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, aprovado sob o parecer número 2.251.111 em 31 de Agosto de 2017, CAAE 72789317.1.0000.5504 (Apêndice D). Um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) também foi anexado ao CEP evidenciando o caráter voluntário de participação na pesquisa, assim como os possíveis riscos e benefícios da mesma. Ainda, neste documento ficou garantido o cuidado com o sigilo e anonimato dos participantes.

A análise de questionários foi executada a partir de um instrumento que continha 33 questões fechadas (Apêndice A). Este instrumento foi utilizado com o intuito de

apreender o perfil dos professores e os indicadores que apontassem a dinâmica laboral, com vistas a verificar possíveis indícios de prazer e de sofrimento no trabalho. Neste sentido, as questões abarcaram o perfil do professor do IFSP São Carlos (sexo, idade, estado civil, se possui ou não filhos, titulação acadêmica, tempo de atuação, etc.), sua atuação profissional (tipo de formação profissional/propedêutica, graduação tecnológica/bacharel/licenciatura, eixo tecnológico que se encontra vinculado, distribuição da carga horária, entre outras), sua rotina (carga horária real semanal, se trabalha ou não nos finais de semana, etc.) e suas impressões acerca de questões institucionais e organizacionais (como a efetividade do modelo IF na prática, estrutura, a missão, entre outros), assim como elementos constituintes das condições e da organização do trabalho e seus possíveis desdobramentos nas vivências de reconhecimento/não reconhecimento, de prazer, de sofrimento e, na saúde psíquica e psicossomática.

Para a **construção de dados**, utilizamos, inicialmente, o modelo/plataforma **Google Forms de questionários**, enviados por e-mail aos participantes, segundo o endereço disponível na página eletrônica do IFSP São Carlos. Inicialmente, foram enviados em 30 de novembro de 2018 e foram obtidas 15 respostas em um quadro composto por 95 professores. Desta forma, com o intuito de obter novos respondentes, procuramos outras possibilidades de endereços de e-mail dos participantes, entretanto, tivemos entraves. Tentamos contato com o diretor de ensino do *campus* São Carlos e não obtivemos resposta. Em seguida, contatamos o setor de gestão de pessoas do *campus* e, segundo o servidor que nos atendeu, a instituição não possuía autorização para repassar esses dados. Face às dificuldades encontradas, procuramos obter estas informações por meio das publicações dos docentes disponíveis no *Curriculum Lattes*, onde encontramos alguns endereços de e-mail alternativos ao institucional.

Em 02 de abril de 2019 realizamos novos envios aos participantes e obtivemos mais 7 respondentes, totalizando 22 respostas. No momento indicado, atingimos 23,15% de respondentes. Realizamos nova tentativa em 16 de maio de 2019 e obtivemos mais 11 respostas o que nos leva a totalizar 33 respondentes. Percentualmente, obtivemos 34,74% de respostas. A princípio, este número parece baixo. Porém, quando os confrontamos com dados literatura, verificamos que os questionários expedidos em pesquisas científicas alcançam cerca de 25% de devolução (LAKATOS; MARCONI, 2003). Deste modo, nossa pesquisa cumpre com o indicado na literatura. Ainda, ressaltamos que existem pesquisas que remuneram respondentes como um “estímulo” a fim de elevar o número de

respostas. Não temos argumentos a respeito desta prática. Por ora, optamos por não adotá-la.

Acreditamos que o número de respondentes poderia ter sido maior, caso tivéssemos conseguido acesso aos endereços de e-mail não institucionais dos professores. Pautamos nossa indagação no número de respondentes que utilizaram endereços de e-mail não institucionais em nossa pesquisa. Do total de 33 respondentes, 14 respostas se deram por meio do e-mail não institucional, o que representa 42,42% dos respondentes. Lastimamos o fato da instituição não disponibilizar estes dados, porém, seguimos com a pesquisa a partir dos dados concretos que tivemos a possibilidade de acesso.

Destacamos que a análise dos questionários não teve o intuito de representar uma amostra quantitativa estatisticamente válida. Deste modo, alguns percentis ilustrados na análise desta pesquisa não buscou a apreensão objetiva de uma realidade, mas, assume apenas a função de apontar aspectos indicativos da dinâmica organizacional e do trabalho docente. Estes, ainda carentes de qualquer confiabilidade estatística nos serviram como um contato inicial com o corpo de professores do *campus* São Carlos e, conferiram alguns subsídios para a posterior seleção dos entrevistados. A partir de dados dos questionários, utilizamos uma amostra intencional por compreendermos que esta é uma modalidade que permite a escolha, pelo pesquisador, de sujeitos sociais que detenham os atributos do que se pretende elucidar (MINAYO, 2006). Assim, utilizamos os dados sistematizados fornecidos pela própria plataforma dos questionários – o *Google Forms*. Estes foram relacionados aos demais dados coletados, de forma a propiciar uma análise qualitativa à luz da Psicossociologia, da Psicodinâmica do Trabalho e da Psicologia Social.

Ainda, para a construção dos dados a partir de entrevistas, optamos pelo modelo semi-estruturado, também conhecido como semi-aberto ou semi-diretivo (MANZINI, 2004). Para tanto, foi elaborado um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. As respostas não estavam condicionadas a uma padronização, permitindo que as informações pudessem emergir de um modo mais livre (MANZINI, 2004). A princípio, a intenção de realização das entrevistas se daria presencialmente, conforme os postulados de Bardin (2008), que indicam atenção aos aspectos que transcendem a verbalização do entrevistado, como expressões faciais, corporais, tons de voz e outros manifestos relevantes ao contexto da pesquisa. Contudo, neste interstício de desenvolvimento da pesquisa de campo e, particularmente, das entrevistas, fomos surpreendidos por um grave problema de saúde pública mundial – a COVID19, que nos mobilizou a realizar parte das

entrevistas com os servidores do IFSP São Carlos de modo remoto. Ressaltamos que esta indicação se deu por comunicado da Plataforma Brasil. Diante desta situação excepcional, convidamos quatro dos doze entrevistados a realizar a entrevista remotamente. Assim, ao considerar as novas dinâmicas nas vidas domésticas e profissionais destes sujeitos, além da intensa carga psíquica decorrente deste grave contexto, ofertamos algumas possibilidades de realização da entrevista, tanto síncronas como assíncronas. Deste modo, as entrevistas com os doze participantes (dez professores e dois TAEs) se deram da seguinte maneira: oito entrevistas presenciais, realizadas no IFSP São Carlos, em outro *campus* do IFSP e na Universidade Federal de São Carlos; e quatro entrevistas remotas, sendo uma síncrona por contato telefônico e três assíncronas por meio do aplicativo *whats app*. Para cálculo da duração das entrevistas, consideramos somente as entrevistas presenciais e a entrevista em modo remoto por modo síncrono. Assim, consideradas nove entrevistas, o tempo variou entre 29 minutos e 34 segundos a 83 minutos e 42 segundos. O tempo médio das entrevistas foi de 60 minutos e 45 segundos.

A **análise e interpretação dos dados** de uma pesquisa de natureza qualitativa têm como foco explorar um conjunto de opiniões e de representações sociais sobre o tema que se pretende investigar (GOMES, 2009). As falas e as expressões dos interlocutores não necessitam serem abrangidas em sua totalidade, tendo em vista que, em um grupo, as opiniões e representações possuem pontos em comum, ao mesmo tempo em que apresentam singularidades próprias da biografia de cada entrevistado. Por outro lado, deve-se considerar a diversidade de opiniões e crenças no interior de um grupo do mesmo segmento social (GOMES, 2009). Assim, ao interpretarmos e analisarmos as informações dos professores do IFSP São Carlos, caminhamos tanto na direção do homogêneo, naquilo que converge, quanto daquilo que difere entre os interlocutores e, entre suas opiniões e os dados objetivos levantados.

As análises das entrevistas foram feitas à luz da **análise de conteúdo** (BARDIN, 2008) e sua busca pela compreensão dos sentidos manifestos e latentes presentes nos discursos dos professores, que nos orientou em todo processo investigativo. Segundo Bardin (2008), a Análise de Conteúdo pode ser definida como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, com a finalidade de obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de

produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2008. p.40).

Percebe-se que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Assim, baseados em Chizzotti (2006. p.98), Mozzato e Grzybovski (2011) destacam que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

A matéria prima para a análise de conteúdo foi constituída de todo material derivado das entrevistas, verbal e não verbal. Os dados derivados chegaram ao pesquisador em estado bruto e precisaram ser “lapidados”, isto é, foram processados de maneira científica, possibilitando a compreensão, interpretação e inferência (ou dedução pelo raciocínio) necessárias à técnica. Inferência é tirar conclusão, é deduzir pelo raciocínio, partindo-se, no caso, de narrativas, nas quais se mesclam aspectos subjetivos e objetivos.

O processo de análise iniciou-se pelos dados manifestos e explícitos, embora também tenham sido considerados o tom de voz, semblantes, entre outros, que não estão explícitos diretamente na fala dos sujeitos, mas que podem vir a conferir relevância na contextualização. Em todas as entrevistas presenciais, foi possível perceber várias manifestações faciais e corporais, assim como entonações de voz indicando as reações a cada aspecto abordado na entrevista.

Nesse contexto, para o tratamento e análise dos dados seguimos as principais etapas organizativas da análise do conteúdo: a) transcrição das falas para um editor de textos; b) leitura flutuante para a familiarização com seu conteúdo e anotação das impressões prévias; c) leitura e exame sistemático da entrevista para anotar os indicadores temáticos e sua recorrência; d) criação das categorias (eixos norteadores, no caso deste estudo) e aspectos relacionados ao trabalho a partir do exame de recorrência; e) e, o agrupamento dos indicadores temáticos (BARDIN, 2008).

Neste procedimento analítico, ressaltamos que os relatos dos professores não podem ser compreendidos como expressões da realidade, mas que a revela, por vezes, de forma velada ou, ainda, mesclada a contradições²³. Desta forma, interpretamos as falas

²³ Conforme apontam Berger e Luckman (1991), a realidade é uma construção social, ou ainda, se configura com a realidade ao mesmo tempo subjetiva e objetiva.

por meio de *lapsos*, de suas contradições discursivas e de seu confronto com outros dados objetivos, como as informações dos Planos de Trabalho Individuais e de dados da Instituição. Ressaltamos que, a despeito da concepção positivista da técnica de Bardin por alguns estudiosos, consideramos a perspectiva adotada por Minayo (2006. p.307):

Os pesquisadores que buscam a compreensão dos significados no contexto da fala, em geral, negam e criticam a análise e frequência das falas e palavras como critério de objetividade e cientificidade e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante inferência, uma interpretação mais profunda.

É com essa perspectiva que trabalharemos a análise de conteúdo no presente estudo.

Por fim, como resultado do procedimento analítico, levantamos alguns eixos norteadores de análise balizadores de investigação e seus possíveis indicadores temáticos.

- Prazer no trabalho

Partimos da premissa que atividades de natureza intelectual e criativa do trabalho (inerentes ao professor), a possibilidade de atuar com ensino, pesquisa e extensão, a estabilidade empregatícia (emprego público) e, o plano de carreira sejam alguns pressupostos indicativos de vivências de prazer no trabalho do professor dos IFs. Toma-se como fundamento, a natureza ubíqua do trabalho, no qual adversidades e vivências de sofrimento podem ganhar contornos criativos e serem mobilizadas subjetivamente ao encontro de um trabalho sublimatório. Para tanto, consideramos a essencialidade de aspectos como a dinâmica da palavra, do espaço coletivo e do reconhecimento.

- Sofrimento no trabalho

A partir da compreensão de que dinâmicas de trabalho diferenciadas entre os pares (pautadas pelos diferentes níveis e modalidades de ensino), a heterogeneidade de formações e/ou de titulações (relações de poder), a germinativa identidade dos IFs, as condições de trabalho (por exemplo, a deficitária estrutura física dos locais de trabalho), a precariedade e a possível intensificação no trabalho desta categoria profissional, possam constituir vivências de sofrimento que, quando não discutidas e ressignificadas, podem redundar em adoecimento físico e mental destes profissionais. Ainda, esta categoria

permite compreender as vivências de sofrimento no trabalho, considerados aspectos como o estranhamento, o não-reconhecimento, a adesão às lógicas heterônomas intra e extra-institucionais, mediadas por sistemas políticos, econômicos, ideológicos e psicológicos com vistas à configuração de uma sociabilidade difusa.

- Identidade Organizacional no IFSP São Carlos

Neste eixo, investigamos aspectos decorrentes da diretriz dos Institutos Federais em sua atuação enquanto Rede e, particularmente, a sua inserção e vinculação orgânica com a Universidade Federal de São Carlos, considerados os aspectos políticos inerentes a este contexto. Toma-se como pressuposto, a perpetuação de correlações político-partidárias entre os entes da federação e do município e, com alta administração da Universidade Federal de São Carlos no momento de implementação e desenvolvimento do IFSP São Carlos, assim como as fragilidades inerentes a este tipo de parceria. Pretende-se verificar, a partir do olhar docente e, dos servidores administrativos, os possíveis benefícios e prejuízos que esta “parceria” provoca na instituição, especialmente em sua identidade e como isso pode se desdobrar em seus cotidianos laborais.

- A atual política nacional para a Educação, Ciência e Tecnologia e a percepção dos servidores

O cenário nacional tem sido permeado por ações radicais do atual governo no âmbito da ciência e da educação públicas. Diferentes setores têm sido alvejados com cortes orçamentários, singelamente denominados de contingenciamentos, enquanto moeda de troca para as almejadas Reformas pela via das emendas parlamentares. Programas derivados de governos passados e, particularmente, aqueles concebidos no Petismo, sofrem severas críticas sem quaisquer hesitações por parte do atual governo, sobretudo relacionadas a aspectos ideológicos. Pretendemos apreender a percepção dos servidores do Instituto Federal de São Carlos acerca das restrições orçamentárias e de ataques ideológicos com vistas a verificar como isso tem afetado seus modos de pensar e de agir, assim como o que vislumbram para o futuro da instituição em que atuam.

A tese ficou estruturada em 4 Capítulos.

O **Capítulo 1 (Trabalho e Identidade)** compreende as possíveis interlocuções teóricas entre os temas trabalho, identidades, subjetividades e sociabilidades. Foram apresentadas as duas Clínicas do Trabalho utilizadas neste estudo a saber, a

Psicossociologia e a Psicodinâmica do Trabalho, assim como seus principais conceitos e fundamentos. Para o estudo da identidade organizacional, utilizamos conceitos e considerações da Psicologia Social, especialmente na compreensão da identidade como metamorfose, isto é, como algo dinâmico e processual. A complexidade que envolve as temáticas do trabalho, da identidade e da subjetividade nos levou a considerar algumas demarcações conceituais. Assim, buscou-se esclarecer ao leitor conceitos e considerações sobre estes temas a partir de algumas opções epistemológicas.

Compreender o modelo Instituto Federal implica em buscar seus aspectos históricos e políticos, permeado por ambivalências e contradições nos diferentes períodos. Assim, o **Capítulo 2 (Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia)** traz algumas nuances históricas da RFEPT, bem como a materialização do mais recente modelo. Buscou-se priorizar o modelo que antecede ao IF, o CEFET que coincide com a assunção do neoliberalismo no país e com a Reforma do Estado (gerencial) no governo FHC para melhor compreender os discursos predominantes na época e a consecutiva concepção e materialização do modelo IF, bem como a mais ousada expansão da EPT no país, ocorrida no lulismo, especialmente a partir de documentos oficiais e publicações de seus propositores. Apresentamos as principais características do modelo IF no atual contexto da EPT, assim como algumas dimensões de seu desenho curricular e aspectos do trabalho do professor. Por fim, as perspectivas futuras para a Rede, com a mudança governamental no país.

O contexto do modelo IF no Estado de São Paulo e, especialmente, no município de São Carlos é apresentado no **Capítulo 3 (IFSP e a Região de São Carlos)**, no qual resgatamos os entornos da política municipal à época, ocupada por dois prefeitos que também são ex-reitores da Universidade Federal de São Carlos – principal parceira do IFSP São Carlos e local onde o *campus* esteve instalado por quase uma década. O capítulo abrange também a caracterização institucional do *campus* São Carlos, sua nova instalação predial e aspectos da organização do trabalho docente.

O **Capítulo 4**, intitulado, **IFSP São Carlos: um caso *sui generis* de hibridez e metamorfoses** traz a apresentação e discussão dos dados do questionário e de relatos dos entrevistados. Neste capítulo são apresentados os aspectos relacionados ao trabalho dos servidores docentes e técnico-administrativos e suas inter-relações com os dados objetivos e documentais da instituição, bem como suas interlocuções com os referenciais teórico-metodológicos dos capítulos antecessores.

1- TRABALHO E IDENTIDADE

Nesta introdução teórica que precede nossas sistematizações sobre os IFs e o IFSP, apresentamos sistematizações conceituais embasadas na Psicodinâmica do Trabalho, na Psicossociologia e na Psicologia Social de modo a tratar das relações entre trabalho, subjetividades, sociabilidades e identidades nas organizações e instituições. Antes, porém, serão apresentadas algumas demarcações conceituais acerca das noções de sujeito, de subjetividade e de identidade, tendo em vista o amplo repertório epistemológico, teórico e metodológico que estes conceitos abarcam.

1.1 Demarcações Conceituais: concepções teóricas sobre sujeito, subjetividade e identidade

A presente seção visa apresentar um breve percurso histórico da noção de sujeito, subjetividade e identidade. Buscamos assim, demonstrar a complexidade que o tema envolve para que possamos delimitar o aporte conceitual que optamos por utilizar neste estudo. Deste modo, evitaremos possíveis negligências, equívocos ou reducionismos da temática. Contudo, não pretendemos proceder a uma descrição pormenorizada das teorias, tampouco realizar uma análise exaustiva de conceituações de sujeito, subjetividade e identidade mas, fundamentar o caminho teórico que pretendemos seguir, segundo o qual, o sujeito é um ser social, histórico e político, constituído, portanto, na e pela relação e interação social. Concordamos com Gaulejac (2005), quando este considera que as questões identitárias se ancoram na articulação entre os processos sociais, de modo que, um ponto de vista único ou particular, não daria conta para apreender tamanha complexidade. É necessário recorrer a teorias complementares e, por vezes, com especificidades e relativas diferenças e similitudes, para poder avançar neste sentido (GAULEJAC, 2005) ao mesmo tempo em que se busca romper com o dogmatismo teórico e conservadorismo metodológico.

O sujeito se constitui nas relações sociais, nas quais também se constitui sua identidade (pessoal, profissional, social). A identidade é compreendida como uma totalidade concreta, contraditória, múltipla e mutável, sujeita às metamorfoses da objetividade histórica e do trabalho (CIAMPA,1984).

González Rey (2003) advoga a favor de um sujeito que só exista em sua relação com o social, cindindo com perspectivas que consideram a subjetividade como um fenômeno individual.

Os processos sociais deixam de ser vistos como externos em relação aos indivíduos, ou como um bloco de determinantes consolidados, que adquirem o status do "objetivo" diante da subjetividade individual, para serem vistos como processos implicados dentro de um sistema complexo, a subjetividade social, da qual o indivíduo é constituinte e, simultaneamente, constituído (REY, 2003, p. 202).

González Rey compreende o sujeito como ativo, isto é, dotado da capacidade de agir sobre o mundo por meio do discurso, constituindo a realidade e a si próprio no processo interacional entre os homens em um determinado seio social.

A Psicossociologia vem contribuir para a compreensão do sujeito, ao considerar que se o passado ou a realidade causam sofrimento no sujeito, a maneira como o sujeito lida com o passado e com realidade, pode minimizar seu sofrimento, acalantar suas angústias, acalmar suas ansiedades, uma vez que ofertará a este, possíveis conhecimentos sobre os mecanismos objetivos e subjetivos que compõem o seu sofrimento e, com isso, possibilitará desenvolver meios para melhor lidar com este sofrimento.

Ainda, sobre o que se compreende por *sujeito*, Lhuilier (2017) problematiza a questão quando revela que o sujeito não é dado, mas, se constrói ao longo do processo de subjetivação, que é um trabalho interminável da busca de si mesmo, de um funcionamento de primeira pessoa na vida. Esse trabalho visa edificar um espaço psíquico diferenciado, isto é, longe de serem dadas como *a priori* as capacidades de situar-se, com relação com outrem e com o mundo, de reconhecer e tolerar seus próprios afetos, assim como os dos outros, vão sendo elaboradas ao longo de um percurso desde o início de vida.

Para Lhuilier (2017), o sujeito não existe em si, mas existe como uma perseverança, permeado por cisões e objetivos contraditórios. Este trabalho de subjetivação supõe uma dupla base, de caráter fundamentalmente intersubjetivo, no corpo e no social: “para se ver, se ouvir, se refletir, o sujeito precisa ser olhado, visto, escutado por outro sujeito e, para além dele, pela comunidade dos homens” (LHUILIER, 2017.p.297).

A autora ressalta que o “social” não se limita a ser um recurso para o desenvolvimento do sujeito, tampouco se resume à alienação, assim, Lhuilier (2017) chama a atenção para que não encantemos o “social”, nem o condenemos. O sujeito é um *sujeito social*, no sentido de sua inviabilidade de “se construir fora da relação com o outro”. Ele pode, porém, “se dissolver nessa relação, ao sujeitar-se ao outro”, por exemplo, quando renuncia ao reconhecimento de seus próprios desejos pelo desejo de ser reconhecido pelos outros (LHUILIER, 2017. p.297).

A construção do sujeito passa pela prova do real, da inventividade, da inteligência prática (DEJOURS, 1992). Somente pelo contato com o real, com o ato, é que o ser humano conhece a dimensão de uma realidade estranha a seu eu, dimensão esta que resiste a seus desejos, conceitos e projetos (LHUILIER, 2017). Os processos de subjetivação, conforme propõe a autora, visam, portanto, o “sujeito em devir” (LHUILIER, 2017. p.297).

A concepção dejouriana de sujeito do inconsciente da Psicanálise está integrado, do ponto de vista teórico, ao sujeito do sofrimento e do prazer da Psicodinâmica. O desejo se confronta com a realidade. “O sujeito em Dejours do inconsciente tem origem antes do encontro com o trabalho e ao se confrontar com o real, choca-se e resiste ao que sua história singular mobiliza e singulariza e potencializa” (BUENO; MACEDO, 2012 p.311).

Ao desenvolver o que denomina de Epistemologia Qualitativa, González Rey (2010) propõe uma estreita relação com uma *definição ontológica de subjetividade* que tem como sua unidade constitutiva essencial os sentidos subjetivos (REY, 2010). O autor critica o descomprometimento das pesquisas com a fidelidade ontológica de sua aproximação à complexidade do assunto. Tudo o que é humano é ao mesmo tempo físico, sociológico, econômico, histórico, demográfico, de modo que estes aspectos não devem ser dissociados (REY, 2010).

A Psicologia, a partir dos estudos de Freud e Vigotsky, ampliou as compreensões acerca da subjetividade. Freud apresentou a *psique* como um sistema dinâmico e de superação da visão fragmentária do modelo behaviorista que compreende o comportamento como reação a estímulos, sejam estes externos ou internos. Vigotsky lançou luz sobre um novo conceito de mente, indissociável da cultura. Assim, tornou-se possível pensar a subjetividade a partir de uma perspectiva apoiada na compreensão histórico-cultural como as novas perspectivas de funcionamento complexo da realidade que sintetizam as contribuições mais recentes, ocorridas em diferentes campos da ciência.

Pela ótica freudiana, a subjetividade implica na intersubjetividade, a partir da premissa de que o sujeito (e seu psiquismo) constitui-se na relação com o outro, na cultura.

O conceito de subjetividade explicita um sistema complexo capaz de expressar por meio dos *sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social* que concorrem em sua formação (REY, 2010). Entende-se por *sentido* um agregado de todos os fatos psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra, assim, o sentido é uma formação fluída, dinâmica e complexa que possui diferentes zonas que oscilam em sua instabilidade (VIGOTSKY, 1987). O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala, considerada a mais estável, unificada e precisa dessas zonas. A partir desta concepção de sentido, González Rey (2003. p.31; 2007. p.158; 2010. p.20) o define pela sua relação inseparável com a *subjetividade* como:

[...] a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções em um mesmo sistema, na qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro.

A partir da definição de sentido subjetivo, González Rey (2010) pretende especificar a natureza do sentido, o qual se separa da palavra e se delimita em espaços simbolicamente produzidos pela cultura. Contudo, as emoções e os processos simbólicos produzidos nesses espaços são impossíveis de serem compreendidos por processos padronizados e externos ao sistema subjetivo particular em que o sentido é produzido, daí a ênfase em seu caráter subjetivo.

Para González Rey (2010), a subjetividade reverbera e desenvolve-se no interior do universo de realidades e de processos objetivos que caracterizam a organização social. Portanto, subjetividade e sociedade não devem ser consideradas como dicotômicas. No que tange os complexos processos de organização social e às estruturas sociais, o sentido subjetivo representa uma forma a mais pela qual essa complexa realidade afeta os indivíduos. Segundo o autor, a subjetividade é a constituição da *psique* no sujeito individual, integrada, entretanto, aos processos e estados característicos a este sujeito em cada um de seus momentos de ação social, momentos indissociáveis do sentido subjetivo que cada momento terá para ele. Advoga que a *subjetividade é processual* e está em constante desenvolvimento, vinculada à inserção do sujeito em outro sistema igualmente complexo – a sociedade, no interior da qual o sujeito vivencia desafios e contradições e

se desenvolve a partir de sistemas diversos, dos quais ele não é mais que um dos elementos constituintes, sistemas que não se organizam necessariamente de acordo com as necessidades atuais de organização e desenvolvimento de sua subjetividade individual (REY, 2010; MOLON, 2011). Desse modo, o sujeito precisa encontrar formas de relação e de ação compatíveis com a organização e desenvolvimento de sua subjetividade individual e com sua inserção nos diferentes sistemas de relações em que se constitui.

Atualmente, a subjetividade é entendida nas mais diversas formas, conforme nos indica Molon (2011, p.614):

como intrapsicológica, como referente ao mundo privado, por configurações subjetivas, intersubjetividade, como resultante de cruzamento de fluxos linguísticos e agenciamentos sociais – portanto, está submissa ou sobreposta às condições sociais, históricas, linguísticas e psicológicas. Dentro disso, indaga-se se o sujeito existe ou não; se a subjetividade interfere ou não nos processos de construção do conhecimento; e se a produção de sentido é uma dimensão subjetiva e individual ou relacional e coletiva.

González Rey (2010) ressalta que na atualidade, definições de diferentes valores ontológicos circundam a subjetividade e os sistemas discursivos. Destaca as tendências de inspiração pós-modernas e pós-estruturalistas e tece críticas a estas por, segundo sua compreensão, negarem a subjetividade por meio da reificação do discursivo e suprirem o aspecto histórico do sujeito.

Não pretendemos aprofundar quaisquer discussões acerca das diferentes concepções existentes, tampouco condicioná-las como corretas ou incorretas. O que nos interessa, aqui, é *apresentar uma compreensão de subjetividade coerente com as correntes teóricas que adotamos para evitar possíveis equívocos interpretativos*. Para a Psicossociologia *subjetividade* é, por definição, um atributo do homem, dos estados de consciência e vivências em que os afetos são fundamentais (SOLDERA, 2016a). Para Soldera (2016a), o material fundante deste conceito está inscrito nas dimensões do tempo, lugar, grupo, cultura, classe social, instituição. Ainda, sob a concepção das ciências humanas e da saúde, Soldera (2016a) aduz que a subjetividade, assim como o social, é ubíqua. Assim, o social está dotado de subjetividade e, por sua vez, se integrará a diferentes instâncias, sejam organizações, instituições ou grupos. Deste modo, *apontamos*

a presença da subjetividade nesta abordagem como uma necessidade social que viabiliza possíveis compreensões sobre prazeres e sofrimentos dos sujeitos.

Em Psicodinâmica do Trabalho, a subjetividade é compreendida como todos os fenômenos psíquicos conscientes, que o sujeito denomina de “seu”, somados aos fenômenos psíquicos inconscientes, no sentido freudiano (SOLDERA, 2016a). Na ausência de sentido de seu trabalho, o sujeito autônomo constitui-se em uma resistência ao instituído. Tanto a Psicodinâmica do Trabalho, como a Psicossociologia compartilham desta compreensão, ambas apresentadas nas seções seguintes. Ainda, por este espectro, alinhado ao fenômeno do trabalho, Mancebo (2010. p.3), compreende a *subjetividade* como a mobilização da inteligência do trabalhador, o uso de seus “recursos criativos pessoais”, suas “potencialidades, desejos e valores, para alcançar os objetivos de se sua atividade”. “Refere-se aos aspectos do pensamento, da vontade, das emoções, dos valores, da linguagem, dos aspectos desejantes e das práticas (comportamento)” (MANCEBO, 2010. p.3).

Entretantes, pode-se dimensionar a complexidade que envolve a temática da subjetividade. A literatura nos fornece um vasto repertório teórico-conceitual tanto sobre sujeito como sobre subjetividade, da qual, apresentamos apenas algumas das visões/compreensões. Os estudos empreendidos abarcam diferentes áreas do conhecimento. Partilhamos da compreensão de González Rey (2010) de que a subjetividade está constituída tanto no indivíduo (sujeito individual), como nos distintos espaços sociais em que este habita, sendo ambos constituintes da subjetividade, isto é, o caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas.

A partir dos pressupostos teóricos que guiam esta pesquisa - a Psicodinâmica do Trabalho e a Psicossociologia - anunciamos que *enfatizaremos a concepção de subjetividade alinhada com tais perspectivas, construída em um determinado contexto sócio-político-econômico-histórico e institucional, no qual o sujeito atua, seja reproduzindo-o ou transformando-o.* Outro fenômeno muito caro ao nosso estudo é a identidade que, assim como a subjetividade, também é complexo e envolve uma trama de possibilidades epistemológicas e interpretativas. Tomamos, contudo, a compreensão de identidade à luz da Psicologia Social, especialmente a partir de um enfoque no nível organizacional (CALDAS; WOOD JÚNIOR, 1997). Os tópicos seguintes discorrem sobre as respectivas vertentes.

1.2 Clínicas do Trabalho

Etimologicamente, a palavra Clínica ou *Klinique*, significa estar ao pé da cama e que representa o momento em que o médico deixa de se interessar apenas pelo corpo ou por um órgão defeituoso, mas pelo próprio paciente e tudo o que ele tem a dizer sobre a sua doença (HANIQUE, 2009). Neste sentido, pautados nos referenciais que guiam este estudo, adotamos a noção de clínica como uma postura ou sentido de posição do pesquisador em relação ao objeto de pesquisa. Esta postura desperta o comprometimento do pesquisador com a proximidade do objeto, neste caso, com as vivências dos sujeitos, inscrevendo-os em uma posição de escuta dos elementos subjetivos, contextualizados socialmente (GEBRIN; ANDREOTTI, 2016).

A percepção de que o trabalho tem consequências sobre a saúde dos indivíduos não é recente. Conforme apontam Merlo e Lápiz (2007):

Pode-se encontrá-la no clássico *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin – sensível às degradações física e mental provocadas pela implementação do modelo taylorista/fordista sobre os trabalhadores –, e nas pesquisas da Sociologia do Trabalho de Friedmann e Naville (1962), que relataram as consequências do trabalho na linha de montagem, na França dos anos 50 do século passado, ou ainda, mais remotamente, nos estudos de Ramazzinni, considerado o fundador da Medicina do Trabalho no século XVIII (MERLO; LAPIS, 2007. p. 61).

Os estudos que envolvem o trabalho e a saúde mental sob o aspecto das Clínicas do Trabalho derivam de um campo originalmente associado à psiquiatria – a Psicopatologia do Trabalho – que possui como precursores os franceses Paul Sivadon (1957), Claude Veil (1964) e Louis Le Guillant (1984), autores expoentes apresentados pelos pesquisadores brasileiros Pedro Fernando Bendassolli e Lis Andrea P. Soboll em uma coletânea sobre as Clínicas do Trabalho, publicada em 2011.

Cada um destes expoentes da Psicopatologia do Trabalho defendeu, à sua maneira e, à sua época, transtornos psiquiátricos relacionados com o trabalho e às necessidades humanas de trabalhadores frente à reinvenção das formas de organização e de racionalização do trabalho (BILLIARD, 2001).

O psiquiatra Paul Sivadon estudou questões de adaptação individual no trabalho, cuja análise centrou-se nas fragilidades do trabalhador em diferentes situações laborais. As “neuroses de trabalho” representam o exemplo expressivo destes estudos, ocasionadas por situações conflituosas e de insegurança desdobradas em desequilíbrios nos processos adaptativos (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011; NASSIF, 2005).

Claude Veil, então jovem psiquiatra, membro da Previdência Social na França, se juntou a Paul Sivadon no hospital Ville-Evrard, em 1947, considerado o primeiro centro de tratamento e reabilitação social aprovado pela Segurança Social. Isso significa que, desde o início, a atuação de Claude Veil no mundo da psiquiatria esteve ligada à reabilitação social e profissional, ou ainda, da psiquiatria social, o que inovou a psiquiatria clássica dominante até então (BILLIARD, 2001). Uma das contribuições de Claude Veil foi apontar a dupla polaridade do trabalho: “se por um lado o trabalho é fonte de sofrimento, ele é também atividade criativa e meio de sublimação” (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011. p.7).

Na visão de Bendassolli e Soboll (2011), é Le Guillant, contudo, quem talvez tenha prestado a maior contribuição para a fundação de uma abordagem que especificamente possa ser denominada como Clínica do Trabalho. Um dos aspectos por ele enfatizados foi a indissociabilidade entre o indivíduo e seu meio. Assim, Le Guillant propôs ao analista (clínico) do trabalho tomar como ponto de partida as situações concretas vivenciadas pelo trabalhador, pois são nestas que ele encontrará as diversas manifestações patológicas. Le Guillant foi um crítico da medicina à época, especialmente quando percebeu a conexão entre condições de vida-trabalho e problemas de saúde. Nesse texto, afirmava que a medicina, não raro, se equivocava, de forma decepcionante, ao não considerar adequadamente tal conexão (SOUZA; ATHAYDE, 2006).

Um momento emblemático nos estudos de Le Guillant se deu na década de 1950, quando realizadas observações sistemáticas em uma categoria profissional específica, que permitiram estabelecer relações entre a Psicopatologia e o trabalho (MERLO, 2006; FACAS, 2009). Trata-se da “neurose das telefonistas”. Le Guillant escreveu um artigo sobre a “Síndrome Geral da Fadiga Nervosa” em telefonistas parisienses, que apresentavam sintomas somáticos (como a insônia, a angústia, as palpitações, as alterações de humor e de caráter). Em outro artigo, caracterizou a “Síndrome Subjetiva da Fadiga Nervosa” pela presença de hábitos laborais, fora do ambiente laboral, representados por manifestações como a irritabilidade, a dificuldade para ler em casa e a

repetição incontrolável de expressões verbais do trabalho no espaço doméstico (MERLO, 2006; CARRASQUEIRA; BARBARINI, 2010).

Da Psicopatologia do Trabalho derivaram vertentes de estudo mais recentes na compreensão das possíveis relações entre o trabalho e a saúde mental. Pela proposta da Clínica do Trabalho, destacam-se a Ergologia, a Clínica da Atividade, a Psicossociologia e a Psicodinâmica do Trabalho (GÓMEZ, 2014; SOLDERA, 2016), abordagens com semelhanças e diferenças do ponto de vista metodológico, epistemológico e ontológico (SOLDERA, 2016). Bendassolli e Soboll (2011) ressaltam esta visão ao apontarem que, a despeito dos pressupostos comuns, as diferenças entre as abordagens podem dificultar articulações recíprocas no desenvolvimento de uma pesquisa ou na análise de uma situação real de trabalho. Cada teoria considera conceitos específicos tanto de subjetividade, como de trabalho.

Bendassolli e Soboll (2011), auxiliados por outros pesquisadores, organizaram uma obra em torno das “Clínicas do Trabalho”. Compreendidas como um conjunto de teorias que tem como foco de estudo a relação entre trabalho e subjetividade. Embora apresentem diversidades entre si, estas **teorias possuem como objeto comum a relação entre “o sujeito, de um lado, e o trabalho e o meio, de outro”** (BENDASSOLLI; SOBOLL, p.3). Os autores esclarecem o “equivoco” que o termo pode ensejar, quando nos remete à ideia de uma “clínica de consultório”, voltada para questões singulares e fantásmicas individuais (BENDASSOLLI; SOBOLL, p.3). Associado ao “trabalho”, a “clínica” procura se debruçar sobre o “social” e preza pela articulação, portanto, do mundo psíquico com o mundo social e, como definem os autores, com aproximação de uma “clínica social”, mas que não se furta das vivências de sofrimento, neste caso, amalgamadas nas experiências objetivas e subjetivas do trabalho (BENDASSOLLI; SOBOLL, p.3). Assim:

Não se trata, tampouco de uma clínica do sofrimento ou do “trabalho psicicamente nocivo”, pois, embora atenta ao sofrimento e aos aspectos deletérios do trabalho, ela transcende estes e também enfatiza os aspectos criativos e construtivos do sujeito, bem como sua capacidade de mobilização, de agir e de resistência face ao real do trabalho (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011. p.3).

Diferentes morfologias do trabalho coexistem na contemporaneidade. Assim, pode-se dizer que, atualmente, o trabalho apresenta-se de modo polimorfo, já que engloba uma multiplicidade de paradoxos e de contradições. A propósito, esta polimorfologia levou alguns autores a referenciarem o trabalho como o centro da crise da civilização. Entre estes, destacamos David Harvey, Richard Senett, Ricardo Antunes entre outros nomes de envergadura. Ao revelar a nova morfologia do trabalho, Antunes (2013) indica a informalidade, o infoproletariado, a (i)materialidade e valor como as novas tendências que pautam o trabalho na atualidade, atribuídas por elementos destrutivos. Contudo, formas “pretéritas” de organização do trabalho não foram superadas.

As distintas morfologias podem ser relacionadas às contradições da totalidade da realidade concreta do trabalho evidenciando seu caráter polissêmico. Compreendemos que na esteira de tantas mudanças no mundo contemporâneo e, por conseguinte, no mundo organizacional, erigem efeitos àqueles que laboram. Na expectativa de compreendê-los, ainda que em um determinado momento histórico, lançaremos mão de duas vertentes das chamadas Clínicas do Trabalho que, atualmente, compreendem as seguintes abordagens teórico-metodológicas:

- (a) **Clínica da Atividade**, que teve como fundador o filósofo francês Yves Clot, orientado em seu doutoramento por Yves Schwartz, que trabalhou em 1990 com Christophe Dejours, principal autoridade em Psicodinâmica do Trabalho, no mesmo instituto na França, até 2004, quando assumiu sua cadeira e pôde avançar com sua matriz (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011). Para Clot (2006), a atividade do trabalho pode ser vista como um instrumento de recuperação de nossas capacidades psicológicas onde a Clínica pode possibilitar este desenvolvimento individual e coletivamente. A importância do trabalho para a regulação da vida psíquica do homem em relação à sociedade, a relevância do trabalho coletivo e da conscientização das pessoas, e o resgate do "poder de agir" dos trabalhadores diante das dificuldades no contexto laboral são as principais questões abordadas por essa vertente, cujas orientações se assentam, entre outros autores, no conceito de desenvolvimento de Vygotsky (CLOT; KOSTULSKI, 2011; SOLDERA, 2016).
- (b) **Psicodinâmica do Trabalho**, fundada por Christophe Dejours, psiquiatra e psicanalista francês. Trata-se de uma Clínica do Trabalho que possui como eixos

fundadores a Sociologia do Trabalho, a Ergonomia da Atividade e a Psicanálise (DEJOURS, 1992). Dentre as contribuições, Dejours observou que todos os trabalhadores expostos a uma determinada situação de trabalho, reagiam de maneira individual, isto é, enquanto alguns adoeciam, outros não. Entre os que não adoeciam, porém, alguns apresentavam comportamentos considerados paradoxais ou insólitos, embora não se enquadrassem em um quadro patológico, propriamente. Desta forma, observou-se que o trabalho em si, não era capaz de gerar uma psicopatologia de massa (DEJOURS, 1992).

- (c) **Psicossociologia** (também denominada de psicologia social clínica ou sociologia clínica) recobre uma gama de abordagens onde enfoca grupos, organizações e comunidades em situações do cotidiano em uma perspectiva de análise e intervenção a partir de uma abordagem clínica (LHUILIER, 2014). Objetiva analisar os sistemas mediadores entre o indivíduo e a sociedade (GAULEJAC, 2011;2014; LHUILIER, 2014), isto é, as dimensões psíquicas, sociais e políticas pelas quais indivíduos e coletivos se posicionam em diferentes arenas e, a partir dessa análise, construir propostas concretas de transformação (LHUILIER, 2014; MOLINIER; FLOTTE, 2012). Esta abordagem busca investigar as reciprocidades entre o individual e o coletivo, o psíquico e o social (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011; GAULEJAC, 2005).
- (d) **Ergologia**, fundada por Yves Schwartz, tem como objetivo tornar o mundo do trabalho comunicável e submetê-lo à confrontação de diferentes saberes a partir da palavra sobre a atividade daquele que pertence ao contexto. Toma influências bases da filosofia da vida (CANGUILHEM), da ergonomia da atividade (WISNER) e da linguística (SOLDERA, 2016). A ergologia situa a atividade como matriz da história humana e deve ser estudada no fluxo das situações concretas. Concebe a atividade como orientada por um universo instável de valores e normas em constantes reformulações e transgressões (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011). Parte do princípio de que a atividade, ao exigir um debate perpétuo de experiências e conceitos, responsabiliza-se por uma aprendizagem contínua das normas e valores, projetando o sujeito a um constante processo de conhecimento-transformação da sua atividade.

A partir desta breve apresentação das “Clínicas do Trabalho”, compreendemos que ambas as abordagens consideram as demandas do trabalhador, seja em relação à saúde coletiva, seja pela mobilização da subjetividade. Esclarecemos que destacaremos a interlocução entre os itens (b) e (c) apontados acima.

1.2.1 Psicossociologia

Historicamente, a Psicossociologia recebeu múltiplas influências, desde Kurt Lewin nos Estados Unidos, do Instituto Tavistock na Inglaterra, entre outras. Constituiu-se desde 1930 na França, a partir de contribuições da Psicanálise e da Sociologia, fundada, portanto, em estudos freudo-marxistas e desde então, continua se constituindo enquanto área do conhecimento. Soldera (2016a), com fins didáticos, dividiu este percurso de constituição da Psicossociologia em três momentos ou gerações, que serão percorridos na seção Histórico, Desenvolvimento e Fundamentos da Psicossociologia. Em seguida, serão apresentadas as Transições Paradigmáticas do Trabalho, os Sistemas de Mediação e as Defesas, enquanto elementos abordados pela vertente psicossociológica.

1.2.1.1 Psicossociologia: histórico, desenvolvimento e fundamentos

Em seu *primeiro momento*, a Psicossociologia foi influenciada por estudos antropológicos, a partir dos trabalhos de Goffman sobre o processo de “interacionismo” e de “comunicação dos grupos” associados a estudos sobre a influência da cultura nos indivíduos. Houve também contribuições de Norbert Elias a partir de seus trabalhos sobre o processo civilizador. A Escola de Frankfurt também merece ser ressaltada como berço de contestação ao reducionismo da teoria behaviorista, já que nela se encontram algumas ideias das Ciências Sociais, de autores como Bourdieu e os aspectos da violência simbólica e Castoriadis com as associações da Psicanálise e da política. A Psicossociologia também recebeu influências indiretas de Michel Foucault por suas análises das instituições e do controle exercido sobre os indivíduos. Os estudos deste período voltaram-se à compreensão do inconsciente em relação aos coletivos e às organizações de trabalho, onde cada perspectiva contribuiu, de forma particular, para a abordagem pluridisciplinar do que compreendemos hoje como Psicossociologia.

Segundo Sousa e Athayde (2006), a Psicossociologia erigiu na Europa no período pós-Segunda Guerra, em um cenário fermentado por reconfigurações em diferentes

âmbitos. Nunes e Silva destacam o Plano Marshall e os movimentos de psicólogos franceses e estadunidenses (a exemplo do que apontamos sobre os estudos da subjetividade) contra a psicologia social hegemônica, de base positivista e experimental. Entre os norte-americanos, a psicologia social encontra em Carl Rogers e em Jacob Levy Moreno (embora tenha naturalidade romena) dois importantes porta-vozes. Neste momento, Max Pagès realizava pós-doutorado com Rogers de onde nasceu a *Association pour la Recherche et l'intervention en Psychosociologie* – ARIP, campo psicossociológico que abrigou seus primeiros pesquisadores.

Vale ressaltar, contudo, que a Psicossociologia encontrou dificuldades para obter reconhecimento acadêmico. Conquistou sua legitimidade a partir de pesquisas realizadas fora do seio acadêmico, conforme indicam Nunes e Silva (2018. p.185):

A sociologia a rejeita a partir de dois argumentos principais: de um lado, a psicossociologia é criticada por excesso de psicologismo, de outro, ela é acusada de servir, em suas intervenções, aos interesses do patronato. Na psicologia, a psicossociologia fica à margem dos conflitos centrais do campo, entre cognitivistas, experimentalistas e psicanalistas, e na psicologia social não encontra espaço, tendo em vista o domínio da abordagem experimental e cientificista. Esse contexto é particularmente importante para a compreensão dos motivos que levaram a psicossociologia francesa a se desenvolver mais fora da Universidade do que no ambiente acadêmico.

A *primeira geração da Psicossociologia* preocupou-se com uma maior implicação com o social e com o sentido no trabalho em uma sociedade atingida pela ausência de sentido, proposta alinhada com a Socioanálise. A vertente foi criticada, sobretudo, quando contrastada com a proposta norte-americana, o que a levou a uma espécie de crise, por não promover a eficácia empresarial. Deste modo, a “crítica pela crítica” foi se reconfigurando e passou a se preocupar com as possíveis intervenções e com a **mobilização subjetiva** do trabalhador com vistas à conscientização e modificação da organização laboral. Um dos maiores expoentes deste período foi Max Pagès, pesquisador que desenvolveu estudos e intervenções com o rigor metodológico das práticas que ainda faltavam à abordagem. Em estudos ulteriores, Pagès aprimorou a intervenção psicossociológica ao reivindicar o meio como determinante no processo. A **interação**

intersubjetiva passou a ocupar posição privilegiada no processo e o pesquisador (que era o centro do processo) tanto influencia como é influenciado pelo meio com o qual interage, ou em outras palavras, o pesquisador sai do protagonismo da pesquisa para dividir o palco situacional com os demais elementos que nele se apresentam, enquanto um movimento de coparticipação e coprodução de significados (NUNES; SILVA, 2018; SOLDERA, 2016a). A partir da noção de *sujeito inconsciente*, o próprio pesquisador inscrito no campo investigativo dito clínico, passa a contemplar o contexto investigativo. Essa relação pesquisador-pesquisado, na visão de Soldera (2016b. p. 249;250), “encontra-se na base da compreensão do mundo do trabalho e do sujeito trabalhador; daí a relevância da experiência dos trabalhadores na compreensão e elaboração de conhecimento nos processos coletivos”. Doravante, o que pode ser considerado um bom método em uma determinada situação, pode não ser noutra. Erode assim a possibilidade de um método unilateral pré-definido.

Divergências teóricas afastaram Max Pagès da ARIP, o que o levou a fundar o *Laboratoire de Changement Social - LCS* na Universidade de Paris-Dauphine, fato que lhe ensejou a possibilidade de lecionar na Universidade Paris 7. Vincent Gaulejac ocupou o lugar de Pagès e assumiu um importante papel na contribuição à Psicossociologia francesa. Mais tarde, Enriquez e Sévigny se associaram a Gaulejac e, juntos, fundaram a **Sociologia Clínica**, abordagem que adquire o status teórico em 1994 e demarcou a *segunda geração* da Psicossociologia. Foram produzidos *L'emprise de l'organisation* e *De la horde à l'État (Essai de psychanalyse du lien social)*, duas expressivas obras deste momento (SOLDERA, 2016a). Em 1992, o LCS criado em 1969 por Max Pagès realizou o I Colóquio de Sociologia Clínica, em articulação com diferentes países como a Bélgica, a Itália, a Grécia, a Rússia, o Canadá, o México, o Chile, o Uruguai e, o **Brasil**. Nosso país foi representado por Teresa Carreteiro e José Newton Araújo (NUNES; SILVA, 2018). Deste Colóquio resultou a primeira obra coletiva da abordagem – *Sociologies Cliniques*. Neste momento, as pesquisas investigaram a **conjuntura capitalista e os fenômenos de poder das empresas**, em especial, as multinacionais, ou, aquilo que a abordagem denomina como *empresas hipermodernas* e seus **mecanismos de “captura do inconsciente”** em analogia com as empresas “clássicas”. Soldera (2016a) revelou neste momento, as contribuições de Enriquez que, embasado na psicanálise, explanou o contexto dos homens como aqueles que buscam a paz e a liberdade e, paradoxalmente, criam sociedades alienantes que favorecem a competição, a agressão e a destruição:

O trabalho é, sem dúvida, essencial nas nossas sociedades (e como negá-lo quando se vê o sentimento de inutilidade que experimentam os desempregados e os sem endereço fixo?), porém ele não é o único elemento em torno do qual se organiza o drama humano (AMADO; ENRIQUEZ, 2011, p. 104).

Existe um interesse geral pelo sujeito e seu meio ambiente onde o trabalho integra este meio. Contudo, ao integrá-lo, não o reduz à sua dimensão. Assim, para a Psicossociologia, o trabalho pode ser entendido como essencial na e para a sociedade, embora não seja o *locus* exclusivo na organização do drama humano. O trabalho é um elemento constituinte. Na sociedade atual, o trabalho é essencial, porém, é necessário levar em conta que:

[...] os sujeitos humanos não se encontram ligados apenas a uma função e a um trabalho, eles estão, em maior ou menor grau, ligados a um **sistema mediador entre o indivíduo e a sociedade, o grupo, a organização e a instituição** (AMADO; ENRIQUEZ, 2011. Grifo nosso).

Para Enriquez (2001), **a relação homem/grupo sempre será mediada pelo conflito**. A Psicossociologia, portanto, não pode furtar-se desta relação/mediação. Neste sentido, o indivíduo necessita fazer parte dos grupos para satisfazer o seu narcisismo, ainda que esta participação seja guiada por influências heterônomas e alienantes. O autor evidencia o caráter simbólico da *violência* e sua não percepção pela sociedade, já que aparece camuflada pelos *discursos* formadores e protetores produzidos pelas diferentes instituições a exemplo da família, da escola, da igreja, do trabalho entre tantos outros, corroborados por estudos já realizados por autores como os de Michel Foucault na França e, de Fernando Prestes Motta no Brasil. As contribuições de Foucault, por exemplo, possibilitaram compreender as relações entre ordenamento social vigente e as “práticas disciplinares e normalizadoras”, lastreadas pelo complexo saber-poder, presentes nos diferentes campos científicos. Destacamos as ciências médicas, jurídicas e administrativas, assim como seus “efeitos” nos diferentes órgãos e instâncias, especialmente os repressores. Essa violência, para Soldera (2016a), pode ser observada em quaisquer locais circundados por um coletivo de pessoas, onde as organizações não são exceção.

Os processos e valores de socialização (bem definidos) das organizações hipermodernas introjetam um imaginário enganoso no indivíduo, o qual, destituído de reflexões, se identifica e passa a idealizá-la e a se sacrificar por ela, sem saber o porquê. Pesquisas brasileiras como as de Silva e Mancebo (2014) e Ruza (2017) utilizaram algumas destas premissas na busca da compreensão do trabalho de professores universitários, cujos resultados mostraram-se deletérios para a saúde psíquica desta categoria profissional. Para Freud, por maior que seja a heteronomia humana, o homem possui em sua natureza a inclinação em defender seu direito à liberdade, contra a vontade da massa; evoca assim, a possibilidade para sua autonomia (SOLDERA, 2016a). Igualmente, é impossível obter sociedades totalmente heterônomas ou totalmente autônomas.

O *terceiro momento* da Psicossociologia nasceu de novas movimentações dos estudiosos franceses, com ampliação da interlocução com outros países europeus, assim como com o Canadá, com o México e com o Brasil, onde a ênfase se dá no caráter *clínico* e *político* da abordagem. Assim como nos momentos anteriores, Soldera (2016a) destaca a obra que simboliza o atual momento, o *Vocabulaire de psychosociologie – références et positions*, de 2002, coordenado por Jacqueline Barus-Michel, Eugène Enriquez e André Lévy e por *La société malade de la gestion*, de Vincent de Gaulejac, esta última lançada no Brasil e considerada como uma obra essencial para a **compreensão de aspectos da gestão, sua ideologia e a fragmentação social engendrada pelo primado econômico-financeiro**. Gaulejac (2007) analisa como **a gestão transcende o campo organizacional vem a colonizar toda a sociedade** – as cidades, as administrações, as instituições e, igualmente, a família, as relações amorosas, a sexualidade – todos campos passíveis de serem gerenciados a partir do prisma deste “novo gerencialismo”. Neste contexto, a política, também contaminada por essa lógica, se mostra impotente para delinear contornos de uma sociedade harmoniosa e embasada no bem comum. O Ego de cada indivíduo se tornou um capital que ele deve fazer frutificar (GAULEJAC, 2007) e a **subjetividade é colonizada na construção de sujeitos eficientes e performáticos** (FOURCADE, 2014; GAULEJAC, 2007).

Neste momento, a proposta da Psicossociologia visa **conceber sujeitos autônomos e criadores de história ao reconhecer o psiquismo (pulsão e libido) como influente nas relações e situações sociais** ou, em outras palavras, nas mudanças no comportamento do indivíduo e dos grupos (SOLDERA, 2016a; 2016b) ou, ainda, uma proposta para analisar vínculos entre história pessoal, familiar e social, a fim de

compreender melhor a constituição do sujeito, como produto e produtor de sua história (GAULEJAC, 2014).

Psicossociologia e Psicodinâmica do Trabalho convergem ao considerarem a história de vida pregressa do sujeito, sua inserção no trabalho e produção de sentidos. Estas duas Clínicas do Trabalho convergem na assunção de uma **ressonância simbólica**. Destarte, pode-se compreender a importância da expressão (por meio da fala) desses sujeitos a partir da circulação de informações, da criação de novas estruturas de comunicação, do reconhecimento de causas de adversidades para a proposição de mudanças e da resignificação das situações e contextos.

Sobre a diversidade presente na Psicossociologia, Soldera (2016a. p.65) destaca:

Epistemologicamente orientada pelo campo clínico, possui fontes em diversas disciplinas, que convergem para se empenharem no campo da ação concreta. Isso possibilitou desenvolver diferentes práticas de pesquisa, de intervenção e de formação, deparando-se com dificuldades e limites para sua análise; daí a necessidade das muitas renovações e mudanças. Por isso, **representa uma disciplina em constante evolução**. (Grifo nosso).

O autor também ressalta a interdependência entre o social e o psíquico na Psicossociologia:

Assim, a Psicossociologia francesa e Sociologia Clínica vão pensar esse sujeito como desejante e pautado em uma **dupla determinação interdependente: social e psíquica. Trata-se de um social permeado por questões afetivas, emocionais, subjetivas e inconscientes, bem como de um psíquico permeado pela linguagem, pela cultura, pela sociedade e por símbolos** (SOLDERA, 2016a.p.57. Grifo nosso).

Autores da vertente psicossociológica de tradição francesa contrapõem-se aos da tradição norte-americana, já que as abordagens dos primeiros são de cunho reflexivo e intuitivo e buscam análises críticas dos fenômenos organizacionais como produtos de intrincados processos sociais, culturais, psíquicos e institucionais.

[...] a **Psicossociologia é uma vertente da Psicologia Social** e que ambas se diferenciam porque a Psicossociologia (francesa) passou a se

interessar por um sujeito em situações concretas e cotidianas, em vez de se voltar para estudos experimentais, tomando o sujeito como abstrato e distante de seu real papel no social. Dessa forma, seu objeto de estudo se constitui nas condutas concretas do indivíduo, do grupo, das organizações, das comunidades e das instituições (SOLDERA, 2016a.p.53. Grifo nosso).

Ao apresentarem as questões teóricas e metodológicas da Sociologia Clínica (ou Psicossociologia), Nunes e Silva (2018.p. 187) indicam:

o projeto da sociologia clínica se inscreve em uma corrente bastante profícua das ciências sociais, que aborda os fenômenos sociais a partir de uma perspectiva compreensiva, buscando apreender a maneira com que os indivíduos os vivenciam, os assimilam, contribuem para produzi-los, articulando as contradições entre objetividade e subjetividade, racionalidade e irracionalidade, estrutura e ação, determinismo e capacidade de criação. Seu método procura acessar o conhecimento a partir da escuta do sujeito, considerando as dimensões afetiva e existencial da fala, estando atento ao que está em jogo inconscientemente, procurando desvelar suas dimensões imaginária, pulsional e simbólica.

Nunes e Silva (2018) reconhecem que muitos sociólogos clínicos privilegiam a questão do trabalho em suas análises, embora, apontem que a área não se limite a este ao abarcar questões outras, como a educação, a religião, a urbanidade, organizações econômicas, juventude, culturas de classe, entre outras.

A psicossociologia foca suas pesquisas, de modo “mais geral”, em relações entre o sujeito e sociedade, no qual trabalho seria um aspecto ontológico fundamental. Para Amado e Enriquez (2011), os psicossociólogos poderiam estudar mais de perto a natureza da tarefa e seus desdobramentos sobre os comportamentos e a experiência vivida pelos sujeitos. Isso, porém, seria desconsiderar a importância devida aos trabalhos desenvolvidos, a respeito desse assunto, pelos consultores e pesquisadores do Instituto Tavistock e de vários outros estudos inscritos na corrente sociotécnica – corrente parcialmente influenciada pelas pesquisas psicanalíticas, onde vários pesquisadores visaram articular elementos como a tarefa, a estrutura organizacional e relações coletivas,

conscientes e inconscientes. Estes foram os trabalhos que mais inspiraram os psicossociólogos franceses, segundo Amado e Enriquez (2011) e, continuam a lhes servir de referência, questão cujos autores arguem como defesa às algumas das críticas advindas de pesquisadores da Psicodinâmica do Trabalho. Para os psicossociólogos o sujeito é de fato produto do social, embora ele não seja um produto passivo dos determinismos sociais. O sujeito dispõe também de uma margem de manobra, cuja amplitude depende das injunções objetivas do contexto no qual ele evolui e a natureza das ressonâncias intrapsíquicas do social, que lhe possibilita “inverter” esses determinismos para ser autor de seu próprio caminho (AMADO; ENRIQUEZ, 2011).

A Psicossociologia não se ocupa, assim, estritamente do objeto trabalho, mas, das molduras contextuais (instituição e organização) e relacionais (coletivo, grupo), nas quais tem lugar o trabalho, tomado em seus sentidos estritos de tarefa ou de atividade (SOARES; ARAÚJO, 2016). Atualmente, a psicossociologia se ocupa também sobre a problemática específica da tarefa/atividade, no diálogo com outras Clínicas do Trabalho. Nesse sentido, essa vertente se preocupa com as relações entre o coletivo e o individual, o psíquico e o social, o objetivo e o subjetivo, buscando compreender o sujeito inserido historicamente em um determinado contexto social e na complexidade de sua dinâmica psíquica (SOARES; ARAÚJO, 2016; SOLDERA, 2016a). Outro aspecto muito caro à vertente é o multipertencimento, definido por Gaulejac (2014) como uma estratégia necessária para o indivíduo alcançar posições de poder em diferentes domínios (político, econômico ou intelectual). No seio das organizações, este movimento reticular também se faz presente (GAULEJAC, 2014).

Não pretendemos aprofundar qualquer discussão que permeie as ambiguidades e incongruências entre as abordagens. Optamos, ao contrário, por concentrar nossos esforços nas proximidades que as abordagens oferecem, sobretudo em sua “utilização” do *approach* psicanalítico, da mobilização subjetiva e ressonância simbólica, do interesse pelo conflito, das relações de poder e, na luta por reconhecimento, conforme indicam Amado e Enriquez (2011).

A Psicossociologia pressupõe o conflito geral constante entre o indivíduo e a sociedade. Ao resgatarm as premissas da “servidão voluntária” apontada por Boétie em 1551, Amado e Enriquez (2011) argumentam o seguinte:

Os homens não são unicamente seres livres, que querem realizar suas possibilidades: eles também são seres que têm “medo da liberdade” (Fromm), que não se revoltam, que se comportam como “pequenos

homens”, sempre dispostos a admirar o pensamento dos “grandes homens” e não o seu próprio (Reich). De mais a mais, sabemos (e Dejours também sabe) que ninguém pode trabalhar em uma organização unicamente sofrendo, ou detestando o trabalho que lhe foi confiado. Se assim fosse, o indivíduo ficaria louco. Então, cada indivíduo tem o desejo de contribuir – um pouco ou bastante – para a vida da organização (AMADO; ENRIQUEZ, 2011. p.103).

Assim, dado que existe um conflito entre indivíduo e sociedade, não se deve silenciar os conluíus, as cumplicidades, as conveniências que fazem com os indivíduos aceitem um certo grau de “masoquismo funcional”, conforme argumentam Amado e Enriquez (2011).

Ressaltamos que a partir da Psicossociologia, vem sendo desenvolvida, recentemente, a **Psicossociologia do Trabalho**, abordagem que Dominique Lhuilier (2014; 2017) apresenta como uma Psicossociologia não aplicada à cena do trabalho, tão somente compreendido como um seguimento da vida social, mas à noção polissêmica de trabalho onde perfilam-se concepções contrastantes de homem e sociedade, associadas a escolhas ao mesmo tempo filosóficas e políticas. Lhuilier (2014) propõe uma abordagem que não se divorcie dos preceitos teórico-metodológicos da Psicossociologia, mas que os reavalie sob a ótica dos conceitos de atividade, de ação e de práxis, ou, ainda, uma unidade dialética das atividades humanas (LHUILIER, 2017), em que a autora nos provoca a questionar, de um lado, a dicotomia entre o fazer e o agir; e, de outro, a clivagem entre trabalho e não trabalho, vida profissional e extraprofissional. Dentre as distintas compreensões de trabalho, Lhuilier (2014), no desenvolvimento desta abordagem, anuncia que o trabalho não deve ser separado das demais atividades humanas, sejam estas individuais, coletivas ou cívicas ou, em outras palavras, tudo o que desarticule o trabalho dessas atividades contribui para a desumanização. Destarte, a autora defende a concepção de trabalho como a ação do homem sobre o seu ambiente, ação esta que expõe suas razões e até a sua possibilidade de existência.

1.2.1.2 Transições paradigmáticas do trabalho, sistemas de mediação e defesas.

Para a Psicossociologia francesa, o conflito fundamental/estrutural se converte numa sucessão de conflitos derivados/particulares, cada qual, com suas especificidades e

singularidades, cujos processos de submissão e de adesão, necessitam ser analisados. Freud lançou luz a essa questão em que a psicossociologia se apoia para não caírem no engodo do imaginário de uma oposição permanente entre um indivíduo sujeito de desejo e sujeito de direito e a sociedade como uma instância unicamente repressora. Já a luta por reconhecimento não se dá apenas pela interação entre as consciências, mas, pela mediação. Mediação do trabalho para a Psicodinâmica do Trabalho. Mediação do trabalho e de outras instâncias para a Psicossociologia.

O reconhecimento do filho por seus pais, do escolar por seus professores, do soldado por seus superiores, do crente pelo padre, do indivíduo enquanto cidadão pelos outros cidadãos é, igualmente vital. Caso contrário, como poderíamos apreender o desenvolvimento do sentimento de culpa e de vergonha que ordenam o conjunto da vida social? (AMADO; ENRIQUEZ, 2011. p.104).

Deste modo, a despeito de reconhecer a essencialidade do trabalho na sociedade, a Psicossociologia não o isola ou o centraliza, como o faz a Psicodinâmica do Trabalho. Para Amado e Enriquez (2011), a Psicossociologia se interessa pela vida das organizações e a seus alicerces afetivos, imaginários e inconscientes, tendo em vista que os sujeitos humanos não se encontram ligados apenas a uma função e a um trabalho, mas, a um **sistema mediador** entre o indivíduo e a sociedade, o grupo, a organização ou a instituição. Trata-se, portanto, de uma abordagem que investiga esses “conjuntos”, tendo em vista que a nossa vida é um equilíbrio sempre pouco garantido entre nossas múltiplas identificações e nossas diferentes fidelidades. Assim, o indivíduo se esforça para organizar as diferentes exigências de seu aparelho psíquico e, se esforça também, para organizar seus apegos. Outros grupos ao qual o indivíduo pertence reconhecem esta dinâmica e, cada um desses grupos se posicionará como a referência principal/última ou, como a representação divina/transcendente (AMADO; ENRIQUEZ, 2011; PAGÈS et al., 1990) ou, ainda, como a referência análoga à droga (PAGÈS et al., 1990).

Conforme nos revela Heloani (2008), nas organizações há “projetos políticos” que visam assimilar o saber e a percepção política do trabalhador para a organização” (HELOANI, 2008. p.3). Assim, o processo disciplinar demanda uma ideologia capaz de exercer um certo controle na subjetividade dos trabalhadores.

Com a crise do sistema taylorista-fordista no fim dos anos de 1960 e início de 1970, certamente, por novas necessidades e reconfigurações do capital para responder a uma nova estrutura econômica e a um novo modo de regulamentação social, a administração se vê diante da criação de um novo modelo, na visão de Heloani (2008), mais atraente, mais sedutor, mais envolvente, onde as potencialidades do trabalhador pudessem ser aproveitadas pelas tecnologias que emergiam:

Com a reestruturação produtiva foi necessário reestruturar as pessoas, ou melhor, reestruturar a subjetividade delas, cooptá-las, envolvê-las, docilizá-las e tudo isto em muito pouco tempo [...] (HELOANI, 2008. p.7).

O *modus operandi* do “sistema atual” apresenta-se diferente de modos disciplinares. Revela-se em um modelo capaz de dominar a mente do trabalhador e que considere a subjetividade e a percepção política do “colaborador”. Nele, instaura-se um “mal-estar com as identificações”, dada a clivagem que o sujeito enfrenta entre as diferentes instâncias que lhe são postas. “Nasce” o homem do grupo, ou o que Whyte denominou (há muito tempo) de “homem da organização” (AMADO; ENRIQUEZ, 2011. p.105) entre outros termos constantemente “(re)inventados e (re)atualizados” pela administração.

Amado e Enriquez (2011. p.106), ao analisarem aspectos desta sociedade ocidental, observaram que a nação, a família e a religião foram desidratadas, fermentando condições para que diferentes perfis de organização se transmutassem em uma instituição *princeps*, apta, portanto, a “mobilizar o imaginário de seus membros, a manipular o inconsciente deles e a seduzir sua vontade realizadora”. Nas sociedades contemporâneas, nascemos, vivemos e morremos no interior das organizações. É a organização que constrói nossa imagem, seja boa ou má, imagem que nos permite nos estimar ou nos depreciar, mormente, quando somos estigmatizados. Por conseguinte, é a organização que nos avalia. E, se tivermos aceitado sua idealização e os processos de recalque e de repressão que ela se faz valer, não haverá salvação fora dela. Contudo, quando nossa utilidade não suprir suas necessidades, “ela” não hesita em nos descartar.

Para a Psicossociologia, tanto o prazer como o sofrimento não são produtos de nosso trabalho, mas do controle que a organização nos impõe. Somos assim, cada vez menos julgados pela qualidade de nosso trabalho ou de nossa obra e cada vez mais pela

capacidade de nos vender, de vender a imagem de marca da empresa, pela produção quantofrênica traduzida por metas em detrimento de um trabalho genuíno, por nossa submissão aos ideais organizacionais por mais delirantes que eles se apresentem (AMADO; ENRIQUEZ, 2011). Para corroborar este cenário, há um amplo repertório que nos leva a introjetar os “valores empresariais”, desde os conteúdos curriculares e extracurriculares das ciências da gestão, cuja mais recente onda tem no *Coaching* (BARATI, 2015) e no empreendedorismo relevante expressividade, até o vasto repertório literário de autoajuda que nos é ofertado todo momento com a conivência, senão reforço da *mídia* em seus diferentes canais (ADORNO, 2002; BAUMAN, 1998; MENDES; OLIVEIRA, 2013).

Cada indivíduo deve, portanto, se atentar constantemente em seu próprio potencial de autonomia geradora de conflito, (dado que as organizações busquem indivíduos competitivos e ambiciosos) na sua capacidade de adaptação (tendo em vista que no mundo estratégico as reações devem ser adequadas aos momentos), precisa estar de acordo (já que é preciso concretizar o ideal-tipo da organização, sob pena de cair em esquecimento), ter a habilidade de trabalhar em equipe (inclusive de animar a equipe), ter perfil inovador (já que é necessário perscrutar a organização e propor novas dinâmicas, desde que não coloque o modelo organizacional em xeque) (AMADO; ENRIQUEZ, 2011). Polivalência e proatividade são aspectos indispensáveis ao novo trabalhador neste cenário perpetrado por um neoliberalismo apoteótico que esfacela direitos e atrofia salários. Ademais, cada colaborador deve ter a capacidade da autopercepção, identificar suas lacunas e supri-las de acordo com os interesses organizacionais. Deste modo, Amado e Enriquez (2011.p.106) apontam a emergência de uma nova alienação – não pelo trabalho – mas a alienação pela organização (hierarquia, pares, clientes, etc.).

Conforme aduz Heloani (2008), em seus processos seletivos, usualmente as organizações optam por perfis mais agressivos e adaptados a concorrer entre si, predispostos a aceitar, por necessidade ou narcisismo, a insegurança alojada no trabalho moderno e flexibilizado.

A abordagem psicossociológica nos permite compreender a dinâmica do **poder organizacional** e de seus mecanismos de cooptação ou “captura” (HELOANI, 2008) da subjetividade do trabalhador, que visam seduzi-lo para que este se identifique com a imagem de si projetada na instituição, introjetando suas normas e valores, seja por meio de mediações de um sistema de poder sócio-mental (PAGÈS et al., 1990) ou psíquico-

organizacional (AUBERT; GAULEJAC, 1991). Soares e Araújo (2016, p.188;189) aduzem o seguinte:

A questão do poder também se apresenta como objeto privilegiado da psicossociologia. No caso da análise do trabalho, ela se interessa, de um lado, pelos jogos de dominação e de resistência entre os dirigentes e dirigidos, o que inclui a temática dos micropoderes (Foucault, 2001) e dos contrapoderes ou das forças instituintes (Lourau, 1975). De outro, ela considera, com Mendel (2005), a dimensão do ato-poder, com seus dois significados: “O poder *do* ato como poder de transformação da realidade; e o poder *sobre* o ato, do qual seu autor dispõe” (Lhuilier, 2014, p. 10). Aqui é essencial o movimento de apropriação do ato, que implica no “desenvolvimento da atividade, a fim de torná-la mais consciente e voluntária. Isso supõe um distanciar-se da rotina e do que é feito maquinalmente ou imposto, sem ser compreendido” (Lhuilier, 2014, p. 10). Essa apropriação, no interior de uma organização do trabalho, pode levar, muitas vezes, a conflitos de poder, uma vez que os interesses dos trabalhadores e dos dirigentes dificilmente coincidem.

Um dos sintomas produzidos pelo mal estar no trabalho é o isolamento que este provoca, ou, o esgarçamento dos laços de solidariedade frente a uma sociedade “ameaçadora”, ameaça esta, configurada por aquilo que ela mesma aloja: uma impossibilidade de plena adaptação às atuais exigências – exigências da excelência (GAULEJAC, 2014), exigências de se fazer mais com menos, exigências de cooperar e de ser competitivo simultaneamente - as **injunções paradoxais** que fragilizam e adoecem o sujeito (GAULEJAC, 2007; NUNES; SILVA, 2018).

Os temas propostos pela vertente psicossociológica destinam-se a compreender o que provoca a ruptura e a reiteração nas trajetórias sociais, a observar políticas sociais como fatores de integração ou de desintegração. Busca-se analisar os processos de socialização e os sentimentos que surgem e ressurgem, possibilitando a reflexividade entre o pesquisador e o objeto a ser pesquisado. Para tanto, o psicossociólogo não pode se eximir de considerar os efeitos das emoções no social, assim como do social nas emoções. Nesta perspectiva e, sob o véu da contemporaneidade, Nunes e Silva (2018) nos situam diante de um programa que nos é exigido: “refletir sobre os obstáculos de ser sujeito”, ou em outras palavras, como os processos de socialização atuais nos tornam

“indivíduos”, mas não necessariamente “sujeitos”. Compreender o que é ser sujeito, segundo a visão dos autores, exige:

1) uma reflexão sócio-histórica, partindo da hipótese de que o sujeito se constrói frente às contradições com as quais é confrontado; 2) uma reflexão clínica a partir da história de vida para ilustrar a hipótese segundo a qual o indivíduo é o produto de uma história da qual ele procura se tornar sujeito; e 3) uma reflexão de sociologia crítica sobre as armadilhas da ideologia da realização de si (NUNES; SILVA, 2018. p.188;189).

O atravessamento que faz o inconsciente em sua formulação faz perpassar também nas histórias sociais e institucionais o desejo de cada sujeito, inevitavelmente ligado àquelas histórias, sem se limitar ao nível individual e subjetivo, mas abrangendo o olhar para uma perspectiva social e política que lhe é parte inseparável (SOUZA; CARRETEIRO, 2016. p.25).

Concordamos com as autoras, quando estas ressaltam que não entendem que a abordagem deva se referir necessariamente à vida do sujeito como um todo, mas, enquanto método, o recorte deverá estar vinculado à demanda que é feita e/ou à circunscrição produzida na pesquisa. Assim, o interesse da investigação poderá se voltar para uma dimensão da vida do sujeito, como, por exemplo, a narrativa laboral (SOUZA; CARRETEIRO, 2016).

Pautado na literatura psicossociológica, Ruza (2017) apontou em sua tese de doutoramento como os sistemas de mediações econômica, política, ideológica e psicológica (PAGÈS, 1990) produzem processos de manipulação da subjetividade dos trabalhadores (professores universitários), no sentido de apresentar a estrutura organizacional como *locus* de desejo e, a partir disso, descortinar contradições institucionais sob o falso verniz de desvios de ordem psicológica do indivíduo. Este estreito vínculo afetivo e psicológico é edificado entre o indivíduo e o trabalho, cuja amalgama dificilmente se fragmenta (GAULEJAC, 2007; RUZA, 2017).

A manipulação da subjetividade se realiza por meio da promoção de um prazer narcísico, pautado na ideia de perfeição e onipotência da instituição que se entrelaça com a imagem que o profissional faz de si (AUBERT; GAULEJAC, 1991; PAGÈS et al.,

1990; RUZA, 2017). O bom membro da organização é aquele que a cultua 24 horas por dia, o trabalhador “*full time*”, e, se possível, que sonhe com ela.

O paradoxo que permeia as organizações é objeto de estudo de Gaulejac (2011). Para o autor, pesquisadores da área psicossociológica analisaram as organizações a partir de dois registros, articulados do seguinte modo:

- Enquanto **Sistema de Mediação**, no qual a organização concebe e utiliza dispositivos para permitir a coexistência de elementos necessários à produção e mais ou menos incongruentes ou antagônicos, atravessada por contradições econômicas (particularmente entre o capital e o trabalho), funcionais (entre a lógica financeira, comercial, jurídica e técnica) e psicológicas (entre o desejo de obter sucesso e o medo de fracassar, entre a identificação narcisística com o poderio da organização e a angústia de perda de objeto);

- Enquanto **Sistema Sociopsíquico**, a organização favorece a interpenetração e articulação entre, de um lado, procedimentos, normas, dispositivos funcionais, regulamentos, ferramentas de gestão e, do outro, entre processos psíquicos como a projeção, a introjeção, a idealização, a sublimação. Desvela assim, como a organização podia canalizar a energia libidinal para transformá-la em energia produtiva por meio do estabelecimento de um **contrato narcísico** entre o empregado e a empresa (GAULEJAC, 2011. p. 85). Deste modo, o poder se dá não apenas pela via da coerção, mas, pela via da sedução. Este mecanismo pode desembocar no que Le Boétie denominou de “servidão voluntária”, aspecto este, também abarcado na Psicodinâmica do Trabalho.

A partir desta configuração, Gaulejac (2011) buscou aprofundar as reflexões acerca dos sistemas paradoxais ao revelar como a mediação tem se tornado menos operante, viabilizando, assim, injunções conflitantes, cunhadas pelo autor como **injunções paradoxais**, que resumimos neste estudo como um sistema de dominação organizacional que faz-se valer do paradoxo como ferramenta de gestão, que leva o sujeito (ou melhor, o coletivo) a aceitar coletivamente modalidades de funcionamento que eles condenariam individualmente.

O discurso gerencial está escorado em paradigmas objetivistas, funcionais e utilitaristas no qual o indivíduo se resume a um recurso (ao invés de um sujeito) à mercê da instrumentalização com vistas à serventia de objetivos gestionários (financeiros, operatórios, técnicos) que dissolvem a ação de qualquer sentido, esvaziando assim, o sentido existencial do trabalhador. Instala-se assim uma ruptura interna entre o indivíduo-

recurso que aceita se submeter para corresponder às exigências do empregador, e a porção do indivíduo-sujeito que resiste à instrumentalização:

A aceitação é psicologicamente mais fácil na medida em que ela evita uma luta permanente contra “o sistema” e concede um mínimo de reconhecimento em um “trabalho” que permite ao indivíduo assegurar sua subsistência (GAULEJAC, 2011. p.91).

Para a Psicossociologia, **“ser sujeito é resistir ao que não tem sentido para si”** (GAULEJAC, 2011 p. 91). **“Ser sujeito é existir sem se curvar a injunções” ou mudanças (im)postas sem que o agente identifique nelas uma razoabilidade lógica** (GAULEJAC, 2011. p.91). A experiência concreta deve prevalecer à heteronomia da prescrição, já que esta, comumente, desemboca em exigências insensatas, inúteis ou disfuncionais. Trata-se de uma relação de poder. Poder prescritivo, normativo e disciplinar que torna os corpos dóceis e úteis (FOUCAULT, 2014; GAULEJAC, 2011; MOTTA, 1986), o que Foucault em suas análises denominou de Tecnologia Política, ou seja, um conjunto de microdispositivos não concebidos por uma organização centralizada, de um sistema de dominação preestabelecido, mas de um conjunto disparatado de tecnologias, procedimentos, regulamentos, arranjos e discursos que emergem em um dado momento histórico, oriundos de diferentes fontes e localidades, portadores, porém, de características comuns e de uma similar concepção de ordem social (FOUCAULT, 2014).

Nessa perspectiva, o poder pode adaptar ou excluir o trabalhador. Se este trabalhador resiste às normas/prerrogativas organizacionais deve ser eliminado. Neste processo, o trabalhador pode continuar a existir como sujeito, objetiva e subjetivamente, seja por meio dos direitos sociais (existência social), seja por meio do adoecimento que, paradoxalmente, pode vir a aliviar a sensação de não adaptação aos ideais gerenciais.

A violência engendrada por essa dinâmica organizacional é difusa, onde não há um ou outro “culpado”, tendo em vista que todos sabem, ainda que confusamente, que dela participam ao defender-se dela. A pessoa, tolhida em sua reação contra o sistema, reforça sua culpa, interiorização e impotência. O risco da loucura é iminente e obriga as pessoas a encontrarem uma “saída a qualquer custo” em suas defesas, classificadas por Gaulejac (2011) em **reações defensivas** e os **mecanismos desimpedimento**.

“Reações defensivas são os mecanismos conscientes e inconscientes empregados pelo sujeito para suportar a violência e conviver com a violência paradoxal” (GAULEJAC, 2011. p.94). São exemplos a “negação da realidade, o retorno sobre si mesmo, a identificação com o agressor, a aceitação passiva da instrumentalização” (GAULEJAC, 2011. p.94). A clivagem é o exemplo mais comum, mecanismo em que o sujeito, aparentemente, aceita obedecer às exigências organizacionais em que uma parte do “eu” aproxima-se da identificação, enquanto a outra parte, camuflada, resiste e recusa a ser cooptada. O sujeito vive então uma clivagem entre duas partes de sua personalidade, tensionando dois componentes de sua psique – um que cede ao sistema – outro que resiste. A característica essencial das reações defensivas reside no fato de que elas facilitam a situação de “viver com e dentro” da organização. Retroalimentam, portanto, o sistema.

Já os “mecanismos de desimpedimento” podem emancipar o sujeito do sistema paradoxal, seja fugindo, seja transformando-o a partir de dentro, seja procurando destruí-lo (GAULEJAC, 2011. p.95).

A intervenção psicossociológica visa possibilitar aos sujeitos expressar suas vivências (por meio da fala) para que posteriormente, viabilize compreensões acerca da estrutura da organização, dos processos de trabalho entre outros elementos que possam vir a subsidiar possíveis tomadas de decisão. Como sintetiza Soldera (b. p.250):

As organizações recalcam desejos, linguagem e relações em virtude da produtividade, controle e rendimento, o que conduz os indivíduos a se tornarem executores submissos em vez de “atores sociais²⁴”. Portanto, essa proposta consiste, antes de tudo, na liberdade de expressão de todos, bem como no engajamento para a transformação a partir da conscientização.

O arcabouço psicossociológico viabiliza, portanto, possibilidades de compreensão das relações dos trabalhadores com a instituição e de suas adesões aos valores institucionais. Neste sentido, nosso estudo vislumbra compreender esta dinâmica no trabalho do professor dos Institutos Federais. *Compreendemos que as adesões possam se dar por meio de um pacto narcísico com uma estreita ligação (attachment) entre o ideal*

²⁴ O estudo pauta-se no aporte conceitual de Sainsaulieu (2005) apud Soldera (2016b p.249) que compreende atores sociais como “[...] a da luta constitutiva do futuro, a das negociações nas relações de poder criadoras de racionalidade, a das conciliações intersubjetivas fonte de sentido e de cultura, e por fim, a dos compromissos argumentados entre econômico e social”.

de ego do professor e os ideais que têm sido edificados pela (recente) instituição (e embrionária identidade institucional) em que os professores atuam. O professor projeta seus ideais narcísicos na imagem de onipotência de sua carreira e instituição, ao passo que introjeta as normas e os valores (atender um variado público com a pretensa excelência, cumprir com as prerrogativas legais da realização do ensino, da pesquisa, da extensão e, mais recentemente, da administração, formar um aluno crítico, dinamizar a economia local, defender o seu espaço enquanto instituição) frente a argumentos como o do Banco Mundial e de uma narrativa neoliberal e ultraconservadora que tem vilipendiado o profissional professor.

1.2.2 Psicodinâmica do Trabalho

Freitas (2006) aponta que as pesquisas que marcaram a emergência da **Psicodinâmica do Trabalho (PDT)**, foram originadas a partir da preocupação de sindicatos e de instituições de saúde com as doenças mentais ocasionadas pelo trabalho no final dos anos sessenta. Segundo Dejours (1992), estas doenças tinham a **organização de trabalho taylorista-fordista** como a principal fonte de desestabilização da saúde mental dos trabalhadores (DEJOURS, 1992; ASSIS; MACÊDO, 2008). Dejours (1992) considera que é preciso assinalar as consequências que o sistema taylorista gera na saúde do corpo e da mente. É neste contexto que nasceu a Psicodinâmica do Trabalho²⁵. Porém, antes é importante estabelecer que suas bases teóricas foram fortemente influenciadas por outra área da psicologia: a Psicopatologia do Trabalho.

A Psicodinâmica do Trabalho (PDT) foi originada a partir das influências da Psicopatologia do Trabalho, cujas discussões se iniciaram na França, após a II Guerra Mundial, liderada pela chamada “psiquiatria social”. O primeiro estudioso a utilizar o termo Psicopatologia do Trabalho foi Sivadon, que abordava o trabalho em suas obras como fonte de crescimento e evolução do psiquismo humano, mas também discutia como as perniciosas formas de organização da atividade do trabalho geravam pressões e conflitos insuperáveis, acarretando em transtornos mentais (CARRASQUEIRA; BARBARINI, 2010).

²⁵ A trajetória Dejouriana se desloca da Psicopatologia do Trabalho à Psicodinâmica do Trabalho (LANCMAN; SZNELWAR, 2004).

Na França, década de setenta, teve início a conscientização acerca das condições psicológicas do trabalho e suas consequências sobre a saúde dos trabalhadores que ocupavam posições menos qualificadas. Este cenário alavancou preocupações sociais e políticas. Nesta época, a maior parte da literatura científica que tratava as questões da saúde mental no trabalho era destinada à fadiga, ao *stress* ou a certas afecções ditas psicossomáticas, como a úlcera duodenal em trabalhadores com turnos alternantes e o infarto agudo do miocárdio em executivos sobrecarregados (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994). Portanto, direcionada para as manifestações físicas das consequências negativas do trabalho.

Christophe Dejours observou que todos os trabalhadores expostos a uma determinada situação de trabalho reagiam de maneira individual, não necessariamente respondendo por meio do adoecimento. Desta forma, observou-se que o trabalho em si, não era capaz de gerar uma psicopatologia de massa (SELIGMANN- SILVA, 1994; ALDERSON, 2004). Por exemplo, em trabalhadores da construção civil e dos serviços públicos foram observados comportamentos que embora fossem atípicos, não se enquadravam em um quadro patológico²⁶ (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994). Alguns trabalhadores adoeciam, enquanto outros não. Havia trabalhadores que apresentavam comportamentos insólitos, embora não pudessem ser caracterizados como doença, como o caso do alcoolismo em operários da construção civil. (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994).

Ao longo da trajetória da abordagem, os fundamentos epistemológicos que a orientaram são derivados de três grandes eixos:

- a) **Ergonomia:** pela distinção entre trabalho prescrito e trabalho real; pela análise da atividade trabalho e do conteúdo das tarefas;
- b) **Sociologia do Trabalho:** herança da crítica ao modelo taylorista-fordista; estudo da alienação e exploração do trabalho; crítica ao modelo pós-fordista de organização do trabalho; além dos estudos referentes às relações de poder e de gênero no trabalho;

²⁶Tais comportamentos foram depois relacionados às estratégias defensivas na luta contra o medo, um exemplo é o consumo demasiado de bebidas alcoólicas.

- c) **Psicanálise**²⁷: conceitos de defesa, sublimação e inconsciente; crítica às concepções médicas de normalidade e patologia (LANCMAN; SZNELWAR, 2004).

Trata-se de uma abordagem científica, desenvolvida na França pelo Psiquiatra e Psicanalista Christophe Dejours, professor do *Conservatoire National des Arts et Métiers* em Paris, onde lidera o Laboratório de Psicologia do Trabalho e da Ação. São quase 40 anos de estudos dedicados à vida psíquica no trabalho (BUENO; MACÊDO, 2012). Desde o seu início, a PDT é multidisciplinar e tem se pautado em diálogos da psicologia, da psicopatologia, da medicina do trabalho, da psiquiatria, da psicanálise, da sociologia do trabalho, da ergonomia, entre outras vertentes (MACÊDO; HELOANI, 2018).

Para fins didáticos, pode-se dizer que percurso da Psicodinâmica do Trabalho ocorreu em diferentes fases ou etapas. Há autores como Freitas (2006) e Giongo, Monteiro e Sobrosa (2015) que compreendem o percurso da abordagem em três fases. Soldera (2016), por exemplo, indica quatro momentos no desenvolvimento da PDT. A diferença consiste particularmente no momento que antecede a abordagem em questão, denominado por Soldera (2016) como “pré-estruturação” ou, a primeira fase. Neste estudo, optamos por seguir a visão de Soldera (2016). Do mesmo modo que a Psicossociologia, apresentada na seção anterior neste estudo, o “percurso” da Psicodinâmica do Trabalho também pode ser “representado” ou associado às principais obras publicadas da abordagem.

Ressaltamos que a contribuição para a introdução e disseminação da abordagem no Brasil contou com a contribuição de pesquisadores brasileiros e franceses, além do próprio Dejours. Macêdo e Heloani (2018) realizaram um minucioso levantamento do histórico e desenvolvimento da PDT no país, o qual, oportunamente, foi intitulado “A Arqueologia da Psicodinâmica do Trabalho no Brasil”. O termo arqueologia, para os autores, tem um duplo sentido: no sentido etimológico, o estudo do passado, em que os pesquisadores levantaram dados documentais e entrevistas com os principais expoentes da vertente no país, alguns vinculados diretamente a Christophe Dejours, com o propósito de reconstituir a sua história no país; e, no sentido foucaultiano, que propõe um método

²⁷ Na obra “o mal estar na civilização”, Freud coloca em evidência a existência de um antagonismo irrefreável entre as exigências institucionais/pulsionais e as restrições ou renúncias exigidas pelo “pacto” civilizatório/cultural. Dejours (1992) reedita a análise freudiana para o campo do trabalho. Para o autor, existe um conflito ineliminável entre o sujeito e a organização do trabalho.

que parte da história das ideias, penetra nas disciplinas existentes e, por meio da discussão, as reinterpreta de modo a expor os discursos e regimes de verdade predominantes na vertente em questão (MACÊDO; HELOANI, 2018). A principal inserção da PDT no Brasil se deu pelas Universidades, inicialmente pela FGV em 1984 e por sindicatos, embora o primeiro evento científico realizado no país que contou com a presença de Dejours tenha ocorrido somente em 2007, na cidade de Brasília. Os autores destacam que fora da França, o Brasil e o Canadá foram os países em que a vertente melhor se estabeleceu (MACÊDO; HELOANI, 2018), embora nem sempre seja utilizada de forma *Strictu sensu*, o que levou o próprio Dejours a considerar que exista, atualmente, um sincretismo da vertente (MACÊDO; HELOANI, 2018).

A **primeira etapa** da teoria teve início na década de 1950 e perdurou por duas décadas, compreendida como a pré-estruturação da Psicodinâmica do Trabalho. Corresponde à fundação da disciplina Psicopatologia do Trabalho, em 1952, com a publicação da obra intitulada Psicopatologia do Trabalho pelo psiquiatra Sivadon e outras publicações de Le Guillant, a Psicologia do Trabalho e Psicopatologia Social (SOLDERA, 2016). No período, predominaram influências do modelo médico e dos estudos de Paul Sivadon, Louis Le Guillant, Fernandez-Zoila e Jean Bégoïn, Moscovitz, e, posteriormente, Veil e J. J. Gillon. Todos esses autores permitiram, na época, o surgimento de novas formas de pensar o homem inserido no ambiente de trabalho, seja utilizando o trabalho como modo de integração social de doentes mentais, seja entendendo o trabalho como causador de distúrbios psicopatológicos.

Almejava-se, portanto, constituir um diagnóstico das “doenças mentais no trabalho”, isto é, estabelecer umnexo causal entre as vivências laborais e os distúrbios psicopatológicos. Tal empreendimento não foi exitoso, já que não encontrou, exceto em contextos de trabalho marcadamente *taylorizados*, transtornos mentais associados ao trabalho (SIQUEIRA, 2015).

Na década de cinquenta, Le Guillant conduziu na França estudos envolvendo observações sistemáticas com telefonistas, que permitiram estabelecer relações entre a Psicopatologia e o trabalho (MERLO, 2006; FACAS, 2009). Le Guillant escreveu um artigo sobre a “Síndrome Geral da Fadiga Nervosa” em telefonistas parisienses, que apresentavam sintomas somáticos (como a insônia, a angústia, palpitações, alterações de humor e de caráter) neste perfil profissional. Em outro artigo, caracterizou a “Síndrome Subjetiva da Fadiga Nervosa” pela presença de hábitos laborais, fora do ambiente laboral, representados pela irritabilidade, dificuldade para ler em casa e repetição incontrolável

de expressões verbais do trabalho em casa (MERLO, 2006; CARRASQUEIRA; BARBARINI, 2010).

Merlo (2002) indicou outro estudioso da época - Guillon, que já relatava em suas pesquisas a existência de elementos desfavoráveis (duração excessiva, monotonia das tarefas, grau de atenção excessiva, falta de autonomia, etc.) no trabalho. No entanto, o estudioso desconsiderava uma relação de especificidade entre o tipo de distúrbio mental e o trabalho efetuado, com exceção dos casos oriundos de intoxicações ou nos casos em que havia condições de trabalho particularmente penosas. Merlo (2002) acredita que Guillon marginalizava o papel que a organização do trabalho²⁸ podia desempenhar nos trabalhadores, pois considerava o trabalho como fundamentalmente bom e terapêutico e que, cabia ao trabalhador, na medida em que possuísse uma “saúde mental equilibrada”, adaptar-se. Assim, o modelo médico exercia forte influência, até mesmo nos estudos de Dejours desenvolvidos na década de 1970 (SOLDERA, 2016). Este é o momento embrionário da Psicodinâmica do Trabalho, ou, mais precisamente, da Psicopatologia do Trabalho Dejouriana.

O período da **segunda etapa**²⁹ ocorreu na década de 1980 e pode ser compreendido como um desdobramento da publicação da obra de Dejours - *Travail: usure mentale: essai de psychopathologie du travail* – traduzido para o português e publicado no Brasil em 1987, intitulado *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. Dejours buscava compreender o sofrimento e o modo como os trabalhadores lidavam com ele. A obra revelou-se um modelo preliminar para tornar a "normalidade" o objeto de estudo da Psicopatologia do Trabalho, ou, sua inevitável aplicação para a Psicodinâmica do Trabalho.

O termo Psicopatologia, usado desde Freud (1901) no sentido de se entender as “Psicopatologias da vida cotidiana”, remete à terminologia **pathos, que veicula a questão do sofrimento e não apenas da morbidade**. Essa proximidade permitiu, mais adiante, trabalhar com o

²⁸ Entende-se a organização do trabalho como a divisão do trabalho, o conteúdo da tarefa, as modalidades de controle e comando, o sistema hierárquico, as relações de poder, as questões de responsabilidade, a definição de cadências e o modo operatório prescrito (KATSURAYAMA et al., 2013). A organização do trabalho possui maior influência sobre o aparelho psíquico do trabalhador. A heterodeterminação das regras concretiza a vontade do outro; da instituição, que pode se opor aos desejos do trabalhador, impedindo-o de ser sujeito de seus desejos e de suas necessidades.

²⁹ Esta etapa, talvez, seja a mais emblemática para a Psicodinâmica do Trabalho, cujo empenho, tentamos esboçar na tese e aproveitamos para justificar a maior atenção dedicada (em relação às demais) à revisão teórica.

funcionamento psíquico de sujeitos portadores de desejos, o que possibilita a investigação de processos psíquicos, mesmo quando esse sujeito não sofre de doença mental. Por isso, a denominação Psicopatologia do Trabalho continuou denominando tal disciplina (SOLDERA, 2016a. p.73. Grifo nosso).

A proposta já não mais focava a doença mental em si, mas as estratégias elaboradas pelos trabalhadores para enfrentar o sofrimento psíquico oriundo do trabalho a fim de manter o equilíbrio psíquico. A cadência do trabalho, a ideologia da organização, a pressão do trabalho, a natureza das tarefas, as jornadas de trabalho, a política institucional, a organização do trabalho, as relações de poder, os modelos de gestão, as intensidades de trabalho influenciam a forma dos sujeitos pensarem, sentirem e agirem. Estes **mecanismos de enfrentamento do sofrimento** foram denominados por Dejours de “**estratégias defensivas**” (DEJOURS, 1992; DEJOURS; ABDOUCHELLI; JAYET, 1994). O foco deste momento foi buscar a origem do sofrimento derivado da relação homem/organização do trabalho e a compreensão deste sofrimento e das estratégias defensivas. Na ausência da caracterização da doença, esboçou-se uma busca pelos comportamentos (atípicos). Desta maneira, emergiu um novo modelo teórico, que considerava o trabalhador como sujeito de seu trabalho, que pensa a situação e organiza sua conduta, seu comportamento e seu discurso. Configura-se, então, uma problemática que não se baseia mais no modelo causalista de doença ou, em outras palavras, supera-se a ideia de que o comportamento dos trabalhadores fosse determinado exclusivamente pela força das pressões da situação (DEJOURS; ABOUCHELI, 1994). Passa-se a considerar um contexto mais amplo de saúde e da relação saúde-trabalho, pautado por elementos que estão em constante construção, sendo produzidos coletivamente, nas relações sociais e subjetivas.

Diante do sofrimento e da impossibilidade de qualquer mobilização subjetiva, o sujeito busca alternativas para suportar este sofrimento. O indivíduo então, se protege para “suportar” o sofrimento, por meio das chamadas estratégias defensivas e contribuem para tornar aceitável o que muitas vezes não deveria sê-lo (MARTINS; KOMANSKY; CIAMPONE, 2006). É no conflito entre organização do trabalho e funcionamento psíquico que está a fonte de sofrimento. No entanto, nesse conflito está também a chave das possibilidades de análise.

As estratégias defensivas ou de defesa, podem ser definidas como:

[...] recursos construídos pelos trabalhadores, de forma individual e coletiva, para minimizar a percepção do sofrimento no trabalho; funcionam através da recusa da percepção daquilo que faz sofrer. Essa eufemização do sofrimento fornece uma proteção ao psiquismo, que torna possível aos trabalhadores permanecer no plano da normalidade, a fim de continuar trabalhando (MORAES, 2013. p.153).

São usadas pelos trabalhadores para minimizar o sofrimento e podem ser categorizadas em:

- **De proteção:** consistem em adotar novas formas compensatórias de pensar, sentir e agir para suportar o sofrimento. São as racionalizações e podem se esgotar com o tempo. Os modos de pensar, agir e sentir a situação, visando à compensação e à racionalização das situações desestruturantes, quando as mudanças são desestimuladas;
- **De adaptação:** é a negação do sofrimento e a submissão ao discurso da organização. Fundamenta-se na negação;
- **De exploração:** é o sofrimento e a defesa como, por exemplo, a autoaceleração. Exigem do trabalhador um esforço superior à sua capacidade e desejo. Faz com que o sujeito mantenha a produção exigida pela organização de trabalho e direcione seus desejos para a excelência. Estas defesas esgotam-se rapidamente (BATISTA; FACAS, 2009; MORAES, 2013).

O estudo das estratégias defensivas possibilitou a compreensão do predomínio da normalidade sobre a doença em contextos de trabalho permeados por adversidades, revelando que os trabalhadores não permanecem passivos, mas buscam maneiras para lidar com o sofrimento e evitar a descompensação psíquica (DEJOURS, 1992). Quando essas estratégias de defesa falham ocorre o adoecimento (BATISTA; FACAS, 2009; MORAES, 2013). Para a Psicodinâmica do Trabalho, a normalidade aparece como o resultado de uma dinâmica entre o sofrimento e as defesas contra ele. O estado de “normalidade” é o estado em que as doenças estão estabilizadas e os sofrimentos compensados, que é diferente do estado ideal de saúde. A saúde é difícil de ser conquistada e nunca é totalmente alcançada (MEDEIROS; MARTINS; MENDES, 2017), sobretudo se considerarmos a definição da OMS, como “um estado de completo bem-

estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade”.

Ao se deparar com o sofrimento, os trabalhadores não expressam ou falam diretamente deste sentimento. Na maioria das vezes, ocorre a negação deste sofrimento, de modo que o **funcionamento das estratégias defensivas é inconsciente** (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994) e, não modificam a realidade (MEDEIROS; MARTINS; MENDES, 2017).

As estratégias defensivas podem ser individuais, embora as coletivas pareçam ser mais eficazes por serem reforçadas pela adesão do grupo (DEJOURS, 1992; MORAES, 2013). As estratégias individuais de defesa são caracterizadas pelos mecanismos de defesa operantes, os quais estão interiorizados e operam mesmo sem a presença do outro. Essas estratégias possuem importante papel para a adaptação ao sofrimento, porém, com a natureza individual, não atuam sobre a violência social (DEJOURS, 2006). Já, as estratégias defensivas coletivas funcionam como um acordo entre os membros do coletivo, que se empenham em mantê-las, para que o equilíbrio não seja quebrado, contribuindo para a coesão do coletivo de trabalho (Dejours, 2006). Os membros que não as aceitam são excluídos, pois podem colocar em risco a estabilidade do grupo.

[...] a diferença fundamental entre um mecanismo de defesa individual e uma estratégia coletiva de defesa é que o mecanismo de defesa está interiorizado (no sentido psicanalítico do termo), ou seja, ele persiste mesmo sem a presença física de outros, enquanto a estratégia coletiva de defesa não se sustenta a não ser por um consenso, dependendo assim de condições externas (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994, p. 178).

Embora as estratégias de defesa possuam a função de proteger a saúde psíquica por atenuarem a percepção dos trabalhadores em relação aos riscos ou adversidades, elas não promovem a emancipação destes. Apenas cumprem a função de atenuar o sofrimento, sem, todavia, proporcionar a cura (LANCMAN; SZNELWAR, 2004). Ribeiro (2011) considera que as estratégias defensivas são paliativas. A longo prazo, existe o risco dessas estratégias evoluírem para a alienação e descompensação psíquica (DEJOURS; JAYET, 1994). As estratégias defensivas, ao se enfraquecerem, podem promover a banalização das injustiças no ambiente laboral e ensejar práticas avessas a valores éticos (MEDEIROS; MARTINS; MENDES, 2017). Para Dejours (2012), o

maior risco é quando as estratégias defensivas se tornam um objetivo em si mesmo, isto é, quando o que anteriormente era visto como uma defesa perante o sofrimento desloca seu sentido para uma promessa de felicidade, ou como uma defesa da defesa. Quando isso acontece, passa-se do plano da estratégia defensiva para o domínio de uma **ideologia defensiva**, visando tornar tolerável, aquilo que não deveria sê-lo. (DEJOURS; ABDOUCHELLI, 1994; SIQUEIRA, 2015). As estratégias de defesa acarretam uma contração da subjetividade, produzem “resistência à mudança” e podem, ainda, contribuir para a servidão voluntária e para a reprodução da dominação (DEJOURS, 2012).

Enfim, as estratégias defensivas podem também funcionar como uma armadilha que insensibiliza contra aquilo que faz sofrer e impedir que a pessoa analise satisfatoriamente as relações que mantém com o próprio trabalho. Funcionam como uma “anestesia” que permite ignorar o sofrimento e negar as suas causas. Podem mascarar o sofrimento e perturbar a ação ou a luta contra as pressões patogênicas da organização do trabalho (MEDEIROS; MARTINS; MENDES, 2017. p.77).

Neste período de desenvolvimento da abordagem, Dejours (1992) trouxe outra importante contribuição: distinguiu a organização do trabalho e as condições de trabalho³⁰. Dejours e Abdoucheli (1994) demonstraram os diferentes impactos causados pelas condições de trabalho e pela organização do trabalho ao trabalhador. As pressões advindas das condições de trabalho (físicas, químicas e biológicas) têm o corpo dos trabalhadores como alvo principal, podendo ocasionar desgaste, envelhecimento e doenças somáticas. Em contrapartida, a organização do trabalho (a divisão do trabalho, o modo operatório prescrito, a divisão dos homens) possui como alvo principal o funcionamento psíquico. O modo operatório e a divisão de tarefas incitam o sentido e o interesse do trabalho para o sujeito, enquanto a divisão dos homens solicita a relação

³⁰As condições de trabalho são compreendidas como características relacionadas ao conteúdo ergonômico do trabalho, como as exigências físicas, químicas e biológicas, assim como as condições de higiene, segurança e características antropométricas do ambiente de trabalho (DEJOURS, 1992). Para o autor, mesmo as más condições de trabalho são, no conjunto, menos preocupantes que a organização do trabalho rígida e irreduzível, na medida em que esta situação não abre espaço para que o sujeito trabalhador possa buscar uma adaptação do trabalho ao seu estilo de personalidade e nem ao seu estilo físico (DEJOURS, 1992).

humana (entre pessoas) e mobiliza sentimentos como o a confiança, a desconfiança, o afeto, o amor, o ódio, a solidariedade, a amizade, entre outros. Cada indivíduo, portador de uma história pregressa e particular, reage à realidade que o circunda de maneira singular. (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994). Nesta perspectiva, a organização do trabalho representa uma realidade social enquanto mobiliza e também é mobilizada pelo trabalhador, que por sua vez, coloca sua subjetividade e constitui a intersubjetividade no trabalho (GIONGO; MONTEIRO; SOBROSA, 2015).

Esta análise viabilizou a compreensão da dinâmica existente no contexto de trabalho, que pode ser definida pela “atuação de forças, visíveis e invisíveis, objetivas e subjetivas, psíquicas, sociais, políticas e econômicas que podem ou não, deteriorar esse contexto, transformando-o em lugar de saúde e/ou de patologias e de adoecimento” (MENDES, 2007. p. 29). Nesse sentido, destacamos o trabalho como espaço privilegiado de relação social ou de mobilização subjetiva, constituído por relações intersubjetivas. Apreende-se, portanto, que a organização do trabalho não é singular, mas, antes de tudo, coletiva por envolver todos os sujeitos nela inseridos. Como cada um está marcado por uma subjetividade, constrói-se, assim, a intersubjetividade no núcleo da organização do trabalho, determinada pela complexidade das relações sociais que nela se desenvolvem (SIQUEIRA, 2015).

Para Siqueira (2015), a Psicanálise rejeita a premissa *tayloriana* de sujeito resumido ao *homo economicus*. A subjetividade, segundo Dejours (2004, p. 166-167), não pode ser relegada ao campo da irracionalidade e do obscurantismo. Dito isso, o autor argumenta que a subjetividade não pode ser analisada apenas por meio do lastro da racionalidade cognitivo-instrumental, mas também a partir da esfera coletiva ou intersubjetiva, uma vez que esta:

inscreve-se no social, no ético e no político, principalmente por meio do trabalho. O trabalho é, certamente, o mediador privilegiado e insubstituível entre o inconsciente e o campo social (DEJOURS, 2004, p. 168).

Tendo em vista esta perspectiva, uma das principais contribuições da psicodinâmica do trabalho é a de expor os efeitos que a organização do trabalho pode gerar na saúde mental do trabalhador, além de oferecer instrumentos para que estes efeitos sejam identificados ainda no chamado campo **infra ou pré-patológico**, possibilitando

atuações preventivas e capazes de compreender e intervir nos processos de saúde/doença mental no trabalho (GIONGO; MONTEIRO; SOBROSA, 2015).

Ainda, na obra supracitada – *A Loucura no Trabalho – Dejours* (1992) dialetiza a questão do sofrimento. A centralidade do trabalho no mundo contemporâneo faz com que este seja fundamental na **construção da identidade** do homem e na sua saúde. Assim, o sofrimento torna-se inevitável, pois coloca o indivíduo em uma situação inesperada, podendo desencadear a sensação de fracasso e impotência. No entanto, nesta dinâmica, o sofrimento pode seguir dois possíveis caminhos: o **sofrimento patogênico** que resulta em frustração e adoecimento e, o **sofrimento criativo**, no qual o sujeito consegue, por meio da criatividade e da engenhosidade, (re)inventar o trabalho ao encontro do sentido e do prazer, mobilizador da subjetividade autêntica e contestadora (DEJOURS, 1992; DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994; TSCHIEDEL; MONTEIRO, 2013). O sofrimento, portanto, é vivenciado nos mais diversos contextos, porém no trabalho o sujeito tem a oportunidade de transmutar esse sofrimento em criatividade, a serviço da sua saúde ou, de fragilizar a sua saúde psíquica e psicossomática.

Destarte, o trabalho também pode ser fonte de **prazer** ao mobilizar a inteligência, ou quando se **reconhece** a importância da mesma para a organização de trabalho. Desta forma, o trabalho é percebido como saúde, pois as relações do mesmo se tornam mediadoras das realizações do indivíduo e da construção de sua identidade. Quando ocorre a valorização e o reconhecimento da atividade do sujeito pela organização, pelos pares e pela sociedade, o trabalho se torna estruturante na identidade deste sujeito. Para Mendes e Muller (2013) o prazer no trabalho pode ser definido como um princípio mobilizador que coloca o sujeito em ação para a busca da gratificação, realização de si e reconhecimento pelo outro da utilidade e beleza de seu trabalho.

A **mobilização subjetiva**³¹ é a forma de se lidar com o sofrimento (inerente ao trabalho) buscando ressignificá-lo em vez de negá-lo ou minimizá-lo (BATISTA; FACAS, 2012). Segundo Dejours e Jayet (1994), a mobilização subjetiva se caracteriza

³¹“Mobilização subjetiva é um processo intersubjetivo que se caracteriza por meio do engajamento de toda a subjetividade do trabalhador e pelo espaço público de discussões sobre o trabalho. Ela pode resgatar o sentido do trabalho” (MENDES; DUARTE, 2013 p.259). Este processo emerge diante das exigências e constrangimentos da organização do trabalho e por isso, demanda um investimento do corpo, cognitivo e afetivo. Trata-se de um processo pelo qual o sujeito pode (se) criar, (se) inventar. A mobilização subjetiva parece evidenciar a relação entre trabalho e a constituição e afirmação da identidade. “Quando existe o espaço para que ocorra essa mobilização, o Desejo e o Sujeito podem se engajar no trabalho e se reconhecerem; e serem reconhecidos; como sujeitos únicos, peças singulares sem as quais o trabalho não ganharia vida” (MENDES; DUARTE, 2013 p.259).

pelo uso dos recursos psicológicos do trabalhador e, também, pelo **espaço público de discussões** acerca do trabalho, um espaço legítimo onde, coletivamente, os trabalhadores podem discutir sobre as situações de sofrimento no trabalho e ressignificá-lo. O sofrimento é ouvido e acolhido e o trabalhador, sente que não está sozinho. O coletivo se fortalece e, a partir da coesão e da solidariedade, este sofrimento pode então, ganhar contornos criativos. Assim, a mobilização subjetiva é um processo de busca de prazer, na medida em que o trabalhador busca transformar as situações geradoras de sofrimento em situações que o ressignifiquem e viabilizem o prazer (FREITAS, 2006; BATISTA; FACAS, 2012).

Para Dejours (1992), a única forma de se evoluir em relação à saúde mental é por meio de um "duplo movimento": a transformação da organização de trabalho e a dissolução dos sistemas defensivos. Não existe solução ideal, mas é necessário ter sempre esperança na possibilidade de evolução. Assim, a solução não está na retirada do trabalho dos trabalhadores, mas em encontrar meios que privilegiem a saúde destes. Uma possível saída está na (re)apropriação do desejo dos sujeitos e no consequente resgate do pensar e agir criticamente sobre a organização do trabalho, voltado para a construção coletiva (DEJOURS, 1992; SOLDERA, 2016a).

Por fim, a obra *A Loucura no Trabalho* apresenta o método de pesquisa em Psicodinâmica do Trabalho. Tendo em vista que realizaremos um estudo de caso onde utilizaremos os recursos teóricos da Psicodinâmica do Trabalho (e da Psicossociologia) na interpretação e análise dos dados empíricos deste estudo (apresentados na seção de método), não aprofundaremos o método clínico da vertente.

A **terceira etapa** da Psicodinâmica do Trabalho se deu na década de 1990, quando Dejours lançou luz acerca das pressões do trabalho que, por si só, são incapazes de fazer emergir psicopatologias, uma vez que o indivíduo é capaz de compreender, reagir e se defender da situação a ele imposta. Esse sujeito é único e constrói suas defesas em função de seu passado, suas vivências, sua história e sua personalidade. Essa “nova” ideia de considerar a análise do sofrimento psíquico, resultando do confronto dos homens com a organização do trabalho, ou seja, análise dos processos intra e intersubjetivos mobilizados pela situação de trabalho, fez com que Dejours efetivamente mudasse o foco da Psicopatologia para a “normalidade” (SOLDERA, 2016a). O que levou o autor, em 1992, a propor a nova denominação: Psicodinâmica do Trabalho (SOLDERA, 2016).

Para Soldera (2016a p.78), duas obras demarcam a terceira etapa da Psicodinâmica do Trabalho: *De la Psychopathologie à la psychodynamique du travail*,

traduzido no Brasil em 2004, intitulado *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho* e, em 1995, o livro de Dejours *Le facteur humain*, traduzido no Brasil, em 1999, com o título *O fator humano*.

O enfoque da abordagem passou a ser o **estudo das vivências de prazer e de sofrimento no trabalho** e nas dimensões do **trabalho prescrito** e do **trabalho real**, além de considerar a **construção da identidade do trabalhador**. Soldera (2016a) afirma que apesar do rompimento com a Medicina, com a Psiquiatria, com a Psicologia do Trabalho tradicional e, com o modelo biológico característico dessas disciplinas, a fim de se afirmar como disciplina autônoma, produtora de conhecimento que se dá na *práxis*, a Psicodinâmica do Trabalho sempre se serviu e reconheceu esses estudos em sua história, utilizando-os de maneira crítica e reflexiva para auxiliar no entendimento do trabalho real.

Neste sentido, o prazer no trabalho dá novo fôlego à abordagem que compreende o trabalho como possibilidade de resignificação de vivências de sofrimento, categoria esta que assume papel de destaque na teoria. Sob esta perspectiva, o sofrimento emerge quando há um impeditivo na relação da organização do trabalho e do desejo do trabalhador, configurando-se, ao mesmo tempo, como articulador entre saúde e doença.

Sob esta perspectiva, os homens não são passivos diante dos constrangimentos organizacionais, pois são capazes de se proteger, na medida em que desenvolvem mecanismos para minimizar o sofrimento e conviver de forma suportável com a sua realidade do trabalho (DEJOURS, 1994; FREITAS, 2006).

Deve-se considerar que, entre as pressões advindas do trabalho e a doença mental, interpõe-se um indivíduo, com capacidade de compreensão, reação e defesa perante tal situação. As reações defensivas são peculiares de cada indivíduo, singularizadas em função da personalidade (composta pelo seu passado, história e estrutura) de cada sujeito (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994).

O trabalho permite o confronto entre mundo externo e mundo interno do trabalhador. O mundo objetivo (com suas lógicas, desafios, regras e valores) vai entrar em conflito com a singularidade de cada trabalhador, fazendo com que o confronto entre relações e organização do trabalho e mundo interno e subjetivo do trabalhador seja gerador de sofrimento psíquico. Há uma contradição central entre lógica das empresas, voltada para o lucro e para a produtividade, e a lógica do indivíduo, que é contraditório, tem angústias, desejos, medos e que busca manter sua

saúde mental em meio a essa complexidade de relações (HELOANI; LANCMAN, 2004. p.78).

A partir de estudos da ergonomia, Dejours (2004) (re)elaborou o conceito de **carga psíquica no trabalho**, expressa a partir da pressão atribuída pela organização do trabalho ao aparelho psíquico do trabalhador. A carga psíquica é o resultado da confrontação do desejo do trabalhador à influência coercitiva contida na organização do trabalho. Quando o trabalho está alinhado às necessidades e desejos psicológicos do indivíduo, ele permite a diminuição da carga psíquica e o livre funcionamento do aparelho psíquico, tornando-se assim, fonte de gratificação psíquica e de prazer (DEJOURS, 1994). Porém, quando o trabalho impossibilita a gratificação dos desejos do trabalhador, resulta em bloqueio ou acúmulo de energia psíquica, tornando-se fonte de tensão e sofrimento (DEJOURS, 1994; LOUREIRO, 2017). Não se trata, contudo, de uma quantificação da carga, mas, de uma compreensão qualitativa, a partir da subjetividade que povoa a relação homem/trabalho. Do ponto de vista econômico em clínica, o trabalhador dispõe de muitas vias de descarga de sua energia, onde Dejours (2004) destaca três, a via psíquica, a via motora e a via visceral. Na primeira, o sujeito pode eventualmente produzir representações mentais que podem ser suficientes para descarregar o essencial da tensão interior. Outro sujeito, não conseguirá relaxar por esta via e utilizará a sua musculatura, representada por comportamentos como fuga, crise de raiva motora, violência ou atuação agressiva. Enfim, quando as vias mental e motora não são acionadas, a energia pulsional é descarregada pelo sistema nervoso autônomo e pelo desordenamento das funções somáticas, representada pela via “visceral” compreendida como o processo de **somatização** (DEJOURS, 1994).

A **quarta etapa** da PDT, que se iniciou no final dos anos noventa e perdura até o momento, vem sendo desenvolvida com enfoque na análise do trabalho como **locus de construção da identidade do trabalhador**, na **dinâmica do reconhecimento** e de seu papel acerca da vivência de prazer e de sofrimento no trabalho (LANCMAN et al., 2013; LOUREIRO, 2015). O (re)conhecimento se traduz em reforço da identidade do trabalhador. É nesta época que a PDT se consolidou como abordagem científica, representada pelas publicações de *Souffrance em France e L'évaluation du Travail à L'épreuve du Réel: Critique des Fondementes de L'évaluation*. Nestas obras a teoria passou a estudar as novas configurações das organizações do trabalho, as estratégias

defensivas, as patologias sociais e o sentido das vivências de trabalho (GIONGO; MONTEIRO; SOBROSA, 2015).

O indivíduo não mantém a sua identidade apenas em si mesmo. É a partir do “olhar do outro” que nos constituímos como sujeitos; é justamente na relação com o outro que nos reconhecemos em um processo de busca de semelhanças e de diferenças; são as relações cotidianas que permitem a construção da identidade individual e social, a partir de trocas materiais e afetivas, fazendo com que o sujeito, ao longo de toda a sua vida, constitua sua singularidade em meio às diferenças. Na vida adulta, o espaço do trabalho será o local privilegiado dessas trocas. Ele aparece como o mediador central da construção, do desenvolvimento, da complementação da identidade e da constituição da vida psíquica do sujeito (ALDERSON, 2004; BOUYER, 2010).

A **ressonância simbólica** é um conceito muito caro à PDT (e também à Psicossociologia, conforme já mencionado), momento onde ocorre o encontro do individual do sujeito trabalhador com sua história pregressa, vivências, expectativas, enfim, o encontro de sua biografia individual com o trabalho, cujo enlace, o trabalhador desconhece.

Diz respeito a uma compatibilização entre as representações simbólicas do sujeito, seus investimentos pulsionais e a realidade do trabalho. Ou seja, o sujeito tem o desejo de receber de volta, ele quer sentir ressonar nele mesmo que a organização o reconhece que seus desejos, expectativas e necessidades do teatro privado, subjetivo e singular são atendidos pela organização. Isso ocorre quando o sujeito vê sentido no seu trabalho, com base na sua história de vida (SOUZA, 2017. p.86).

Para Bertão e Hashimoto (2006), a escolha da profissão não ocorre por acaso. Os autores esclarecem que como as demais escolhas de nossa vida, a escolha da profissão é resultante de determinações inconscientes, constituídas de todas as experiências vivenciadas, contemplado o período pueril (BERTÃO; HASHIMOTO, 2006). A base psicanalítica utilizada na PDT apresenta elementos que auxiliam no possível esclarecimento de situações conflitantes do indivíduo no trabalho. Retomadas as questões lançadas por Bergman e Luckman (1978) sobre a socialização primária e secundária, para a PDT, o trabalho se constitui como um espaço social privilegiado em que a criança, na vida adulta, encontra para repor suas angústias. É neste espaço que o indivíduo procurará,

indiretamente, elaborar esse sofrimento primitivo e, a cada enigma do trabalho que resolver, sentirá que se fortalece psiquicamente e a zona de obscuridade diminuirá um pouco. Esta complexa relação entre estes dois mundos (psíquico e trabalho), é o que Dejours denomina de ressonância simbólica (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994). Para Dejours (1996), o indivíduo pode fazer de seu trabalho um teatro de luta para negociar seu sofrimento na busca de identidade. Para que ocorra este processo, contudo, é necessário que a tarefa tenha um sentido para o sujeito, baseado em sua biografia de vida.

Neste legado para as ciências que buscam compreender o trabalho e seus efeitos para o homem, não podemos deixar de citar outra relevante obra de Dejours – a Banalização da (In)justiça Social (DEJOURS, 2006). Trata-se de um empreendimento dedicado à compreensão do trabalho no contexto da globalização, onde o autor descortina as perversidades das relações entre o político e o econômico e, denuncia a ausência de alternativas diante do **aumento progressivo da tolerância contra a injustiça social**. O autor não hesita em criticar o discurso da individualização e da competição (sob a roupagem da autossuperação) apregoado pelo mundo empresarial, no qual os indivíduos somente sobreviverão no mercado se conseguirem superar a si próprios, tornando-se cada vez mais competitivos e eficientes que os colegas, pares, ou concorrentes. Uma das questões centrais que se coloca é: *por que uns aceitam infligir sofrimento a outros enquanto estes consentem em padecer o sofrimento?* Observa-se que ele se centra mais nas motivações subjetivas da dominação do que na lógica da dominação. Isso não significa que abre mão da ideia de que a dominação é algo intrínseco ao *modus operandi* capitalista e às formas de exploração lastreadas pelo neoliberalismo, mas, que é graças à forma de dominação baseada no trabalho e na apropriação do produto do trabalho que o sistema neoliberal se mantém (DEJOURS, 2011). Dejours advoga que o crescimento da tolerância para com o intolerável é o resultado da cumplicidade da sociedade como um todo com as teses economicistas. Assim, não foram somente as taxas de emprego que caíram, mas a mobilização coletiva em prol da solidariedade e da justiça que se tornam escassas. A corrosão do *ethos* sindical, talvez seja o maior sintoma. Desestimulados pelo “sistema”, os sujeitos recorrem paulatinamente, cada vez mais, ao distanciamento das questões relacionadas à gênese dos conflitos do cotidiano laboral. Este contexto reverbera não apenas no desempenho das tarefas no trabalho, mas, também, nos relacionamentos interpessoais que tendem à deterioração no âmbito do trabalho, da família e em outras

instâncias do convívio de cada indivíduo (MARTINS; DOMANSKY; CIAMPONE, 2006).

Bueno e Macêdo (2012) apresentaram uma síntese das categorias presentes na abordagem dejouriana, que compreende três grandes categorias: a) **organização do trabalho**, que comporta aspectos da organização do trabalho, as **condições de trabalho** e as **relações de trabalho**; b) a **mobilização subjetiva**, subdividida em **inteligência prática**³², **cooperação**, o **espaço público da palavra** e, a psicodinâmica do **reconhecimento**; c) sofrimento e defesas, abarcando o **sofrimento criativo**, o **sofrimento patogênico** e, as **estratégias de enfrentamento** do sofrimento. Estas categorias serão algumas das bases para os eixos norteadores deste estudo.

Como visto, a PDT centrou-se em diferentes questões ao longo de suas quatro etapas, passando de sua **pré-estruturação** a partir do modelo biológico de saúde, expresso, em período embrionário da teoria, na **Psicopatologia** (primeira etapa), em seu segundo momento **do estudo do sofrimento e das defesas contra o sofrimento** nos anos 80 (segunda etapa), **do prazer** (terceira etapa) nos anos 90 e **o trabalho como *locus* de construção de identidade do sujeito trabalhador no estudo da dinâmica do reconhecimento**, assim, como no empreendimento da compreensão das vivências de prazer e de sofrimento frente aos novos moldes de organização do trabalho³³ (quarta etapa), ainda em desenvolvimento. Conforme anunciado, utilizaremos o repertório

³²No caso da transgressão, observa-se a astúcia do trabalhador (mobilização da subjetividade) denominada de inteligência astuciosa (*intelligence de la pratique*) que se materializa no macete, trapaça ou quebra-galhos. No entanto, a inteligência astuciosa gera dúvidas no sujeito, que conduz a atitude de forma consciente, embora não tenha a certeza da justeza da solução adotada (DEJOURS; JAYET, 1994; KATSURAYAMA; MORAES; PARENTE; MORETTI-PIRES, 2013). No cotidiano social, o termo trapaça é muitas vezes usado, por exemplo, para se referir à transgressão que um sujeito propositalmente realiza num jogo, a fim de sair dele como vencedor. Um truque que envolve uma astúcia, embora não seja aceita como um agir legítimo face às regras tacitamente aceitas pelo coletivo. Em Psicodinâmica do Trabalho, no entanto, o sentido de trapaça não vai ao encontro de dolo, mas designa os procedimentos que permitem a busca de um objetivo, sem seguir as regras (contidas nas prescrições), sem, contudo, trair seus princípios (SILVA; HELOANI, 2013).

³³ Na perspectiva dos novos moldes de organização do trabalho, Mancebo (2007) revela que a flexibilização dos processos de trabalho desmonta a rigidez dos cargos, a fragmentação das responsabilidades, a rigidez dos horários de trabalho, a demarcação contundente das tarefas e operam a partir das competências e dos resultados do trabalho. Essa dinâmica avança para o cotidiano onde a flexibilização e a aceleração acentuam a volatilidade e efemeridade não só das modas e dos produtos, mas também de ideias, valores, práticas estabelecidas e relações interpessoais. “[...] as novas formas de produção não superam, mas apenas reeditam a relação de submissão do trabalho ao capital, fazendo emergir como único saldo negativo da produção flexível o ônus pago pelo trabalhador: desemprego, intensificação do trabalho, contrato temporário, terceirização, crescimento da economia informal, o solapamento das possibilidades de organização dos trabalhadores, ou simplesmente, a total precariedade das situações e formas de trabalho” (CANIATO; LIMA, 2008 p.181).

conceitual da Psicodinâmica do Trabalho para balizar as análises das vivências laborais dos servidores do IFSP São Carlos, cujos procedimentos podem ser compreendidos a partir do Método da Pesquisa, já apresentado na Introdução deste estudo. Antes, porém, é necessário compreender uma articulação do até então exposto para se aprofundar as relações entre subjetividades, sociabilidade e identidade nas organizações e instituições.

1.3 Subjetividades, sociabilidade e identidade nas organizações e instituições

Muitos tem sido os estudos que versam sobre o tema identidade. Um caminho milenar compõe o esforço de diferentes perspectivas que abrangem desde a filosofia, a história, a religião, a psicologia, as ciências sociais, como algumas das vertentes que buscaram sua compreensão. Mais recentemente, a partir da segunda metade do século XX, a identidade passou a ser objeto de investigação e de compreensão também no campo organizacional (PIMENTEL; CARRIERI, 2011).

O conceito de identidade, em si, é complexo, multifacetado, envolve múltiplos níveis de análise podendo ser analisado à luz de diferentes correntes teóricas. Este estudo, particularmente, toma como uma dessas referências, a perspectiva da Psicologia Social que compreende a **identidade como metamorfose** (CIAMPA, 1987), isto é, como algo em constante transformação, sendo resultado provisório da intersecção entre a história do sujeito, o contexto histórico e social e seus projetos (CIAMPA, 1987). A identidade se concretiza, portanto, na atividade social, na articulação entre igualdades e diferenças. Os significados socialmente compartilhados definem, explicam, legitimam a realidade e, por conseguinte, possibilidades de novas identidades. Uma identidade que não se realize na interação com o outro, é fictícia, abstrata (CIAMPA, 1987). Ainda, em seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma, por ela, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela, conservando-a (ou transformando-a) (CIAMPA, 1987; BERGER; LUCKMANN, 1991). Para estes autores, a identidade, portanto, é construída socialmente e já aparece objetivada, orientada, conforme padrões pré-estabelecidos.

Para a Psicologia Social, o indivíduo não deve ser visto isoladamente, mas em relação. Ao estudar o ser humano, deve ficar claro que se está o estudando no interior de uma formação material determinada. Qualquer que seja o corte feito sobre as relações

recíprocas em que está inserido, nos autoriza, a falar tanto de identidade pessoal como de identidade(s) coletiva(s) no âmbito das ciências humanas (CIAMPA, 1987).

Pautados em autores como Ciampa (1987) e Dejours (1992), este estudo concebe que a identidade é construída socialmente e envolve contextos históricos e simbólicos. Conforme aduz Piolli (2010 p.17):

As identidades pessoais não se restringem, portanto, a designações singulares de si, mas são construções sociais partilhadas intersubjetivamente principalmente no campo social, ou mesmo na vida profissional. Elas são construções que surgem acompanhadas por processos de racionalização nos quais dois elementos se integram: de um lado a trajetória subjetiva (história pessoal) e, de outro, o contexto da ação determinado pela situação, em um espaço dado e culturalmente marcado.

Segundo Berger e Luckmann (1991. p.176;177), o indivíduo se torna o que é por meio da ação dos outros a ele significativos. Contudo, não se trata de um processo unilateral ou mecanicista, mas, em uma “dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada”. A identidade é objetivamente definida como localização em um certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriada juntamente com este mundo e neste mundo. Dito de outra maneira, todas as identificações realizam-se em um horizonte que implica um mundo social específico e determinadas estruturas (históricas e não imutáveis). A criança aprende que *é* aquilo que é chamada. Todo nome implica uma nomenclatura, que por sua vez implica uma localização social determinada (BERGER; LUCKMANN, 1991).

De acordo com Dejours (1992), esta construção não se restringe, tão somente a uma relação com o outro, mas também a um terceiro termo, denominado pelo autor como o real. O reconhecimento, portanto, não é direto, pois está mediado pela relação que o sujeito mantém com o real, que no contexto desta pesquisa, se dá pelo trabalho.

Para Santos (2005), há um paradoxo dual na identidade: a identidade pessoal (para si) e a identidade para os outros. A autora concebe a complexidade desta dualidade quando menciona que:

[...] cada um de nós pode recusar uma identificação e se definir de outra forma e, por outro lado, sendo um processo construído socialmente, muda de acordo com as mutações sociais dos grupos de referência e de pertença a que estamos ligados, conforme estes alteram as suas expectativas, valores influentes e configurações identitárias (SANTOS, 2005. p.123).

Machado (2003) considerou em seu estudo algumas diferenciações sobre a classificação nos estudos sobre identidade, como *identidade pessoal*, *identidade social*, *identidade no trabalho* e *identidade organizacional*. Para a autora, contudo, há uma relação entre as distintas formas de identidades, já que todas elas são embasadas no comportamento de indivíduos e de grupos (MACHADO, 2003). Para Berger e Luckman (1973), a identidade social não é dada para si, mas, socialmente construída e atribuída. Assim, o indivíduo se apropria de uma identidade socialmente atribuída, no sentido da construção da identidade subjetivamente apropriada (sentido). Este indivíduo, às vezes, vai refletir e até se opor a identidade socialmente colocada. Por exemplo, a sociedade “determina” o que vai ser uma casa, o que vai ser masculino ou feminino e, que são socialmente compartilhados, contudo, o indivíduo não irá se apropriar necessariamente do modo padrão como a sociedade atribui estes elementos, isto é, não raro, há uma contradição e um embate entre aquilo que é socialmente compartilhado e aquilo que é individualmente apropriado. A realidade é, portanto, objetiva e subjetiva, há uma construção dialética da realidade, e das realidades (objetiva e subjetiva). Internalização (apropriação da realidade objetiva) e externalização (objetivação da realidade subjetiva).

Para Machado (2003), a constituição da identidade social se dá não somente pela representação que o indivíduo faz de si próprio em seu ambiente social, referindo-se a diferentes grupos ao qual ele pertence, mas, também, aos grupos de oposição aos quais ele não pertence.

[...] o grupo constitui a imagem de uma totalidade unificada; a identidade social resulta na sua unidade e no processo de identificação e distinção, pelo qual cada um procura fundar sua coesão e marcar sua posição em relação a outros grupos (MACHADO, 2003. p.56).

Quando consideramos as correlações entre a identidade e o trabalho, tomamos a compreensão de Dejours (1992) que considera o trabalho como *locus* privilegiado na

constituição identitária dos indivíduos. Embora o trabalho não seja a única forma de identificação pessoal, admitimos, pois, em nosso contexto, a centralidade do trabalho nas identificações profissionais e na vida social. Machado (2003) ressalta que a configuração das relações de trabalho e de poder presentes no seio laboral influenciam sobremaneira a construção de identidades (MACHADO, 2003).

O sociólogo francês Claude Dubar traz contribuições relevantes a respeito da identidade no trabalho. Dubar (1997) define identidade como resultado do processo de socialização que se dá na intersecção dos processos biográficos (tipos de trajetórias profissionais) e relacionais (identidades de atores em um sistema de ação). Assim, são consideradas questões que abarcam a vida pessoal pregressa e os anseios do sujeito e suas relações com outro nos sistemas de ação nos quais estão inseridos (DUBAR, 1997). A definição de identidade considerada por Dubar (1997) converge com o conceito dejouriano de ressonância simbólica, já discutido na seção da Psicodinâmica do Trabalho.

Identidades profissionais podem ser definidas como “maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho ou do emprego (DUBAR, 2000. p.85). Baptista (2002.p.145) considera identidade profissional como a “faceta da identidade composta pelo conjunto de papéis profissionais que a pessoa assume no decorrer da vida ativa”. Constitui-se como uma construção histórica e dialética que ocorre em um período determinado na vida das pessoas, tanto intraindividual como nas relações entre indivíduos e grupos nos processos que envolvem semelhanças e diferenças. (BAPTISTA, 2002). No processo de constituição da identidade está pressuposto que elementos subjetivos estão imbricados com as condições objetivas alojadas nas estruturas sociais como as instituições ou as organizações, constituídas em instâncias de intermediação entre o objetivo e o subjetivo, por meio do exercício dos papéis sociais (BAPTISTA, 2002). É por meio dos papéis sociais que ocorre o estabelecimento das políticas de identidades e, estas por sua vez, as responsáveis pela proposição dos papéis como modelos a serem assumidos. Neste processo, o exercício dos papéis engendra a assimilação de comportamentos que podem facilitar a inserção de pessoas na realidade social e, também, obstaculizar que cada indivíduo desempenhe o seu papel de maneira original e com sentido para sua subjetividade (BAPTISTA, 2002). Daí a necessidade da metamorfose enquanto movimento contrário à mesmice, como superação dialética daquilo que é pressuposto socialmente, de modo a viabilizar uma identidade autêntica e contestadora (BAPTISTA, 2002; CIAMPA, 2002).

O reconhecimento no e pelo trabalho e o estabelecimento de relações, ainda que conflituosas, tem efeitos na construção da identidade (PIOLLI, 2010). Concordamos com Piolli (2010), quando este contesta teorias simplistas e afirma que o trabalho não pode ser reduzido a dimensões burocrático-estatutárias ou a mera troca econômica, ou seja, a questões extrínsecas à subjetividade. O autor concebe a identidade como construída na interação do indivíduo com a organização do trabalho (PIOLLI, 2010). O indivíduo, portanto, co-autor na edificação da organização do trabalho, na medida em que reinterpreta, transmuta, subverte os papéis precedentes e socialmente legitimados no bojo dessa organização (DEJOURS, 1992; PIOLLI, 2010).

A atual configuração do mundo do trabalho, que considera o trabalhador como um empreendedor de si, tem reverberado em consequências como o aumento do tempo dedicado ao trabalho, o solapamento dos laços de solidariedade e de coletividade, o grande número de papéis exercidos de modo simultâneo ou concomitante, o medo da exclusão, a competitividade acentuada (ALVES, 2011; BAPTISTA, 2002; GAULEJAC, 2007) e, por conseguinte, a diluição das identidades coletivas (BAPTISTA, 2002).

Os sujeitos “escolhem” (socialmente induzidos) aspectos do mundo de acordo com sua própria localização na estrutura social e, também, em virtude de suas idiossincrasias individuais, cujo fundamento se encontra na biografia de cada um. Para Gaulejac (2014), a configuração do trabalho na sociedade capitalista atual, impõe um número cada vez maior de indivíduos a uma adaptação em universos sociais distintos e a efetuar um trabalho em si mesmos como enfrentamento dos conflitos que estes deslocamentos engendram. Neste sentido, o autor advoga que há uma ruptura de classes sociais tradicionais e, que um dos fenômenos do capitalismo, a denominada “neurose de classe” (GAULEJAC, 2014.p.5) ao invés de desaparecer, tornou-se mais complexo, já que o que estava compreendido no âmbito das classes sociais tradicionais, é reeditado, na atual fase do capitalismo, pela luta de lugares.

Berger e Luckman (1978. p.184) definem a interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições de socialização secundária. Segundo os autores, este processo compreende a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho. A socialização secundária exige a aquisição de vocabulários específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional. Ao mesmo tempo, são também adquiridas “compreensões tácitas”, avaliações e colorações afetivas desses campos semânticos. Os

“submundos” interiorizados na socialização secundária são geralmente realidades parciais, em contraste com o “mundo básico” adquirido na socialização primária. Contudo, eles também são realidades mais ou menos coerentes, caracterizadas por componentes normativos e afetivos assim como cognoscitivos. Os autores prosseguem com exemplos de diferenciações entre soldados da infantaria e da cavalaria, sobretudo, na **linguagem** (BERGER; LUCKMAN, 1978). Assim, um corpo de imagens e alegorias é construído tendo por base instrumental a linguagem de um ou de outro grupo. Esta linguagem específica de uma função é interiorizada pelo indivíduo, à medida em que se vai exercitando para sua função. Torna-se um determinado profissional não somente por adquirir as habilidades exigidas, mas por ser capaz de compreender e usar esta “linguagem”. Este processo de interiorização acarreta na interiorização subjetiva com a função e suas normas adequadas (BERGER; LUCKMAN, 1978).

Claramente, a identidade é dependente da organização em que está inserida; obviamente, essa organização tem conteúdos previamente definidos (que constituem sua política de identidade). Destarte, quando consideramos instituições ou organizações, a perspectiva da Psicologia Social viabiliza compreendê-las como realidades humanamente e socialmente constituídas e que necessitam adquirir sentido para aqueles que a constituem. As pessoas configuram e estruturam a sua realidade como em um processo de representação. **A identidade constrói e é construída nas relações sociais, na intersubjetividade e move e é movida por representações sociais.** Para se trazer à tona a realidade, atribui-se o que Machado da Silva e Nogueira denominam de significado e significante. Deste modo, o conceito de representação enfatiza o papel ativo que um indivíduo desempenha ao construir e reconstruir sua visão de mundo (MACHADO DA SILVA; NOGUEIRA, 2001). Nesta perspectiva, é possível compreender as organizações como realidades socialmente construídas em que as pessoas pensam e dão sentido ao seu contexto e ao seu trabalho a partir de uma multiplicidade de elementos. Normas, regras, missão, objetivos, diretrizes, políticas, divisão de homens e de tarefas, estrutura organizacional são alguns destes elementos. Na visão de Almeida (2006), a identidade organizacional é uma construção de sentidos, e assim como a identidade pessoal pela perspectiva da Psicologia Social, é social e historicamente construída e, portanto, não é fixa ou estável, mas, dinâmica, sujeita a contradições, revisão e mudanças.

Diferentes conceitos sobre **identidade organizacional** emergiram no seio de estudos organizacionais a partir do artigo seminal de Albert e Wetten (1985) que deslocaram os principais conceitos de identidade individual para o âmbito organizacional.

Para os autores, três características coletivas seriam a base para o que chamam de identidade organizacional: a centralidade; a distintividade; e a temporalidade. Segundo Beyda e Macedo-Soares (2010), estas definições iniciais receberam muitas críticas de diferentes naturezas, fato que ensejou outras concepções acerca do tema. Ainda, segundo as autoras, o conceito de identidade organizacional é algo que ainda acarreta desconforto entre acadêmicos brasileiros. Quando realizaram um levantamento sobre o tema entre 2004 e 2009, apontaram que isto se deve pela existência de múltiplas concepções sobre o tema, provenientes de distintas concepções filosóficas, epistemológicas e metodológicas, o que contribui para a ausência de clareza conceitual e de incertezas empíricas acerca do tema (BEYDA; MACEDO-SOARES, 2010).

A compreensão sobre a natureza institucional da escola e sua especificidade segue o mesmo itinerário da discussão da natureza institucional e a especificidade de todas as instituições, que, como o próprio substantivo indica, instituem a sociedade em determinado momento histórico (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004). Destarte, para entendermos a dimensão de determinada unidade educacional, devemos compreendê-la como uma instituição da modernidade, ou melhor, do Estado moderno. As características que lhe conferem identidade são produzidas, inicialmente, em sua origem, o que implica dizer que, ainda que com modos distintos de existência, “a identidade histórica de tal instituição deve ser buscada no institucional, na organização derivada desse institucional e na cultura escolar do Estado moderno” (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004. p.49). Para os autores, o institucional, a organização e a cultura mesclam-se na construção histórica da instituição escolar guiados a partir de objetivos historicamente produzidos para ela (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004).

Ancorados nas concepções de Beltrán Llavador, San Martín Alonso e, de Ball, sobre a compreensão de organização escolar, Silva Júnior e Ferretti (2004), apresentam uma distinção entre instituição e organização e, também, algumas correlações e contradições entre ambas. Assim, a instituição caracteriza-se “por uma estrutura normativa que a mantém e que fornece base jurídica para sua atuação” (BELTRÁN LLAVADOR; SAN MARTÍN ALONSO, 2002 p.43 apud SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004 p.61). Tal estrutura regula os que integram a instituição, legitimando ou não, por essa morfologia, discursos, ações e condutas. A estrutura organizativa representa um sistema de regras originadas das normas institucionais que regulam as relações estabelecidas entre sujeitos a fim de que a instituição cumpra suas finalidades. O objeto da organização, portanto, não são as normas, mas a administração das relações a partir do

que está normatizado. A organização, deste modo, não existiria por si mesma, mas, por referência à instituição. A cultura organizativa pode, assim, colocar em xeque as regras organizacionais, ainda que para os autores, não dispute as normas institucionais (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004).

As manifestações culturais da vida na institucional podem reforçar ou alterar a cultura hegemônica. Tal hegemonia, na compreensão de Silva Júnior e Ferretti (2004), advém do fato de que os elementos que a compõem tendem a guardar relação com o caráter dominante destes em um contexto cultural mais amplo, ou, com os costumes preservados historicamente pelos integrantes da instituição ou, ainda, com a socialização destes. Há, contudo, outra possibilidade, como a de que as características da dimensão institucional manterem relações afinadas com as culturas individuais dos sujeitos de determinada instituição.

A Psicologia Social abriu o campo de estudos sobre identidade organizacional no final da década de 1980 a partir de uma concepção de como uma organização percebe a si mesma (CALDAS; WOOD JÚNIOR, 1997). Os autores esboçaram distintas abordagens sobre a identidade, a partir de duas dimensões básicas, a dimensão do objeto focal e a dimensão da observação. Em suma, a primeira distingue o objeto sobre o qual o conceito é aplicado (indivíduo, grupo, organização, etc.) e, a segunda, distingue as formas pelas quais a identidade é observada (do interiormente observado – “self” ao exteriormente observado – “imagem”) (CALDAS; WOOD JÚNIOR, 1997). A partir da análise dos autores em uma organização em reestruturação, é possível verificar a identidade organizacional em várias dimensões, isto é, como ela é percebida pelo seu meio (sua imagem para clientes e fornecedores), a autopercepção (como os atores internos a percebem), a identidade do grupo (no caso, expressa pela dificuldade dos gestores na redefinição de seus papéis e de suas equipes) e, a nova identidade e suas dificuldades a partir de um redesenho organizacional (CALDAS; WOOD JÚNIOR, 1997). Neste sentido, *achamos viável em nosso estudo, seguir a perspectiva de trabalhar com o conceito de identidade organizacional no nível organizacional e com a dimensão conceitual interna* (CALDAS; WOOD JÚNIOR, 1997), *isto é, a partir da autopercepção ou autoimagem da organização por seus próprios atores, como estes a percebem, enquanto única e diferente ou não das demais, a partir de seus discursos*. Buscou-se, portanto, um repertório de significados “comuns” entre os participantes da pesquisa sobre a identidade da organização a partir da análise dos fenômenos sob a luz da construção social da realidade (BERGMAN; LUCKMANN, 1978; GOMES et al. 2016). Parte-se da

relação dialética entre identificação e diferenciação, ou, entre pertencimento e não pertencimento, como a chave para a compreensão dos aspectos identitários. Concordamos com Gomes (et al, 2016), para quem a identidade se edifica em uma relação que opõe um grupo aos outros grupos com os quais se está em contato. Outrossim, *adotar-se-á, a compreensão da relação como foco central da análise, relação entre a identificação e a diferença no interior de um contexto social/organizacional*. A inscrição da pesquisa sobre alguns sujeitos de determinada organização pode nos fornecer as bases para a construção e (re)construção de significados subjetivamente compartilhados sobre si, sobre os outros e sobre a própria dimensão da realidade, possibilitando a compreensão das relações subjetivas, intersubjetivas e sociais destes sujeitos, mediatizadas neste estudo, no e pelo trabalho.

O ambiente competitivo levou instituições e organizações a construírem uma imagem positiva na mente de seu potencial público (DANESI; FOSSATTI; SIQUEIRA, 2014). As instituições públicas e, em particular, as de ensino, preocupadas em fortalecer a sua imagem perante a sociedade, conseguirem mais êxito e um maior público e, conseqüentemente maior captação de recursos/fomento de suas atividades, aquilatadas atualmente por *rankings* de produtividade, também aderiram a essa lógica, a lógica do capitalismo acadêmico. Segundo Danesi, Fossatti e Siqueira (2014. p.6), “a identidade de uma instituição de ensino é o conjunto de atributos que a torna especial, única”.

Retomando as considerações de Ciampa (2002) sobre as políticas de identidade, o autor aduz que estas envolvem um conflito entre autonomia e heteronomia em pelo menos dois pontos. De um lado, entre a pretensa autonomia do discurso do intragrupo (com fraseologia predominantemente política) e a heteronomia do discurso do exogrupo (psiquiátrica ou paternalista ou assistencialista, quando não, colonizadora). De outro lado, o conflito entre a “voz do grupo que fala por e através dele e a voz do próprio indivíduo” (CIAMPA, 2002. p.136). Tal conflito, não raro, gera ambivalências, o que Goffman denomina de ódio por si mesmo, não como auto-ódio, mas, como ódio do indivíduo pelo grupo ao qual o estigma o consigna. Assim, “a questão da autonomia pode-se confundir com a questão da autenticidade”: como definir quando se trata de uma escolha original e autêntica do próprio indivíduo? (CIAMPA, 2002. p.136;137).

Talvez estejamos diante do que Freud considerou como “personagem” coletiva e sua articulação com a noção de identidade pessoal (CIAMPA, 2002. p.140. Grifo do autor):

[...] cada indivíduo participa de muitas psiques de massa, como a de sua raça, de seu *status* social, de sua comunidade religiosa, de sua cidadania etc. e, além disso, pode-se elevar-se uma certa parcela de autonomia e originalidade .

Deste modo, portanto, a articulação das diferentes “personagens” (ou psiques de massa) pode ocorrer (ou não) com autonomia e originalidade e, assim constituir uma identidade pessoal. Ao tomar Freud como referência, não podemos desprezar as bases psicanalíticas do conceito de identidade individual que, de uma forma bastante simplificada, pode ser compreendida como “um processo localizado no indivíduo, porém, influenciado pelo seu meio e por sua cultura” (CALDAS; WOOD JÚNIOR, 1997. p.10). Dito de outro modo, trata-se de uma classificação do *self* que expressa o indivíduo como reconhecidamente diferente dos demais e como similar a mesmos da mesma classe (CALDAS; WOOD JÚNIOR, 1997).

No caso dos professores do IFSP São Carlos, temos um grupo heterogêneo de indivíduos, cada qual, com sua biografia pessoal e grupal ao longo da vida (homens, mulheres, negros, brancos, religiosos, ateus, etc.) que, no contexto do trabalho, constituem um grupo – o grupo de professores do IFSP São Carlos. Este grupo está inserido em um grupo maior – o grupo de professores dos IFs e, também gera subgrupos – o grupo de professores do eixo tecnológico A, B, C ou D. O *locus* do trabalho não possui uma identidade definida, mas, em construção. Um dos alicerces desta construção, são os documentos norteadores de suas concepções e diretrizes que, *a partir de nossas premissas, acreditamos não se concretizarem totalmente no campus São Carlos*. É notório a presença de professores que lutam para que o IFSP São Carlos seja um espaço de excelência em Ensino Superior; há aqueles que lutam por um Ensino Médio Integrado de qualidade. E, ainda, aqueles que transitam entre uma coisa e outra. Em outras palavras, tomamos o norte de Moraes (2016.p.2) que categorizou esta questão em “vontade de universidade” *versus* “identidade de escola técnica”. Parece existir uma cisão de forças neste IFSP e, que aparentemente situa-se entre seus diferentes eixos tecnológicos. *Face a este enredo de identidades em disputa na arena do IFSP São Carlos, questionamos como se edifica a autonomia e a originalidade na constituição das identidades pessoais/profissionais dos professores em questão*.

Conforme argumenta Piolli (2010.p.33):

No trabalho são os elementos simbólicos que estão em movimento. Contudo, o descompasso entre o que se deseja e o que está instituído, entre as potencialidades do trabalhador e as possibilidades objetivas de desenvolvê-las ou utilizá-las, é gerador de tensões, conflitos e sofrimento psíquico. O bloqueio da energia profissional ou seu subemprego, em função da rigidez ou mesmo das imposições da organização do trabalho, é fonte do sofrimento psíquico ou mesmo do adoecimento do trabalhador. A autoimagem idealizada, narcisística, tende a ser substituída pela identidade deteriorada (GOFFMANN, 1975).

Concordamos com as prerrogativas de Silva e Trajber (2011. p.2), quando estes consideram que a forja de identidades é o processo de conformação de identidades moldadas a partir de um processo extrínseco ao indivíduo, nele produzido por outros, pela sociedade e, aparentemente, incontestavelmente introjetado. Os autores esclarecem que toda e qualquer identidade é, no limite, forjada, pois a socialização primária pode ser assim também compreendida (SILVA; TRAJBER, 2011). Outro aspecto relevante para os autores na conformação das identidades, em trânsito entre o individual e o social, refere-se à identidade de grupo. Sua importância reside na força social que o grupo, qualquer que seja, exerce sobre o indivíduo e sobre a modulação de sua subjetividade (SILVA; TRAJBER, 2011).

O processo de forja das identidades e identificações é histórico, dinâmico e contraditório, de modo que haveria sempre uma tensão entre constituição de identidades autênticas e identidades forjadas, podendo haver (e geralmente há) o predomínio da segunda, pois, no capitalismo, assim como os valores de troca tendem a predominar sobre os valores de uso, o humano tende a ser subsumido ao mercantil. Assim, a identidade forjada corresponderia à condição do sujeito como produto da objetividade social, sendo, no entanto, impossível reduzi-lo a tal, pois sua condição de ser social ativo é ineliminável, ainda que possa se fazer subsumida (SILVA; TRAJBER, 2011. p.3).

Para Cardoso (2010), as identidades profissionais são múltiplas, pois elas seriam o resultado da articulação contínua de biografias pessoais com trajetórias sociais e

culturais, o que impede a sua redução unicamente a um pertencimento de classe, ou a uma comunidade, ou mesmo às questões de gênero, etnia ou geração. Nesse sentido, a identidade profissional não é algo (dado) estabelecido *a priori*, mas, constitui-se como parte de um processo contínuo de (re)elaboração, que perpassa por processos específicos de socialização (CARDOSO, 2010). O autor aduz que, historicamente, a profissão docente teve o elemento sindical como um dos constituintes de seu desenvolvimento enquanto categoria profissional e, por conseguinte, de sua identidade.

A partir do repertório teórico aqui apresentado, *pretendemos verificar como tem se constituído a identidade organizacional do IFSP São Carlos* a partir de algumas nuances. Inicialmente, a partir dos documentos norteadores do modelo IF. Coadunado a isto, buscaremos compreender a percepção dos professores, sem desprezar, contudo, suas trajetórias profissionais, isto é, o que os motivou a ingressarem no IFSP São Carlos. Ainda, tentaremos compreender como o vínculo com a UFSCar influenciou *na identidade organizacional do IFSP São Carlos* e, por último e não menos importante, buscaremos entender a vinda do EM Integrado e, a reboque, a vinda de um novo contingente docente com perfis distintos dos docentes das áreas técnicas, os docentes do NC, cujas vozes ganharão a nossa escuta, da forma mais empática possível.

2 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Neste capítulo serão abordadas as diretrizes que nortearam a concepção e a criação deste novo modelo de EPT no Brasil – os IFs. Para melhor compreender esta nova institucionalização, far-se-á necessária contextualizá-la e indicar como se articula à expansão da Rede. Buscamos consultar fontes documentais do MEC, SETEC e, dos IFs propriamente e problematizá-las com estudos já realizados. No que concerne à legislação, tomamos como referência principal a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que cria os Institutos Federais e o documento elaborado pelo MEC em 2010, denominado *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Um modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e Diretrizes* (BRASIL, 2010a). Compreendemos que não podemos dissociar os IFs do histórico da RFEPT, principalmente de seus aspectos culturais e políticos. Destarte, iniciaremos este capítulo com uma seção que aborde algumas considerações preliminares sobre o histórico da Rede, do governo em que os IFs foram concebidos e, de seu governo antecessor, com vistas a compreender o embate político sobre a EPT à época. Apresentamos uma seção que explana a periodização recente da expansão da RFEPT para seguir com as concepções e diretrizes de nosso objeto: os Institutos Federais, sua identidade e características. Pautados nos documentos, buscaremos apresentá-lo como modelo que integra educação, trabalho, ciência e tecnologia. Seu desenho curricular, conjugado ao trabalho docente, pode acarretar distintos desdobramentos. Os aspectos que este modelo (inovador) supostamente traz, assim como sua hibridez, ambiguidades e (in)certezas e, as possíveis perspectivas da Rede no atual cenário político, serão consideradas, haja vista a importância destes aspectos para a análise das intrincadas relações entre a identidade da organização, o trabalho e subjetividade do professor do IFSP.

2.1 A RFEPT: um breve resgate histórico

Em nossa pesquisa não pretendemos propriamente comparar avanços e retrocessos das políticas públicas na esfera da educação profissional e tecnológica nos governos FHC, Lula, Dilma, Temer e Bolsonaro, mas, outrossim, procurar compreender as complexas determinações e sentidos que engendram o desenvolvimento de tais políticas. **Parte-se da compreensão de que os estudos e debates que envolvem a EPT são marcados pela discussão da articulação ou desarticulação desta modalidade de**

ensino com a Educação Básica. Compreendemos, no entanto, que analisar a EPT implica mais do que a adoção de normas jurídicas em cada governo, mas, considerar a **histórica dualidade educacional** que permeia a sociedade capitalista e, neste sentido, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995- 2003) articulou ações que via de regra se deram na perspectiva da desarticulação entre a EPT e outros níveis e modalidades de ensino.

Antes de discorrermos sobre o a conjuntura da EPT no governo Cardoso, apresentaremos uma breve caracterização do secular histórico da EPT no país. Esta conjuntura foi sistematizada e ilustrada por Novais (2017. p.31), representada neste estudo por meio do **Quadro 1**. Endossamos a perspectiva de Magalhães e Castioni (2019. p.3) que consideram que, dos principais campos educacionais, a EPT é, provavelmente, a “menos homogênea”, pois “devido à sua diversidade em termos de propósito, instituições participantes e programas, permite que um amplo conjunto de interesses distintos se apropriem destes termos com diferentes objetivos”. No interstício secular da EPT brasileira, foram diversas as ações ao longo dos anos, sejam elas totalmente operacionalizadas pelo Estado brasileiro ou por parcerias com a sociedade, nos casos mais recentes nos últimos 20 anos: “Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), período 1995 a 2002; Plano Nacional de Qualificação Profissional (PNQ), período 2003 a 2007; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), de 2011 em diante” (MAGALHÃES; CASTIONI, 2019.p.4;5). Vale ressaltar que neste momento o MEC está para lançar o “Programa Novos Caminhos”, uma espécie de PRONATEC repaginado (EXAME, 2019). Segundo a reportagem da EXAME, publicada em 8 de outubro de 2019, o atual Secretário de EPT no país – o economista Ariosto Antunes Culau mencionou “a educação tem de estar voltada para o mercado de trabalho. Não pode dar as costas e ignorar as demandas do setor produtivo” (EXAME, 2019). Na seção “Identidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: entre o passado (in)certo e o futuro em (des)construção”, retomaremos, ainda que brevemente, o Programa Novos Caminhos.

O histórico centenário da Rede não foi um processo homogêneo. O contexto no qual foram formadas as primeiras escolas, no início do século passado, conforme aduz Moraes (2016), foi pautado no culto ao trabalho e na exaltação técnica como instrumento de transformação social, elementos, não raro, avessos a um país recém liberto da escravidão. Do ponto de vista político, o autor reforça o alinhamento das escolas da Rede a um pensamento “liberal” republicano, alavancado no país, sobretudo, por bacharéis

egressos das Academias de Direito. No período em questão, este contexto representava um “avanço revolucionário para a instituição de nossa democracia” (MORAES, 2016. p.113).

Quadro 1: Histórico da RFEPT brasileira

PRINCIPAIS ACONTECIMENTOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL		
Ano	Marco-Legal	Acontecimento
1909	Decreto 7.566	Escolas de Aprendizes Artífices
1937	Lei 378	Liceus Profissionais
1942	Decreto 4.127	Escolas Industriais e Técnicas
1959	Plano de Metas	Escolas Técnicas Federais (autarquias)
1978	Lei 6.545	As Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET's.
1994	Lei 8.948	Institui-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformação gradativa das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais em CEFET's.
1996	Lei 9.394	Dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica.
1997	Decreto 2.208	Regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP
1999	***	Retoma-se em 1999 o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978.
2004	Decreto 5.154	Permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio, fomentando a discussão da ideia de currículo integrado.
2005	Lei 11.195	Lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. Transformação do CEFET - Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil.
2006	Decreto 5.840	Instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA com o ensino fundamental, médio e educação indígena. É lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.
2007	***	Lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Publicação do Decreto 6.095/07 que estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica
2008	Lei 11.892	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

Fonte: Novais (2017. p.31).

As escolas que compuseram e compõem a Rede, nos seus mais de 100 anos, **não possuem uma identidade una**. Na visão de Moraes (2016), as identidades previstas em Lei nem sempre são fiéis às identidades institucionais, que na prática, foram edificadas

pelas comunidades escolares. É necessário considerar também as diferentes reformas estruturais pelas quais as instituições da Rede experimentaram em seu histórico centenário. Moraes (2016, p.113;114) ressalta, ainda, que **“as escolas que a compõem não foram transformadas uniformemente durante o curso de suas histórias; ao contrário, cada uma apresenta sua própria linha do tempo costuradas por diferentes regras de direito, em diferentes contextos”**. Com base em pesquisa junto às legislações, literatura especializada e consulta aos portais eletrônicos das instituições, o autor cotejou as informações e as explanou em um quadro, que apresentamos na tese por meio do **Quadro 2**.

Na história da educação brasileira e, na legislação da EPT, o dualismo estrutural adquiriu tal *status* a partir da década de 1940³⁴, quando instaurada a organização da educação nacional em leis orgânicas (COSTA, 2016). Na segunda metade da década apontada, foram firmados os “primeiros acordos com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) para o financiamento para o ensino industrial da Escola Técnica de Curitiba no Paraná” (COSTA, 2016, p.63).

No final da década de 1960, firmou-se o acordo com a *United States Agency for International Development* (USAID), com o objetivo de atender a divisão internacional do trabalho por meio da aceleração na formação de mão de obra aos moldes internacionais. No final da década de 1970 (Governo Geisel), algumas das mais renomadas Escolas Técnicas Federais transformaram-se, por meio da Lei nº 6.545 de 30/6/1978 em CEFETs (Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná), passando a ofertar, não apenas o ensino em nível médio-técnico, mas, também o ensino em nível superior (graduação e pós-graduação em engenharia industrial e tecnólogos, licenciaturas plena e curta nas áreas de formação de professores e especialistas, cursos de extensão, especialização e aperfeiçoamento, e pesquisas na área técnico-industrial – art. 2º) (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

³⁴ Empregamos este recorte temporal no estudo, embora cientes de que a história da educação e, em especial a educação profissional no Brasil seja anterior ao período indicado. Neste sentido, destacamos o marco histórico da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909. Vale ressaltar que no início da década de 1940, no contexto de substituição de importações e incremento à industrialização foi criado o Sistema S, “um sistema de formação profissional gerido pela iniciativa privada com transferência compulsória de fundo público” (FRIGOTTO, 2018, 127).

Quadro 2: Transformações institucionais das Escolas de Aprendizizes e Artífices – criadas em 1909 e do CEFET-RJ (Linha do tempo).

Linha do Tempo das transformações institucionais ocorridas nas escolas da REDE (originadas em 1909 e CEFET-RJ)								
	Escolas de Aprendizizes Artífices	Liceus Industriais	Escolas Industriais	Escolas Técnicas	Escolas Técnicas Federais	Centros Federais de Educação Tecnológica	Universidade Tecnológica Federal	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
	Decreto 7.566 23/09/1909	Lei 378 13/01/1937	Decreto-Lei 4.073 30/01/1942		Lei 3.552 16/02/1959 Decreto 47.038 16/10/1959 Lei 4.759 20/08/1965	Lei 6.545 30/06/1978 Lei 8.948 08/12/1994	Lei 11.184 07/10/2005	Lei 11.892 29/12/2008
Alagoas	21/01/1910	1937	25/02/42		1968	1999	-	29/12/08
Amazonas	01/10/1910	1937	-	25/02/42	1965	Decreto 26/03/2001	-	29/12/08
Bahia	02/06/1910	1937	-	25/02/42	1965	Lei 8.711 28/09/1993	-	29/12/08
Ceará	24/05/1910	1941	25/02/42	-	1968	22/05/1999	-	29/12/08
Espirito Santo	24/02/1910	1937	-	25/02/42	03/09/65	Mar/99	-	29/12/08
Goiás	01/01/1910	1937	-	25/02/42	20/08/65	Decreto 22/03/1999	-	29/12/08
Maranhão	16/01/1910	1937	-	25/02/42	Portaria 239/65 03/09/1965	Lei 7863 31/10/1989	-	29/12/08
Minas Gerais	08/09/1910	18/08/41	-	25/02/42	16/02/59	30/06/78	-	-
Mato Grosso	01/01/1910	Circular 1971 05/09/1941	25/02/42	-	20/08/65	Decreto 16/08/2002	-	29/12/08
Pará	01/08/1910	1937	25/02/42	-	1968	18/01/99	-	29/12/08
Paraíba	06/02/1910	1937	25/02/42	-	1959	1999	-	29/12/08
Pernambuco	16/02/1910	1937	-	25/02/42	1959	1999	-	29/12/08
Piauí	01/01/1910	1937	25/02/42	-	1967	22/03/1999	-	29/12/08
Paraná	16/01/1910	1937	-	25/02/42	1959	30/06/78	7/10/2005	-
Rio de Janeiro (Campos)	23/01/1910	1937	-	25/02/42	1967	1999	-	29/12/08
Rio Grande do Norte	03/01/1910	1937	25/02/42	-	1968	18/01/99	-	29/12/08
Santa Catarina	01/09/1910	1937	25/02/42	-	Portaria 331 17/06/1968	27/03/2002	-	29/12/08
Sergipe	01/05/1910	1937	25/02/42	-	1965	2002	-	29/12/08
São Paulo	24/02/1910	1937	-	25/02/42	1959	18/01/99	-	29/12/08
Rio de Janeiro (Capital)	27/11/1919	1937	-	25/02/42	1965	30/06/78	-	-

Fonte: MORARES (2016 p.114).

Para Frigotto e Ciavatta (2003. p.118), a “educação tecnológica” pode ter sido apenas um neologismo para a realidade que se pretendia criar. Os autores aduzem, no entanto, que “o desenvolvimento científico-tecnológico que abarcava o ideário nacional-desenvolvimentista dos militares, no poder desde 1964 era uma realidade em expansão no mundo ocidental” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003. p.118). Muitas transformações ocorriam nas sociedades diante dos fenômenos da globalização, da reestruturação produtiva, do Estado mínimo, algumas mais imediatas, outras, mais tardias. Na esteira das transformações, representantes dos países de capitalismo central produziram um

documento “orientador” das Reformas Sociais nos anos 90 – o Consenso de Washington, fonte da qual o Brasil seguiu fielmente. Neste contexto, a ideia de educação profissional que formava mão de obra para a indústria, muda a vocação para a “educação moderna”, capaz de acompanhar o desenvolvimento das forças produtivas com proximidade das exigências do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

2.2 A EPT e a Reestruturação Produtiva: considerações preliminares no Governo Cardoso (1995-2003).

Optamos por este período por tratar-se da ascensão neoliberal no cenário mundial, pioneiramente levado à cabo na Inglaterra e Estados Unidos nos governos Thatcher e Reagan, em décadas anteriores ao Brasil, como crítica à eficiência do Estado, no período indicado ocorreu a Reforma Gerencial do Estado, que reestruturou diversos setores nacionais. Destacamos neste estudo, a Educação e, particularmente, a EPT. Ademais, é também na década de 1990 que se reeditou no Brasil, o processo de reestruturação produtiva e, carrou consigo, novas configurações no mundo do trabalho, no arcabouço de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) e, na sociabilidade do trabalho. O processo foi acompanhado de informalização e terceirização do trabalho, aumento de desemprego e intensificação da pobreza que mobilizaram o governo na criação de políticas sociais de assistência compensatórias às classes mais vulneráveis. Neste sentido, Garcia e Zanardini (2018) evidenciam o duplo papel da educação, enquanto política social: a formação de mão de obra e a integração dos mais pobres. Ressaltamos tratar-se de um período em que o Brasil, assim como outros países da América Latina, recorreram a Organismos Multilaterais para estancar a sangria da dívida externa. Entre estes Organismos, destacamos o Banco Mundial e as respectivas propostas de ajustes setoriais e estruturais como forma de aliviar os efeitos advindos da crise (cíclica do capital).

Os empréstimos realizados pelo Banco Mundial subordinaram o Brasil às suas prerrogativas que envolveram imposições quanto às relações sociais, econômicas, ideológicas e políticas. Outro aspecto relevante neste contexto foi o aumento da dívida no setor público brasileiro a partir de 1994, com o plano de estabilização monetária – o Plano Real, em que pese, foi multiplicada por quatro nos primeiros três anos e meio de vigência do Plano. Em julho de 1994, a dívida mobiliária federal era de R\$ 59,5 bilhões

e, em dezembro de 1997, a aludida dívida passou a ser de R\$ 254,5 bilhões (ALVERGA, 2016).

No campo das políticas educacionais, Garcia e Zanardini (2018) argumentam que o receituário liberal as guiavam e, foram implementadas entre 1985 e 2005. No âmbito da EP, entre outras medidas, destacamos o Decreto-Lei nº 2208/1997³⁵ que consubstanciou a reforma da EP. A partir de então, a EP passaria a ser oferecida de modo concomitante ou sequencial ao EM e **não de modo integrado**.

Juntamente com o Decreto 2.208/97, que estabeleceu as bases da reforma da educação profissional, o Governo Federal negociou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a mencionada reforma. Ela era um dos itens do **projeto de privatização** do Estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada pelos países hegemônicos de capitalismo avançado, organismos multilaterais de financiamento e grandes corporações transnacionais. Esse financiamento foi materializado por meio do Proep³⁶ (BRASIL, 2012 p. 21. Grifo nosso).

Segundo Lima Filho (2002), a partir de 1990, o Banco Mundial priorizou, pelo menos em discurso, o investimento em Educação Básica como política social para mitigar a pobreza e a EP passou a ser financiada pelo BID, embora a lógica dos organismos, na visão do autor, seja a mesma. Compreendemos que as elaborações de políticas públicas para a EP no país articulam-se com a lógica do sistema capitalista de produção nos níveis nacional e internacional de modo a sustentar seu desenvolvimento.

A reestruturação produtiva, em nível mundial, exige do trabalhador maior escolaridade, capacidade de empregabilidade sustentada por novas competências. Os trabalhadores tornam-se “responsáveis” por sua formação/qualificação contínua, assim como por seu respectivo sucesso e/ou fracasso no mercado de trabalho. Esta portanto, é

³⁵ Decreto Federal nº 2.208 de 1997, composto por doze artigos que regulamentavam os artigos 39 a 42 expostos na LDB nº 9.394/96 referentes à Educação Profissional, assinado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso.

³⁶ “O Programa de Expansão da Rede da Educação Profissional (Proep) foi criado em 1997 pelo governo brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para expandir a oferta de cursos de formação de trabalhadores no país. Os recursos, da ordem de US\$ 500 milhões – 25% do Ministério da Educação, 25% do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e 50% do BID – foram utilizados para construção e reforma de centros de educação profissional, aquisição de equipamentos e de material didático. A capacitação de professores foi, também, uma das propostas do acordo” (BRASIL, 2005).

uma questão política, dominada pelos interesses do setor produtivo capitalista, financiada e viabilizada pelo Estado, impregnada e consentida na sociedade e nas mentes dos trabalhadores por meio de diferentes vetores, que perpassam desde o ensino apostilado nas escolas, pela explosão de uma literatura de autoajuda e de técnicas para lidar com o fracasso e obter sucesso, até o constante reforço midiático em diferentes fontes, contraindo a subjetividade humana.

Em dezembro de 1994, último mês do governo Itamar Franco, um projeto oriundo do Ministério da Educação foi transformado na Lei nº 8.948/94, a qual instituía o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, previa sua composição, seus objetivos e metas e determinava que as Escolas Agrotécnicas e Técnicas seriam alçadas à condição de CEFETs (ANDRADE, 2014a).

A criação desse Sistema baseia-se nas políticas de desenvolvimento de países de primeiro mundo, especialmente os europeus, que atribuem o seu desenvolvimento ao investimento sistematizado na busca e uso intensivo de modernas tecnologias. Identificando semelhanças entre a possibilidade de avanço tecnológico no Brasil e nesses países, os problemas do desenvolvimento nacional estariam também condicionados às políticas de investimento em tecnologias e em formação de mão de obra especializada para operá-las. Identificou-se, com isso, a necessidade de interligação entre os diversos setores que utilizam e desenvolvem tecnologias de ponta, e aqueles setores mais pobres cientificamente. (RAMOS, 1995, p. 167. Grifo nosso).

No ano seguinte, em 1995, Fernando Henrique Cardoso assumiu o governo brasileiro. Tratava-se de um presidente com uma renomada história acadêmica ao lado de sua vida política e, entre suas práticas mais marcantes, destacamos a **Reforma Gerencial do Estado Brasileiro**. No campo da EPT, o governo adotou algumas posturas distintas da ordem vigente no segmento, sustentados pelo **Decreto nº 2.208/1997**, síntese emblemática do ideário do liberalismo conservador de seu governo, que **separou a educação profissional da educação básica**. Esse decreto foi complementado, como instrumento coercitivo, pela Portaria do MEC nº 646 de 1997, que:

obriga os Centros Federais de Educação Tecnológica a restringirem em 50% as matrículas do nível médio integrado, das oferecidas em 1997,

com o indicativo de extensão futura. A arma do MEC para isso era a **concessão de mais ou menos recursos de acordo com a adesão à portaria**. No plano pedagógico, a Resolução nº 04/99 e o Parecer CNE/CEB nº 16/99, que traçam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos técnicos de nível médio, escancaram a perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003.p.119. Grifo nosso).

Sustentados pelo arcabouço **gerencialista**, alinhado com as perspectivas de um mundo globalizado, o discurso prevalente era o da formação de um novo tipo trabalhador, moldado para a empregabilidade o que, na visão de Lima Filho (2009 p.148), exigira mudanças substanciais nos papéis sociais da educação e, doravante, “uma verdadeira parceria entre o setor privado e o governo, tanto na questão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico”. Frigotto e Ciavatta (2003. p.107) argumentam que as Reformas Educativas de Cardoso foram elaboradas, em sua maioria, “por especialistas em planejamento governamental”, “formados em universidades estrangeiras” e, com passagem em diferentes entidades multilaterais, as mesmas que conferem a base das reformas brasileiras. Em 1997, o Brasil assinou com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) o Acordo de Empréstimo nº 1.052/OCBR. Esse acordo possibilitou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) criado pela Portaria nº 1.005, de 10 de setembro, e da Resolução nº 112/1997. De acordo com Andrade (2014a p. 71):

[...] o programa, com vigência até 2006, contou inicialmente com recursos de US\$ 500 milhões dos quais 50% do financiamento do BID e 50% de contrapartida brasileira, formada, em proporções iguais, pelos ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego, por meio do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Inicialmente o Programa foi gerenciado pela SETEC, e mais tarde a gestão foi transferida para o FNDE.

Lima Filho (2009 p.148) aponta que o financiamento foi destinado a “cursos pós-secundários não universitários e cursos livres de nível básico com a finalidade de articular

a formação de um sistema eficaz de educação profissional para adestrar jovens e adultos”. No governo FHC foi instituída, ainda, a Lei nº 9.649/98 que proibia a criação de novas unidades da Rede Federal. Em seu art. 47, parágrafo quinto, diz a Lei:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente** poderá ocorrer em parceria com Estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1998. Grifo nosso).

Assim, fica evidente que a União até poderia custear a construção de novos estabelecimentos, mas custeio e pessoal não mais seriam da sua responsabilidade. Em outras palavras, a nova escola não seria federal, mas estadual, municipal ou privada.

A Lei em questão está suportada juridicamente em seu governo por meio do Decreto nº 2.208/97, cuja criação **atendia às recomendações do Banco Mundial/BID de separação entre o ensino médio e a Educação Profissional**, que a partir de então, “passaram a percorrer trajetórias separadas e não equivalentes”, reiterando a dualidade histórica e a dicotomia nas formas de ensino para atender, neste momento, as exigências do mercado de trabalho, isto é, o Ensino Médio Propedêutico (que prepara o aluno para o ensino superior) e, o Ensino Profissionalizante (que prepara os jovens para o mercado de trabalho) (ANDRADE, 2014a. p.71;72). O **curso integrado deixou de ser ofertado** e mantiveram-se apenas os concomitantes e subsequentes, conforme estabelece o Decreto:

A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e **independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este** (BRASIL, 1997. Grifo nosso).

Os cursos técnicos reafirmam, portanto, sua vocação para formar apenas para o trabalho e passaram a ser organizados de forma separada do ensino médio regular (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Nesta forma de análise quem dita as regras e o que é necessário para a formação dos jovens trabalhadores são os empresários, e não mais os

pedagogos, educadores. Aparecem competências até então não valorizadas, onde além do Português e da Matemática, uma nova disciplina surge: a capacidade de trabalhar em grupo e de se adaptar a novas situações (CASTRO, 2001 apud ANDRADE, 2014a. p.72).

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003. p.107), foi no Governo FHC, pela primeira vez em nossa recente história republicana após o período ditatorial, que ocorreu a transformação do ideário empresarial e mercantil da educação escolar em política unidimensional do Estado, **“diluindo”, assim, o sentido de público e atribuindo-lhe a função privada**. A dimensão mais profunda deste governo, por intermédio do Ministério da Educação, foi a **adoção do pensamento pedagógico empresarial** e as diretrizes e preconizações de organismos e das agências internacionais predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado³⁷. As avaliações são concebidas por empresários.

Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003. p.108).

Andrade (2014a) acredita que o MEC considerava o fato de que o Brasil, por ser a nona economia do mundo e por ter realizado alianças comerciais, políticas e econômicas com outros países, precisava acompanhar a modernização das tecnologias nos processos de produção, e conseqüentemente formar profissionais para atender as demandas de reestruturação produtiva, o que o motivou a realizar a Reforma da Educação Profissional. Essa Reforma abrangia aspectos técnico-pedagógicos, como flexibilização curricular, gestão escolar que contemplasse a autonomia, a captação de recursos e possíveis

³⁷ Esta realidade não é exclusividade em nosso país, é possível verificá-la em países desenvolvidos, a exemplo da educação francesa, pesquisada por Laval (2004). Ressaltamos, porém, que não devemos desconsiderar os aspectos e características tipicamente brasileiros, inerentes à nossa história e à nossa cultura e, aos processos que os sociólogos brasileiros há tanto tempo debatem. Trata-se de um processo global, mas, que em nossa compreensão, não se reproduz fielmente nas diferentes localidades, tampouco de modo homogêneo.

parcerias. O trecho abaixo extraído da proposta de governo de FHC clarifica o contexto apresentado:

[...] a economia mundial é hoje, fundamentalmente, caracterizada pela internacionalização dos processos de produção e comercialização: da matéria-prima à concepção do produto, da manufatura e decisões sobre o emprego de novas tecnologias e materiais às estratégias de *marketing*. Fluxos de capitais e de mercadorias, assim como a difusão de ciência e tecnologia, ultrapassaram, hoje, todas as fronteiras nacionais e se tornaram em grande parte operações intra-empresas. Essas realidades não podem ser ignoradas. (CARDOSO, 2008. p. 3)

Este período, portanto, além de estancar o crescimento da RFEPT, é marcado pela alteração de perfil de seus destinatários: jovens para o trabalho assalariado em um contexto de reestruturação produtiva.

A partir do que foi explanado na seção e, particularmente, do histórico “costurado” das instituições na Rede, *atentamos para o histórico e organização de nosso objeto – o IFSP São Carlos, em seção oportuna e, como isso reverbera na identidade da instituição e de seu corpo docente*. A exemplo do estudo no IFSC e, particularmente da UTFPR conduzido por Moraes (2016), em especial no tocante a “escapar do caráter determinante da Lei” *vislumbramos como um possível pressuposto de nossa pesquisa*, a institucionalidade almejada pelo IFSP São Carlos (ou, pelo menos, por parte de seu corpo docente), a exemplo da UTFPR³⁸, de buscar “maior prestígio ligado à oferta de cursos em nível superior” (MORAES, 2016. p.147).

A seguir, apresentaremos o perfil do modelo CEFET – modelo prevalente da EPT federal da década de 90 - para depois, abordar o período de nascimento dos Institutos Federais.

³⁸ O modelo UTFPR, na visão de Frigotto (2018), reitera o descomprometimento com a integralidade do ensino e o abandono do ensino médio, sob qualquer modalidade desta universidade e, reducionista da relação educação e sociedade pela perspectiva da formação instrumental que serve ao mercado. Ainda, a UTFPR revela-se fruto de um processo de imitação da criação deste tipo de instituição especializada das sociedades de capitalismo central. Assim, pode-se depreender que se insere num dos traços de nossa cultura, “o mimetismo e a cópia” (FRIGOTTO, 2018 p.130).

2.2.1 Algumas considerações sobre o modelo CEFET na RFEPT

A década de 90, no âmbito da RFEPT, teve os CEFETs como modelo prevalente, modelo que “antecede” os IFs – objeto deste estudo. Sua origem tem relação com a criação dos cursos de tecnólogos e de Engenharia de Operações, criados, respectivamente em 1968 e 1971, concomitantemente à criação dos cursos técnicos de nível médio da época (IGNÁCIO, 2006). Mais tarde, em 1977, o Conselho Federal de Educação transformou o curso de Engenharia de Operações em Engenharia Industrial e, logo em seguida, em 1978, por meio da Lei nº 6.545, as Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, do Paraná e de Minas Gerais, que já ofertavam os cursos de Engenharia de Operações – aproveitando a capacidade instalada – foram transformadas em CEFETs (CEFET PR, CEFET RJ e CEFET MG) e, seguiram ofertando os cursos de Engenharia Industrial, de Tecnólogos, além dos cursos técnicos de 2º grau (IGNÁCIO, 2006; OTRANTO, 2011). É a partir da criação dos CEFETs, em 1978, como um modelo de formação de profissionais tecnólogos (em cursos de curta duração) e engenheiros industriais (em cursos com igual duração dos cursos convencionais de engenharia), que começa a se desenhar no país uma concepção de educação tecnológica.

Em 1994, a Lei Federal nº 8.948, de 8 de dezembro, estabeleceu a transformação gradativa das Escolas Técnicas Federais ETFs em CEFETs, mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação que consideravam as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas e, os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro. Esta mesma Lei também autorizou a transformação das Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETs após processo de avaliação de desempenho a ser desenvolvido pelo Ministério da Educação, o que ampliou suas possibilidades de atuação e objetivos, com a oferta de cursos superiores (BRASIL, 1994).

Os CEFETs foram criados para substituir algumas das Escolas Técnicas Federais e/ou Escolas Agrotécnicas Federais existentes no Brasil, com a autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, ou seja, sendo transformados em autarquias federais, como respostas às demandas por formação profissional ao desenvolvimento econômico estabelecido no país ao final da década de 1970 (IGNÁCIO, 2006). Por mais de uma década, apenas três CEFETs existiram no Brasil – Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais e, em 1994, com a aprovação da Lei Nº 8.948, foi ampliada a rede, transformando outras Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas em Centros

Federais, como o CEFET-AM, CEFET-RS ou o CEFET-SP, que posteriormente foram transformados em IFs. Na visão de Moraes (2013. p.5), os primeiros sintomas da “**crise de identidade institucional**” remontam deste período – década de 1970 – nessa transformação com a autorização a ofertar cursos, plenos, de educação superior.

A criação dos CEFETs se deu por meio da Lei nº 6.545/78 que explicitava seus objetivos:

I Ministrando ensino em grau superior:

a- de graduação e pós graduação, visando à formação de profissionais em Engenharia Industrial e Tecnólogos;

b- de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos;

II Ministrando ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais;

III - Promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnico-industrial;

IV - Realizar pesquisas na área técnico-industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (BRASIL, 1978).

Os contornos dos CEFETs foram melhor delimitados, contudo, a partir do Decreto nº 87.310/82, onde enunciava as características básicas que deveriam fundamentar sua atuação:

I - integração do ensino técnico de 2º grau com o ensino superior;

II - ensino superior como continuidade do ensino técnico do 2º grau, diferenciado do sistema de ensino universitário;

III - acentuação na formação especializada, levando-se em consideração tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento;

IV - atuação exclusiva na área tecnológica;

V - formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau;

VI - realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços;

VII - estrutura organizacional adequada a essas peculiaridades e aos seus objetivos (BRASIL, 1982).

Ao estudar os CEFETs, Ciavatta (2010) expressou algumas semelhanças com o modelo IF:

à semelhança dos CEFETS, os Institutos Federais têm uma dupla responsabilidade, o ensino, a pesquisa e a extensão como universidades e a manutenção do ensino médio de qualidade como é sua tradição. Mas as políticas públicas de educação no Brasil não têm atendido satisfatoriamente a toda a população, principalmente no que toca ao ensino médio, cuja gratuidade e obrigatoriedade não é assegurada nos termos da lei, e depende do sucesso dos programas governamentais (CIAVATTA, 2010, p. 171).

Na pesquisa realizada por Zatti (2016), segundo relatos de professores dos IFs, há dissonâncias em relação ao CEFET. Alguns professores consideram que o CEFET priorizava o ensino tecnicista, isto é, com foco na técnica em detrimento da formação humana e da construção de um espírito crítico, perspectiva esta que os IFs propõem superar. Para alguns, nem todos os cursos do CEFET eram tecnicistas, tendo em vista a não integração curricular, isto é, os alunos cursavam o ensino médio em um turno (com preparação para o vestibular) e o ensino técnico noutro, conferindo dualidade ao modelo. Para outros, os CEFETs não possuíam caráter estritamente tecnicista, já que passaram pela verticalização, o que seria o embrião do modelo IF (ZATTI, 2016). Ainda, houve professores que argumentaram que a “emancipação” do aluno não depende somente da integração curricular, mas dos espaços de interação que, por vezes, compensa senão supera o currículo restrito. Neste sentido, os IFs são privilegiados, já que possuem espaços que conciliam atividades culturais, pesquisa, extensão, participações em entidades colegiadas como Atlético e Grêmios estudantis, espaços que transcendem a sala de aula e privilegiam a humanização (com caráter intersubjetivo) que Zatti (2016, p.1468) denominou de “espaço interativo emancipatório”.

Na estrutura organizacional do modelo CEFET figura a presença do “gerente” (administrativo e educacional), que no modelo IF foi substituído pela figura do “diretor”. Ao observar este cargo, o associamos a um perfil tipicamente gerencialista, coerente, portanto, com a lógica gerencial do governo Cardoso. Não aprofundaremos esta questão, embora reconheçamos a sua relevância para outros possíveis estudos.

Pela perspectiva jurídica, os CEFETs foram criados por mais de uma Lei (diferentes), o que dificulta a uniformização/padronização da organização da Rede

Federal em todo o país. Foram **comparados aos Centros Universitários**, o que causa **entraves para a sua identidade** assim como para a adoção de um marco legal consolidado (BRASIL, 2007). Por fim, optamos por finalizar a seção com uma alusiva metáfora do modelo, retirada da tese de Moraes (2016, p.8) - o **“filho-síntese” das universidades**:

Este é certamente o filho que todo pai gostaria de ter. Um filho que sabe fazer tudo – e fazer bem feito! Não importa o quanto pareça difícil atuar em todos os níveis e em todas as modalidades da educação nacional. Aos pais, com seus olhos ingênuos, pode parecer que este filho esteja demorando um pouco para aprender “tudo” o que lhe foi objetivado. Permanecem na certeza de que todas as tarefas serão realizadas. Estranham, contudo, quando os filhos – ao começarem a falar – lhes digam que, com tantas coisas a fazer, não sabem bem por onde começar. Estranham mais ainda quando, um pouco mais maduros, lhes dizem que não querem fazer tudo o que os pais mandaram, que preferem fazer só o que gostam.

2.3 O Lulismo (2003-2011) e a reconfiguração da RFEPT

Na perspectiva de Frigotto e Ciavatta (2003. p.121), o “fracasso do liberalismo tardio de Cardoso” propiciou a vitória de Lula nas eleições em 2002. A esperança que se desenhava era a de inversão de direção e a ultrapassagem da era Cardoso de modo a recuperar ou, quiçá, construir e dilatar a face pública do Estado brasileiro e torná-la efetivamente democrática para que se constituísse formuladora e coordenadora de políticas que garantissem os múltiplos direitos sociais e subjetivos aos que, até então, eram excluídos. No âmbito da EPT, o desafio que se colocou foi a mais ousada Reforma no segmento, cuja materialização tem nos IFs sua maior expressividade.

Os IFs, diferentemente dos CEFETs, foram criados sob uma única Lei, o que assegura a institucionalidade de uma nova estrutura, apta a articular educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis de forma clara e inequívoca em toda a Rede formalmente constituídas. **Esta é a única diferença legal entre Universidades e IFs** (IFS, 2017). Com a reestruturação e posterior expansão da RFEPT, a exemplo do que ocorreu no histórico centenário da Rede (existência de escolas técnicas federais), os

CEFETs não foram extintos, já que as instituições tiveram autonomia para decidirem em suas instâncias colegiadas a aceitação ou recusa da transição. A maior parte dos CEFETs optou por se transformar em IF (transição em bloco), embora algumas unidades tenham recusado. O CEFET MG, por exemplo, justificou sua recusa pautado em sua estrutura universitária, com intenções de tornar-se universidade (CEFET MG, 2018), a exemplo do que ocorreu com a Universidade Tecnológica do Paraná³⁹ (BRASIL, 2005).

A criação da Lei nº 11.892/2008 tornou os IFs a referência na RFEPT e, todas as demais instituições criadas a partir deles, passaram a seguir o seu modelo de organização (OTRANTO, 2011). Porém, em 2003, anteriormente à implantação dos IFs, foi adotada uma política de expansão da Rede, e que teve continuidade nos governos Lula e Dilma. Otranto (2011 p.2) denominou este processo como “pavimentação do caminho para a implantação de tal Reforma”.

A política de criação dos IFs iniciou-se, portanto, em 2003, com a elaboração do **Plano Plurianual do Governo Lula** (PPA 2004-2007), “quando foram definidos os objetivos do planejamento governamental” (SANTOS, 2018. p.114). A constatação presente no PPA era a de que “havia um grande contingente da população brasileira retornando às salas de aula, em idade tardia, para cursar o ensino médio” (SANTOS, 2018. p.114). Esta demanda era justificada pela conjuntura do mundo do trabalho que requisita escolaridade dos trabalhadores para ocupações que antes não o faziam, o que acarretou num alto número de jovens desempregados no país. Para Santos (2018), foi neste quadro de demandas da esfera produtiva que foram definidas as políticas de educação e de qualificação para o trabalho, cuja pretensão almejou ampliar a oferta de educação profissional e articulá-la às políticas nacionais de geração de emprego, trabalho e renda.

Foi com base nas diretrizes expressas no PPA 2004-2007, que o então Ministro da Educação Tarso Genro, em março de 2004, deu os primeiros passos para instituir a política de expansão da oferta de educação profissional, ao elaborar o projeto de lei que viria a se constituir no grande marco da ampliação da RFEPT (SANTOS, 2018.p.115).

³⁹ Esta transição se deu sob o resguardo da Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005, que dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências.

O referido projeto, oriundo do Poder Executivo, passou a tramitar na Câmara dos Deputados, a partir de 23 de março de 2004 sob a denominação de PL nº 3.584/2004. Tinha como objetivo promover a alteração da redação do § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro 1994. O referido parágrafo foi inserido neste artigo quando da aprovação da Lei nº 9.649, de 27/5/1998, com o objetivo claro de proibir qualquer ação isolada do Governo Federal no sentido de expandir a educação profissional, na medida em que tal ação **somente** poderia ser concretizada **mediante parcerias** com estados, município, instituições vinculadas ao setor produtivo e organizações não governamentais (SANTOS, 2018. p.115. Grifo nosso).

Após vinte meses de tramitação no Congresso Nacional, o PL nº 3.584/2004 foi aprovado na íntegra e convertido na Lei nº 11.195/2005, sancionada pelo Presidente da República em 18/11/2005. Neste sentido, o artigo 5º da Lei nº 8.948/1994 passou a ter a seguinte redação:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais**, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino [Grifo nosso].

A legislação no governo FHC, na prática, estagnou a rede federal, causando um grande prejuízo para o país. Somente em 2005, ocasião na qual o governo Lula substituiu a referida lei pela de número 11.195, na qual o termo “preferencialmente” substituiu o “somente”, houve, como de fato constatamos, os avanços da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, vindo a lei a se constituir em um marco desse desenvolvimento.

Em 2005, o presidente Lula anunciou o Plano de Expansão da RFEPT. Para Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010) esta ação representou marco⁴⁰ do rompimento com o

⁴⁰ Este marco se deu, propriamente, com a publicação da Lei nº 11.741 de 2008. Esta Lei “altera os dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008). Assim,

projeto de EPT herdado do governo Cardoso. Esses autores, de forma alvissareira, destacam ainda que “se, de 1909 a 2002, o número de escolas destinadas a essa modalidade da educação não ultrapassou 140 unidades, até 2010 a meta é chegar a 354 unidades” (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010, p. 73).

O **reestabelecimento da oferta do ensino médio integrado** se deu por meio do Decreto nº 5.154/2004⁴¹, mantidas as modalidades concomitante e subsequente. No que concerne o ensino médio integrado, Fernando Haddad, então Ministro da Educação (2005 a 2012), ressaltou em conferência, a integração do ensino médio à educação profissional como dever do Poder Público Estadual e Federal (BRASIL, 2006). Para o Ministro, depois de revogado o Decreto nº 2.208/97⁴², “não se pode impor o ensino médio integrado, porém, é possível fomentar, induzir e apoiar as iniciativas que busquem tal integração”.

Se continuarmos emitindo diploma de técnico de nível médio que não traduza a real competência profissional, nada estará sendo mudado. Estaremos, sim, **reproduzindo o engodo do passado e entregando um pseudotécnico à sociedade**. Nem as empresas nem as cooperativas reconhecerão aquele diploma, tampouco vai o jovem sentir-se preparado para o desafio profissional, por ser um mero portador de diploma (BRASIL, 2007. p.38. Grifo nosso).

o ensino técnico passa a ser ofertado em três modalidades: integrado, concomitante e subsequente. O ensino integrado conta com uma única matrícula para a formação básica e formação profissional. Nesta modalidade os conteúdos são trabalhados de forma conjunta, integrando os saberes técnicos e propedêuticos, de tal modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio. Na modalidade concomitante, os alunos têm duas matrículas, uma para a educação básica e outra para a educação profissional, podendo ocorrer na mesma instituição ou em instituições distintas. A modalidade subsequente é oferecida a alunos que possuem o ensino médio completo, portanto, cursam apenas as disciplinas de formação profissional.

Na visão de Negreti (2016), nos cursos concomitantes e subsequentes não há articulação entre as disciplinas propedêuticas das profissionalizantes. Assim, **o mérito de tal legislação foi ter criado a possibilidade de integração no ensino médio**. A pesquisa de Zatti (2016) revelou que o modo subsequente é favorável à qualificação profissional, sobretudo, àqueles que estão excluídos do mercado de trabalho. Já o modelo concomitante foi considerado inadequado pelos professores, levando em conta a perspectiva da educação emancipatória, isto é, trata os saberes de forma fragmentada o que dicotomiza a educação técnica e a propedêutica.

⁴¹ Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. O Decreto nº 5.154/2004 trouxe a esperada possibilidade de retorno do ensino profissionalizante ser integrado ao ensino médio.

⁴² O Decreto em questão impossibilitava a integração da modalidade profissionalizante com o ensino médio.

Precisamos transformar esse diploma de técnico de nível médio em algo que seja definitivamente efetivo, que mude a vida do estudante, do trabalhador e das empresas de uma maneira geral. Estas têm de perceber que aquele certificado, aquele diploma, é algo que efetivamente faz a diferença na produção, que aumenta a produtividade no trabalho, que concorre para melhores salários e que produz uma mudança de cultura no ambiente de trabalho (BRASIL, 2007. p.39).

As ações de expansão da oferta de educação profissional e tecnológica decorrem da publicação da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, que deu nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948/1994, facultando à União a possibilidade de executar ações de implantação de novas unidades de ensino técnico e/ou agrotécnico, com preferência para o estabelecimento de parcerias com estados, municípios, Distrito Federal, e com organizações do setor produtivo ou organizações não governamentais (ONGs), que seriam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

O Decreto 6.095/2007 pode ser considerado o marco inicial legal para a concretização da Reforma ao estabelecer a criação dos IFs e, as normas para a transformação das demais entidades da Rede. O Decreto **explicita o projeto de organização de uma Rede Federal** com uma nova engenharia organizacional que seria montada a partir da “agregação voluntária” das demais instituições ao modelo IF (OTRANTO, 2011. p.7).

As instituições de educação profissional foram “convidadas”, pela Chamada Pública MEC/SETEC 002/07, a aderir à nova instituição, no prazo de 90 dias. Em julho de 2008, deu entrada no Congresso Nacional a Mensagem 513, assinada pelo Presidente da República, encaminhando o Projeto de Lei 3.775, que daria uma nova conformação à rede federal e criaria os IFs. O Projeto foi aprovado em dezembro de 2008, dando origem à Lei 11.892 (OTRANTO, 2011. p.7).

Na visão de Moraes (2016. p.181. Grifo nosso):

a inserção do “nível” profissional (não previsto na LDB), que impele os IFs a ofertar cursos de qualificação de trabalhadores, é um avanço quando comparado à realidade experimentada pelos CEFETs, pois esta disposição **possibilita a construção de uma identidade mais inclusiva.**

Reconhecemos os avanços que o campo da EPT obteve no Lulismo. No entanto, procuramos não generalizá-los, tampouco negligenciar suas idiossincrasias. Há autores que criticam o momento da EPT no governo PT. Ramos (2019. p.4), por exemplo, acredita que o momento vivenciado pela EPT no lulismo representou a “certificação em massa do trabalhador” alinhado com as demandas do mercado. Para Arcary (2016), as reformas destas instituições se imiscuem a aspectos micropolíticos oriundos do governo petista que anunciava-se orientado com a esquerda, mas, que aplicava o núcleo duro de programas de seus adversários. Este contexto reflete em um cenário de intensificação e precarização de trabalho para as diferentes categorias que nele se inserem (ARCARY, 2016). Já, na visão de Sala (2020), embora no petismo tenha ocorrido um substancial crescimento das matrículas nas instituições públicas e federais, materializadas na criação dos Institutos Federais e na expansão das Universidades Federais, houve também, uma maior privatização tanto da educação profissional quanto do superior no país, tendo em vista que as matrículas nas instituições privadas cresceram em uma taxa superior que nas públicas. Para Sala (2020), na impossibilidade de encontrar um crescimento econômico sustentável e autônomo face à crise global do capital, associado às condutas do petismo em buscar uma conciliação de classes, engendrou a sua “substituição” por um governo notadamente neoliberal, com a posse de Michel Temer.

Na visão de Oliveira (2018), o processo de expansão, aliado à **alteração de identidade** das instituições federais de EPT, acabaram por engendrar um misto de desafios e incertezas diante do quadro de deficiências e dificuldades encontradas tanto na implantação das novas unidades como no processo contínuo de melhorias necessárias àquelas já em funcionamento. Ainda, segundo o autor, diversos questionamentos a respeito da manutenção dos padrões de qualidade e se o impacto de uma expansão de tamanha dimensão não se traduziria em precarização do desempenho das instituições de ensino profissional e tecnológico (OLIVEIRA, 2018). Considerados alguns dos avanços e críticas ao governo que criou os IFs, pensamos que compreender as “mudanças” da EPT no país passa necessariamente por sua Expansão, tópico abordado na próxima seção.

2.4 Por uma periodização recente da expansão da RFEPT

A expansão da RFEPT foi concebida a partir de um plano coordenado de ampliação dos investimentos na educação e teve origem com o advento do Plano de

Desenvolvimento da Educação (PDE), que propiciou a própria expansão da Rede Federal, o Programa Brasil Profissionalizado (Decreto nº 6.302/2007) e, posteriormente, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC (Lei nº 12.513/2011) (MAGALHÃES; CASTIONI, 2019). Para os autores:

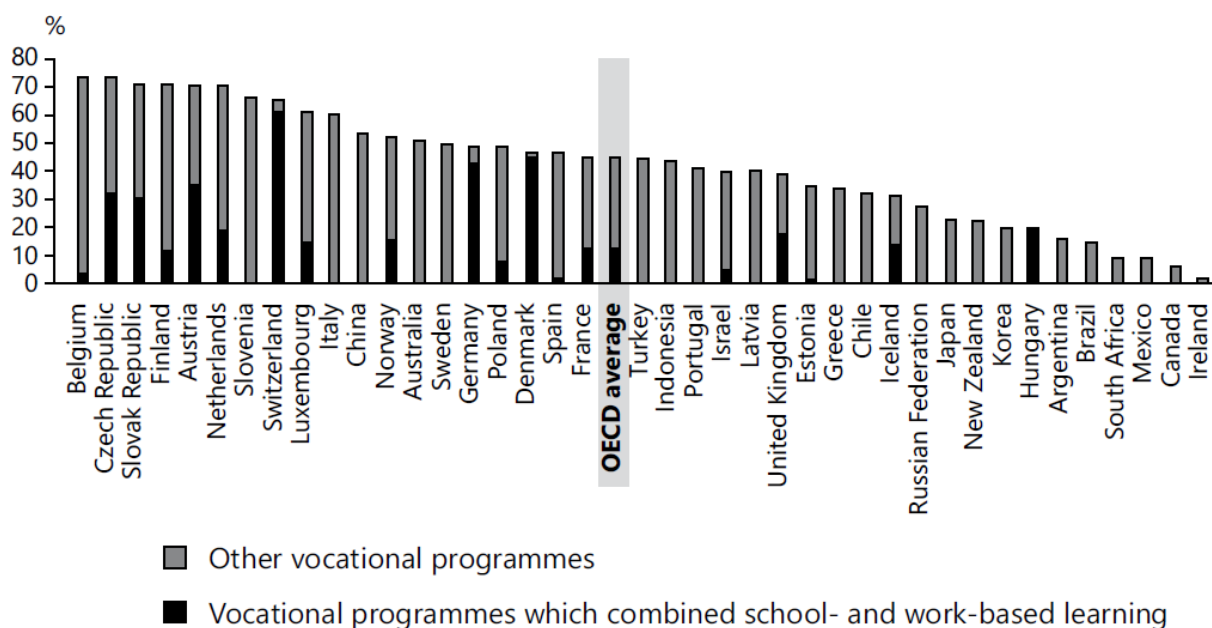
A Rede Federal foi escolhida como a expressão dessa expansão, pois foi a mais coordenada das iniciativas recentes no campo educacional e dotou, em diversos pontos do território nacional, de escolas muito bem equipadas em termos de pessoal e de infraestrutura, muito diferente da realidade da oferta dos demais entes federados (MAGALHÃES; CASTIONI, 2019. p.3).

No âmbito internacional, de acordo com estudos realizados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (*OECD*) e sistematizados na *Education at a Glance*, a partir de dados de mais de 40 países, revelam que **o Brasil possui uma das mais baixas participações de jovens cursando a EP**, conforme demonstrado na **Figura 1**. Ao comparar o Brasil a outros países, pautados no documento da *OECD*, Magalhães e Castioni (2019) apontam que em 2012, por exemplo, inseridos no sistema educacional de nível médio (geral ou técnico), havia um total de 14% matriculados na EPT em 2014 e em 2015, apenas 9% (*OECD*, 2017; MAGALHÃES; CASTIONI, 2019). Porém, em outros países, principalmente da *OECD*, essa porcentagem chega a 70% de jovens inseridos no programa de EPT, como mostra a **Figura 1**.

A imagem ainda revela que existem dois tipos de programas de EPT: o que acontece apenas na escola e o que acontece ao mesmo tempo na escola e no trabalho, caso da aprendizagem profissional. Portanto, segundo os autores, é evidente no Brasil a baixa porcentagem de jovens envolvidos na EPT, haja vista que, em 2012, 86% dos estudantes brasileiros que cursavam o ensino médio estavam na educação geral, e, em 2015, esse índice era de 91%. Mesmo com a recente expansão de escolas técnicas, as redes dos Estados e da iniciativa privada, notadamente do Sistema S, a quantidade de jovens de 15 a 29 anos que estão inseridos em contratos de aprendizagem, em relação ao total de jovens existentes, é baixa em comparação a outros países como é apresentado na **Figura 2**.

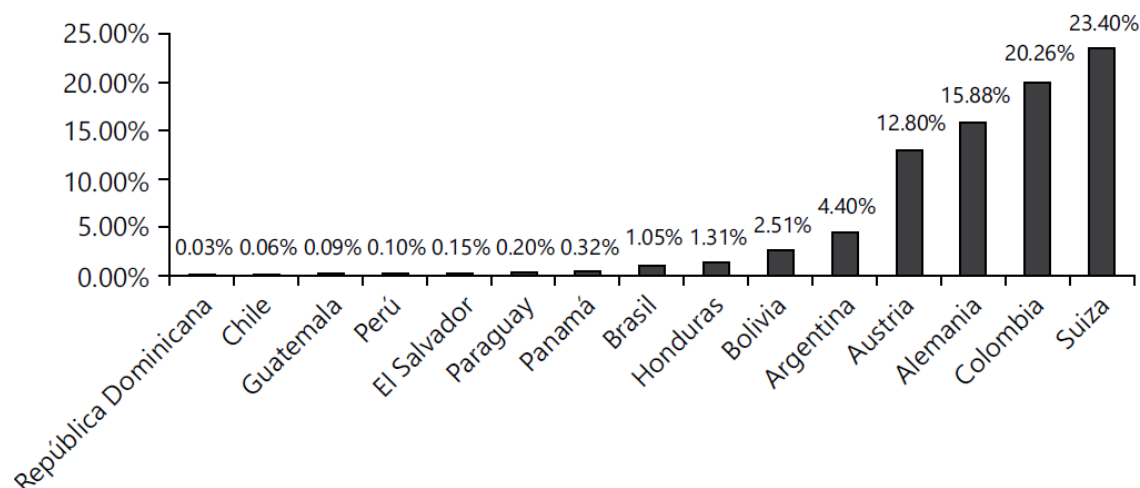
O portal do MEC que trata da expansão da RFEPT (BRASIL, 2014) consta que entre 2003 e 2010 foram entregues 214 *campi* e que entre 2011 e 2014 foram mais 208. Esses *campi* somados com os existentes antes da expansão totalizam 562 *campi* que estão divididos em 38 IFs presentes em todos os Estados da Federação.

Figura 1: Porcentagem de estudantes, no mundo, envolvidos em programas de EPT.



Fonte: *OECD*, 2014.p.32

Figura 2: Participação dos jovens, em alguns países, na aprendizagem profissional, sobre o total de jovens



Fonte: Vargas; Carzoglio (2017. p.14).

Quando tratamos da Reforma da RFEPT, consideramos as instituições pretéritas ao modelo IF, mas que também contemplam a sua concepção/criação. A Lei nº 11.892/2008 integrou um conjunto de medidas normativas que visava à concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do governo Lula – um dos mais importantes componentes do Plano de Aceleração de Crescimento (OTRANTO, 2011).

Havia medidas importantes que foram implantadas preteritamente à referida Lei, mas, que de certa forma, foram a ela incorporadas e lhe conferiram sustentação, dentre as quais, a autora destaca: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Brasil Alfabetizado e, o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional (OTRANTO, 2011). Reconhecemos a importância das três medidas, porém, tomaremos como base neste estudo, somente a terceira.

Pela perspectiva de Masson (2012), existe uma intrínseca articulação entre o PAC e o PDE, pois, na ótica do Estado, os avanços econômicos são dependentes de ações no campo educacional, que possibilitem a preparação dos sujeitos para as demandas do contexto produtivo, demonstrando que o PDE é um plano de governo para a educação. Pautado em Saviani (2007), o autor argumenta que o PDE aparece como um grande guarda chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC (MASSON, 2012). A relação entre o PAC e o PDE foi, oportunamente referida por Lula: “PAC e PDE são anéis de uma mesma corrente em favor da construção de um novo Brasil. De sonho e utopia, que não se faz em um dia, não se faz em um só governo, um Brasil que quer acelerar, crescer” (CONGRESSO EM FOCO, 2007).

A partir da exposição de Otranto (2011) e, para fins didáticos, podemos considerar a Reforma da Educação Profissional e Tecnológica propriamente, a partir de 2003 e, a posterior reconfiguração e adoção do modelo IF, a partir de 2008, quando promulgada a referida Lei. Prada e Garcia (2016. p.34) observaram divergências de dados relativos à Reforma no âmbito do próprio MEC. Reconhecemos que esta questão carece aprofundamento, cuja necessidade, a despeito da relevância que se coloca, não será suprida a partir de nossa pesquisa. Assim, na presente seção, a despeito das divergências existentes, esboçaremos inicialmente os períodos indicados nas páginas eletrônicas do MEC/SETEC e de alguns estudiosos que explanaram a questão e, posteriormente, os dados retirados da auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU) (BRASIL, 2012).

Ao consultar os documentos do MEC/SETEC (2011), verificamos que constam informações de que o Plano de Expansão da RFEPT teve início em 2005 e foi dividido em três fases. Entre os anos de 2005 e 2007, ocorreu a **Fase I** do Plano de Expansão, onde foram construídas 214 novas unidades federais e teve como objetivo implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras preferencialmente em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos, em que os cursos estivessem

articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho (BRASIL, 2010a). Priorizou-se a construção de escolas em unidades da federação ainda desprovidas destas instituições, como Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, além da instalação de instituições federais de educação profissional nas periferias de grandes centros urbanos e municípios do interior. Nesta fase, o intuito foi o de “oferecer cursos articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho” (SOUZA; CASTIONI, 2012). Na primeira fase do plano de expansão, o projeto previu a criação de cinco escolas técnicas federais e de quatro escolas agrotécnicas federais, bem como a implantação de 33 novas unidades de ensino descentralizadas, contemplando 23 unidades da federação com a instalação de pelo menos uma instituição federal de educação tecnológica (BRASIL, 2018)

A chamada **Fase II** do Plano de Expansão, sustentada pelo *slogan* “Uma escola técnica em cada cidade polo do país”, conforme consta no documento do MEC, ocorreu entre os anos de 2007 e 2010, na qual foi prevista a implantação de 150 novas unidades de ensino, totalizando a criação de 180 mil vagas ofertadas na educação profissional e tecnológica. Com isso, projetou-se uma rede federal de educação tecnológica para 500 mil matrículas até 2010 (BRASIL, 2018).

A **Fase III** do Plano iniciou-se em 2011, no governo de Dilma Roussef e estabeleceu um projeto de criação de 208 novas unidades até 2014, permanecendo o propósito de superação das desigualdades regionais e na viabilização das condições para acesso a cursos de formação profissional e tecnológica como ferramenta para melhoria de vida da população. Segundo o documento do MEC/SETEC, esta fase está para terminar em 2020. Negreti (2016)⁴³ em consulta ao relatório de Gestão da SETEC do ano de 2010 constatou que para o primeiro ano da fase III fora projetado a implantação de 86 novos *campi* do Instituto Federal, sendo 46, remanescentes da fase II. Consta neste documento que o prazo para a implantação destes novos *campi* era dezembro de 2011. A fase III trouxe a novidade do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Como resultado, a expansão e interiorização das instituições federais de EPT partiu, em 2006, de um total de 144 unidades. Chegou em 2018, a 659 unidades em todo

⁴³ Foi realizada uma busca nos documentos referenciados na dissertação de Negreti (2016 p.50;51), entretanto, os mesmos não se encontram disponíveis nas respectivas páginas eletrônicas supracitadas. Deste modo, com o propósito de disponibilizar informações da Fase III do Plano de Expansão da RFEPT, optamos por utilizar os dados da pesquisa de Negreti (2016 p.50;51), cujo quadro foi reproduzido *ipsis litteris*.

o país, das quais 643 já se encontram em funcionamento. Isto representou a construção de mais de 500 novas unidades, quantitativo maior do que o previsto nas três fases (que totalizava 400 novas unidades) (BRASIL, 2018). O **Quadro 3** construído por Negreti (2016. p.50;51) sintetiza o Plano de Expansão da RFEPT e as respectivas fases:

Quadro 3: Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

	FASE I (2005 - 2007)	FASE II (2007 - 2010)	FASE III (2011 - 2020)
Lançamento	2005	2007	2011
Meta	64 novas unidades, sendo: - 37 novas Unidades de Ensino Descentralizadas – UNEDs, - 9 novas autarquias, - federalização de 18 novas escolas que não pertenciam a rede federal.	- 150 novas unidades de ensino	- 1º ano – 86 novos <i>campus</i> de IFs - 60 novas unidades de ensino a cada ano, chegando a 1.000 unidades até o final da década. - Criação do PRONATEC
Objetivo	Implantar Escolas Federais de Formação Profissional e Tecnológica nos estados ainda desprovidos destas instituições além de outras unidades, preferencialmente, em periferias de grandes centros urbanos e em municípios interioranos, distantes de centros urbanos, em que os cursos estejam articulados com as potencialidades locais de mercado de trabalho. (MEC/SETEC, 2011b)	Uma escola técnica em cada cidade-Estado do país”: - Critérios, segundo a SETEC: 1. Distribuição territorial equilibrada das novas unidades; 2. Cobertura do maior número possível de mesorregiões; 3. Sintonia com os Arranjos Produtivos Locais; 4. Aproveitamento de infraestruturas físicas existentes; 5. Identificação de potenciais parcerias. (MEC/SETEC, 2011a).	- Atender municípios com mais de 50 mil habitantes, em microrregiões, onde não existiam escolas da rede federal e no interior do Brasil; - Atender municípios com elevado percentual de extrema pobreza; - Atender municípios que tem mais de 80 mil habitantes, mas, nos quais a prefeitura, muitas vezes, arrecada pouco e tem muita dificuldade de investir em educação. (CAFÉ COM A PRESIDENTA, 2011)
Financiamento	- cooperação de estados, municípios e sociedade; - articulação com os ministérios,	- cooperação de estados, municípios e sociedade; - articulação com os ministérios,	- cooperação de estados, municípios e sociedade; - articulação com os ministérios,

	secretarias especiais e empresas -criação do FUNDEB.	secretarias especiais e empresas - criação do FUNDEB.	secretarias especiais e empresas
Concepção pedagógica	Fortalecimento da relação entre Educação Profissional e Educação Básica, numa perspectiva de educação integral; - Educação profissional pautada na investigação científica e na inovação tecnológica.	- Fortalecimento da relação entre Educação Profissional e Educação Básica, numa perspectiva de educação integral; - Educação profissional pautada na investigação científica e na inovação tecnológica.	- Fortalecimento da relação entre Educação Profissional e Educação Básica, numa perspectiva de educação integral; - Educação profissional pautada na investigação científica e na inovação tecnológica.

Fonte: NEGRETTI (2016. p.50;51).

Abaixo, a **Figura 3** referente à Expansão da Rede Federal⁴⁴ revela o quantitativo de instituições da EPT nos períodos até 2002 (pretérito à expansão) com 140 instituições e durante 2005 a 2010 (Fases I e II), com inauguração de 214 novas unidades.

Segundo o relatório de auditoria realizada nos IFs pelo Tribunal de Contas da União (TCU) no período de 19 de dezembro de 2011 a 2 de abril de 2012 (BRASIL, 2012. p.1), a falta de mão de obra qualificada no país, sobretudo, em nível profissionalizante constituiu-se como uma “grande barreira” para preencher postos de trabalho criados a partir de recentes avanços tecnológicos que têm ocorrido no país. A auditoria operacional e fiscalização de orientação centralizada da Rede Federal de Educação Profissional realizada pelo TCU privilegiou temas relacionados com a cadeia de resultados da Educação Profissional e avaliou a atuação dos IFs com relação aos seguintes aspectos:

⁴⁴ O Documento do Ministério referente ao centenário da RFEPT ressalta que “as unidades que formam a Rede desenvolvem projetos de intercâmbio internacional nos países que integram o MERCOSUL, a Comunidade de Língua Portuguesa – CPLP, e outros países como o Canadá”. Ademais, nos últimos anos tem sido intensa a procura dos países africanos para conhecer a educação profissional e tecnológica do Brasil, a fim de estabelecerem parcerias educacionais, visto que as experiências desenvolvidas na Rede Federal, segundo o documento, constituem-se em uma referência. A maior parte dessas parcerias visa também projetos de inclusão social da comunidade com a qual a unidade da Rede Federal esteja envolvida, o que caracterizaria o compromisso com a extensão acadêmica (BRASIL, 2010b p.7).

caracterização da evasão e medidas para reduzi-la; interação com os arranjos produtivos locais; integração acadêmica entre as áreas de pesquisa e extensão; iniciativas de apoio à inserção profissional dos alunos no mercado de trabalho; infraestrutura e suporte à prestação dos serviços educacionais (BRASIL, 2012. p.1).

No que tange à relevância da EPT, o Governo Federal aponta a importância desse tipo de educação, uma vez que prepararia alunos com conhecimentos ditos “diferenciados”, habilitando-os a atuar em “setores de ponta” da economia (BRASIL, 2012, p.4). Aponta-se também a capacidade desse tipo de política no combate à desigualdade, já que a mesma destina-se, segundo a visão governista (Lula/Dilma), em melhorar a produtividade de todos os segmentos de trabalhadores no mercado de trabalho (BRASIL, 2012).

Figura 3: Expansão da Rede Federal



Fonte: MEC (2016).

Assim, ao explicar a caracterização da expansão da Rede, o relatório do TCU (BRASIL, 2012) expõe o seguinte:

pautado por motivações de naturezas distintas (preenchimento de postos de trabalho/ combate à desigualdade/ otimização de produtividade), o lulismo fomentou a expansão da RFEPT. Por um lado, o crescimento do país pressionou a demanda por mão de obra qualificada. Por outro lado, emergiu a oportunidade de convergência espacial na expansão da rede, com demais políticas públicas voltadas para o desenvolvimento regional. A esses dois vetores, somou-se ainda a compreensão de que a interiorização de escolas técnicas, reinstitucionalizadas em Institutos Federais, poderia contribuir para o desenvolvimento das microrregiões menos desenvolvidas (BRASIL, 2012. p.7).

Procuramos assim caracterizar a expansão da RFEPT, particularmente dos IFs, segundo suas fases e critérios, a partir de dados do TCU, conforme indica o Quadro sinóptico abaixo (**Quadro 4**):

Quadro 4: Fases e critérios para a expansão dos novos *campi*

<p>Fase I (2003 a 2010)</p>	<p>a) Proximidade da escola aos arranjos produtivos instalados em níveis local e regional (grifo do autor);</p> <p>b) Importância do município para a microrregião da qual faz parte;</p> <p>c) Valores assumidos pelos indicadores educacionais e de desenvolvimento socioeconômico;</p> <p>d) Existência de potenciais parcerias (grifo nosso) para a implantação da futura unidade;</p> <p>e) Atender a pelo menos uma das três seguintes diretrizes: e.1) estar localizada em uma Unidade da Federação que ainda não possui instituições federais de educação profissional e tecnológica instaladas em seu território; e.2) estar localizada em alguma das regiões mais distantes dos principais centros de formação de mão de obra especializada; e.3) nos casos em que o município selecionado pertencer a uma região metropolitana, a escola deverá estar situada nas áreas de periferia.</p>
<p>Fase II (2011/2012)</p>	<p>a) Distribuição equilibrada das novas unidades (distância mínima de 50 km entre os novos <i>campi</i>);</p> <p>b) Cobertura do maior número possível de mesorregiões;</p>

	<p>c) Sintonia com os arranjos produtivos locais (grifo do autor);</p> <p>d) Aproveitamento de infraestrutura física existente (grifo nosso);</p> <p>e) Identificação de potenciais parcerias (grifo nosso).</p>
<p>Fase III (2013/2014)</p>	<p>a) População dos Estados em relação à população total do Brasil;</p> <p>b) Presença das redes federal e estadual de educação profissional tecnológica nos Estados (esta última apoiada pelo Programa Brasil Profissionalizado);</p> <p>c) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de cada Estado;</p> <p>d) Jovens de 15 a 24 anos cursando os últimos anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em relação à população jovem do Estado;</p> <p>e) Número de mesorregiões e municípios presentes em cada unidade da Federação.</p>

Fonte: BRASIL (2012. p.8. Grifo nosso).

Segundo dados do TCU (BRASIL, 2012. p.8), a expansão da Rede teve duas direções:

a) a ampliação do número de vagas e infraestrutura das escolas pré-existentes com a construção de novos *campi* nas regiões metropolitanas, de modo a fazer frente ao dinamismo econômico dessas regiões;

b) a interiorização dos institutos, visando ocupar os lugares de maior carência socioeconômica.

Santos (2015 apud GOUVEIA, 2016) revela que os investimentos na Rede Federal saltaram de dois bilhões em 2003 para nove bilhões em uma década depois, e que foi principalmente a partir do segundo mandato de Lula (2007-2010) que, por meio do “projeto desenvolvimentista” exposto em seu Plano Plurianual (2004-2007), se identificou o deslocamento de unidades das escolas técnicas federais para o interior. Para Santos (2015 apud GOUVEIA, 2016), o processo de interiorização guarda presença da concepção cepalina fundada na ideia de diminuição das desigualdades regionais com a ampliação de oportunidades e acesso ao mundo moderno.

Ao considerar a expansão em nível nacional, apresentamos por meio da **Tabela 1**, obtida a partir do Relatório do TCU, como se deu a expansão (até o ano de 2014) por fases e regiões.

Tabela 1: Quantitativo de *campi* da Rede Federal de Ensino Profissionalizante por Região e fase de expansão.

	Norte	Nordeste	Centro-oeste	Sudeste	Sul	Total
Pré-existentes	13	49	11	39	28	140
2003-2010	18	68	21	66	41	214
2011-2012	8	25	18	18	19	88
2013-2014	14	52	14	23	17	120
Total	53	194	64	146	105	562

Fonte: BRASIL (2012. p.9).

Em relação ao estado de São Paulo, a expansão do IFSP, propriamente, segundo dados de Oliveira (2018), passou de três unidades em 2005 para trinta e um *campi* em 2016, contando ainda com três *campus* avançados distribuídos pelas diferentes regiões do estado. Além da expressiva expansão no número de unidades, o autor ressalta que a oferta de cursos e modalidades de ensino também foi ampliada. Em 2005, ainda como CEFET-SP, era oferecido em suas três unidades 10 (dez) cursos técnicos, 06 (seis) cursos superiores de tecnologia e 01 (um) curso superior de licenciatura, além de diversos cursos de qualificação profissional. A partir de 2009, após a transformação em IFSP, além dessas modalidades de ensino, passou a oferecer também cursos de bacharelado, pós-graduação e educação à distância.

Atualmente são oferecidos nos seus 31 *campi*, 23 (vinte e três) cursos técnicos integrados ao ensino médio, 22 (vinte e dois) cursos técnicos concomitantes ou subsequentes ao ensino médio, 19 (dezenove) cursos superiores de tecnologia, 06 (seis) cursos superiores de licenciatura, 08 (oito) cursos de bacharelado e engenharia, 10 (dez) cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, 04 (quatro) cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de mestrado e 06 (seis) cursos na modalidade de educação a distância – EaD em 27 (vinte e sete) polos. O IFSP atende atualmente mais de 40 mil alunos em todo o estado (OLIVEIRA, 2018. p.27).

O IFSP oferta ainda, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC⁴⁵ com mais de 70 cursos de qualificação profissional abarcando mais de 8 mil alunos em sua esfera de atendimento (OLIVEIRA, 2018).

Este novo modelo estrutural de educação profissional ocupou um espaço importante na agenda da sociedade brasileira, o que, na visão de Souza e Castioni (2012), pode ser dimensionada pelo orçamento no âmbito do MEC. Em 2003, o orçamento que foi de aproximadamente R\$ 1,2 bilhão praticamente dobrou em 2009, ao atingir R\$ 2,3 bilhões e, em 2012, por meio da Lei Orçamentária Anual (LOA), atingiu a marca de R\$ 5,04 bilhões (SOUZA; CASTIONI, 2012). Em números relativos, a participação da educação profissional no orçamento do MEC em 2012 aproxima-se de 8% do total do ministério. Em 2003, a participação representava 6%.

No período compreendido entre 2003 a 2013, o Governo Federal expandiu a EPT na rede pública e privada, em seu nível prioritário (nível Técnico), em 154,92%. E na Rede Federal, aqui exemplificada somente com os dados dos CEFETs e IFs, a referida expansão foi de 219,69%, sendo que, no nível técnico, foi de 204,15% e, na educação superior, de 256,22% (COSTA, 2016).

Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010) ressaltam a importância do Governo Lula, mais precisamente, em seu segundo mandato, para a reconfiguração da RFEPT e também, no papel estratégico atribuído à EPT para o desenvolvimento nacional soberano, sustentável e inclusivo. Enquanto ocupava o cargo de secretário titular da SETEC, Eliezer Pacheco apregoava:

[...] A educação precisa estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social [...]. Quanto à Setec, o conteúdo do nosso trabalho procura afirmar a possibilidade que possui o gestor público de administrar e transformar a educação em um instrumento a serviço da inclusão, da emancipação e da radicalização democrática [...]. **Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto**

⁴⁵ O Pronatec foi substituído pelo Mediatec no governo Temer e, atualmente, pelo Novos Caminhos no governo Bolsonaro.

um técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto (PACHECO, 2008. p.4. Grifo nosso).

Indicamos que, com base no discurso oficial, que as bases para a edificação deste momento da EPT no Brasil, pautou-se, fundamentalmente, em um projeto republicano. Preocupados com questões já apontadas por autores como Quevedo (2015) e Andrade (2014a), compreendemos que a SETEC se preocupou com o monitoramento e a avaliação desta importante política pública. Para tanto, Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010) indicaram a construção do **Observatório Nacional de Educação Profissional e Tecnológica e do Mundo do Trabalho** com a incumbência de formular políticas a partir do diagnóstico e demandas regionais e locais, o qual, por sua vez, integra as ações em curso para o desenvolvimento de um sistema de informações da EPT de modo a otimizar a gestão, a transparência e a *accountability*.

Atualmente, a RFEPT é constituída por 38 Institutos Federais presentes em todos estados e, por instituições que não aderiram ao modelo dos Institutos Federais, mas que também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica. A criação dos IFs foi a mais ousada reconfiguração no histórico da RFEPT (BRASIL, 2016a).

Para Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010. p.73), um aspecto essencial na execução do plano de expansão da RFEPT foi a “priorização de aspectos técnicos em detrimento de aspectos políticos” (na perspectiva do clientelismo), aspecto que segundo a visão dos autores, é comum na gestão de políticas públicas. Para a definição de áreas geográficas e municípios onde deveriam ser instaladas as respectivas unidades, os propositores se orientaram por bases fidedignas de organismos como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Aplicadas (Inep), Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) entre outras, no mapeamento de mesorregiões e cidades polo necessárias à concretização.

Neste sentido, *pretendemos investigar essa questão em nosso objeto – o IFSP São Carlos, tendo em vista a sua reestruturação em um período em que havia uma congruência partidária nos âmbitos Federal/Municipal e, particularmente, no âmbito da gestão da UFSCar*. Nota-se uma sucessão de ex-reitores da Universidade Federal de São Carlos enquanto ex-prefeitos de São Carlos, como Newton Lima (2001 a 2004 e 2005 a

2008) e Oswaldo Barba (2009 a 2012), ambos filiados ao Partido dos Trabalhadores. Assim, *acredita-se que este contexto possa ter influenciado na (re)estruturação e na dinâmica do IFSP São Carlos.*

Ainda, autores como Prada e Garcia (2016) e Costa (2016), por outro lado, consideram que a relevante expansão dos IFs ocorridas nos últimos dez anos foi acompanhada de uma política educacional ancorada em ditames neoliberais. As autoras ressaltam que **a expansão teve expressividade em seus aspectos físicos, em detrimento das demais necessidades, com destaque para o quadro de pessoal, o que provoca fragilização do processo de ensino/aprendizagem, assim como do trabalho profissional** (PRADA; GARCIA, 2016). Para Magalhães e Castioni (2019), a criação dos IFs aproxima-se da reprodução do modelo de Universidade no Brasil, no sentido de produzir ativos intelectuais em detrimento do desenvolvimento socioeconômico a partir de ativos econômicos.

Estas questões serão problematizadas com os dados de nossa pesquisa empírica. Neste momento, pautados em documentos governamentais, explanaremos as concepções e diretrizes que nortearam os Institutos Federais.

2.5 Institutos Federais: concepções e diretrizes

A criação do modelo Instituto Federal se deu a partir da estruturação existente no país, ou seja, os IFs foram concebidos a partir do potencial já instalado nas diferentes regiões brasileiras representados pelos CEFETs, Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Vinculadas às Universidades Federais. Segundo o documento do Ministério da Educação, os IFs permitirão que o Brasil atinja condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico (BRASIL, 2010). O foco dos IFs será:

a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, 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, 2010 p.3)

Atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador e articularão, em experiência institucional inovadora, todos os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2010 p.3).

A respeito do ensino médio, a SETEC declara que este arranjo educacional “abrirá novas perspectivas para esta modalidade de ensino, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2010a. p.3).

Desde os registros e debates iniciais que envolvem a implantação dos IFs, esta sempre esteve relacionada ao conjunto de políticas para a EPT em curso (BRASIL, 2010a). Em 16 de julho de 2008, foi publicada a Lei nº 11.741 (BRASIL, 2008b) que alterou o artigo 39 da LDB e substituía o vocábulo **educação profissional** por **educação profissional e tecnológica**, uma alteração fundamental que antecedeu os IFs. Assim, para percorrer o percurso que levou à atual configuração institucional, deve-se passar, necessariamente, pela expansão da RFEPT; pelas medidas que, em sinergia com estados e municípios, visam à ampliação da oferta de cursos técnicos, **especialmente, no modo de ensino técnico integrado**, utilizando para tanto, a educação à distância (EAD⁴⁶); pela **política de incentivo à elevação da titulação dos servidores da rede federal na busca de formação de mais mestres e doutores** e, pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam organicamente associados à elevação de escolaridade, aspecto presente no bojo do Programa de Educação Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) (BRASIL, 2008a). Segundo o documento, o que está em curso, portanto: “reafirma que educação humana e cidadã, precede à qualificação para o exercício da laboridade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento” (BRASIL, 2008a. p.9). A concepção de EPT, neste sentido:

⁴⁶ Lançado em 2007, o sistema Rede E-Tec Brasil visa a oferta de educação profissional e tecnológica a distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Os cursos serão ministrados por instituições públicas. O MEC é responsável pela assistência financeira na elaboração dos cursos. Aos estados, Distrito Federal e municípios cabe providenciar estrutura, equipamentos, recursos humanos, manutenção das atividades e demais itens necessários para a instituição dos cursos. A meta é estruturar mil polos e atender 200 mil alunos até 2010 (COSTA, 2016 p.95).

orienta os processos de formação baseados em premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboridade, que se traduzem nas ações do ensino, da pesquisa e, da extensão (BRASIL, 2008a. p.9).

Trata-se de autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científico, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Conjuga em um mesmo espaço a educação superior, e a terceira e última etapa da educação básica - o ensino médio. Ademais, os IFs atuam na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), educação profissional, educação a distância (EAD) e educação especial inclusiva, tornando-os, desta forma, instituições pluricurriculares. A exemplo das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), os IFs adotam também o modelo *multicampi*⁴⁷.

Em 2006, foi realizada a I Conferência Nacional de EPT no país, que contou com presenças como Eliezer Pacheco, Fernando Haddad – Ministro da Educação à época, além de vários outros atores conhecidos no segmento da EPT. Em consulta aos anais do evento, verificamos que Pacheco considera três dimensões relevantes para a EPT no cenário brasileiro: o protagonismo na produção e pesquisa em tecnologia como elemento de soberania e independência, onde o Secretário menciona o caso da Petrobrás como exemplo emblemático; a inclusão social, sobretudo, em regiões alijadas do processo de desenvolvimento, em que para a vinda de uma escola técnica ou de um CEFET é muito mais festejada pelas famílias que um *câmpus* universitário, dada a proximidade do

⁴⁷ O conceito de modelo *multicampi* de universidade, segundo Bampi e Diel (2014), seria de uma instituição que representa uma única pessoa jurídica, mas que mantém mais de dois *campi* separados, onde se enquadram também institutos de pesquisa, clínicas, hospitais dentre outras. O IFSP São Carlos se enquadra em tal modelo. Mais do que uma representação numérica ou geográfica, refere-se a um modelo específico de instituição, compreendendo complexidade, estrutura, gestão, administração acadêmica ou metodologia pedagógica (BAMPI; DIEI, 2014). Os autores revelam que o embrião do Modelo *Multicampi* advém dos Estados Unidos, como uma estratégia de expansão frente à ampliação de matrículas da população e à busca da população em saber onde os recursos públicos estavam sendo investidos. Inspirada no modelo norte-americano, a Universidade Federal da Paraíba (UFPA) foi a primeira instituição brasileira a aderir tal modelo. Este modelo, entretanto, não deve ser concebido como uma “simples” abertura de novos *campi*, mas atender a determinadas peculiaridades regionais e locais de desenvolvimento, com o objetivo de reduzir as assimetrias regionais (BAMPI; DIEI, 2014; LOUREIRO, 2015 p.97).

horizonte dos filhos de trabalhadores e trabalhadoras de tais regiões; o protagonismo dos filhos do mundo do trabalho, como possibilidade de compor futuras classes dirigentes no país, em contraposição à tradicional elite (BRASIL, 2006).

Esta institucionalização trata-se de uma política pública (BRASIL, 2006). Deste modo, repousa um relevante item da identidade dos IFs, tendo em vista sua presença em todo o território federativo e, o compromisso da união como mantenedora de seu orçamento. As diretrizes são dotadas de um sentido que amplia o conceito de política pública ao garantir não apenas o orçamento para sua existência, mas, associada a elementos também obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, enquanto algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.) e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e de renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a impactar estes universos (BRASIL, 2006).

Os protagonistas defendem que os IFs assumem o seu verdadeiro papel social, contribuindo para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária. Neste sentido, Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010), argumentam que, enquanto política pública, **os IFs buscam romper com uma visão meramente instrumental** da mesma, por **não colocá-la a serviço da acumulação capitalista**, procura, portanto, abrir espaço para um movimento interno que vislumbra no trabalho educativo importante instrumento de política social assumida como aquela voltada para a criação de oportunidades, para redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades (BRASIL, 2006; PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010). A partir dos dados apresentados, compreendemos que os IFs, enquanto política pública concebida e gestada no Petismo buscou, pelo menos em discurso de seus propositores, romper com a dualidade estrutural arraigada no segmento educacional da EPT. A criação dos IFs, porém, não os isola do histórico da Rede, tampouco elimina os demais modelos presentes. Ainda, possuem um caráter inovador e, não estão imunes às mudanças políticas. Assim, tentaremos na seção seguinte compreender como tem sido construída a identidade deste recente modelo institucional.

2.6 Identidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: entre o passado (in)certo e o futuro em (des)construção

Nas sociedades ocidentais o trabalho, a ciência e técnica são circundados por ambivalências que se amalgamaram em torno de estruturas de poder que dividem socialmente o trabalho.

No Brasil, a RFEPT é composta, em grande parte, por instituições originárias das Escolas de Aprendizes e Artífices do governo Nilo Peçanha, em 1909. Essas escolas, quando criadas, tinham a vocação de atender um público marginalizado – a “educação para os desvalidos”, destinadas aos cidadãos pobres, analfabetos, órfãos desvalidos e desfavorecidos da fortuna. Segundo Kunze (2009, p.12), aos olhos das classes dirigentes do país:

[...] os ex-escravos, mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes, desempregados, órfãos e viciados, que se avolumavam com o crescimento das cidades, precisavam ser atendidos, educados e profissionalizados para se transformarem em obreiros, em operariado útil, **incapaz de se rebelar contra a Pátria** (Grifo nosso).

E, o local destinado a esta formação seriam as Escolas de Aprendizes e Artífices. Para Andrade (2014a), a República neste primeiro decênio do século XX, precisava conduzir uma solução para a célere mudança social que o país vivenciava. Este contexto foi permeado por elementos como a urbanização, a imigração, a modernização e a industrialização que, apesar de ainda incipientes, encontraram na educação para o trabalho um caminho, muitas vezes referido com fervor patriótico percebido em discursos da época (ANDRADE, 2014a). Nesta conjuntura, em 23 de setembro de 1909, Nilo Peçanha expediu o Decreto nº. 7.566 criando, em capitais do país, Escolas de Aprendizes e Artífices, marco pioneiro e deflagrador da atual Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

A criação legal da Rede inaugurava o dualismo da educação brasileira, onde eram reservadas, por um lado, as atividades intelectuais e as decisões do rumo da nação aos letrados, isto é, aos portadores de uma formação em um ciclo composto por cursos de primeiras letras, secundário e superior, e, de outro lado, uma educação destinada aos cidadãos “republicanos” úteis e produtivos, pretensamente isolados da vadiagem e, portanto, livres de ideias que questionassem a ordem social vigente. Neste sentido,

compreendemos que a Educação Profissional foi historicamente tratada pelo Estado Brasileiro de modo dual. Isto é, para os trabalhadores de classes populares, preocupou-se com uma educação pragmática e instrumental, representada pela Educação Profissional, enquanto a Educação Básica, de caráter propedêutico, destinou-se, historicamente, à formação da elite. Este dualismo estrutural, para Kuenzer (1989. p.23):

[...] expressa o velho princípio educativo humanista tradicional, que previa a necessidade de formar dirigentes e trabalhadores em escolas com objetivos distintos: para formar as gerações de dirigentes, que não exerceriam funções instrumentais, mas sim funções intelectuais, as escolas de educação geral, que ensinavam as artes, a literatura, a cultura universal; e para formar as gerações de trabalhadores, as escolas profissionais.

Nesta conjuntura, conforme alega Costa (2016. p.35), “o trabalho docente é abarcado por especificidades que acompanham esta dualidade”.

Subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, as escolas de aprendizes e artífices passaram, em 1930, para a tutela do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Sete anos depois, transformaram-se nos liceus industriais. Pacheco (2012) indica que um ano após o ensino profissional ser considerado de nível médio, em 1942, os liceus receberam o nome de escolas industriais e técnicas e, em 1959, escolas técnicas federais, adquirindo o *status* de autarquias. Ao longo deste período, constituiu-se uma rede de escolas agrícolas, as Escolas Agrotécnicas Federais, com base no modelo escola-fazenda, vinculadas ao Ministério da Agricultura. Oito anos depois, em 1967, essas escolas-fazendas passaram para o então Ministério da Educação e Cultura, tornando-se Escolas Agrícolas. Na década seguinte, em 1978, três escolas federais - do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Paraná - foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), equiparando-se, segundo Pacheco (2012), no âmbito da educação superior, aos centros universitários (PACHECO, 2012).

Na década de 1990, várias outras escolas técnicas e agrotécnicas federais transformaram-se em Cefets, o que formou a base do *sistema nacional de educação tecnológica*, instituído em 1994. Na gestão de FHC, em 1998, o Governo Federal proibiu a construção de novas escolas federais. Concomitantemente, uma série de atos normativos direcionou essas instituições para a oferta predominante de cursos superiores e, contraditoriamente, ensino médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos à tutela

dos estados e da iniciativa privada (PACHECO, 2012). O autor assinala que a despeito da resistência dessas instituições, a separação da educação superior acentuou as segmentações existentes e que “o esforço pedagógico passa a ser direcionado ao acompanhamento de cursos de ensino médio com o objetivo de preparar candidatos de excelência para o ensino superior” (PACHECO, 2012. p.8). Ainda, segundo o autor, de outro lado, a oferta de nível superior oscila entre *vieses* acadêmicos, a exemplo das engenharias e, cursos superiores de tecnologia cada vez mais fragmentados.

A criação dos IFs se deu, portanto, num emaranhado enredo de interesses e, da cultura política, que acabou revelando que havia uma diferença substantiva entre os centros vinculados ao campo agrotécnico e os centros industriais. A tendência política que definiu a “cefetização” generalizada marcou o *status* de universidade, marcas de uma cultura bacharelesca de nossa sociedade (FRIGOTTO, 2018; MORAES, 2016). Para Frigotto (2018), a transição de escolas técnicas federais para CEFETs, se deu de cima para baixo excluindo qualquer debate que representasse os interesses da sociedade e da precariedade da educação pública, sobretudo do ensino médio.

Somente em 2004, entre muitos embates, iniciou-se a reorientação das políticas federais para a EPT, inicialmente com a retomada da oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio, e no ano seguinte, com a alteração da lei que vedava a expansão da Rede Federal (PACHECO, 2012). O Decreto n. 6.095/2007⁴⁸ (BRASIL, 2007) ensejou um acirrado debate no campo da EPT, onde o então Ministro da Educação - Fernando Haddad - discutiu intensamente nos âmbitos dos conselhos de dirigentes dos CEFETs (Concefet), da SETEC, com representantes da RFEPT, e com o próprio Ministro na Câmara dos Deputados e em diversos outros fóruns e eventos da Rede, questões acerca dos IFs. Assim, com a discussão em patamar ministerial, o processo de gestação dos IFs ganhou visibilidade e, com esta, “uma babel de reações semânticas, ideológicas, políticas e outras, típica dos processos de construção psicossocial, quando uma novidade se insere em determinado universo simbólico” (SOBRINHO, 2008. p.1).

Diante dos aquecidos debates após a edição do Decreto, uma questão ainda se faz presente: *Afinal, o que seria o um Instituto Federal?*

⁴⁸ Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

Sobrinho (2008, p.3. Grifo nosso) tentou iluminar esta questão, não propriamente com respostas, mas, com uma reflexão:

Por essa razão, a figura do Instituto passou a se constituir, do ponto de vista representacional, numa **estranha novidade**. Se a representação social (o sentido coletivo) da instituição universitária e a configuração jurídica da mesma são sentidos “palpáveis” para a sociedade e a rede, em particular, porque produtos de uma construção histórica, o sentido social do Instituto inexistente e a sua configuração jurídica é algo por construir. Daí a sensação de “estranhamento” presente ainda hoje em muitas discussões sobre o assunto, pois, do ponto de vista perceptivo, representacional, o desconhecido sempre assusta [...].

Para Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010), protagonistas do modelo, a disposição demonstrada pelo Ministro Haddad foi essencial no avanço do projeto e posterior sanção da lei frente às diferentes ideias e propostas que permeavam os debates sobre a EPT.

Em sua realidade institucional, os IFs convivem, portanto, com a memória de longa (século), média (décadas) e de curta duração (cerca de uma década) nas distintas reconfigurações da Rede. A memória remota teve seu marco regulatório em 1909, no Governo Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566 onde foram criadas 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, dando origem à Rede Federal que culminou nas escolas técnicas. A transformação destas em CEFETs pode representar a memória de tempo médio e, a universidade tecnológica e IFs, a memória de curta duração (FRIGOTTO, 2018). Para o autor, a expressiva expansão deu-se em um tempo de “curtíssima duração” (FRIGOTTO, 2018, p.131).

No que concerne às políticas do atual Governo referentes à EPT e, particularmente aos IFs, consideramos o programa “Novos Caminhos”, lançado em 2019 pelo MEC que, na visão de Bentim e Mancebo (2020), aproxima-se do projeto neoliberal da era Cardoso.

Diante da expectativa de elevação em 80% do total de matrículas em cursos técnicos e de qualificação profissional até 2023, o programa Novos Caminhos foca sua atuação em três eixos: Gestão e Resultados; Articulação e Fortalecimento; e Inovação e Empreendedorismo (BENTIM; MANCEBO, 2020, p.162).

Ao analisar o programa, as autoras aduzem que **oferta integrada do EM** à educação profissional técnica de nível médio, uma das bases dos IFs, **será paulatinamente substituída pelo formato concomitante**, algo que a própria Rede buscou impedir ao longo da sua primeira década de existência, afirmando uma concepção de educação integral e integrada enquanto formação humana de caráter emancipador.

No bojo do efeito ‘cascata’ destas mudanças, a perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que, na prática dos IFs, se estendem a este nível de ensino, será sufocada e impactará na produção científica e tecnológica que fomenta as ações de inovação e empreendedorismo (BENTIM; MANCEBO, 2020. p.167;168).

A partir de um resgate documental, é possível verificar que logo nos primeiros dias do governo Bolsonaro, o Poder Executivo apresentou o **Projeto de Lei (PL) nº 11.279, de 03 de janeiro de 2019, que alteraria a lei de criação dos Institutos Federais**.

O projeto, que foi elaborado ainda no Governo Temer e tramitou por quase três meses até ser retirado, previa a ampliação do percentual mínimo de matrículas (de 50% para 70%) voltadas aos cursos de educação profissional técnica de nível médio, **suprimindo a palavra ‘integrado’** (BENTIM; MANCEBO, 2020. p.168. Grifo nosso).

Para as autoras, tal documento visava, claramente, ressignificar a atuação dos IFs com vistas a adequá-la à Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, não sem resistência da comunidade da Rede. Acredita-se que o programa Novos Caminhos, frente à falta de habilidade do governo em modificar a legislação de instituições que são referência no país e cujos resultados (aferidos por instrumentos baseados na lógica neoliberal) se destacam em avaliações nacionais e internacionais, eclode para dar conta desta agenda política de simplificação e aligeiramento da formação do trabalhador elencada pelo “novo” ensino médio, que reduz conteúdo da formação básica e incorpora a ela não somente cursos de habilitação profissional técnica de nível médio, mas também, cursos de qualificação profissional, voltados ao desenvolvimento de competências básicas (BENTIM; MANCEBO, 2020). Por fim, as autoras consideram que, opostamente ao que se apregoa, o programa Novos Caminhos não apresenta ações que estejam alinhadas à potencialização da EPT, mas, apoia-se a redirecionamentos ideológicos com caráter instrumental e pragmático, visando a desarticulação da política educacional em

experimentação na última década, de orientação progressista (BENTIM; MANCEBO, 2020).

Retomando a memória de curta duração, Frigotto (2018) organizou estudos de alguns pesquisadores acerca dos IFs e, considerando as vivências de alguns professores, observou conflitos em muitos destes espaços, seja pela contraposição entre professores antigos e recentes, seja pelas disputas de concepções teóricas e pedagógicas e do que priorizar na verticalização. Destarte, essas observações ensejaram algumas compreensões acerca da **dificuldade em se criar uma “nova identidade”**.

Outro aspecto abordado por Frigotto (2018. p.135) é o “caráter constitutivo” dos IFs como elemento de dificuldade, tendo em vista as múltiplas variedades e focos a que estes institutos se destinam (ensino médio técnico, ensino médio integrado, PRONATEC, PROEJA na modalidade técnico, PROEJA na modalidade integrado, bacharelados, licenciaturas, extensão, pós graduação *lato* e *stricto* sensu, atendimento a públicos multiculturais como indígenas, quilombolas, entre outros). Neste sentido, o autor expressa esta diversidade de cursos, níveis, modalidades, formas e a atenção às necessidades de uma região específica como diferenciais em sua identidade, quando comparados às universidades.

Há diversas particularidades em diferentes regiões do país nas respectivas transições da Rede, desde o impedimento de aberturas de universidades tecnológicas, perpassando por satisfazer essas necessidades por meio da conferência do *status* de universidade, até a possibilidade de enquadrar escolas agrotécnicas que, em muitos casos, converteram-se em verdadeiros feudos, segundo o autor. Deve-se considerar, ainda, o número de *campi* associado à extensão territorial do Brasil que comporta particularidades em cada uma de suas regiões o que leva às possíveis vocações de cada IF (OTRANTO; PAIVA, 2016). Adicionalmente, a configuração dos IFs enquanto Rede, de certo modo, foi diluída pelo próprio MEC que optou por “receber separadamente” respectivos reitores para negociar caso a caso as demandas institucionais (FRIGOTTO, 2018. p.135).

Moraes (2016) resgatou alguns dos discursos que pautaram a 65ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), ocorrida em junho de 2013, em que se discutia a Ciência para o Novo Brasil. No que concerne o papel dos IFs, a então presidente da SBPC – Dra. Helena Nader, anunciou discordar da oferta de cursos de mestrado e doutorado por tais instituições:

Os institutos devem **retornar ao foco inicial que era o de termos técnicos bem formados. No Brasil temos mania de querer que todo mundo seja doutor.** Em países como a Alemanha⁴⁹, formam-se técnicos de qualidade. **Devemos retomar o propósito destas instituições** (NADER, 2013 apud MORAES, 2016 p.1 – grifos do autor).

Apesar do desconforto gerado, a declaração foi endossada pelo então presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Dr. Jorge Almeida Guimarães, ao sentenciar a rejeição das propostas de pós-graduação *stricto sensu* pelos Institutos Federais alegando que estes “não foram criados para serem **mini universidades**” (MORAES, 2016. p.1). O autor ressaltou a **equiparação imprópria com as universidades** segundo a perspectiva dos representantes das entidades e, o possível questionamento da própria política conceitual dos IFs que, em tese, visa romper com a nossa tradição nacional bacharelesca e doutoral que dissocia a educação superior da educação profissional, mas que na prática estaria se curvando a este traço de nossa cultura.

As declarações ensejaram reações enérgicas dos Reitores⁵⁰ dos Institutos Federais. Estes exaltaram a trajetória centenária das instituições que representam, defendendo suas *identidades institucionais*, direcionadas à formação dos trabalhadores:

Dotados de uma autonomia pedagógica e de gestão, essas instituições ofertam cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica. Sem perder a sua identidade de formar jovens e adultos para o mundo do trabalho, os Institutos Federais, difundidos e enraizados por todo o território nacional, se firmam no (com) passo da sociedade brasileira, a partir de um projeto de Nação.

⁴⁹ Para Moraes (2016 p.4), as argumentações dos respectivos presidentes são descabidas. Entre outras críticas, destacamos as comparações grosseiras entre o Brasil - país de origem escravocrata e de hegemonia católica - e a Alemanha, nação animada pela *vocação* trabalhista do protestantismo. Assumindo tom mais grave, o autor alega que poderia denunciar o “olhar estrangeiro” destes acadêmicos que, mesmo desconhecendo a história da REDE, sobre ela procuram opinar, ousando apontar seus melhores caminhos.

⁵⁰ A ação política dos Reitores teve expressiva repercussão na Esplanada dos Ministérios, de tal forma que, passado um ano das polêmicas declarações, a CAPES precisou rever suas posições, sendo impelida pelo Ministério da Educação (MEC) a sediar o seminário *A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Sistema Nacional de Pós- Graduação*, “com o objetivo de discutir as diretrizes norteadoras para a construção do papel dos institutos federais (IFs) no cenário da pós-graduação nacional” (MORAES, 2016 p.4).

Para Moraes (2016 p.8) a “nova institucionalidade” que nasce da comunhão de bens entre universidade e escola técnica, ignora as “antinomias essenciais que as separam: escola do fazer *versus* escola do saber; escola do trabalhador *versus* escola da aristocracia”. Para o autor, trata-se, portanto, de uma “lógica ingênua”. Esta oposição, clássica no pensamento ocidental, ganha contornos especiais em terras brasileiras, profundamente impregnadas pela história de nossa formação escravista, de preconceito extremo com as artes mecânicas.

Neste contexto – que, além de econômico, é também cultural, de cor e de gênero, a formação dos artífices foi sempre encarada como uma educação menor, como uma formação, por isto mesmo, *artificial*. A formação dos graduados, por sua vez, principalmente a de bacharéis, é encarada como uma educação maior e, por isto mesmo, superior. Este é o par dialético de forças desiguais que, quando postas em concorrência, e não em comunhão, podem distorcer o plano original dos Institutos (MORAES, 2016 p.8;9).

Os Institutos Federais não podem ser identificados como miniuniversidades [...]. Essa comparação reducionista, preconceituosa e elitista nega o verdadeiro sentido do trabalho dessas instituições que existem e se **institucionalizam** pelo compromisso de fazer educação para a sociedade. Se houvesse busca por semelhanças, estaria na tradução de uma **Universidade do Trabalhador** (CONIF, 2013 – grifos do autor. apud MORAES, 2016 p.4).

A despeito das declarações acima, a pesquisa de Tavares (2015 p.14), revelou que a proposta pedagógica dos cursos superiores nos IFs, particularmente, no IFC – *campus* Rio do Sul, tomaram como “exemplo” ou como “norte” os cursos das Universidades Federais.

Outro sintoma da (complexa) identidade dos IFs esteve expresso no tema que intitulou o II Congresso Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONEPT), realizado na cidade de Sertãozinho – SP em 2016 – “*A Identidade do IFSP: Expansão e Resgate Histórico*” Este sintoma envolveu aspectos dos IFs a se considerar, como seu caráter inovador, a hibridez de cursos e públicos que o compõem, assim como as possíveis ambiguidades, especialmente na perspectiva de atuação em Rede.

Como sabemos, com o projeto de *ifetização*, consolidou-se a RFEPT, isto é, o formato de Rede. Para os propositores, o modelo organizacional dos IFs adota um formato de gestão, baseado, entre outros aspectos, no consenso (PACHECO, 2009) o que possibilita a participação de diferentes atores na edificação desta política pública, viabilizada, por exemplo, pela constituição de instâncias (consultivas e deliberativas) que preveem a participação plural de representantes, conforme indica a sua lei originária:

§ 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica (Lei 11.892/08, art. 10, § 3º).

Verifica-se também, por parte dos propositores, a existência de um Conselho de *Campus*, o qual possui atividades análogas as do Conselho Superior. Para Pacheco (2011), a previsão dessas instâncias de participação representa a superação de visões reducionistas na medida em que se institui e se define um lugar nas disputas travadas no âmbito do Estado e da sociedade civil. Este lugar é o território, o qual pode ser entendido como a “arena de negociações nos processos políticos decisórios, espaço – para além das fronteiras geopolíticas - onde se constroem e se estabelecem identidades e o sentimento de pertencimento [...]” (PACHECO, 2011 p.19). Cabe a este estudo *verificar se esta proposição se consolida no campus São Carlos e, se a paridade anunciada em Lei, efetiva-se na realidade.*

Porém, para Frigotto (2018 p.130), “a denominação de rede é possível apenas do ponto de vista jurídico-administrativo”, o que prejudica a identidade (enquanto rede) dos IFs. Ainda, devemos considerar o rico caldo cultural presente nestas instituições, que, com uma história secular, apresenta suas disparidades, como nos revela Frigotto (2015):

[...] juntaram-se culturas muito diversas das agrotécnicas, colégios técnicos, com a dominância dos CEFETs da área industrial. No caso das agrotécnicas, em vários casos, tratava-se de feudos com poder cristalizado e com parco controle efetivo do Ministério da Educação (FRIGOTTO, 2015 p.94).

Esta desarticulação enquanto rede enfraquece o modelo e o torna ainda mais susceptível aos interesses e forças de políticas antagônicas. Outro ponto que merece atenção é a dimensão simbólica dessa institucionalidade. Segundo o discurso que orienta suas concepções e diretrizes:

os IFs trazem em seu DNA elementos singulares para a sua definição identitária, assumindo um papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que edificam uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade (BRASIL, 2010a p.19).

Enquanto rede social, os IFs devem oportunizar o compartilhamento de saberes e conhecimento, porém, sob uma perspectiva dialógica, de modo a mitigar o monopólio da informação por grupos privilegiados ou hegemônicos. Monopolizar a informação evidencia um caráter excludente e cerceia o direito ao exercício da cidadania.

A era dos Institutos Federais exige que seus atores, em seu caminhar, conheçam-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, venham a reconhecer-se em sua diversidade cultural. Enquanto construtores de si, **esses atores precisam criar seu próprio ambiente** não apenas se adaptando ao mundo existente, mas acima de tudo construindo um novo mundo (BRASIL, 2007 p.27. Grifo nosso).

Para tanto:

[...] devem esses atores mobilizar o que sabem do mundo, **superar as antinomias dos conhecimentos especializados, identificar a falsa racionalidade** e estabelecer a correlação entre a mobilização dos conhecimentos de conjunto e a ativação da inteligência geral dos indivíduos. Nesse sentido, é necessário que percebam não apenas os dados e concebam as ideias na sua troca com o mundo, mas os interpretem numa permanente troca com os demais membros da sociedade, o que exige que estejam situados no universo e não dele separados (BRASIL, 2008a p.27. Grifo nosso).

Face ao exposto, questionamos *se esta perspectiva tem se materializado na práxis dos IFs*. Pensamos que “criar seu próprio ambiente” seja uma tarefa hercúlea, senão, inexequível, pelo menos, na atual lógica (heterônoma) do sistema. Arriscamos questionar *se esse cenário dialógico de “compartilhamento de saberes e conhecimento” ocorre no interior das próprias instituições*, tendo em vista, nas diferentes organizações educacionais, a presença de conflitos entre gestores e servidores, ou ainda, entre os próprios pares, com relações cada vez mais fragilizadas e esgarçadas de afeto, de solidariedade e de cooperação, frequentemente sustentadas por lógicas de gestão que primam por produtividade e pelo individualismo (GAULEJAC, 2007; LOUREIRO, MENDES; SILVA, 2017), às quais os professores não estão imunes (PIOLLI, SILVA e HELOANI, 2015; RUZA, 2017; RIBEIRO; LEDA; SILVA; RUZA, 2019). Acreditamos que a “falsa racionalidade” presente no documento, sequer é identificada por alguns professores, e alunos.

Vale ressaltar que no IV Congresso de Educação Profissional e Tecnológica (CONEPT) realizado em agosto de 2018, o tema **identidade** foi recorrente na fala de palestrantes e pesquisadores e, que de certo modo, acreditamos que corroboram com a cultura do individualismo (engendrado por modelos de gestão) onde destacamos questões mencionadas como o **quadro docente composto por não licenciados, a não oferta de cursos de licenciatura por alguns campi, a reticência de docentes em se qualificar, pesquisas de professores que não envolvem o aluno, posturas de docentes que visam formar o aluno para o “chão de fábrica”, os vícios de servidores antigos (advindos de escolas agrotécnicas, por exemplo) ou dos recém ingressados que vem de outras instituições, professores titulados cuja vaidade prevalece aos interesses coletivos, por exemplo, a recusa em lecionar para o ensino básico, a falta de integração entre os servidores (e consequentes disputas internas), os pedidos frequentes de redistribuição (sobretudo dos interiores/rincões) para os centros e capitais, o que amplia a evasão de alunos**, entre outras questões.

Sobre as redistribuições Frigotto (2018) ressalta o caráter nacional dos editais, o que leva a atrair pessoas de todas as regiões aos concursos, de modo que, não raro, residentes do sul do país ingressam em um IF da região norte, por exemplo, nos rincões regionais (tendo em vista o foco dos IFs) muitos com familiares envolvidos e suas respectivas diferenças culturais, o que os leva a tentar retornar para suas regiões de origem levando as reitorias a conviverem rotineiramente com pedidos de redistribuição, fermento

para muitos gestores, de desgastes e atritos com seu quadro docente. Neste sentido, a proposta de uma educação interiorizada parece dissolver-se em interesses particulares.

A proposta desta “nova institucionalidade”, conforme destaca Pacheco (2012 P.10), é “revolucionar” a EPT brasileira. Para tanto, ressalta a necessidade da competência e compromisso político. Ainda, o autor assume a “**falta de identidade**”, ou talvez, “**identidade ainda em construção**” dos IFs, assim como de sua estrutura organizacional que, a despeito de possuir um “modelo legal”, “**enfrentarão forças culturais e políticas em sua caminhada diária**” (PACHECO, 2012 p.11). Ao analisar os IFs, Gouveia e Silva (2017) argumentam que o conflituoso e multifacetado histórico destas instituições (im)possibilitam a criação de uma identidade e cria um fértil terreno para sua fragilidade e **prevalência de práticas da pequena política**.

Quando tratamos do tema identidade, adentramos em um terreno dos IFs que carece aprofundamento. Pautados nos documentos que alicerçam a configuração deste modelo, compreendemos que estes se distanciam de concepções de instituições destinadas ao atendimento tão somente de interesses capitalistas. No entanto, a heterogeneidade que compõe a história destas instituições somado ao seu rico caldo cultural (FRIGOTTO 2018; OTRANTO, 2010) ensejam percursos que **dificultam a configuração de uma identidade una**. Existem IFs que se originaram a partir de escolas essencialmente técnicas, quando não rurais e, IFs em locais totalmente urbanos. Nestes contextos, deve-se levar em conta os distintos arranjos produtivos locais e, maiores ou menores influências municipais em tais configurações. Temos ainda, as possíveis vocações destas instituições nas regiões que estão inseridas.

Analisar o caso de São Carlos implica, necessariamente, em considerar a região em questão. Conforme apontado em seções anteriores, estamos tratando de um *campus* localizado no mais desenvolvido estado do país – o estado de São Paulo e, em um município que recebeu o título de capital tecnológica do país. Portanto, ao analisar o IFSP São Carlos, este contexto não pode ser ignorado. Atuar em um *campus* com tamanho potencial científico-tecnológico nos faz refletir, a partir de sua vocação, quais são os tipos de profissionais que o constituem. Que perfil profissional o IFSP São Carlos atrai. E, ao tomar seu PPP como embasamento, resgatamos (IFSP, p.81) seu modelo de formação unitária, “integrando assim, ciência e tecnologia, o pensar e o fazer”. Devemos considerar, no entanto, que a formação unitária, segundo sua concepção original em Gramsci, se contrapõe a modelos educacionais cuja função priorize ao atendimento de interesses imediatos ou à profissionalização estrita em detrimento da elevação cultural e do

desenvolvimento intelectual de seu público. A educação unitária deve, portanto, se opor a um caráter pragmático e utilitarista.

O caso dos professores do IFSP São Carlos, temos um grupo heterogêneo de indivíduos, cada qual, com sua biografia (homens, mulheres, negros, brancos, religiosos, ateus, etc.) que, no palco do trabalho, constituem um grupo – o grupo de professores do IFSP São Carlos. Este grupo está inserido em um grupo maior – o grupo de professores dos IFs e, também gera subgrupos – o grupo de professores do eixo tecnológico A, B, C ou D. O palco do trabalho não possui uma identidade definida, mas, em construção. Um dos alicerces desta construção, são os documentos norteadores de suas concepções e diretrizes que, a partir de nossas suspeitas, não se concretizam totalmente no *campus* São Carlos. É notório a presença de professores que lutam para que o IFSP São Carlos seja um espaço de excelência em Ensino Superior, seja pela graduação tecnológica, seja por especializações, seja pelo desejo de implementação de programas *stricto sensu* ou, ainda pela pesquisa; há aqueles que lutam por um Ensino Médio Integrado de qualidade. Outros, que lutam por maiores possibilidades de efetuar a extensão. E, ainda, aqueles que transitam entre uma coisa e outra. Ou, em outras palavras, tomamos o norte de Moraes (2016 p.2) que categorizou esta questão em “vontade de universidade” *versus* “identidade de escola técnica”. Acrescentamos a este “norte”, um campo de disputas entre áreas técnicas e áreas propedêuticas ou o Núcleo Comum. Contudo, nossa intenção não é considerá-las de forma dicotômica, mas, como elementos dialéticos. Parece existir uma cisão de forças neste IFSP e, que aparentemente situa-se entre seus diferentes eixos tecnológicos, somado, contudo, a um enredo político tanto do município, como da sua maior parceira – a Universidade Federal de São Carlos. *Face a este enredo de identidades em disputa, questionamos como se edifica a identidade da instituição, no caso, o campus São Carlos?* Tentaremos iluminar estas questões a partir das vozes dos entrevistados, professores e técnico-administrativos.

Onze anos após a criação dos IFs, sua identidade ainda é tema recorrente entre os atores que o compõem. Neste sentido, o seu passado (in)certo concretizou um cenário que, pelo menos no presente, apesar das dificuldades e resistências, tem obtido êxitos no segmento da EPT, tanto que serviu como *slogan* da última campanha presidencial em 2018 que teve Fernando Haddad - então Ministro da Educação responsável pela criação dos IFs no lulismo - como candidato a Presidente da República pelo Partido dos Trabalhadores. Se o documento do MEC publicado em 2008, anunciava que o futuro dos IFs estava em construção, *o que podemos verificar uma década depois, com o país*

engolfado em um cenário de crise política-econômica-institucional-social-ambiental e recém empossado por um governo declaradamente antagônico ao petismo? Uma (des)construção destas instituições, talvez? Ainda não temos respostas. Neste momento, procuramos melhor compreender o escopo de nosso objeto, particularmente, a educação, o trabalho, a ciência e a tecnologia e, posteriormente, seu desenho curricular e possíveis implicações no trabalho docente.

2.7 Educação, trabalho, ciência e tecnologia nos Institutos Federais

Esta seção aborda o tópico do documento *Institutos Federais: Concepções e Diretrizes* (BRASIL, 2008a), com o mesmo título que se apresenta no documento.

O documento esboça o cenário de trabalho no Brasil e indica sua complexidade e heterogeneidade. Alega que o binômio taylorismo-fordismo se imiscuiu às demandas de uma organização com ênfase no modelo toyotista, o que justifica uma demanda de trabalhadores qualificados cujas características de formação, o país não atende. A partir desta demanda de formação, torna-se relevante, segundo os propositores, a educação brasileira e, em especial, a educação profissional e tecnológica.

O documento (BRASIL, 2008a) apresenta dados do IPEA para justificar a carência de mão de obra qualificada no país. À época, somente 18,3%⁵¹ de pessoas que procuram trabalho no Brasil possuíam qualificação adequada para imediatamente, atender ao perfil de empregos disponíveis. O perfil de escolaridade média de mão de obra carente no Brasil concentra-se nos trabalhadores com escolaridade média de 9,3 anos de estudos, o que se traduz em trabalhadores que estejam cursando, no mínimo, o ensino médio. Por outro lado, ainda é tímida a formação de profissionais pela modalidade de EPT, considerando as 175 mil vagas ofertadas à época por essa modalidade (BRASIL, 2008a). Esta informação corrobora algumas informações já apresentadas nesta tese, a exemplo da **Figura 1** (p.130).

Pautados em Pochmann et al (2007), os propositores do documento argumentam que o Brasil estaria convivendo com uma nova “geoeconomia do emprego” em que

⁵¹ De acordo com o documento (POCHMANN et al, 2007 apud BRASIL, 2008a p.41) isto significa que das 9,1 milhões de pessoas que buscaram vaga em 2007, apenas 1,7 milhão tinham qualificação adequada. Em relação ao contingente de trabalhadores sem qualificação ou experiência profissional, a estimativa é que em torno de 7,5 milhões de trabalhadores sem qualificação ou experiência profissional procuram emprego em todo o país.

regiões que, tradicionalmente, não demandavam mão de obra qualificada, agora o fazem. Haveria uma “desconexão entre a realidade do mundo do trabalho e a realidade do sistema de formação” (BRASIL, 2008a. p.33). Neste contexto, o documento aponta também para a deficiência de instrução dos jovens no país, onde à época, cerca de 30% dos brasileiros entre 18 e 25 anos não possuíam sequer 8 anos de estudo. Dados que indicam um descompasso com a realidade da reestruturação produtiva que exige como qualificação mínima, o ensino médio completo, o que representa 12 anos de estudo (BRASIL, 2008a). Ademais, o Brasil à época contava com a quinta maior expressão juvenil no cenário mundial onde apenas 50% estudavam e, destes, 56% apresentavam defasagem idade/série (BRASIL, 2008a).

Os dados apresentados no documento, conforme indicado, são referentes ao ano de 2008. No momento o Brasil passa por um crítico momento de crise política e econômica em que a qualificação tem se apresentado de forma “contraditória” para o exercício da laboridade. Segundo dados do IPEA (2018), a população ocupada mais escolarizada – com ensino superior – continua aumentando, enquanto as demais faixas de escolaridade tem apresentado queda significativa nas ocupações. No entanto, as ocupações desta população mais escolarizada não condizem com seus respectivos graus de instrução, isto é, tem ocorrido uma subutilização de suas especializações em cerca de um terço das ocupações (IPEA, 2018). Em cada dez trabalhadores ocupados, quatro exerciam funções que prescindiam da sua qualificação. No caso dos mais jovens, esta relação se acentua, já que cerca de 44,2% não atuam em empregos condizentes.

A proposta que orienta a EPT atual “considera a educação no âmbito das relações sociais e objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva”. Toma-se o trabalho como princípio educativo e como categoria orientadora das políticas de EPT (BRASIL, 2008a. p.34).

[...] os IFs, sem ignorar o cenário da produção, tendo o trabalho como seu elemento constituinte, propõe uma educação em que o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, se firma. Isto significa dizer que as propostas de formação estariam contemplando os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diversas tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, considerados em sua historicidade (BRASIL, 2008a. p.34).

A partir desta orientação, o documento compreende que “a formação do trabalhador deve ser capaz de tornar este cidadão um agente político”, para compreender a realidade e ser capaz de ultrapassar as barreiras por ela apresentadas; de pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais imprescindíveis para a construção de um mundo possível (BRASIL, 2008a. p.34).

A referência fundamental para a EPT é o homem, daí compreender que a EPT só se dá no decorrer da vida humana, por meio de experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas (BRASIL, 2008a. p.34. Grifo nosso).

Com essa dimensão, seria equivocado e reducionista, pois, imaginar que a necessidade da formação para ocupar os postos de trabalho seja a razão exclusiva e definidora para a educação profissional (BRASIL, 2008a. p.34).

O Brasil não deve ser um mero consumidor de tecnologia estrangeira. A EPT, enquanto política pública tem um papel fundamental no desenvolvimento do setor tecnológico, em fomentar a produção em ciência e tecnologia ao encontro da soberania nacional. Desde a consolidação da indústria nacional e o incentivo à vinda de empresas multinacionais no país a EPT passou a se destacar por seu forte vínculo às demandas da produção capitalista. Contudo, faz-se mister atentar para o recente estágio do desenvolvimento do capitalismo brasileiro e a forma como se dá a relação entre investimento público e em capital bruto frente ao PIB. Para tanto, optamos pela análise de Paulani (2008) que, já indicava nos primeiros anos do lulismo, a transformação do país em uma “plataforma de valorização financeira internacional”. Na contramão do que se esperava do mais expressivo partido da esquerda da América Latina, o lulismo sucumbiu aos interesses do capital especulativo e deu prosseguimento à prática da política econômica que foi a tônica dos oito anos anteriores (PAULANI, 2008). Ao optar pela lógica da valorização financeira do capital, tal política é coerente à atual fase do capitalismo em que infla a valorização rentista e a sobrepõe à valorização produtiva, por conseguinte, contamina a esfera produtiva. Ao analisar a dívida pública, a autora expõe o elo mais visível entre o Estado e o setor privado e revela que, passados mais de quinhentos anos das análises de Marx, esta continua a ocupar lugar privilegiado no movimento de acumulação (PAULANI, 2008).

No sentido da “soberania nacional”, o documento do MEC aponta o seguinte:

Aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia verdadeiros fomentadores do diálogo dentro de seu território, cabe provocar a atitude de curiosidade frente ao mundo e dialogar com este mundo numa **atitude própria de pesquisa**. Na relação com a pesquisa, o ato de pesquisar, nos Institutos Federais, deve vir ancorado em dois princípios: o princípio científico, que se consolida na construção da ciência; e o princípio educativo, que diz respeito à atitude de questionamento diante da realidade (BRASIL, 2008a. p.35. Grifo nosso.).

Face ao explanado, questionamos *qual seria essa “atitude própria” de pesquisa? Como se daria a construção da ciência em espaços tão híbridos como os IFs?*

Sabemos que pesquisar não é tarefa fácil. Exige condições estruturais para sua execução. Sabemos também, que exercer a pesquisa no Brasil, atualmente, constitui-se como tarefa heroica. Ao verificar as instituições por excelência destinadas à pesquisa no país - as universidades públicas - constatamos as dificuldades que as mesmas têm enfrentado para conseguirem exercerem suas pesquisas. Pesquisar a partir da pressão constante (dos programas de pós-graduação, aos órgãos de fomento). Pesquisar sob ditames heterônomos. Pesquisar com finalidades aquilatadas por *rankings* de produtividade. Pesquisar no jogo do “*publish or perish*”. Este contexto é objeto de estudos de diferentes áreas do saber e, em particular áreas como a Psicologia, a Educação e as Ciências Sociais têm demonstrado os efeitos desta lógica produtivista sobre a subjetividade e saúde docente e, mais recentemente, da saúde discente (SILVA, 2020).

Os efeitos da crise nacional resvalam também sobre portadores de títulos de doutorado e até mesmo pós-doutorado, que também se veem reféns do (des)emprego, conforme anunciado em reportagem da BBC (2018), refutando, portanto, o argumento da “baixa qualificação” do brasileiro como causa da não absorção pelo mercado. O título da matéria é alusivo: “Título não paga aluguel”, onde portadores de tais titulações submetem-se a trabalhos aquém de suas formações, isso, quando aceitos, já que por mais paradoxal que possa parecer, a alta titulação pode se configurar como um empecilho para outros trabalhos, o que “especialistas” da área de “recursos humanos” denominam *overqualified* (qualificado demais) para as vagas disponíveis (BBC, 2018). Alguns

contam com a possibilidade de exercerem atividades acadêmicas em outros países. Outros não. Segundo a matéria, além de terem que lidar com a desilusão na carreira (depois de dedicarem seis, oito ou mais anos de extremos esforços em *cursos stricto sensu*), são taxados de “vagabundos” - aqueles que não querem trabalhar, alguns até por familiares. Testemunha-se, portanto, os tortuosos caminhos que a falta de investimentos na educação, ciência e tecnologia têm gerado no país. Argumentamos que *o discurso apresentado pelos propositores dos IFs, parece diluir-se em uma realidade que transcende a “baixa escolaridade” como justificativa para o (des)emprego*. Concordamos parcialmente. É isso. Porém, é também, mais que isso.

Adicionalmente, os pesquisadores/professores de instituições públicas tem que lidar com uma realidade de consecutivos cortes⁵² para educação e pesquisas no país, o que acarreta em “fuga de cérebros” para o exterior (SBPC, 2017; BBC, 2018) e no sucateamento das universidades públicas. E, se nas universidades – espaços por excelência dedicados à pesquisa – este processo tem se tornado cada vez mais complexo e dificultoso, nos perguntamos *como se daria em uma instituição recém concebida que possui uma estrutura, a nosso ver, com possibilidades limitadas e/ou reduzidas de promoverem pesquisas sob as condições ainda incipientes de desenvolvimento/identidade e estruturais*. Diante destas indagações, *questionamos: como se apresenta a realidade do trabalho do professor dos IFs?* Professor que presumimos sofrer a pressão por ter que apresentar resultados satisfatórios, tanto para a formação básica e profissional, como para a extensão e, pelo teor do documento apresentado, também para a pesquisa.

No que concerne o modelo de ensino, pesquisa e extensão, define-se a “pesquisa aplicada, como modelo articulador da prática pedagógica e reafirma os institutos como locais para a formação de mão de obra e geração de emprego/renda (COSTA, 2016. p.90). A autora enfatiza que a defesa da pesquisa aplicada como modelo segue a tendência atual adotada pelas instituições de nível superior no país:

A universidade brasileira e, em particular, a pós-graduação adotam este paradigma, no sentido de melhor atender aos interesses do capital. A produção secular de conhecimento, que tinha a universidade como

⁵² Até o presente momento, a referência mais recente é o Decreto 64078/2019 do governo de João Dória em São Paulo que altera a Lei Orçamentária 16923, com cortes significativos para o orçamento já enxuto das universidades estaduais paulistas (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2019).

locus, deu espaço para o “produtivismo acadêmico”, em que professores e alunos se veem pressionados a produzir, em detrimento de seus interesses, em que o professor-pesquisador é um “produtor de resultados” e o aluno pós-graduando “um agonizado”. (COSTA, 2016. p.90).

Neste sentido, os IFs não estão imunes à lógica (produtivista) visto que, na própria lei de sua criação, no artigo 2º, parágrafo 1º, afirma-se que, “para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, **os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.**” (BRASIL, 2008c. p.36. Grifo nosso).

As agências de fomento como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) também financiam pesquisas nos IFs e, portanto, orientam o fazer científico, principalmente para os setores industriais e empresariais (COSTA, 2016).

Ao analisar aspectos da inovação dos IFs, Dias (et al. 2016) mencionam que é fundamental registrar que a pesquisa para apoio à inovação tecnológica **não tem que estar locada na pós-graduação**. Segundo os autores, existem pesquisas apenas eventuais em ambientes de cursos de graduação.

Num curso de licenciamento de química, foi desenvolvida, como exemplo, num trabalho de docência e alunos, uma farinha de cupuaçu. Adicionalmente, está em desenvolvimento um pó do cupuaçu, para facilitar o transporte e diminuir os desperdícios dos produtores da fruta. Em outro curso de graduação houve sucesso no desenvolvimento de um tipo de tijolo ecológico, contribuidor à redução de resíduos. Não representaram demandas do setor produtivo, mas não por serem pesquisas desenvolvidas na graduação. A pesquisa para apoio à inovação tecnológica pode e deve ser desenvolvida onde houver professores habilitados para desenvolver pesquisa, mesmo onde não há curso de pós-graduação (DIAS, et al. 2016. p.52).

No que concerne a cultura de inovação, Dias (et al. 2016) revelam que existe a intenção de se criar tal cultura nos IFs nos diferentes *campi*. Entretanto, a despeito das demandas que ensejam posturas mais tecnológicas na maioria das universidades

“acadêmicas” brasileiras, seus atores têm encontrado entraves, especialmente por certo “ranço acadêmico”, incentivado pelos processos avaliativos que ainda privilegiam a produção de *papers*. Neste sentido, existe o conflito de origem cultural entre seus atores, alguns, reticentes à interdisciplinaridade prezada pelo modelo, tendo em vista que a maior parte, sequer possui formação tecnológica.

Ao avaliar aspectos da pesquisa aplicada e do desenvolvimento tecnológico nos IFs, Dias (et al. 2016. p.64) ressaltaram que, embora exista um potencial latente nestes segmentos, **a maioria dos IFs direcionou seus esforços na reprodução do modelo universitário. Por um lado, esse esforço ajudou a expandir a oferta de cursos de nível superior: “Por outro, a atividade de pesquisa tecnológica se limitou a umas poucas iniciativas pontuais”**. Segundo os autores, há uma concordância entre a maioria dos professores entrevistados sobre a **necessidade de uma avaliação distinta da iniciada pelo MEC, a qual utiliza os mesmos padrões empregados nas universidades**.

Na esteira do que foi apresentado, apontamos que a missão dos IFs abarca uma ampla variedade de ações diretamente relacionadas aos desafios atuais do país, conforme indica Estevo (2016). Sobre essa perspectiva, Estevo (2016. p.15;16) ressalta que no estado de São Paulo, o Reitor do IFSP, em texto de abertura do Relatório de Gestão da instituição no exercício de 2014, destacou a necessidade de priorizar determinadas demandas para que o IFSP não se torne “uma panaceia para todos os problemas de educação pública no Estado” (IFSP, 2014b. p.19). A análise da lei de criação dos IFs permite verificar o potencial e o risco da panaceia que extrapolam os desafios da educação pública e se relacionam também com o modelo de desenvolvimento e de sociedade que se almeja impulsionar através da ação do Estado. Ressaltamos que tanto o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) se constituíam como indicadores do Ensino Médio Integral ofertado pelos IFs. Embora não seja o foco do ensino, os alunos dos IFs se sobressaem no ENEM, comparados com alunos de grandes colégios privados (CONIF, 2017a). A edição recente realizada em 2015 pela OCDE, indica que, se fosse um país, a RFEPT estaria entre os primeiros colocados em áreas como a matemática, a leitura e as ciências (CONIF, 2017a). Neste sentido, acreditamos que os Institutos Federais, a despeito de sua “vocalização local/regional”, necessitam priorizar aquilo que pode diferenciá-los no segmento educacional e científico-tecnológico do país: a educação profissional e tecnológica e o ensino integrado e verticalizado. Para tanto, necessitamos compreender o seu desenho curricular – temática explanada a seguir, contextualizada ao trabalho docente.

2.8 O Desenho curricular da educação profissional e tecnológica nos Institutos Federais: possíveis implicações no trabalho docente

Os IFs, como uma novidade no segmento educacional e, particularmente, na educação profissional e tecnológica, apresenta um desenho curricular inovador ao mesclar diferentes modalidades e níveis de ensino de modo integrado. Todavia, para que este caráter inovador não prescindia de suas concepções, enquanto local que preza pela democracia informacional e fomenta políticas sociais que coadunem aspectos como a cultura, o trabalho, a ciência e a tecnologia, não deve diluir suas práticas em ofertas de formação, apenas. Para tanto, validam a verticalização do ensino, ou seja, articulam duas políticas de atuação nos diferentes níveis e modalidades de ensino, a saber:

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, **principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio**; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores (BRASIL, 2008a. p.27. Grifo nosso).

Na página eletrônica do CONIF é possível encontrar um esquema explicativo das modalidades ofertadas pelo modelo IF, representado, neste estudo, por meio da **Figura 4**.

O que se denomina **verticalização**, segundo documento do MEC/SETEC, elaborado por Eliezer Pacheco compreende:

essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado (PACHECO, 2011. p.14).

Figura 4: Modalidades Ofertadas pelos Institutos Federais

	MODALIDADE	REQUISITO	DURAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO	Stricto sensu	Ensino superior concluído	2 a 4 anos
	Lato sensu	Ensino superior concluído	1 anos
GRADUAÇÃO	Bacharelado	Ensino médio concluído	4 anos
	Tecnologia (Tecnólogo)	Ensino médio concluído	2 a 3 anos
	Engenharia	Ensino médio concluído	5 anos
LICENCIATURA	Formação de Professores	Ensino médio concluído	4 anos
TÉCNICO	Integrado O aluno cursa a educação profissional e o ensino médio simultaneamente	Ensino fundamental concluído	3 a 4 anos
	Subsequente Destinado ao aluno que concluiu o ensino médio	Ensino médio concluído	1 a 2 anos
	Proeja Educação básica integrada ao ensino médio	Técnica Ensino fundamental concluído	3 anos
	Formação Inicial e Continuada	1ª a 4ª séries do ensino fundamental concluídas	Até 2 anos
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	Tem como objetivo a qualificação profissional e elevação da escolaridade dos trabalhadores		

Fonte: CONIF (2019).

A verticalização possibilitaria, portanto, a integração educacional pela via da **otimização dos “recursos”**:

a promoção da “integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, **otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão**” (BRASIL, 2008. Seção II, Art. 6º. Grifo nosso).

Neste sentido, a otimização representa um aproveitamento da (pré)estrutura existente, seja físico, humano ou administrativo. O documento do MEC é claro ao relacionar a integração e a verticalização por meio da otimização de infraestrutura física, quadros de pessoal e recursos de gestão. *Indagamos se esta (re)configuração possa vir a engendrar condições precárias de trabalho, como a inadequação dos espaços para as atividades.* Por exemplo, sabe-se que as **parcerias**, também explicitadas nos documentos, *levam a realização de atividades fora do espaço do IF. Em São Carlos, por exemplo,*

algumas aulas foram realizadas em uma ETEC, fato que, na nossa visão, possibilita conflitos identitários, tanto para os professores, como para os alunos e, ainda para a organização. Ainda, o campus foi inaugurado no interior de um campus universitário onde funcionou por oito anos. Suspeitamos que a “otimização” possa viabilizar demandas distintas de trabalho, suscetíveis de engendrar formas específicas de intensificação do trabalho nos institutos. Nota-se, porém, um esforço por parte de seus propositores para que termos como “otimização” e “verticalização”, tenham uma conotação positiva:

[...] que integra o ensino médio à formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes). Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e habilidades relacionados ao trabalho, além de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no **desafio de construir uma nova identidade** para essa última etapa da educação básica. (PACHECO, 2011, p.26. Grifo nosso).

Denomina-se verticalização do ensino a proposta de contemplar na mesma instituição todos os níveis da educação básica articulados com a educação profissional, com o objetivo de integrá-los. Assim como o estabelecimento da possibilidade dos estudantes construírem uma trajetória completa de formação na educação profissional, do ensino médio integrado ou articulado com o ensino técnico à pós-graduação. (SOUZA, 2013. p.115).

Para Quevedo (2015), no entanto, não se identifica com clareza, na redação da Lei, qual é a efetiva concepção de “verticalização” dos IFs. Segundo a autora, a “história recente” dessas instituições e a escassa produção científica sobre o tema, contribuem para a incompreensão da “operacionalidade da verticalização” da educação (QUEVEDO 2015. p.13;14). A verticalização e a integração entre os diferentes níveis de ensino dos IFs, de qualquer forma, ao menos no discurso apregoadado, tornariam tais instituições singulares. Singularidade que acreditamos que deva (também) ser compreendida a partir do olhar docente. Na antiga página eletrônica do IFSP São Carlos é possível verificar alguns

esclarecimentos acerca da verticalização, os quais compreendemos corroborar a perspectiva apontada por Quevedo (2015).

A verticalização do ensino significa uma oportunidade de formação vertical, ou seja, nosso aluno do Técnico Informática, por exemplo, ao se formar, tem a possibilidade de participar do processo seletivo e de ingressar em Tecnologia de Análise e Desenvolvimento de Sistemas e, posteriormente, da pós-graduação em Desenvolvimento de Sistemas para Dispositivos Móveis. Assim, o aluno tem a chance de verticalizar sua formação em sua área em uma mesma instituição. **Apesar da verticalização não estar instituída em nenhum documento legal, há um consenso no IFSP sobre a importância de oferecermos um ensino verticalizado para nossos alunos.** Desta forma, este é um item de discussão quando elaboramos o PDI (IFSP. Sem data. Grifo nosso).

A partir do grau de abrangência, os IFs são dotados de condições que permitem oferecer uma arquitetura curricular ímpar: a “flexibilidade para instituir itinerários de formação que possibilitam o diálogo” e a integração em seu interior, além de instalar a possibilidade da educação continuada, aspecto decorrente da “dinâmica da realidade produtiva” (BRASIL, 2008a. p.27;28).

A Lei 11.892 de 2008, ao criar os IFs, determina o percentual mínimo de 50% das vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para a educação de jovens e adultos. Neste sentido, apresentamos elementos dos estudos de Ciavatta (2006; 2010), quando, ao estudar os CEFETs, ressaltou a necessidade de manutenção da destinação para o ensino médio integrado e destacou a qualidade tradicional apresentada. Conforme aduz a autora, o movimento de “diferenciação para cima” pode comprometer a qualidade da educação para este segmento, tendo em vista que os professores teriam maior interesse em lecionar para cursos superiores.

[...] com o reconhecimento dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) como instituições de ensino superior, a **prioridade tenderá a ser conferida à oferta da educação superior em detrimento do nível médio.** Estudos em andamento revelam que o ensino médio é entregue, preferencialmente, a professores contratados,

enquanto que os professores doutores, ou mais qualificados, vão para o ensino superior, a pesquisa e a pós-graduação. Podem até ser professores contratados com títulos de pós-graduação, mas seu trabalho é sem continuidade, porque ficam pouco tempo e não logram se inteirar e participar da elaboração do projeto pedagógico institucional (CIAVATTA, 2010. p. 168. Grifo nosso).

Ao correlacionar as diretrizes dos IFs aos elementos levantados por Ciavatta (2010), nos CEFETs, compreendemos que estas apreensões podem se reiterar no cotidiano dos Institutos, em especial, a hierarquização docente, sutilmente nomeada pela autora como “preferência”. Adicionalmente, acreditamos que o ensino superior, a despeito de ser “alvo de predileção” por alguns, não se constitua como regra. Temos essa compreensão, tendo em vista a especificidade que o ensino médio/técnico (educação básica) apresenta ao docente, enquanto vantajoso, por exemplo, para o seu tempo de contribuição previdenciária, o que anteciparia a aposentadoria em cinco anos (BRASIL, 2017). Ainda, *acreditamos que existam professores que, embora portadores de títulos como o de doutorado ou de pós-doutorado, compreendam o sentido ético-social em atuar com o ensino básico ou, ainda, seja uma questão de preferência.*

Esta nova institucionalidade cumpriria, em primeiro lugar: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente em cursos e programas integrados ao ensino regular” (BRASIL, 2007).

Garantida a prioridade de atuação no ensino técnico, o Decreto 6.095/2007 iria propor uma série de aproximações com o mundo da universidade, de forma a amenizar as tensões produzidas pelos grupos que insistiam neste tipo de transformação (a universitária) (MORAES, 2016. p.175).

De acordo com o autor, estas “aproximações com o mundo da universidade”, buscando, contudo, evitar a “academização” dos IFs ao “priorizar bacharelados de natureza tecnológica”, do mesmo modo que as pós-graduações em nível *lato sensu* devessem atender às áreas da EPT e, os mestrados e doutorados, seriam, preferencialmente, profissionais. (MORAES, 2016. p.175).

a estratégia da verticalização, quando confrontada com a nova autonomia dos IFs, parece sofrer **frequentes curtos-circuitos** que ignoram os itinerários formativos, **iniciando o funcionamento de seus eixos tecnológicos com cursos superiores e não com formações de nível básico**. De acordo com o autor, o mecanismo de reserva de vagas para o ensino técnico também tem se mostrado deficitário, sobretudo, pela inexistência de um Censo da EPT que demonstre quais Institutos tem, efetivamente, cumprido a regra pactuada pela Lei (MORAES, 2016. p.9. Grifo nosso).

Na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, em sua primeira edição publicada em 2008, dois autores já apontavam sobre o modelo pedagógico dos IFs. O estudo de Moura (2008) indicava a necessidade da formação e da capacitação docente para a EPT transcender técnicas didáticas de transmissão de conteúdos utilizando o norte de Paulo Freire como modelo. Machado (2008), ressaltava a necessidade de uma aprendizagem distinta do padrão escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem destinadas ao “saber fazer”. É necessário ensinar ao aluno o conhecimento do seu trabalho e as implicações éticas de sua intervenção no mundo social, tanto na função social da EPT, como nas implicações ecológicas (MACHADO, 2008).

Outra atribuição dos IFs, determinada em lei, trata da realização de pesquisa aplicada, cursos superiores de tecnologia, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação *lato* e *stricto* sensu, oferta de cursos de formação inicial e continuada (FIC), programas especiais de formação pedagógica e, de cursos de licenciatura em nível superior. Os IFs foram concebidos como espaços que devem agregar a formação acadêmica e a preparação para o trabalho, sem, porém, deixar de firmar o seu “sentido ontológico” (BRASIL, 2008. p.28).

A formação desse cidadão para o mundo do trabalho (pré)supõe uma educação que não se restrinja a elementos técnicos, mas, que aborde o político, o ético, o estético, enfim, que busque desenvolvê-lo enquanto ser humano em suas dimensões múltiplas. Desta maneira, a perspectiva educacional dos IFs visa a formação para o pensar crítico, para a reflexão, para uma postura intelectual frente ao conhecimento técnico-científico. Essa perspectiva visa dar condições ao trabalhador de encarar o mundo do trabalho e de participar ativamente das transformações próprias deste mundo, assim como questionar

discursos, ideologias e práticas exercidos pelo mercado, tutelados ou não por diferentes governos e (re)forçados pela mídia.

Esta vasta gama de atribuições faz dos IFs instituições híbridas e singulares, tanto para os profissionais que exercem suas atividades laborais, como para o público discente que (em tese) pode vivenciar realidades distintas de quaisquer outras instituições, além de possibilitar um itinerário formativo continuado. Idealmente, a organização curricular dos IFs prevê para os professores um espaço ímpar na construção de saberes, já que possibilita o rico diálogo entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, destacando a “formação profissional como paradigma nuclear”. Assim, podem utilizar diferentes metodologias de modo a integrar o ensino, a pesquisa e a extensão. Para lidar com essa construção do conhecimento de modo integrado e verticalizado, os idealizadores dos IFs propõem uma postura do professor, que “supere o modelo hegemônico disciplinar” (BRASIL, 2008. p. 28).

[...] lidar com o conhecimento de forma verticalizada e integrada exige a superação do modelo hegemônico disciplinar, assim como a construção de um perfil profissional docente capaz desenvolver um trabalho reflexivo e criativo, além de promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos (BRASIL, 2008; PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010).

Para tanto, concebe-se uma estreita relação entre o mundo do trabalho, a educação, a ciência e a tecnologia como elementos basilares, ou melhor, núcleo estruturante dos institutos. A esse respeito, no texto do MEC (BRASIL, 2010a. p.35) consta:

Os Institutos Federais, em sua concepção, amalgamam trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que, necessariamente, devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico da sociedade em seu processo de desenvolvimento.

[...] O fazer pedagógico desses Institutos, ao trabalhar na superação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo

permanente com a sociedade revela sua decisão de romper com um formato consagrado por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada (BRASIL, 2010. p.31).

Pensamos que estas características trazem implicações para o trabalho do professor, objeto de investigação deste estudo. Aquilo que os documentos da EPT anunciam de forma alvissareira, resvala, ao nosso entender, em uma possível reestruturação e ampliação, que possivelmente tem ocorrido de forma precarizada. Parece-nos de fato, *ideal*, uma postura como a indicada no documento norteador dos IFs. *Questionamos, contudo, se existem condições objetivas e subjetivas para que estes sujeitos possam executar este “trabalho idealizado”*. E, sob esta ótica, tentaremos compreender a realidade que os professores vivenciam e como se desdobram em seus modos de pensar e de agir.

Ainda, segundo os idealizadores dos IFs (BRASIL, 2008), esta concepção curricular enseja perspectivas favoráveis ao tratar da formação dos profissionais de educação. Criticam a formação de professores, pautados na história da educação brasileira, alegando que esta formação esteve quase sempre no plano de projetos inacabados ou de segunda ordem, seja por falta de concepções teóricas consistentes, seja pela ausência de políticas públicas contínuas e abrangentes (BRASIL, 2008). Para agravar este quadro, apontam a desvalorização da carreira e a consequente defasagem de profissionais habilitados em determinadas áreas, sobretudo, nas ciências da natureza (química, física e biologia) e até a matemática (BRASIL, 2008). Os IFs viriam suprir este *déficit*, quando na plenitude de seu funcionamento.

Os propositores defendem um plano de carreira digno e a educação continuada dos professores:

qualificação adequada à atual complexidade dos mundos do trabalho, **carga horária que considere o novo perfil do professor-pesquisador**, infraestrutura escolar rica em recursos, dentre outros aspectos (BRASIL, 2008a p.29. Grifo nosso).

Conforme consta no documento (BRASIL, 2008a), algumas dessas medidas já se fazem visíveis, como o plano de carreira e um conjunto de ações de educação continuada, materializada em bolsas de pós-graduação por meio de parceria com as universidades públicas (parceria SETEC/CAPES). À época do documento, a Rede Federal contava em

seu bojo, com mais de 70% de docentes mestres ou doutores. Porém, a formação de professores voltada para a EP, historicamente, desde a Lei nº 6.545/78, não trouxe respostas satisfatórias até então (BRASIL, 2008a). Dessa forma, a educação profissional e tecnológica no Brasil esbarra em um de seus maiores desafios: a formação de professores para este segmento educacional.

Na esfera mais palpável, o que se apresenta referendada em lei é a possibilidade de ingressarem para a docência das disciplinas profissionalizantes, oriundas de diferentes formações com pouco conhecimento do trabalho em educação, principalmente, subestimando, de certa forma, o saber pedagógico, intrínseco ao ato educativo. Nesse universo bastante diversificado, o que se tem historicamente é a predominância da atuação de técnicos e bacharéis, nos mais variados campos e, na última década, maciçamente, a presença dos tecnólogos na função docente. Torna-se, portanto, necessária e urgente a instituição preceitual de licenciaturas para as disciplinas profissionalizantes (BRASIL, 2008a p.30).

Diante da crítica apresentada, os idealizadores/propositores do projeto em curso apontaram para a necessidade de uma formação que supere o trabalho puramente acadêmico e o alinhe ao domínio de conteúdos, técnicas laborais e metodologias de aprendizagem que estejam em sintonia com a realidade concreta, traduzido como um lidar reflexivo que realmente trabalhe a tecnociência (BRASIL, 2008a). Isto significa superar dicotomias entre ciência/tecnologia, entre teoria/prática; a superação da visão compartimentada de saberes; e a apropriação com maior profundidade do conhecimento, atualmente, em ritmo acelerado de construção e desconstrução. Torna-se necessário instalar a pesquisa como princípio educativo, além do científico. Erige-se uma proposta que transcenda os limites rígidos das disciplinas convencionais e conjugue a integração disciplinar e interdisciplinar:

[...] um currículo que articule projetos transdisciplinares e ações disciplinares, considerando ainda o modelo rizomático⁵³ de rede de

⁵³ Registramos aqui, o rodapé que referencia o documento do MEC: “O modelo rizomático presta-se para mostrar que a estrutura convencional das disciplinas epistemológicas não reflete simplesmente a estrutura da natureza, mas sim que é um resultado da distribuição de poder e autoridade no corpo social. Não se trata da apresentação de um modelo que represente melhor a realidade, mas sim da noção, oriunda do antifundacionalismo, de que os modelos são ferramentas pragmáticas, e não ontológicas. A organização

saberes, como horizonte. Além disto, é necessário fortalecer o pensamento crítico a respeito do lugar e da história que se constrói, e que projeto de sociedade se pretende (BRASIL, 2008. p.41. Grifo nosso).

É preciso, portanto, pensar a educação profissional e tecnológica de um modo diferente dos modelos apresentados até então. Neste sentido, vislumbra-se com os IFs, a possibilidade de repensar tal modelo preocupado com a superação de distorções históricas (BRASIL, 2008a).

A vinculação estreita entre as ciências e a tecnologia, em diversas áreas, é capaz de gerar uma concepção da formação que se configure num programa ou ciclo inicial, tendo como base cada uma das áreas das ciências, configuração que pode trazer caráter de terminalidade, com bacharelado. A partir de então, seria possível ao aluno o encaminhamento para os cursos de licenciaturas (Biologia, Física, Matemática, Química e afins), ou para os cursos de tecnologia, ou ainda para as engenharias, etapa em que se dá a produção de conhecimento mais específico em determinada área. Por sua vez, esse segundo momento estaria estabelecendo um elo mais estreito com os cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, como forma imediata e subsequente para a formação. Vale ressaltar que esse modelo seria capaz de desfazer barreiras criadas em relação aos cursos superiores de tecnologia quando da sua vinculação à mera aplicação técnico-científica do conhecimento, em detrimento da ciência (BRASIL, 2008a p.31;32).

Esboça-se, assim, o caráter de verticalidade e integralidade nas propostas de ensino dos IFs, cujo enfoque objetiva a possibilidade de formação continuada em um mesmo seio e, a superação dos modelos voltados para atender a EPT consagrados historicamente.

rizomática do conhecimento é um método para resistir a um modelo hierárquico que reflete, na epistemologia, uma estrutura social opressiva”.

Para nossa surpresa, nos deparamos com a *Wikipedia* como fonte referencial do documento em questão, o que, a nosso ver, confere certo descrédito para a mesma (RIZOMA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Rizoma_%28 filosofia%29&action=edi](http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Rizoma_%28filosofia%29&action=edi)>. Acesso em: 7 mar 2008) (BRASIL, 2008a p.41).

Em artigo publicado em 2010, Pacheco, Pereira e Sobrinho indicam um novo perfil para os profissionais que venham a atuar com EPT, sobretudo, os docentes. Na visão dos autores e, não nos esqueçamos, propositores dos IFs, é necessária uma mudança de paradigmas no “lidar com a ciência” na Rede, de modo a desmistificar a ciência como algo elitizado e inalcançável para a maioria e a superação da crença de que a ciência e a tecnologia são elementos dissociados.

A articulação ensino/ciência/tecnologia e sua vinculação com o mundo do trabalho, todavia, para efetivamente se concretizar, depende também da consolidação, como ressaltamos na abertura deste artigo, do projeto político que está sendo proposto pelo atual governo. Consolidação que exige igualmente a superação de crenças e pregações ideológicas, além de determinada correlação de forças (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010. p.85).

Por outro lado, os autores proclamam também, um “conceito” ou “ideia” a respeito da vinculação entre ciência e tecnologia que nos leva a refletir a respeito. Apontam a necessidade em se construir demarcações identitárias e, sugerem como caminho, o documento do Fórum Nacional de Dirigentes de Pesquisa e Pós-Graduação (Forpog) que esboça as linhas básicas do lugar que as práticas científico-tecnológicas devem ocupar nos anos vindouros. Para tanto, sugerem um caminho que, a nosso ver, pode ser perigoso, senão dissimulado: o foco em Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação com prioridade para as pesquisas aplicadas e sintonizadas com as demandas de desenvolvimento local e regional.

Uma constatação de extrema importância para os Institutos que salta aos olhos ao se ler esses dados é o descolamento das práticas científicas desenvolvidas no mundo acadêmico das demandas tecnológicas da sociedade. Não obstante a universidade brasileira desempenhe um destacado papel na formação de recursos humanos em alto nível, isso não a tem impedido de distanciar-se do mundo das demandas concretas. Aí parece estar então o maior diferencial das práticas de pesquisa a serem assumidas pela Rede Federal de EPT: o desenvolvimento de pesquisa aplicada e sintonizada com as demandas do desenvolvimento local e regional (FORPOG/CONCEFET, 2008 p. 7 apud PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010 p.84).

Questionamos a dificuldade imposta por este desafio, já que, os interesses das empresas ou do mercado e, do bem público, *nem sempre* são os mesmos. A propósito, temos assistido nos palcos da política brasileira, a substituição *paulatina* do interesse público pelo privado. Notadamente, palavras como a do administrador ou do gestor, ganham destaque em campanhas e discursos governamentais em substituição à do governante. Como se aquilo que é público, fosse passível de ser *gerido* pela ótica do privado. Na década de 1990⁵⁴, vivenciamos uma falácia. A falácia neoliberal. Na época atual, assistimos no Brasil a emergência e consolidação de um projeto reacionário ultraconservador que, além de reforçar a lógica privatista daquilo que conhecemos como neoliberalismo, conjuga discursos e práticas que buscam eliminar aquilo que se contrapõem à sua lógica. Eliminar a diferença. Eliminar o conflito. Eliminar o contraditório. Esta conjuntura, a nosso ver, pode implicar em impedimentos às políticas adotadas por governos antecessores e, por conseguinte, à vocação ou mesmo à sobrevivência dos IFs.

O documento elaborado pelos propositores dos IFs traz, em suas considerações finais, a dependência da consolidação deste novo marco da EPT nacional, desde as práticas cotidianas da Rede, até a capacidade de articulação das políticas de EPT com demais políticas públicas. Os propositores ressaltam um dos mais importantes diferenciais identitários dos IFs – sua capacidade em articular ensino, ciência, tecnologia, distintamente do modelo acadêmico universitário, do qual (re)conhecem, a origem de seu corpo docente, sintonizadas com o desenvolvimento local e regional (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010).

Retomando a proposição dos IFs em procurar articular o social com o mercado, os autores advogam pelo **vínculo entre ensino, ciência e tecnologia** cuja articulação tende a viabilizar o **núcleo duro estruturante da identidade** dessas instituições e de seus agentes. Apontam que, ao contrário da educação bancária predominante na educação básica nacional que apresentam resultados insatisfatórios, deve-se prezar por práticas científicas coadunadas aos contextos locais e regionais.

⁵⁴ As contradições das políticas neoliberais na América Latina atingem seu *clímax* no momento atual. Podemos verificar a “implosão” deste modo de governar a partir das respectivas crises político-econômico sociais em países como o Chile e a Argentina e, nesta última, no recente resultado eleitoral que teve a vitória em 1º turno da chapa de oposição de cunho centro-esquerda diante do temerário governo de Maurício Macri. O Chile e o Equador passam por recorrentes manifestações populares que demonstram a insatisfação com as atuais políticas.

Na contramão dos argumentos lançados pelos propositores dos IFs, vivenciamos momentos de negligência com a ciência e tecnologia no país. Conforme já apontado na seção *Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia nos Institutos Federais*. Na direção oposta a uma política de investimentos, presenciamos atualmente notícias cada vez menos amistosas para o futuro das pesquisas, podemos observar isso em notícias veiculadas pela própria CAPES, cortes de bolsas para mestrado e doutorado, ou, nas declarações do atual presidente e suas indicações para a pasta de Ciência e Tecnologia, ou ainda, no sucateamento do ensino superior público a exemplo do estado de São Paulo, cuja qualidade de suas instituições superam todos os índices indicados por agências nacionais e internacionais. A propósito, isso também fica claro nas declarações presidenciais, demonstrando pleno desconhecimento acerca da produção científica nacional. Em entrevista para a rádio Jovem Pan, em 13 de abril de 2019, o presidente Jair Bolsonaro “disse que há pouquíssima pesquisa e, quando ocorre, é em Universidade privada, como o Mackenzie como o grafeno” (GGN, 2019). A pesquisa indicada pelo presidente é desdobramento de uma pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais. Oras, uma universidade pública!

O relatório *Research in Brazil*, disponibilizado pela *Clarivate Analytics* à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e divulgado em 17 de janeiro de 2019, mostra que as Universidades Particulares possuem uma produção ínfima, quando comparado ao que é produzido nas Universidades Públicas (CLARIVATE ANALYTICS, 2017). A produção científica no país é dependente, em grande medida, das Universidades Públicas. Assim, qualquer delonga é desnecessária para refutar os argumentos do presidente que revela substanciais equívocos do segmento científico-educacional brasileiro.

A partir do que foi esboçado nesta seção, tentaremos compreender a dinâmica do trabalho do professor a partir do bojo contido em suas diretrizes e, de estudos que versam sobre esta dinâmica. Para tanto, apresentaremos a subseção a seguir.

2.8.1 O trabalho docente nos Institutos Federais

De acordo com o contexto apresentado, compreendemos que o trabalho dos professores dos IFs seja dotado de muitas especificidades ao terem que atuar com diferentes níveis e modalidades de ensino. O arcabouço legal que preza pela

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, os equipara às Universidades Federais, conforme indicado no artigo 2º da lei de sua criação. Neste sentido, Oliveira (2016. p.12) afirma que uma mesma instituição abrigará em seu seio, mais de um nível e modalidade de ensino “não apenas concomitantemente, mas de modo integrado, ou seja, a partir de um currículo que organize cada *campus* em torno de um eixo tecnológico”. Esta organização em eixos tecnológicos da oferta de EPT substitui o anterior modelo de áreas profissionais. Estes eixos são transversais (BRASIL, 2008a) e estruturam o currículo que compatibiliza os cursos ofertados e confere uma diretriz para os respectivos projetos pedagógicos (OLIVEIRA, 2016).

Os estudos de Moraes (2016. p.6) trazem aspectos da identidade dos IFs ao considerar sua história secular e confrontar sua vocação técnica de formação da classe trabalhadora *versus* sua “vontade de universidade”, representada pela defesa de um direcionamento da oferta para cursos superiores e pela tentativa de implantação de um modelo de pesquisa semelhante ao universitário. Para o autor, **a figura do professor é fundamental na formação da identidade dos IFs**. Enquanto professores que o autor denomina de “*nativos*” compreendem aqueles com longa história na instituição e que a defendem como *locus* de formação técnica, de identidade escolar, mais ligada ao ensino e, portanto, defensores da manutenção da institucionalidade da Rede; os “*novatos*”, recém contratados, geralmente advindos do núcleo universitário, são portadores de títulos de mestrado e de doutorado e que defendem a oferta do ensino superior e a valorização pesquisa científica. Entre estes dois polos, encontra-se a maior parte dos docentes que, ainda sem aderir a um dos lados, oscilam entre o orgulho institucional dos *nativos* e a reprodução da estrutura escolar que lhes é mais familiar, a estrutura universitária (MORAES, 2016. p.6).

A pesquisa de Zatti (2016. p.1468) com professores dos IFs mostrou que a interação entre alunos de diferentes níveis de ensino de um mesmo eixo tecnológico, bem como a interação em atividades de pesquisa e extensão, possibilitam o que o autor denominou de “espaço formativo emancipatório”. Os entrevistados ressaltaram a organização dos cursos em torno de eixos tecnológicos específicos para evitar a dispersão e, potencializar essa integração possibilitada pela verticalização. Esta observação corrobora a perspectiva apresentada por Eliezer Pacheco:

Essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que

os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado. (PACHECO, 2010, p.13).

No entanto, a pesquisa de Zatti (2016) revelou também a ausência de condições nos *campi* (dos entrevistados em questão) em implantar plenamente a verticalização, já que não contemplam todos os níveis de ensino. No que concerne à verticalização, mesmo que esta venha a contribuir para a integração em todos os níveis de ensino, não há instrumentos legais que garantam que os cursos que não são de ensino médio não fiquem restritos a um currículo estritamente técnico. Exemplos de vivências dos professores em seus *campi* foram relatados, quando na criação dos cursos superiores em tecnologia, apenas foram incluídas no currículo disciplinas da área de humanidades em função da atuação militante dos professores dessas áreas. Isso se deve, segundo o autor:

Porque não há mecanismos legais que façam tais indicativos, e a inclusão das humanidades ou outros saberes que contribuiriam para a não redução à capacitação técnica, se torna uma questão de espaço a ser conquistado através do convencimento dos envolvidos nas elaborações dos PPCs dos cursos (ZATTI, 2016 p.1474).

Neste sentido, *acreditamos que os professores com formações voltadas para o ensino propedêutico vivenciem uma realidade distinta daqueles com formação técnica. No caso do IFSP São Carlos, o Núcleo Comum, talvez, corrobore nosso pressuposto, situação que poderemos verificar com a pesquisa empírica.*

Em pesquisa realizada em diferentes *campi* no IFSP, Helmer (2012) verificou que a maior parte dos participantes da pesquisa era do gênero masculino. A autora acredita que isso se deve ao fato do IFSP contemplar a EPT – segmento educacional historicamente composto por maioria masculina, especialmente nas áreas de exatas e tecnológicas. As mulheres, segundo Helmer (2012), historicamente ocuparam posições no ensino/magistério de menor prestígio e remuneração, como na educação infantil e no ensino fundamental. Helmer (2012) verificou também a predominância de professores que ingressaram no IFSP sem qualquer experiência pregressa no segmento da EPT, seja como aluno, seja como professor. Isso se reitera com professores licenciados. O ensino

tecnológico no Brasil iniciou-se, conforme indicado neste estudo, na década de 1970. O viés formativo desta modalidade de ensino procurou focar a formação para o mercado de trabalho, ou seja, poucos são os concluintes que optam por seguirem uma carreira acadêmica. Ainda, segundo a autora, à época, os Cursos Superiores de Tecnologia formavam apenas 16% de professores. Neste sentido, a autora justifica a ausência deste perfil no quadro de professores do IFSP, composto majoritariamente, por “mestres e doutores” (HELMER, 2012 p.120).

O principal atrativo para professores com estas titulações ingressarem no IFSP, na visão de Helmer (2012) é a carreira docente, que, apesar de diferente, assemelha-se à carreira do Ensino Superior Público. Embora, tenham um plano de carreira atrativo, na perspectiva da autora, não conferem o *status* de um professor do Ensino Superior, tampouco condições adequadas para produzirem a pesquisa e a extensão, aspectos que *pretendemos investigar no caso São Carlos*.

No que tange à formação de professores para a EPT, a Resolução CNE/CEB N.º 02/97 estabelece formação realizada em cursos regulares de licenciatura ou em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior ou, ainda, em programas especiais de formação pedagógica. Helmer (2012 p.126) verificou que “54% dos professores não receberam nenhum tipo de formação pedagógica para atuação no magistério”, mas deveriam tê-la recebido antes de ingressar no IFSP. A autora argumenta:

Entretanto, nos últimos concursos do IFSP, para suprir vagas do quadro docente, tem-se exigido apenas curso de Graduação e/ou Pós-Graduação em determinada área de conhecimento, sem necessariamente os candidatos terem realizado algum tipo de formação específica para a docência. A realidade é que no Brasil quase não existem professores de áreas técnicas com formação para o magistério e, com o processo de expansão do IFSP, haveria o risco de não se encontrar candidatos aptos para concorrer aos cargos caso o requisito fosse à formação docente (HELMER, 2012 p.126).

Os editais dos concursos, no entanto, impelem os professores tecnólogos e/ou bacharéis a apresentarem o título de licenciatura nos três primeiros anos da carreira, sob a pena de reprovação no estágio probatório (HELMER, 2012).

A partir de 2011, o IFSP criou Programas de Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissional em Nível Médio e em Nível Superior. Deste modo, procurou garantir o cumprimento da Resolução CNE/CEB N.º 02/97 e também atender uma prerrogativa própria da instituição (HELMER, 2012).

A expansão da RFEPT se deu em um curto interstício com o crescimento expressivo do número de instituições, o que demandou a contratação de pessoal. No caso dos professores, foram muitos concursos, o que levou ao ingresso de muitos candidatos, sem qualquer experiência profissional, incluída a experiência em docência. Tratam-se, em muitos casos, de perfis jovens vinculados a programas de pós-graduação de universidades. Ao ingressar nas instituições, os professores têm que lidar com um modelo diferenciado de educação e, ainda, assumir cargos ou funções administrativas como coordenações de cursos, direção de *campus*, organização das atividades de ensino, coordenadorias em atividades de pesquisa ou de extensão, presidência em comissões, entre outros. Esta “falta de experiência” com EPT associada ao “novo modelo educacional”, constituem entraves para a boa atuação do professor.

Assim, não nos estranha que a preocupação de muitos diretores, gestores e coordenadores esteja mais focada nos aspectos políticos e financeiros da instituição (parcerias com a indústria e o comércio da região, licitação de obras, compra de materiais, implantação de laboratórios, busca de mais verbas etc.) do que nos processos de ensino e aprendizagem que ali se desenvolvem (a questão da evasão, da retenção, da qualidade do ensino, do atendimento das necessidades docentes e discentes etc.) (HELMER, 2012 p.131).

Para Costa (2016), a rápida expansão da Rede reverberou em mudanças no trabalho/carreira do professor em relação à sua jornada de trabalho, ao desenvolvimento de suas atividades profissionais, à forma de fazer ciência. Ao analisar dados estatísticos e o estudo da arte sobre a expansão nos IFs, a autora **observou “indícios tanto de precarização quanto de intensificação do trabalho docente”** (COSTA, 2016 p.142). **“O acúmulo de atividades, a exigência pela versatilidade e flexibilidade são características da intensificação a que está submetido este profissional”** (COSTA, 2016 p.56). A autora ressalta que, da mesma forma que a criação e expansão dos IFs foram singulares, coexistem singularidades que devem ser respeitadas (COSTA, 2016).

Assim, para Costa (2016), analisar o trabalho docente na RFEPT compreende contextualizá-lo à expansão da Rede.

Costa (2016. p.143) tomou como parâmetro alguns índices utilizados no Brasil para medir a Relação Aluno/Professor (RAP)⁵⁵, como os da *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD):

que define, como ideal neste quesito, o quantitativo de 12,9 aluno por professor, e o Termo de Acordo e Metas (TAM) celebrado entre o Governo Federal e as instituições ligadas RFPECT, que define este mesmo quesito para 20 alunos/professor, percebe-se que, nos dois índices, a rede federal ultrapassa o máximo definido. Quanto à Educação Superior Tecnológica, os dados do INEP demonstram que, em 2008, estes quantitativos eram de 44.027 alunos para 8.057 professores, o que representa um percentual aceitável de 5,46 RAP, e, em 2013, houve um aumento para 9,15 RAP, mas ainda um percentual inferior ao que definem a OECD e o TAM.

Já no nível técnico, a autora verificou que entre os anos de 2008 e 2013, a RAP variou de 21,94 para 22,96. A autora analisou estas relações aluno-professor nos diferentes níveis de ensino na EPT e concluiu que a **contratação docente não acompanhou o número de matrículas** (COSTA, 2016). Esta questão foi também evidenciada numa auditoria realizada em 2011, pelo Tribunal de Contas da União (TCU) em alguns *campi* dos IFs, onde consta o **déficit de servidores (docentes e técnicos)** como responsáveis pelos baixos índices de produtividade.

Dados de abril de 2012 indicam que há carência de 7.966 professores, o que representa 19,7% do total de cargos. Os Institutos com maior carência de docentes são os do Acre (40,1% de vagas ociosas, de Brasília (40,1%), de Mato Grosso do Sul (38,2%), do Amapá (35,3%) e de **São Paulo** (32,7%) (BRASIL, 2011 p.45. Grifo nosso).

⁵⁵ A RAP (razão aluno/professor) “é um indicador importante do nível de recursos empregados na educação”. Ela é obtida por meio da divisão do número de alunos de um determinado nível educacional pelo número de professores em tempo integral nesse mesmo nível em instituições de ensino similares (COSTA, 2016 p.143).

A partir de 2015, o MEC buscou aperfeiçoar a atuação das instituições da RFEPT a partir da Portaria n 818, que regulamentou o conceito de aluno-equivalente. O conceito, previsto na Lei de Criação dos IFs, é importante para o acompanhamento dos percentuais mínimos de oferta de cursos técnicos e de formação de professores, previstos em lei, e da relação do número de alunos por professor, estabelecida no PNE.

A medida contribuirá para o **aprimoramento dos instrumentos de gestão, indicadores e desenvolvimento das instituições**, além de promover maior **transparência** dos resultados apresentados pelas instituições para a sociedade (BRASIL, 2016b. Grifo nosso).

Conforme consta no documento, o aluno-equivalente é aplicado a todos os cursos, desde a qualificação profissional até a pós-graduação. São consideradas a carga horária e o grau de complexidade dos cursos, especialmente a exigência de aulas práticas com divisão de turmas (BRASIL, 2015a). A medida também está articulada ao cumprimento da relação aluno professor (RAP) de 20 para 1, prevista no PNE. Ou seja, para cada professor, as instituições deverão atender 20 alunos-equivalentes, entre cursos técnicos e de qualificação profissional (BRASIL, 2015a). A definição de conceitos e o estabelecimento de fatores para fins de cálculo dos indicadores de gestão das instituições da RFEPT são norteadas a partir da Portaria nº 25 da SETEC (BRASIL, 2015b).

É notório no texto do MEC, o viés gerencialista que prioriza resultados e eficiência em nome da transparência, lógica já perpetrada nas universidades e que tem se mostrado indutora de incongruências, de insatisfação e de conflitos no interior destas instituições, conforme indicam pesquisas recentes (RUZA, 2017; SILVA, 2019), especialmente quando se considera o número de professores que não tem acompanhando o número de matrículas. Este cenário se reitera também no quadro técnico administrativo o que reverbera no trabalho docente, (sobre)intensificando-o (LOUREIRO, 2015; LOUREIRO; MENDES; SILVA, 2018).

Os dados da Plataforma Nilo Peçanha (2018)⁵⁶ esboçam a partir do **Quadro 5**, a situação dos *campi* no IFSP em 2017, onde São Carlos aparece com alguns dos índices mais elevados em RAP e em Professor Equivalente. O **Quadro 6** considera dados do ano

⁵⁶ Os dados utilizados a partir da Plataforma Nilo Peçanha (2018) consideram como o ano base de referência o ano de 2017. Já os dados da Plataforma em 2019 utilizam 2018 como ano base.

base de 2018 e indica que houve um aumento neste índice RAP relacionado ao ano anterior (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2019). Quando cruzamos estes dados com os dados levantados por Ruza (2017) nas Instituições de Ensino Superior privadas e públicas, a partir de índices anuais do INEP representado neste estudo no **Gráfico 1**, verificamos que os índices no IFSP São Carlos são altos e superam os índices destas instituições, embora não possamos deixar de considerar o *gap* entre as pesquisas, já que os dados de Ruza consideram índices até o ano de 2013. Este fato é relevante quando considerados aspectos da intensificação e da precarização do trabalho docente. Contudo, embora exista este parâmetro da Plataforma Nilo Peçanha, não podemos desconsiderar aspectos do *campus* São Carlos, como por exemplo, a distribuição entre os respectivos eixos tecnológicos e Núcleo Comum, os quais este estudo não acessou. Outro aspecto importante é a carga informal de trabalho, não contabilizada nos instrumentos de gestão, conforme apresentaremos em seção oportuna com as análises dos entrevistados.

Como é possível observar, a RAP⁵⁷ presente no IFSP São Carlos em 2018 supera os índices indicados por Ruza (2017) tanto em instituições de ensino superior pública, como também nas privadas até o ano de 2013, cuja evolução é considerada como crítica pelo autor.

Quadro 5: RAP e Professor Equivalente no IFSP ano base 2017

Instituição	Unidade	RAP	Matrículas Equivalentes - RAP	Professor Equivalente
	Total	17,83	44 039	2 470
	Campus Araraquara	13,52	987	73
	Campus Avançado Ilha Solteira	10,52	147	14
	Campus Avançado Jundiá	14,75	324	22
	Campus Avançado Rio Claro		5	
	Campus Avançado Tupã	14,89	327	22
	Campus Avaré	17,1	1 189	70
	Campus Barretos	13,58	1 066	79
	Campus Birigui	18,37	1 249	68
	Campus Boituva	20,63	1 321	64
	Campus Bragança Paulista	22,82	1 712	75
	Campus Campinas	11,19	632	57
	Campus Campos do Jordão	14,78	916	62
	Campus Capivari	12,69	863	68
	Campus Caraguatatuba	20,92	1 507	72

⁵⁷ Ressaltamos que ao considerar a EBTT, diferentemente da Educação Superior, a RAP abarca mais de um nível de ensino, o que compreendemos complexificar a carga laboral docente. A comparação, neste sentido, não visa obter uma relevância fidedigna, mas ilustrativa.

IFSP	Campus Catanduva	14,9	976	66
	Campus Cubatão	20,74	1 866	90
	Campus Guarulhos	22,73	1 613	71
	Campus Hortolândia	16,58	1 161	70
	Campus Itapetininga	15,21	1 042	69
	Campus Itaquaquecetuba	18,2	491	27
	Campus Jacareí	12,95	680	53
	Campus Matão	15,91	1 066	67
	Campus Piracicaba	17,75	1 340	76
	Campus Presidente Epitácio	19,03	1 275	67
	Campus Registro	14,1	917	65
	Campus Salto	19,36	1 026	53
	Campus São Carlos	24,73	1 706	69
	Campus São João da Boa Vista	17,95	1 274	71
	Campus São José dos Campos	18,31	1 227	67
	Campus São Paulo	19,64	6 894	351
	Campus São Paulo Pirituba	7,13	364	51
	Campus São Roque	19,18	1 247	65
	Campus Sertãozinho	27,82	2 364	85
	Campus Sorocaba	13,47	525	39
	Campus Suzano	20,3	1 411	70
	Campus Votuporanga	17,99	1 250	70
	Centro de Referência São Miguel Paulista	7,65	77	10
	Reitoria do Instituto Federal de São Paulo			6

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2018).

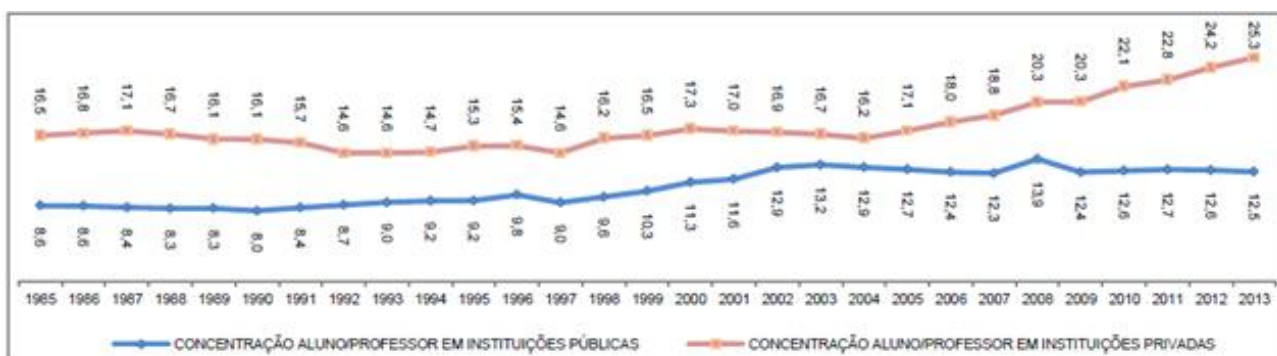
Quadro 6: RAP e Professor Equivalente no IFSP ano base 2018

Instituição	Unidade	RAP	Matrículas Equivalentes - RAP	Professor Equivalente
	Total	21,53	54 215,87	2 518,50
IFSP	Campus Araraquara	19,67	1 396,40	71
	Campus Avançado Araras			
	Campus Avançado Atibaia			
	Campus Avançado Fernandópolis			
	Campus Avançado Ilha Solteira	13,53	256,98	19
	Campus Avançado Itapeva			
	Campus Avançado Jundiaí	16,44	345,24	21
	Campus Avançado Mauá			
	Campus Avançado Osasco			
	Campus Avançado Paraguaçu Paulista			
	Campus Avançado Presidente Prudente			
	Campus Avançado Rio Claro		17,23	
	Campus Avançado Santo André			

IFSP	Campus Avançado São Bernardo d..			
	Campus Avançado São Paulo - São ..			
	Campus Avançado Tupã	14,16	269,09	19
	Campus Avançado Ubatuba			
	Campus Avaré	20,92	1 433,34	68,5
	Campus Barretos	18,74	1 442,86	77
	Campus Bauru			
	Campus Birigui	21,48	1 438,83	67
	Campus Boituva	29,87	1 882,06	63
	Campus Bragança Paulista	25,06	1 804,19	72
	Campus Campinas	17,79	1 093,79	61,5
	Campus Campos do Jordão	18,77	1 144,84	61
	Campus Capivari	14,86	980,78	66
	Campus Caraguatatuba	28,28	1 951,21	69
	Campus Carapicuíba			
	Campus Catanduva	16,95	1 160,86	68,5
	Campus Cubatão	23,98	2 134,21	89
	Campus Guarulhos	32,83	2 330,95	71
	Campus Hortolândia	20,06	1 424,52	71
	Campus Itapecerica da Serra			
	Campus Itapetininga	22,66	1 529,51	67,5
	Campus Itaquaquecetuba	9,7	436,51	45
	Campus Jacaré	18,57	1 030,62	55,5
	Campus Marília			
	Campus Matão	17,92	1 200,95	67
	Campus Piracicaba	22,53	1 678,23	74,5
	Campus Presidente Epitácio	23,64	1 442,30	61
	Campus Registro	16,98	1 052,70	62
	Campus Salto	19,55	1 192,80	61
	Campus São Carlos	26,97	1 901,04	70,5
	Campus São João da Boa Vista	22,48	1 573,38	70
	Campus São José do Rio Preto			
	Campus São José dos Campos	23,38	1 636,84	70
	Campus São Paulo	24,48	8 665,04	354
	Campus São Paulo Pirituba	11,4	718,47	63
	Campus São Roque	18,45	1 199,48	65
	Campus Sertãozinho	26,12	2 376,67	91
	Campus Sorocaba	18,48	886,96	48
	Campus Suzano	23,88	1 683,58	70,5
	Campus Votuporanga	18,85	1 328,81	70,5
Centro de Referência São Miguel P..	12,47	174,64	14	
Reitoria do Instituto Federal de São Paulo			4	

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2019).

Gráfico 1: Evolução da relação aluno por professor por categoria administrativa, período de 1985-2013



Fonte: RUZA (2017, p.73).

No que tange à precarização do trabalho docente, dentre os argumentos apresentados pelos professores, os dados da auditoria indicam a insatisfação com as condições de trabalho, as oportunidades de capacitação, a remuneração, a infraestrutura física dos *campi*, a gestão administrativa e o apoio administrativo às atividades docentes como principais queixas (BRASIL, 2011; COSTA, 2016).

Nestes problemas apontados pelos docentes, expõe-se a falta de qualificação/formação adequada para enfrentar tais desafios. Do ponto de vista da natureza do trabalho, da diversidade curricular e da exigência por resultados mais ágeis, é notório que as atividades que o professor tem desenvolvido tem causado a intensificação do trabalho (COSTA, 2016 p.145).

De acordo com o Relatório do TCU, como consequências da carência de docentes, estão:

a sobrecarga dos professores, que são chamados a ministrar disciplinas em áreas diversas daquela para a qual foram contratados; a postergação da oferta de uma disciplina até que se consiga um professor qualificado para a tarefa; turmas grandes a ponto de pôr em risco a aprendizagem dos alunos, fato frequente segundo 26% dos docentes ouvidos (BRASIL, 2012a p. 47).

Outro ponto levantado pela auditoria é a **deficiência no quadro de servidores técnico-administrativos**, cujas consequências são representadas pela sobrecarga de técnicos de laboratório que cuidam de mais laboratórios do que deveriam, atrasos em processos administrativos, de licitação e de contratação e, a sobrecarga de docentes que possuem uma carga ainda maior de trabalho para suprir a deficiência de técnicos-administrativos (BRASIL, 2012a).

Para Mercês e Lima (2020), atuar com EPT confere um verdadeiro desafio para a docência, pois requisita do professor a disposição em atuar de forma única e diferente, em cada nível e modalidade de educação. Neste sentido, os autores apontam para a ausência, no Brasil, de políticas públicas de formação de professores específicas para a EPT, o que abre margens para uma regulamentação fragmentada e emergencial, não raro, ajustada ao modo de produção. Destarte, o papel do professor na EPT tende a se centralizar mais na dimensão econômica e produtiva em detrimento da formação humana, o que pode reduzir a docência à função de formar pessoas com competências técnicas para a empregabilidade, preconizada pelas regras do mercado (MERCES; LIMA, 2020).

Helmer (2012) constatou a existência de reclamações por parte dos alunos relacionados a **professores que lecionam para o ensino técnico e para o ensino superior, alegando que abordam o mesmo conteúdo com o mesmo grau de dificuldade**. Outro ponto constatado pela autora refere-se à formação dos professores licenciados nas universidades brasileiras que recebem formação, tão somente para atuarem com o ensino médio propedêutico e, não em licenciaturas para a formação profissional. Desconsidera-se, assim, as relações entre a educação e o trabalho (HELMER, 2012). Somado a isso, tomamos as premissas consideradas por Piolli (2010) acerca da formação e a carreira no magistério, quando este argumenta que, a exemplo da empresa, o discurso de formação é incorporado como solução adaptativa às novas exigências de políticas educacionais. O autor ressalta o caráter prescritivo dos programas de formação com o predomínio de uma concepção formativa que se distancia das reais necessidades das escolas e dos trabalhadores que nelas atuam (PIOLLI, 2010).

Esta questão é corroborada por Costa (2016 p.146) a partir de dados analisados do INEP de 2013, onde consta que “somente 28,39% dos docentes que atuam na EPT têm curso de Licenciatura e 71,60% têm a formação de bacharéis e, destes, somente 23,97% têm curso de Complementação Pedagógica”. Isto representa que 47,63% dos professores que atuam na docência não possuem formação adequada para tal. Comumente, docentes das disciplinas específicas são bacharéis que não receberam formação para a docência. A

pesquisa realizada por Mercês e Lima (2020) revelou uma dicotomia entre alguns professores de áreas técnicas e tecnológicas em um *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo. Segundo os autores, os professores com formação em engenharias, cuja maior parte é portadora do título de doutorado, a partir da compreensão da identidade docente, parte destes profissionais sofre um conflito entre a identificação como engenheiro e não como professor (MERCES; LIMA, 2020).

Oliveira (2016) verificou no IF *campus* de Brasília, ambiguidades entre a verticalização do ensino e o trabalho docente. A autora acredita que a proposta da EPT promoveu a instalação de instituições educacionais em lugares carentes e desprivilegiados, porém, critica a infraestrutura inadequada para a integração e verticalização educacionais (OLIVEIRA, 2016). Entre os elementos que dificultam a integração da educação básica à superior, Oliveira (2016) aponta a **não formação docente e a fragmentação e intensificação do trabalho**. Neste sentido, apresentamos um relato emblemático da pesquisa de Helmer (2012 p.151. Grifo nosso):

Hoje a dificuldade é conseguir manter a qualidade do ensino que ofereço tendo que trabalhar com turmas muito grandes (40 ou mais), poucas aulas por semana em cada turma, porém **muitas disciplinas diferentes ao mesmo tempo (4 ou 5!!) como preparar aulas, atividades alternativas e fazer trabalho interdisciplinar sem ter tempo para isso?** Além disso, hoje eu estou achando muito difícil **manter as atividades de pesquisa pela pressão em aumentar o número de aulas (e de diferentes disciplinas concomitantes) e também por pressão da gerência acadêmica, que se posiciona contra essa atividade dizendo ser necessário "escolher o que é mais importante"** ignorando que professor que realiza pesquisa pode dar aula muito mais rica que aquele que só tem o conhecimento de livros.

A intensificação do trabalho foi apontada na pesquisa de Pinto (et al. 2013 p.50) que abarcou professores atuantes em pós-graduação *lato sensu* de um Instituto Federal.

A saturação de tarefas é mencionada como um fator de mal-estar na profissão docente, e nesse grupo, embora com dedicação exclusiva à instituição, esse aspecto se repetiu, mostrando ser desencadeadora de sentimentos de desmotivação no trabalho, mesmo quando realizam o

que gostam de fazer. No caso desse grupo elas se referem a: grande número de horas-aula, orientação dos alunos da pós-graduação fora da carga horária, estudo, pesquisa, leituras, planejamento de aulas bastante diferenciadas, correção de instrumentos avaliativos, exigências burocráticas (preenchimento diário do sistema de registros de faltas e notas), participação em conselhos de classe, reuniões nos diferentes espaços de atuação, escrita de artigos para publicação em eventos e participação nos mesmos, escrita de artigos para revistas e livros, atuação em bancas de defesa de trabalhos acadêmicos, encaminhamento de projetos para órgãos de financiamento, etc.

Algumas tarefas de cunho burocrático impostas pela instituição foram mencionadas, tais como: *o excesso de atividades-deveres, causando a morte do desejo, a burocracia institucional, a política institucional que prioriza a quantidade em detrimento da qualidade.*

No caso do IF do Maranhão, **a intensificação do trabalho docente está diretamente relacionada ao volume de trabalho dos professores frente à diversidade curricular** da instituição e das exigências dela decorrentes.

Isso se materializa nas **horas destinadas ao preparo de aulas e atividades para uma clientela tão diversificada** (de faixa etária, interesses e níveis de ensino); **na formação inicial que inexistente** para atender a esta diversidade; **na exigência da pesquisa e da extensão, sem a infraestrutura física adequada** e, até mesmo, na formação de alguns docentes para este fim, dentre outras questões (COSTA, 2016 p.205. Grifo nosso).

Costa (2016) verificou, ainda no IFMA a ausência de uma recepção pedagógica aos professores ingressantes, assim como a falta de uma política de educação continuada, o que, na visão da autora, afeta as atividades/necessidades acadêmico-pedagógicas e prejudica a qualidade do ensino.

O IF do Maranhão é uma instituição antiga e que tem formado uma grande parcela da população que contribuíram para o desenvolvimento local. Este histórico e, o *status*, enquanto instituição federal foram argumentos apresentados por professores que “contrabalançam” as dificuldades da instituição, a exemplo da precária estrutura (física,

de recursos materiais e de pessoas), da diversidade de público, da ausência de um “núcleo de pesquisa interdisciplinar” (que também serviria como espaço de discussões), e, das relações interpessoais (COSTA, 2016. p.187). Ressalta-se que a precarização estrutural do IF Maranhão foi apontada como motivo de intensificação e extensificação do trabalho pelos professores. Alguns relatos expressam termos como “viver aqui *full time*”, “*workaholic*”, “plugado 24 horas”, “a casa com o ambiente de trabalho tendem a se misturar”, “a ausência de lazer” ou, ainda, “meu trabalho é o meu lazer” (COSTA, 2016 p.191;192).

No que tange à **identidade institucional**, na pesquisa de Costa (2016), **100% dos entrevistados indicaram a sua ausência**. Para a autora, esta **falta de identidade, identificação e/ou preparo pedagógico para determinado nível de ensino têm sido apontados por alguns estudos como fatores de insatisfação e estranhamento do docente com o seu trabalho**. Consideramos, entretanto, que o histórico institucional do IF Maranhão e dos *campi* pesquisados pela autora tiveram início enquanto Escola Técnica, e que, portanto, *acreditamos que difiram de nosso objeto - o IFSP São Carlos – originado a partir de um CEFET criado em agosto de 2008*.

Quando questionados sobre como percebem a identidade do IF, professores de um determinado campus do IFC acreditam que se priorizam atividades de ensino (sobretudo, formação de mão-de-obra) em detrimento da pesquisa e da extensão, que, neste caso, ocupariam uma posição secundária na instituição (TAVARES, 2015). Pautado em Gramsci, o autor ressalta a dissociação entre a pesquisa e o ensino e, que tal contexto engendre um ensino marcadamente tecnicista (TAVARES, 2015).

Se por um lado a legislação tem respaldado a EPT, seja em sua ampliação, seja na reestruturação a exemplo dos IFs, por outro lado, o trabalho dos professores destas instituições se constituem como uma incógnita que nos aguça dúvidas e inquietações e, que carecem compreensão. A despeito dos princípios norteadores dos IFs ancorados em legislação específica (BRASIL, 2008a) e, da escassa produção científica sobre tais instituições, há apontamentos críticos que evidenciam seu caráter instrumental, dirigido a atender as demandas do mercado (RAMOS, 2019; COSTA, 2016; QUEVEDO, 2015; SIQUEIRA, 2015). As análises de fontes governamentais e de estudiosos acerca destas instituições demonstram que a expansão da Rede e, particularmente dos IFs, trouxe para estas instituições, inúmeros problemas no âmbito administrativo e político-pedagógico e que, se não forem corrigidos poderão desgastar a imagem da instituição e, por conseguinte, o seu funcionamento.

Todo e qualquer tipo de trabalho está circunscrito às vivências dos trabalhadores. Com os professores, isso não é diferente. O trabalho do professor é um tema presente na literatura cuja complexidade tem sido abordada por pesquisas a partir de múltiplos enfoques. Um destes enfoques consiste nas vivências de prazer-sofrimento. A matriz da Psicodinâmica do Trabalho tem abarcado as vivências de professores num vasto campo de atuação, isto é, em diferentes instituições (públicas e privadas) e com diferentes especificidades e, por conseguinte, distintas dinâmicas laborais. Observamos, no entanto, que as pesquisas encontradas não contemplam o trabalho do professor dos Institutos Federais. Até o momento, encontramos somente dois estudos que abordassem o trabalho de professores dos IFs sob a ótica dejouriana realizados no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) *campus* Recife, com o recorte de professores que já estiveram afastados por motivos psíquicos (SIQUEIRA, 2015) e no Instituto Federal de Tocantins (IFTO) (MACHADO; DANTAS; BARBOZA, 2020) também com professores afastados por transtornos de saúde mental por meio de um levantamento quantitativo dos afastamentos que foram cruzados com entrevistas com psicólogos periciais. Entre os transtornos mentais predominantes com os professores do IFTO, destacaram-se os transtornos depressivos, os transtornos de ansiedade ou mistos de ansiedade e depressão e reações agudas e graves ao estresse, transtornos de adaptação e stress pós-traumático (MACHADO; DANTAS; BARBOZA, 2020). Ainda, a pesquisa no IFTO revelou maiores tempos de afastamentos em mulheres acometidas por transtornos mentais, assim como nos casos particulares de transtornos de ansiedade e de estresse.

A partir de um estudo epidemiológico, Machado, Dantas e Barboza (2020) destacaram questões relacionadas à organização do trabalho como a ausência de treinamento e de capacitação para lidar com as atividades, a sobrecarga de papéis desempenhadas, a extenuante carga de trabalho, especialmente entre docentes mais ativos e com maior produtividade, os conflitos entre as equipes de trabalho, as dificuldades dos professores para conciliar a vida pessoal e a vida profissional, além da precarização das condições de trabalho como principais elementos mobilizadores do sofrimento e dos consequentes afastamentos por saúde mental entre os professores do IFTO.

Entre os elementos mobilizadores de prazer, a pesquisa de Siqueira revelou a autonomia no trabalho, circunscrita à sala de aula, o “fazer o que gosta” ou a realização profissional (na dimensão simbólica), o reconhecimento do trabalho pelos alunos e, a contribuição/sentido social do trabalho do professor. Este reconhecimento não se reiterou no âmbito hierárquico e foi apontado como fonte de sofrimento. Entre outras fontes de

sofrimento, observou-se morosidade do serviço público (por exemplo, processos licitatórios que dificultam a aquisição de recursos ou que levam ao seu desperdício), a desvalorização (social) da profissão, o desinteresse dos alunos, o descomprometimento de alguns servidores, a ausência de apoio institucional, assim como de um espaço público de discussão coletiva. Ainda, entre os possíveis adoecimentos decorrentes do trabalho, Siqueira (2015) verificou transtornos psíquicos como a ansiedade, a depressão, o transtorno bipolar, a síndrome do pânico e, acometimentos psicossomáticos como a hipertensão e suas possíveis consequências como a cefaleia e até mesmo um caso severo que culminou no infarto de um professor.

A caracterização do IFPE Recife, no entanto, difere de nosso objeto de análise, o IFSP São Carlos. Embora constituam a RFEPT e, sigam o modelo conceitual dos IFs, suas histórias e características, não são as mesmas. O IFPE *campus* Recife iniciou suas atividades com o início da Rede - em 1909 com a Escola de Artífices de Recife e perpassou por sucessivas reestruturações até o seu momento atual de Instituto Federal. O seja, trata-se de uma instituição centenária. A maior parte de seus docentes atua na instituição há mais de 20 anos (alguns há mais de 30 anos). Histórico, portanto, distinto do IFSP São Carlos. Ainda, consideramos as particularidades regionais que entendemos como singulares, ressaltando assim as diferenças entre os *campi* de Recife e de São Carlos. Ressaltamos que a “amostra” do nosso estudo difere da abordada pela autora, cuja pesquisa abarcou afastamentos de professores por motivo de saúde, o que diferencia a dinâmica empírica das pesquisas em questão. Assim, tomaremos as pesquisas de Siqueira (2015) e de Machado, Dantas e Barboza (2020) como possíveis norteadores para o nosso estudo, assim como outras pesquisas já anunciadas.

A respeito da carreira e da remuneração, não há um consenso entre os docentes na interpretação da EBTT - recém-criada em 2008 pela Lei nº11.784, já que até então vigia a carreira do Magistério de 1º e 2º Grau. Esta nova configuração foi necessária para atender a dilatação/ampliação das funções docentes com a vinda do modelo IF. Na pesquisa desenvolvida por Siqueira (2015), notam-se ambiguidades na percepção dos docentes, especialmente a partir da implantação do RSC⁵⁸ no IFPE que, se por um lado

⁵⁸ “A Lei 12.272, Art. 18, prevê que os ocupantes de cargos da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, para fins de percepção da Retribuição por Titulação –RT, terão a equivalência da titulação exigida com o Reconhecimento de Saberes e Competências –RSC. § 1o. O RSC de que trata o *caput* poderá ser concedido pela respectiva IFE de lotação do servidor em 3 (três) níveis, a saber: RSC-I (diploma de graduação somado ao RSC-I equivalerá à titulação de especialização); RSC-II (certificado de pós-graduação *lato sensu* somado ao RSC-II equivalerá a mestrado; e RSC-III (titulação de mestre somada ao RSC-III equivalerá a doutorado)” (SIQUEIRA, 2015 p.122). Moraes (2016 p.215) compreende que o

melhorou o salário de uma parte dos professores, por outro lado levou alguns dos beneficiários a perderem o interesse em se qualificarem. A carga horária de 24 horas/aula semanais também foi apontada como elemento de descontentamento coletivo, particularmente quando comparada à carreira do Magistério Superior que compreende 20 horas/aula semanais e da não isonomia, reduzindo o tempo das chamadas “horas brancas” destinadas à preparação de aulas, correção de trabalhos e de provas, entre outras. O relato de um professor do IFPE demonstra este descontentamento:

não há uma divisão igualitária, não há uma interpretação adequada, além do mais agora que é a questão do esforço acadêmico que **todo mundo cobra que a gente faça ensino, pesquisa e extensão, no entanto a gente não tem condições de fazer ensino, pesquisa e extensão quando você tem uma carga horária máxima de sala de aula** e que não te dá a possibilidade de orientar (SIQUEIRA, 2015 p.124. Grifo nosso).

Ainda, a respeito da carga horária, a pesquisa de Siqueira (2015 p.125) revelou a insatisfação de professores em sua distribuição:

[...] olhe, veja uma coisa, isso é um pouco complicado porque existem os apadrinhados [...]. A gente percebe que existem dois pesos e duas medidas. Inicialmente eu falei que uma pessoa e que ela sempre foi privilegiada em uma carga horária muito parcial. Por exemplo, enquanto que você tava com quinze, ou dezesseis, dezoito, ele tava com duas turmas, sempre com duas turmas.

[...] eu era um cara sempre sobrecarregado. Eu tinha trinta e duas horas/aula, no mínimo. Qual é o professor que tem trinta e duas horas/aula e vive numa maior? Nenhum. Se você é uma pessoa que não descansa [...]. Eu chegava aqui de manhã e ficava manhã, tarde e noite.

Conforme indicam os relatos, notam-se **relações de poder na organização**, neste caso, representado pela hierarquização e pela pessoalidade. Este fator, na visão da autora,

RSC é um dispositivo que reconhece o direito à progressão de professores, que veio atender e beneficiar, sobretudo, aqueles que possuem uma longa atuação na Rede nas áreas técnicas, ou seja, não portadores de titulações *stricto sensu* e, funcionou também, como um dispositivo de “**controle à excessiva acadêmica do corpo docente**” da RFEPT. Para o autor, são modificações que visam preservar as distintas identidades institucionais da Rede e das Universidades, ambas igualmente necessárias ao país (MORAES, 2016 p.215).

pode culminar em possíveis desafetos e esgarçamento dos laços de solidariedade entre os professores e, por conseguinte, na individualização. Um caso pontual da falta de solidariedade dos colegas diante de um “infarto” de um professor nos chamou a atenção (SIQUEIRA, 2015 p.130).

A exemplo da política do REUNI nas IFES, e de pesquisas como a de Costa (2016), Oliveira (2016), Moraes (2016) e da experiência docente no IFSP de Costa (2016), Helmer (2012) e Siqueira (2015), *esperamos encontrar no IFSP São Carlos, elementos decorrentes de uma política de ampliação desestruturada e precarizada cujo crescimento desconsidera as condições necessárias para suportá-lo, com desdobramentos para o cotidiano laboral de seus atores*. Ainda, não podemos desconsiderar o contexto atual de crise econômica-política-institucional no país, cujos efeitos desdobram-se no rompimento de qualquer compromisso com uma educação pública, laica, interiorizada e que preze pela qualidade e por seu papel social, cujas instituições federais de ensino e, dos IFs em particular, estão susceptíveis. Deste modo, apresentamos a próxima seção.

2.9 Perspectivas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: inovação, hibridez, ambiguidades e (in)certezas

Esta seção é fundamentada no documento do MEC/SETEC *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepções e Diretrizes*. O documento foi publicado em 2008, assim, buscamos resgatar seus dados e problematizá-los com o atual cenário político-econômico-social do país.

No período FHC, dentre as transformações ocorridas na esfera educacional, Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010 p.77) destacam a “promoção e a separação da educação técnica do ensino médio”, a “extinção de colégios técnicos integrados”, a “prioridade aos cursos superiores de tecnologia” e a “transformação das escolas técnicas em centros de educação tecnológica”. Esses foram alguns dos substratos disparadores para as intenções de mudanças na gestão posterior à de FHC, que culminou na institucionalização dos IFs em 2009, período de segundo mandato de Lula (OTRANTO, 2010; PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010).

Para efeitos de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior ofertados, os IFs se equiparam às Universidades Federais. Assim:

[...] o seu gestor máximo será um reitor, e cada uma das antigas Unidades Descentralizadas dos Cefets receberá a denominação de *campus*, tal como ocorre com a instituição que lhe serve de parâmetro. Os gestores dos *campi* serão chamados, como acontecia com as direções dos antigos Cefets, Diretores-Gerais (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010. p. 79).

A organização acadêmica e administrativa dos Institutos Federais, assemelha-se ao modelo utilizado nas instituições federais de ensino superior, no momento em que passaram a adotar em sua estrutura um órgão executivo composto por um reitor e cinco pró-reitores em que cada um dos *campi* a administração acadêmica e pedagógica ficou sob a responsabilidade de um diretor geral (FRIGOTTO, 2018).

Os IFs são considerados de forma relativamente ambígua por Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010. p.77): os propositores apontam-no como uma instituição híbrida, “entre Universidade e CEFET”, ao mesmo tempo em que indicam que seu “formato jurídico” se distingue da “universidade clássica”. Apontam algumas diferenças e peculiaridades e reforçam o caráter “profissional” da formação:

Os Institutos nascem, assim, pelo menos no seu formato jurídico institucional, procurando distinguir-se da universidade clássica (embora nela se inspirem), assumindo **uma forma híbrida entre Universidade e Cefet** e representando, por isso mesmo, uma desafiadora novidade para a educação brasileira. São instituições de educação superior, mas também de educação básica, e, principalmente, profissional, pluricurriculares e *multicampi*; terão na formação profissional, nas práticas científicas e tecnológicas e na inserção territorial os principais aspectos definidores de sua existência (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010 p. 79. Grifo nosso.).

O texto da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, em seu artigo 2º, explicita e se aproxima das considerações dos autores acima referidos, e destaca a **identidade** de uma “educação profissional e tecnológica” e a “conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos”:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de

educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008a p.21).

O que podemos considerar é que não há modelos similares ou consolidados tais como os propostos aos IFs. Para Souza (2013 p.114), o objetivo declarado de criação dos IFs é o de “constituir um modelo original de organização da educação profissional”. Tal modelo poderia ser seguido por outros países de capitalismo dependente, com destaque para o MERCOSUL. Acreditamos, porém, que este caráter “inovador” carregue consigo possíveis reveses. E pautados nessa premissa consideramos se justificar o valor deste estudo. Portanto, nossos questionamentos têm como consideração o fato de que as proposições “inovadoras” se constituem no contexto atual de assunção progressiva do gerencialismo e, recentemente, de uma agenda ultraconservadora na educação pública. Aspectos estes que, de nosso ponto de vista, não devem ser negligenciados por qualquer pesquisa que pretenda investigar esses institutos.

A partir de dados publicados pelo Governo Federal, na trajetória RFEPT, há alguns anos, o fazer pedagógico passou a se pautar não mais pelo fator econômico, mas, pela qualidade social, sobretudo, por meio da dinamização das economias locais. Essas instituições passariam a se ocupar de forma substantiva na apreensão do desenvolvimento local e regional como a melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas (BRASIL, 2008). A reestruturação e ampliação da RFEPT estaria, portanto, integrada à agenda do Estado Nacional comprometida com a oferta de uma educação de qualidade e vinculada a um “projeto societário que corrobore a inclusão social emancipatória” (BRASIL, 2008 p.16). Na visão de Barbosa, Lima e Neta (2018), perspectiva, portanto, oposta à formação pautada na lógica do mercado e sob subordinação de preceitos neoliberais. Segundo documento da SETEC:

A primeira fase dessa expansão, iniciada em 2006, teve como objetivo implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras, preferencialmente, em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos, em que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho (BRASIL, 2008a p.17).

Enquanto Política Pública, os IFs assumem um papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam. Estabelecem uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais. A este respeito, destacamos outro trecho do documento do MEC:

Cada Instituto Federal deverá dispor de um observatório de políticas públicas enquanto espaço fundamental para o desenvolvimento do seu trabalho (BRASIL, 2008a p.22).

Face ao conteúdo do trecho apontado no documento, nos indagamos *como tem se dado o monitoramento dos IFs enquanto política pública? E a avaliação desta política? Estariam os IFs cumprindo este papel de observatório?*

Buscamos verificar como estava estruturado este observatório e, por meio de pesquisa na *internet*, encontramos apenas algumas informações hospedadas na página eletrônica do Instituto Federal de Goiás, datadas em outubro de 2017, voltadas, sobretudo, ao *campus* em questão. Na página eletrônica do IFSP, não encontramos informações acerca do observatório. Contudo, a Plataforma Nilo Peçanha, de certo modo, cumpre o papel de observatório, embora não possamos (des)considerar o viés gerencialista da mesma. *Neste sentido, observatório para que e para quem?*

Segundo os dados apresentados pelo MEC, no governo Lula, a Educação Profissional e Tecnológica situou-se como um fator estratégico para o desenvolvimento nacional, além de componente fortalecedor para a Constituição Cidadã do país. Revela-se, segundo seus propositores, como um novo tipo de instituição, identificada e comprometida com o projeto de sociedade em curso no país, àquela época.

Trata-se de um **projeto progressista** que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (BRASIL, 2008a p.21. Grifo nosso).

Há uma linguagem no texto oficial que se distingue do viés tecnicista:

A intenção é superar a visão *althusseriana* de instituição escolar enquanto mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados por cada indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade (BRASIL, 2008a p.21).

A representação desta nova institucionalidade da EPT revela-se, portanto, como audaciosa e distinta do histórico secular que permeia a Rede. Gaudêncio Frigotto, uma referência em estudos que versam sobre a EPT no Brasil já apontava, em 1997, a incompreensão da perversa e profunda contradição que salta os olhos: a humanidade com tamanha capacidade técnica e científica, permitir tamanha desigualdade social ao ponto de que dois terços da humanidade estejam excluídos e “sem atenderem sequer as mínimas necessidades biológicas” (FRIGOTTO, 1997 apud QUEVEDO, 2015 p.84).

Dados recentes publicados pela CEPAL revelaram que no ano de 2017, no Brasil, apenas 1% da população concentrava 27,8% da riqueza total do país (ONU, 2017). A finalidade desta modalidade educacional sempre esteve vinculada à formação técnica em nível médio. Todavia, na emergência de novos contornos no mundo do trabalho, a EPT também se viu arguida no que se via à pertinência da oferta pública. Este foi um tempo em que também se acentuava, em relação à EPT, “uma concepção de caráter funcionalista, estreito e restrito apenas a atender objetivos determinados pelo capital, no que diz respeito ao seu interesse por mão de obra qualificada” (BRASIL, 2008a p.22). Neste âmbito, o documento indica:

De fato, as instituições federais, em períodos distintos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos; em comum, a centralidade do mercado, a hegemonia do desenvolvimento industrial e um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional e

tecnológica. No entanto, é necessário ressaltar, neste contexto, uma outra dimensão associada à rede federal de educação profissional e tecnológica e que diz respeito à competência de instituições de tecerem em seu interior propostas de inclusão social e de construir “por dentro delas próprias” alternativas pautadas neste compromisso, definidas pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de política de governo (BRASIL, 2008a p.23).

Pensar os Institutos Federais, do ponto de vista político, representa a superação desses contrapontos e instituir uma política pública que concorra para a concretização de um projeto viável de nação para este século. Significa, portanto, definir um lugar nas disputas travadas no âmbito do Estado e da sociedade civil e esse “lugar” é o território. Falar em território significa estar sempre a transpor as fronteiras geopolíticas; seria recorrer ao local e ao regional para conciliar a antinomia local *versus* global na perspectiva da sua superação (BRASIL, 2008a p.23).

Compreendemos que este projeto (por enquanto, em curso) representa mais que uma instituição educacional. Pretende, pelo menos em discurso, apresentar um modelo alternativo ao existente com o intuito de superar o ordenamento economicista. Mais que um projeto, pensamos tratar-se de uma política pública promissora no combate às desigualdades sociais, conforme reforça o MEC: Trata-se de uma “rede social de educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008a p.23).

Esta institucionalidade propõe um ousado projeto de inclusão das regiões e populações, até então, historicamente alijadas dos processos de desenvolvimento e modernização nacionais, o que, segundo seus propositores, legitima e justifica a importância de sua natureza pública. Torna-se necessário amalgamar o vínculo entre o local e o global. As ações que permeiam os IFs devem, portanto, fomentar uma cultura que supere a identidade global a partir de uma identidade sedimentada no sentimento de pertencimento territorial (BRASIL, 2008a).

O próprio documento, entretanto, relaciona o contexto do local/regional aos novos contornos do capitalismo globalizado e sua capacidade de influenciá-los a partir de seu traço determinante – a competitividade. Ao levar uma desesperada busca da produtividade, a competitividade torna-se dependente das condições oferecidas nos lugares. Esta condição é possível dada à velocidade e abstração comunicacionais da atual

fase do capitalismo. Deste modo, o “lugar”, até então, desconhecido, passa a desempenhar um papel inédito ao tornar-se um elemento proeminente no processo produtivo (BRASIL, 2008a).

Deste modo, o modelo IF almeja exercer um papel privilegiado para a construção e democratização do conhecimento. Cada IF deve ter a “capacidade e agilidade em conhecer a região em que atua” e responder aos anseios dessa sociedade com a temperança necessária quando da definição de suas políticas para que seja genuinamente uma instituição alavancadora de desenvolvimento com inclusão social e distribuição de renda. Tal concepção sustenta a delimitação de abrangência dos IFs, qual seja, as mesorregiões (BRASIL, 2008a p. 25).

A razão de ser dos Institutos Federais, enquanto instituições voltadas para educação profissional e tecnológica, comprometidas com o desenvolvimento local e regional, está associada à conduta articulada ao contexto em que está instalada; ao relacionamento do trabalho desenvolvido; à vocação produtiva de seu *lócus*; à busca de maior inserção da mão-de-obra qualificada neste mesmo espaço; à elevação do padrão do fazer de matriz local com o incremento de novos saberes, aspectos que deverão estar consubstanciados no monitoramento permanente do perfil socioeconômico-políticocultural de sua região de abrangência (BRASIL, 2008a p.25).

O documento aponta como um desafio dessa nova institucionalidade:

Entretanto, um dos desafios a ser enfrentado pelos Institutos Federais é de se tornarem espaços de referência do estar junto, do coletivo, da troca de sentidos, enfim, de relações de negociações de sentidos que, se estendendo para além do espaço institucional, constituem o cerne de uma vivência mais democrática. Ao ver-se como lugar de diálogo entre negociadores, cada Instituto amplia seu campo de atuação ao espaço do território geográfico no qual se insere e que passa a ser o campo de negociação entre o local e o global, de construção de uma rede de solidariedade intercultural (BRASIL, 2008a p.25).

A respeito do teor apresentado no documento, por um lado, identificamos a potencialidade da endogenia apresentada, sobretudo, pelo foco no desenvolvimento

regional/local. Pensamos que este movimento endógeno pode ser oportuno como modo de subverter o *módus operandi* instrumental, não raro, vinculado ao governo a que estes locais estão subordinados. Por outro lado, não podemos dissociar os discursos presentes no documento do momento político em que este foi elaborado e, executado, no caso, o lulismo. Como bem nos revela um estudioso da EPT, Eraldo Batista (2013), o histórico deste segmento educacional sempre esteve organicamente relacionado aos interesses corporativos de determinadas classes, a exemplo do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), organização emblemática neste sentido. Receamos possíveis abstrações por parte da equipe que elaborou e implementou os IFs sob tais argumentos e, nas (in)consequências que podem vir a se materializar em tais instituições. Tomamos como premissa, o contingenciamento que os diferentes setores sociais têm sofrido com as recorrentes mudanças de governo no país.

Ao evocar possíveis perspectivas da RFEPT, acreditamos, portanto, que seria uma negligência abissal, desconsiderar o projeto societário brasileiro. Para tanto, recorreremos ao relatório elaborado por diversos autores, organizado por Gaudêncio Frigotto, de modo a tentar obter uma radiografia dos IFs no Brasil. Baseado nas reflexões do pensamento social brasileiro crítico, Frigotto (2018) revela que o projeto societário que se constituiu e que se afirmou historicamente foi o de capitalismo dependente, o qual se expressa por um desenvolvimento que amplia a desigualdade, onde cada vez mais propriedade, riqueza e renda concentram-se nas mãos de poucas famílias e grupos e que produz a ampliação da pobreza e miséria. Para Frigotto (2018 p.9. Grifo nosso):

em todos os momentos em que se buscou romper com este projeto, a classe dominante brasileira deflagrou golpes ditatoriais ou institucionais, como o de agosto de 2016. Neste caso, foi um golpe contra as políticas públicas como a dos IFs que, mesmo dentro de grandes limites pelas opções tomadas pelos governos “populares”, incomodam aos detentores do capital nacional e mundial associados.

A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, na visão de Frigotto (2018), revela o caráter violento e criminoso do Golpe de 2016, ao congelar por vinte anos os investimentos na única esfera que pode vir a atender os direitos universais – a pública. Ainda, o autor ressalta a natureza da contrarreforma do ensino médio, feita por meio de medida provisória, que leva ao esvaziamento e liquidação da educação básica e expressa a dupla interdição aos filhos da classe trabalhadora à universidade e ao trabalho

complexo. Ao analisar aspectos da educação no Brasil, Frigotto (2018) traz uma síntese que indica que o país, embora tenha avançado na universalização do ensino fundamental, permaneceu em inércia no âmbito do direito social e subjetivo do ensino médio, qualitativa e quantitativamente. O que se evidencia ao longo da década de 1990, se reproduz na primeira década do século XXI – a ampliação de programas e projetos voltados para a elevação (precária) de escolaridade, vinculada a políticas de emprego e transferências de renda (FRIGOTTO, 2018).

Contrariando a visão apresentada pelo documento do MEC/SETEC norteador desta seção, Frigotto (2018 p.127) acredita que os governos Lula e Dilma não foram capazes de combater a perversa estrutura agrária, a concentração de renda e de capital e as grandes fortunas adquiridas (não por meio do trabalho, mas “por mecanismos de saque do patrimônio e dos fundos públicos, a estrutura tributária regressiva, assim como a intensa dívida na educação, cultura e saúde”). Para Frigotto (2018), é notória a inflexão do Governo Federal e do Ministério da Educação no que tange os IFs a partir de 2012, observadas a prioridade aos programas de curta ou curtíssima duração desenvolvidos pelo Sistema S e, a priorização ao PRONATEC⁵⁹. Reitera-se, portanto, o pernicioso ciclo do adiamento da educação básica e a improvisação, com planos e projetos emergenciais e, uma política de EPT predominantemente para o trabalho simples.

Com efeito, no âmbito da educação profissional, considerando que a grande maioria dos jovens, como vimos, não faz ou não conclui o ensino médio e dos que o concluem, menos de 2% com um nível de qualidade compatível com a base técnico-científica exigida pelos processos produtivos, reitera-se hoje o que se fez desde a década de 1930: preparação para o trabalho simples.

O que se percebe é que a cada ciclo de retomada do crescimento, projeta-se um novo programa de formação profissional com cursos rápidos (FRIGOTTO, 2018 p.127).

As políticas históricas da EPT no Brasil desconsideram as bases no ensino médio e isso se reitera nos últimos governos, quando ampliam medidas legais que facultam ao

⁵⁹ “O PRONATEC tem o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica do país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público. Assim como outros programas do Governo Federal, o PRONATEC faz parte das ações do programa Brasil Sem Miséria, articulado com a meta de erradicação da pobreza extrema” (PRADA; GARCIA, 2016 p.42).

Sistema S e a outras instituições privadas de ensino superior e escolas privadas de educação tecnológica a oferecer o PRONATEC e a participar do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) Técnico. Frigotto (2018 p.129) resgata o debate dos anos 80 do Ensino Médio Integrado, onde se confrontavam concepções antagônicas da educação básica, como: não separar a educação básica da técnica em turnos estanques e ter como eixos o conhecimento, o trabalho e a cultura; realizar esta integração no plano ontológico, mediante uma formação integral, omnilateral e politécnica; e, no plano epistemológico, que noção de ciência da natureza e de ciências sociais relacionam-se e se integram o plano curricular.

Para Arcary (2016), as reformas ou reconfigurações das instituições federais de educação profissional se imiscuam, mais recentemente, às ambiguidades de uma dinâmica política de um governo (Lula/Dilma) que se declarava de esquerda, mas que aplicava o núcleo duro de programas de seus adversários. Nesse contexto se constitui um cenário de intensificação e precarização de trabalho para as diferentes categorias que nele se inserem (ARCARY, 2016). Acrescenta-se a tais considerações, outras indicadas por Andrade (2014a), na qual argumenta que, tanto na era FHC, como no lulismo e no governo Dilma, percebe-se uma ausência de esforços no sentido da avaliação da implantação das políticas públicas da educação profissional, embora existisse a preocupação por parte de seus propositores, como revelaram Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010) a exemplo da construção do Observatório Nacional de Educação Profissional e Tecnológica e do Mundo do Trabalho.

O *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016 expôs a fragilidade das instituições democráticas republicanas no país. O vice-presidente Michel Temer assumiu o governo e apresentou o seu “Plano de Governo”, (paradoxalmente) denominado “Ponte para o Futuro”. Durante o período de Temer na presidência, as respostas sobre o “futuro” alusivo ao seu Plano de Governo revelaram-se falaciosas, sobretudo, no que tange os direitos sociais. A classe trabalhadora viu-se refém de uma “Reforma Trabalhista⁶⁰”, formulada e aprovada a toque de caixa que favoreceu a classe empresarial do país e liquidou os direitos

⁶⁰ Existe uma forte tensão acerca da Reforma Trabalhista no país, engendrada e catalisada por diferentes segmentos como empresários, sindicatos, intelectuais e pela mídia, esta, em particular por seus grandes veículos, que tem (de)formado a opinião pública a favor da “Reforma”. Em evento realizado pela Faculdade de Educação da UNICAMP, em outubro de 2018, o reconhecido professor e juiz do trabalho – Jorge Luiz Soltto Maior trouxe esclarecimentos jurídicos acerca da pretensa “Reforma”, onde argumentou que a mesma não possui legitimidade jurídica, ressaltando o seu caráter político e, por conseguinte, sua fragilidade legal. Para o jurista, não se trata de “reforma”, mas sim de anulação de direitos do trabalho.

dos trabalhadores. Ainda, parte do país cultuava a Operação Lava Jato que teve na prisão de Lula seu apogeu e, a reboque, a exaltação da opinião popular na depreciação do Partido dos Trabalhadores e de quaisquer projetos ligados ao partido ou, ainda, de outros partidos com caráter progressista. Não por acaso, o nome mais emblemático da operação ocupou o assento maior no Ministério da Justiça e Segurança Pública do atual Governo, até sua recente saída, marcadamente conturbada.

A crise econômica-política-social-institucional, instaurada no país desde o *impeachment* de Dilma e do fiasco de Temer, especialmente pela Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, somada ao contexto apresentado, assombra os brasileiros, criando um terreno fértil para a eclosão de um movimento latente no país, o movimento reacionário de extrema direita, que fermentou atitudes e polarizações extremistas e se apropriou em cooptar as inseguranças, os medos e as fragilidades de parte do povo brasileiro a partir de discursos ofensivos, intolerantes ou infundados, mas, que tiveram efeitos na captura do imaginário deste povo e na criação de uma legião de asseclas. Doravante, o país vivenciou talvez o seu mais equivocado processo eleitoral presidencial, marcadamente hostil e difamatório e, que teve nas redes sociais e em sua robotização o seu principal catalisador de *fake news* (com teores notadamente esdrúxulos) desdobrados em “regimes de verdades” e, por conseguinte, inculcadas no imaginário dos brasileiros insatisfeitos com o momento do país. Este movimento contou o apoio de alguns segmentos religiosos e com a indefinição/omissão do Tribunal Superior Eleitoral na disseminação massiva de informações falsas⁶¹. No entanto, tratava-se de um movimento intencional, já que havia intenções claras de ruptura com o processo progressista no país, desidratado pela crise (e pelos enunciados criados a partir dela).

Ainda, nas eleições, o candidato representante do segmento ultraconservador, entre uma miscelânea de elementos conflitantes em suas falas, pronunciou no telejornal de maior audiência do país que: “*o trabalhador terá que escolher entre direitos e emprego*” (INFOMONEY, 2018). Esta fala foi reforçada por seu vice, José Mourão, ao defender o fim de um direito do trabalhador - o 13º salário e se referir ao mesmo como “jabuticabas” (ESTADÃO, 2018). Uma enxurrada de atrocidades inundava (e continuam a inundar) noticiários, entrevistas e sabatinas por onde circulam expressões como “*não*

⁶¹ Em 2020 acompanhamos a instauração de uma Comissão de Inquérito Parlamentar para apurar o processo em questão que foi contida pela pandemia de COVID19. Até junho de 2020, havia indícios de envolvimento do atual Governo com a disseminação de *fake news* a partir da própria Secretaria de Comunicação Social da Presidência – Secom, na qual mais de 2 milhões de anúncios foi financiada com dinheiro público federal (ESTADÃO, 2020).

existe racismo no Brasil”, “*o afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada! Acho que nem para procriadores servem mais*”, “*Não existe essa historinha de Estado laico, não. O Estado é cristão. Vamos fazer o Brasil para as majorias. As minorias têm que se curvar às majorias. As minorias se adequam ou simplesmente desaparecem*”, ou, a declaração “*se alguém quiser vir fazer sexo com uma mulher, fique a vontade*” quando referiu-se ao turismo estrangeiro no Brasil, entre tantas outras barbaridades que passaram a fazer parte da realidade e do cotidiano brasileiro, chamando a atenção do mundo para o momento de retrocessos que o país vivencia. Posturas como as enunciadas, para qualquer Estado em que paire princípios republicanos e democráticos, são inadmissíveis o que nos leva a compreender o momento como uma distopia. A onda de ódio insuflada no país por seu apoteótico líder de Estado caracteriza um método comum aos governos totalitários.

Na esteira destas ocorrências, assistimos à ascensão de um governo de extrema direita e anúncios de tempos nefastos para o futuro da educação pública brasileira, em especial, aos projetos gestados pelos governos do Partido dos Trabalhadores. Em 2018 acompanhamos o truculento processo eleitoral onde ganhou fôlego no país um movimento fortemente reacionário que levantou pautas que imaginávamos já “superadas” desde a redemocratização dos anos 80. O processo eleitoral, marcadamente polarizado, foi permeado por uma massiva (des)construção de projetos vigentes pautada em argumentos frágeis e até mesmo fantasiosos (pelo menos para uma nação que conhece a sua história) como o de que Brasil estaria vivendo ou flertando com o regime comunista e que se não rompêssemos com este projeto, teríamos um destino semelhante ao da Venezuela. Tempos ditatoriais foram exaltados com o mais assombroso saudosismo.

O contexto apresentado reforça o argumento de Arcary (2016), que considera que as análises referentes aos IFs não podem dissociá-los dos aspectos históricos e políticos que envolvem a sua criação e manutenção. Analisar os IFs, requer considerar as mediações das tensões e conflitos do Estado e dos atores que os compõem.

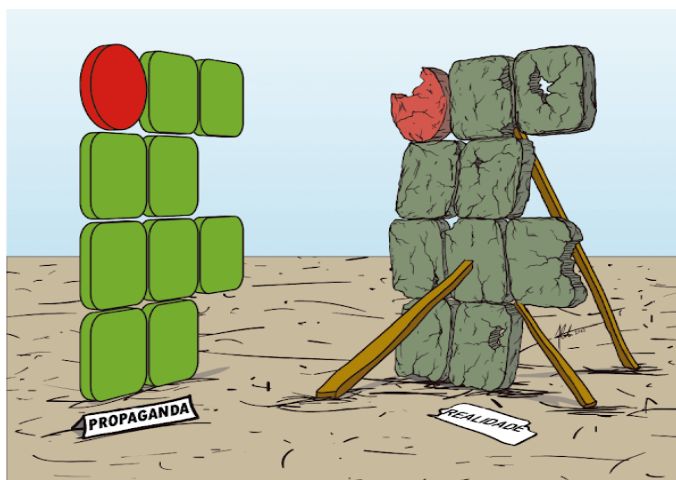
Deste modo, resguardadas as possíveis críticas e indagações sobre o lulismo e o sobre o governo Dilma, não devemos fechar os olhos para as conquistas alcançadas durante este período, contemplada a política pública que ensejou a criação dos Institutos Federais. Notadamente gestados sob um discurso progressista, tememos pela (sobre)vida do modelo. Ou, pelo menos, por sua vocação.

O governo atual não economiza “críticas” a quaisquer projetos vocacionados para atender à classe trabalhadora. Criou-se um discurso que desloca qualquer sentido para o

campo da ideologia. Qualquer ideia que não comungue com aquelas disseminadas pelos ultrarreacionários é considerada como de “esquerdopata/marxista/comunista”. Neste sentido, os principais documentos norteadores do modelo IF, construídos a partir de uma concepção de educação, certamente terá seu conteúdo subvertido a partir da hipertrofia de um viés ideológico. A ideologização da educação nunca se fez tão presente. Tememos por seu futuro e por sua (sobre)vida.

Diante do explanado, questionamos *se a nova configuração da RFEPT apresentada e materializada pelo modelo IF possui condições estruturais e objetivas para a sua continuidade no cenário que se apresenta. E, se os professores, “atuais bodes expiatórios da esquerda brasileira” possuem condições subjetivas de preservar as bases que sustentam o modelo em que atuam.* A arte abaixo, representada pela **Figura 5**, publicada já em 2015, simboliza perfeitamente os momentos passado e atual dos IFs. Atualidade que acreditamos ser de uma realidade (in)certa e de um futuro em (des)construção.

Figura 5: Propaganda e Realidade dos IFs



Fonte: MAGALHÃES e LIMA (2015).

O mais recente relatório do Banco Mundial realizado em 2017 e intitulado “Um Ajuste Justo”, aponta, a exemplo das Universidades Brasileiras, o “gasto” médio com alunos dos Institutos Federais no ensino superior como “elevado”. O relatório pauta-se em equivalências com países que possuem o dobro do PIB *per capita* do Brasil e, muito superior ao de vários países da OCDE, como a Espanha e a Itália. (BANCO MUNDIAL, 2017). Ainda, no Ensino Superior, em seu item 187, o relatório mensura que o custo do aluno dos IFs é de aproximadamente R\$ 27.850,00, muito superior ao custo de uma

instituição privada que é de R\$ 14.837,00 e de privadas sem fins lucrativos de R\$ 12.625,00. Comparado às Universidades Públicas, o custo dos IFs é menor, já que de uma Universidade Federal é de R\$ 40.893,00 e de uma Universidade Estadual é de R\$ 32.199,00. Nota-se, todavia, que os valores indicados pelo relatório do Banco Mundial não discriminam o gasto por segmentos educacionais, o que, em nosso entendimento, no que concerne os Institutos Federais, desconsidera a unicidade de seu modelo, que contempla mais de um nível educacional e, leva-nos, por conseguinte, a questionar os dados apresentados pelo organismo em questão, dados estes, já contestados por entidades representativas da EPT, a exemplo do Conselho Nacional das Instituições de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Conif, por meio de uma nota de repúdio publicada em 23 de novembro de 2017 (CONIF, 2017b).

Em maio de 2019, o segundo Ministro da Educação do Governo Bolsonaro (em menos de 120 dias de governo) anunciou um corte em 30% do orçamento de três universidades federais, a Universidade de Brasília, a Universidade Federal Fluminense e a Universidade Federal da Bahia, alegando a necessidade de se combater a “balbúrdia” nestes ambientes (ESTADÃO, 2019). Esta atitude implicou em perseguição, às instituições e violações à liberdade de cátedra e à autonomia universitária, o que levou à extensão por meio de um “contingenciamento” do orçamento de todas as Universidades Federais e de todos os Institutos Federais (DW, 2019; NEXO, 2019⁶²) sob a justificativa da situação econômica do país na época e, que poderia vir a ser revertido no segundo semestre de 2019, se aprovada a pretensa Reforma da Previdência⁶³. Atentamos para o fato de que o então Senhor Ministro, Abraham Weintraub, não realizou qualquer consulta ou análise particular em cada instituição para possíveis análises e construções de critérios caso a caso. Nos impressiona uma iniciativa radical como esta que vem a prejudicar profundamente o cenário educacional e científico brasileiro ao mesmo tempo em que são liberadas verbas para ementas parlamentares em valores impressionantes ou, que circula uma licitação para a compra de vinhos e lagostas em reuniões do Supremo Tribunal Federal (ÉPOCA, 2019). Os vinhos devem ter ganhado pelo menos quatro premiações

⁶² De acordo com a reportagem da Nexo (2019), este movimento que ocorre no Brasil, para além do argumento orçamentário, relaciona-se também a iniciativas contrárias a universidades vindas de governos e políticos de partidos de extrema-direita em outros países, com os quais o presidente Jair Bolsonaro possui afinidade ideológica, como o caso da Hungria e da Alemanha. Trata-se, portanto, de um movimento que transcende a esfera nacional.

⁶³ Vale ressaltar que o embrião da Reforma da Previdência brasileira se deu em um acordo do Brasil com o FMI assinado em agosto de 2002 e que foi “tranquilamente acatado pelo governo do PT na revisão feita em março de 2003” (PAULANI, 2008 p.19).

internacionais. Este embate gerou uma reação da população acadêmica/estudantil que têm se mobilizado para reverter o quadro. No caso dos IFs, um *slogan* foi criado e tem sido disseminado nas redes sociais, conforme indicado na **Figura 6**, intitulado “#tiraamãodomeuif”. Ainda, ressaltamos que as posturas do Sr. Ministro Weintraub têm se mostrado pouco comprometidas com a ética que, pretensamente, deveria ser inerente ao cargo que ocupa, incitando, inclusive, menções alusivas à falta de decoro, quando satiriza os ex-presidentes Lula e Dilma.

Figura 6: Tira a mão do meu IF.



Fonte: UBES (2019).

Recentemente, o MEC lançou o polêmico projeto Future-se⁶⁴ que muda a dinâmica das Universidades Federais e dos Institutos Federais. Por ora, não apresentaremos considerações acerca do projeto.

Neste capítulo, apresentamos as principais características que dão forma ao modelo IF, o mais ambicioso projeto da RFEPT no nível nacional. A partir do que foi apresentado, podemos avançar para a sua compreensão no Estado de São Paulo, assim como no município de São Carlos, local onde foi realizada a pesquisa empírica com os professores, aspectos contemplados no Capítulo 3.

⁶⁴ O Projeto Future-se ainda não foi efetivado nas instituições de ensino. Após algumas discussões, encontra-se “paralisado” no Congresso. Apontamos que a Universidade Federal de São Carlos sinalizou, por meio de nota institucional, ser favorável à aceitação do Future-se. No entanto, o posicionamento se deu unilateralmente de modo que a comunidade acadêmica não foi consultada a respeito e tem se articulado contra o posicionamento autocrático da atual reitoria da Universidade. Ex-reitores da instituição divulgaram uma nota contra o posicionamento da atual reitora, a professora Wanda Hoffmann, em que se dizem “cabalmente contrários ao projeto de reforma universitária propugnado pelo governo federal”. O IFSP, em mesma nota, também sinalizou ser contrário ao atual projeto (UOL, 2019b). Ainda, no período final da pesquisa, em um momento polêmico envolvendo acusações de racismo e de ameaças aos Ministros do Supremo Tribunal Federal, Abraham foi exonerado do cargo de Ministro da Educação em 20 de junho de 2020 (G1, 2020a). Para sua sucessão, foi nomeado Carlos Alberto Decotelli, porém, não chegou a assumir o cargo depois da polêmica com informações inconsistentes em seu *Currículo Lattes*, contestadas pelas instituições que o nomeado indicou ter cursado doutorado e pós-doutorado (BBC, 2020). No atual momento da pesquisa, a pasta se encontra sem Ministro.

3 IFSP E A REGIÃO DE SÃO CARLOS

Buscamos nessa seção apresentar o Instituto Federal de São Paulo (IFSP), seu histórico e expansão, a partir de dados disponíveis em sua página eletrônica e de alguns trabalhos acadêmicos já referenciados. Trata-se do Instituto Federal localizado no mais desenvolvido Estado do país, onde situa-se a instituição que este estudo busca analisar – o IFSP *campus* de São Carlos.

3.1 O IFSP: histórico, expansão e vulnerabilidades

Pautados em documento do Instituto Federal de São Paulo, apresentaremos breves considerações acerca do histórico e da expansão do Instituto no Estado de São Paulo. A exemplo do histórico da RFEPT no país, o caso de São Paulo segue o mesmo percurso, isto é, a partir da inauguração da Escola de Aprendizes e Artífices em 1909 e, das posteriores reestruturações: o Liceu Industrial, pela Lei nº 378/37; a Escola Industrial e Escola Técnica de São Paulo, pelo Decreto nº 4.127/42; a Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP), pela Lei nº 4.759/65; Em 1999 consolidou-se a transformação da Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP) em Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET/SP), por um Decreto sem número, de 18 de janeiro de 1999; e, mais recentemente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (FERREIRA; ANDRADE; SOUZA, 2018), uma autarquia federal de ensino. Com a mudança, o IFSP passou a destinar 50% das vagas para os cursos técnicos e, no mínimo, 20% das vagas para os cursos de licenciatura, sobretudo nas áreas de Ciências e da Matemática. Complementarmente, continua ofertando cursos de Formação Inicial e Continuada, Tecnologias, Engenharias e Pós-graduação (IFSP, 2016a).

A história do *campus* São Paulo esteve intimamente relacionada à do próprio IFSP por ter sido a primeira das escolas deste sistema educacional a entrar em funcionamento. Localizado na Rua Pedro Vicente, 625, no Bairro do Canindé, além do desenvolvimento das atividades educacionais, abriga a sede da reitoria da instituição. Abaixo, a **Figura 7**, disponível na página eletrônica do IFSP, traz a imagem da instituição em seus anos iniciais, enquanto Escola de Aprendizes e Artífices.

Figura 7: Escola de Aprendizes e Artífices na cidade de São Paulo.



Fonte: IFSP (2016b).

Deste modo, desde a sua existência a partir de 1909, a Escola de São Paulo passou por várias reestruturações em seu percurso histórico, embora tenha mantido o foco da sua missão que se traduz na “promoção social e intelectual do cidadão, e na formação técnica profissional para atender ao mercado industrial do país em desenvolvimento” (IFSP, 2016b).

Na última reformulação da RFEPT, na transição de CEFETs em Institutos Federais, a Lei estabeleceu que as unidades de ensino que constituíssem a estrutura organizacional do órgão transformado, passariam, de forma automática, à condição de *campus* da nova instituição. Logo, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (IFSP, 2014; 2018), o IFSP já nasceu com dez *campus* que, por ordem cronológica de início das atividades foram: São Paulo em Fevereiro de 1910; Cubatão em Abril de 1987; Sertãozinho em Janeiro de 1996; Guarulhos em Fevereiro de 2006; São João da Boa Vista em Janeiro de 2007; Caragatatuba em Fevereiro de 2007; Bragança Paulista em Julho de 2007; Salto em Agosto de 2007; São Carlos em Agosto de 2008; e São Roque, também em Agosto de 2008 (PDI 2014; 2018).

Além do desenvolvimento de atividades educacionais, a cidade de São Paulo abriga a sede da reitoria do IFSP. Na visão de Andrade (2014b), o *campus* São Paulo do IFSP, por tratar-se da unidade de ensino mais antiga, a que tem a maior oferta de vagas em diversos níveis e modalidades de ensino, foi a que mais sofreu os impactos do Plano de Expansão da RFEPT.

Entre 2000 e 2008 foram implementados diversos cursos técnicos de nível médio a licenciaturas, graduações na área tecnológica e pós-graduações. Segundo o discurso disponível em sua própria página eletrônica:

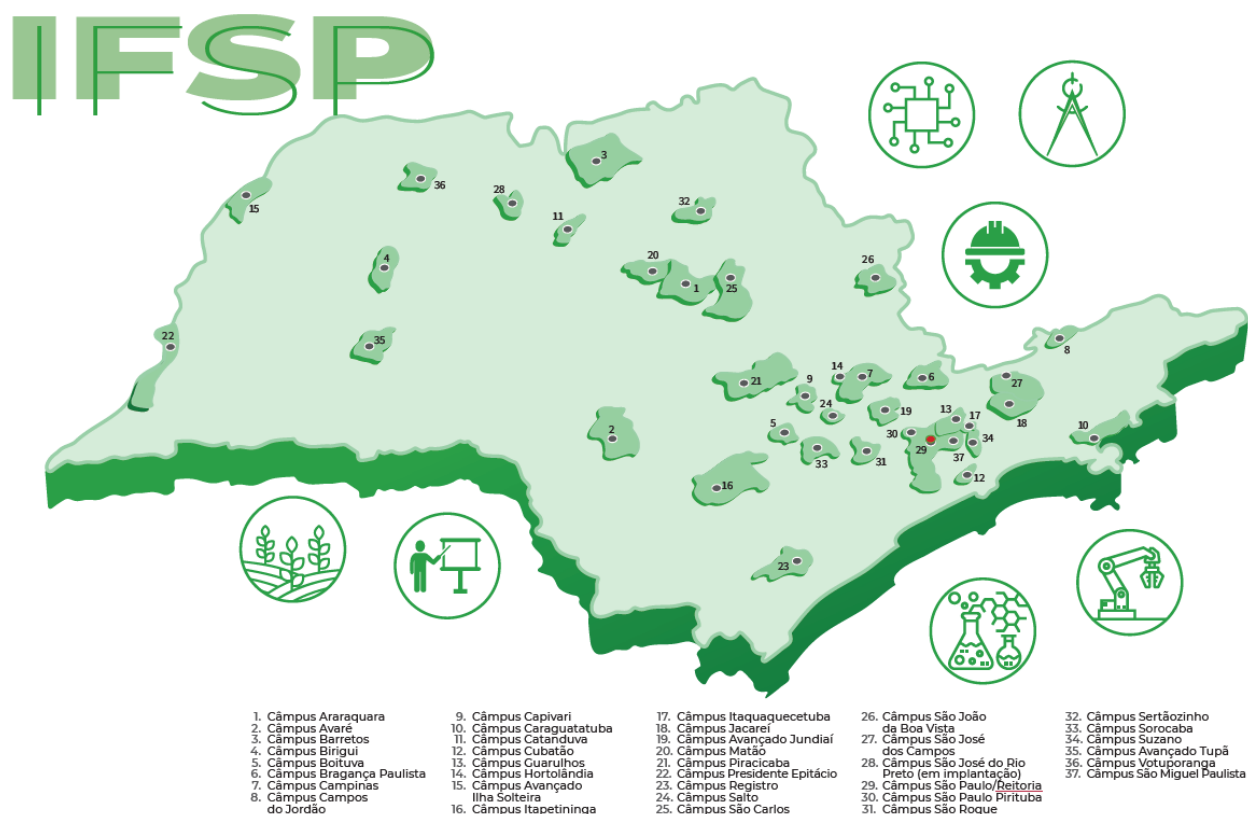
Como centro criador de ciência e tecnologia e com a vasta experiência e competência acumuladas em sua extensa trajetória, o IFSP tem capacidade para proporcionar aos seus estudantes uma visão crítica do conjunto do sistema e do processo produtivo e para contribuir com a educação brasileira, praticando a educação como efetivo fator de desenvolvimento humano e social (IFSP, 2017a).

Em 2013, o IFSP possuía 37 unidades distribuídas pelo Estado de São Paulo, em 35 municípios diferentes, isto representa **o Instituto Federal com maior número de campi do país** (FERREIRA; ANDRADE; SOUZA, 2018). Apenas o município de São Paulo conta com mais de um *campus*: o *campus* São Paulo; o *campus* Pirituba; e o Centro de Referência em Educação Profissional e Tecnológica São Miguel Paulista. Os *campi* são divididos em três categorias, sendo: 33 *campus*, 3 *Campus* Avançados e 1 Núcleo Avançado (IFSP, 2017a). Para Ferreira, Andrade e Souza (2018), o número de unidades sob a tutela do IFSP é alto, quando comparado, por exemplo, com o caso de Minas Gerais, que possui 5 Institutos Federais (reitorias) no Estado para dar conta das 46 unidades presentes.

Em 2018, circulou pela *internet*, um Plano de Reordenamento das Unidades da RFEPT, que visava a divisão dos Institutos Federais por meio da ampliação de reitorias. Neste “documento”, intitulado “Simulações para Reordenamento das Unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” o IFSP foi contemplado, com a proposta de ampliar o seu escopo para 3 reitorias e respectiva reorganização de seus *campi*. No entanto, houve resistências das unidades e das entidades sindicais, dentre as quais destacamos a nota do CONIF (2018b) que contempla o IFSP. Até o momento, com a mudança de governo, não obtivemos mais informações a respeito.

Atualmente o IFSP atende mais de 24 mil alunos presencialmente e outros 4 mil alunos nos 19 polos de educação a distância e, a expansão encontra-se em sua terceira fase, cuja consecução das metas previstas e de sua continuidade que se estende (ou deveriam se estender) até 2020 foram “garantidas” em 2010, no governo de Dilma Rousseff. Os *campi* do IFSP no estado estão representados na **Figura 8**.

Figura 8: Distribuição dos Campi IFSP



Fonte: IFSP (2019).

Atualmente, o IFSP oferta 88 cursos integrados distribuídos em 11 eixos tecnológicos, incluindo o PROEJA, apresentados na **Tabela 2**:

Tabela 2: Cursos do EMI e Eixos Tecnológicos do IFSP

Eixo tecnológico	Número de cursos
Ambiente e Saúde	1
Controle e Processos industriais	30
Gestão e negócios	12
Informação e Comunicação	24
Infraestrutura	5
Produção alimentícia	4
Produção cultural e design	1
Produção industrial	6
Recursos Naturais	1
Segurança	1
Total	85

Fonte: IFSP (2018a p.6).

Os cursos ofertados pelo IFSP têm buscado se aproximar dos balizadores da Lei de criação dos Institutos. A partir da publicação da Resolução 37 pela Pró-Reitoria de Ensino, verifica-se o aumento na oferta de cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) (**Tabela 2**), EJA, cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas (IFSP, 2018). Observamos que, a despeito das indicações do documento, em nível superior, o **segmento que teve maior expressividade**, foi o **bacharelado**, o que nos leva a refletir em que medida, o modelo se **aproxima do modelo universitário** e, reproduz a cultura bacharelesca da nossa sociedade. Abaixo, esboçamos uma síntese dos dados apresentados no documento (IFSP, 2018) por meio das tabelas disponíveis no mesmo. A **Tabela 3**, por exemplo, esboça os cursos de bacharelado ofertados desde 2012 até 2018. As respectivas áreas destes cursos estão presentes na **Tabela 4**.

Segundo consta no documento, o IFSP oferta atualmente, 66 cursos de tecnologia em 28 *campus*. Estes cursos estão distribuídos em 10 eixos tecnológicos, conforme indica a **Tabela 6**. Conforme é possível verificar, os eixos que concentram o maior número de cursos, são respectivamente o de Informação e Comunicação e, Controle e Processos Industriais.

Tabela 3: Oferta de Cursos de Bacharelado no IFSP

Ano	Número total de câmpus (incluindo avançados)	Número de Câmpus com oferta de Bacharelado	Percentual de câmpus com oferta de Bacharelado
2012	25	01	4%
2013	25	05	20%
2014	25	06	24%
2015	28	07	25%
2016	30	08	26%
2017	35	20	57%
2018	36	21	58%

Fonte: IFSP (2018a p.7;8).

Tabela 4: Áreas de cursos de bacharelado ofertados pelo IFSP

Área Geral	Número de cursos
Agricultura e Veterinária	1
Ciências sociais, negócios e direito	2
Ciências, matemática e computação	28
Serviços	1
Total	32

Fonte: IFSP (2018a p.8).

A **Tabela 5**, por sua vez, indica os cursos de tecnologia ofertados pela instituição, também entre os anos de 2012 e 2018.

Tabela 5: Cursos de Tecnologia Ofertados pelo IFSP

Ano	Número total de câmpus (incluindo avançados)	Número de Câmpus com oferta de Tecnologia	Percentual de câmpus com oferta de Tecnologia
2012	25	17	68%
2013	25	25	100%
2014	25	25	100%
2015	28	25	89%
2016	30	25	83%
2017	35	25	71%
2018	36	28	77%

Fonte: IFSP (2018a p.8).

Tabela 6: Eixos Tecnológicos do IFSP

Eixo tecnológico	Número de cursos
Ambiente e saúde	1
Controle e Processos Industriais	20
Gestão e Negócios	8
Informação e comunicação	22
Infraestrutura	1
Produção Alimentícia	2
Produção Cultural e Desing	1
Produção Industrial	5
Recursos Naturais	1
Turismo, hospitalidade e lazer	5
Total	66

Fonte: IFSP (2018a p.9).

Tendo em vista seu caráter educacional amplo, destacam-se como finalidades da instituição, as mesmas definidas na Lei de criação dos Institutos Federais – a Lei nº

11.982/2008. A escolha do Reitor e dos Diretores de *campus* ocorre democraticamente. A consulta à comunidade consiste num processo eleitoral, cujos segmentos votam nos candidatos de sua preferência. O voto de cada tipo de público representante (discente, técnico-administrativo e docente) é paritário, ou seja, cada segmento equivale a um terço dos votos. Assim, o primeiro Reitor do IFSP, em caráter *pro tempore*, foi o Prof. Arnaldo Augusto Ciquielo Borges e o primeiro reitor eleito da instituição, o Prof. Eduardo Antônio Modena, resultante do processo eleitoral realizado em 2012 (IFSP, 2014), o qual ocupa até hoje a mesma função em decorrência de sua reeleição em 2016 (CONIF, 2017c). O organograma disponível na página eletrônica do IFSP possibilita a compreensão de sua estrutura organizacional, disponível nesta tese por meio da **Figura 9**.

No que se refere às diretrizes de gestão, de acordo com o PDI 2014-2018, pode-se destacar, tendo em vista os objetivos deste trabalho, **o intento de formar a identidade da instituição** tarefa que, *acreditamos que vem sendo pouco desenvolvida*. O IFSP objetiva também facilitar o acesso às informações, uma vez que viabiliza a participação efetiva das pessoas nas decisões. Além disso, conforme o referido documento, a proposta pedagógica da instituição pauta-se numa organização verticalizada, da Educação Básica à Superior. Esse esquema possibilita aos estudantes o compartilhamento de locais de aprendizagem e uma jornada de formação do curso de nível médio/técnico ao eventual doutorado na instituição, e ainda viabiliza a atuação dos professores nos diversos níveis de ensino.

No tocante à pesquisa, o documento norteador refere-se a este aspecto como princípio pedagógico que estimule a curiosidade do aluno em convergência ao ambiente que o cerca. Tal atitude de inquietude diante da realidade, otimizada pela pesquisa, colabora para que o indivíduo busque respostas, ou na forma aplicada, ou na denominada pesquisa de base acadêmica, como também em outras ações de pesquisa, gerando um fenômeno involuntário de (re)construção de conhecimento. Ao mesmo tempo, é fundamental que

essa produção de conhecimento esteja orientada por um sentido ético, potencializando a concepção de pesquisa, assim como de ciência e de desenvolvimento tecnológico, comprometida com a produção de conhecimentos, saberes, bens e serviços que tenham como finalidade melhorar as condições da vida coletiva e não apenas produzir bens de

consumo para fortalecer o mercado e privilegiar o valor de troca⁶⁵ (IFSP, 2014, p. 157).

Ao consultar dados da Plataforma Nilo Peçanha, verificamos que no âmbito dos IFs, nacionalmente, o IFSP – único Instituto Federal no Estado de São Paulo, conta com o maior quantitativo de docentes no país e, também, com o maior número de professores qualificados, sobretudo quando consideramos o título de doutorado. A Rede Nacional conta com um total de 45.486 docentes, onde 2.955 estão no IFSP, distribuídos em seus *campi*. Trata-se da unidade com maior número de docentes e, também, da unidade com o maior índice de professores doutores. Destes, 1478 são mestres e 974 são doutores. A segunda instituição com maior número de doutores é o IFCE que conta com 511 professores doutores, conforme indica o **Quadro 7**⁶⁶. Quando consideramos o âmbito do IFSP, apenas, o *campus* São Carlos encontra-se na quarta posição, com 40 professores doutores e 37 mestres, em um quadro total de 88 docentes (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2019). O **Quadro 8** demonstra o quantitativo docente no IFSP de acordo com suas titulações. No âmbito da RFEPT, trata-se, portanto, de uma das instituições com maior qualificação dos professores e também do corpo técnico-administrativo.

⁶⁵ Nota-se em trechos do documento do IFSP o viés materialista histórico. No entanto, em outros há reiteradamente o foco no “arranjo produtivo local”. O que denota as contundências de um governo voltado à conciliação de classes, tal como se analisa no lulismo.

⁶⁶ Tomamos os dados da Plataforma Nilo Peçanha como base para ilustrar alguns aspectos do IFSP e, do *campus* São Carlos, em particular. Contudo, acredita-se que nem todos os dados da Plataforma sejam fidedignos, tendo em vista, por exemplo, a titulação docente em que no IFSP aparece zero professores portadores de título de Pós-doutorado, em um quantitativo total de 15 no âmbito da RFEPT. Vale ressaltar a dificuldade para consultar os dados da Plataforma indicada.

Figura 9: Organograma IFSP



Fonte: IFSP (2019b).

Desde a sua consolidação como Instituto Federal, a entidade realiza ações extensionistas em suas práticas educativas, de acordo com a legislação. Em meados de 2015, o Reitor aprovou o Regulamento das Ações de Extensão do IFSP, por meio da Portaria nº 2.968, de 24 de agosto de 2015, que entre outras questões, visou buscar a consonância com a Lei 11.892, ao definir quais são as ações de extensão, assim como as diretrizes organizacionais para a sua viabilidade, registros e certificações. A Portaria reforça o papel social da escola e destaca, dentre os princípios da extensão: a) formação de consciência crítica nos diversos atores envolvidos; b) ações que compreendam atividades formativas, culturais, artísticas, desportivas, científicas e tecnológicas e promovam a relação com a comunidade; c) promoção do desenvolvimento sociocultural e regional sustentável, com vistas à diversidade cultural e defesa do ambiente e direitos humanos, e d) ações baseadas no interesse e no arranjo produtivo local, a serem articuladas em consonância com a competência dos docentes, técnico-administrativos e discentes da instituição. Ademais, o documento estabelece que são consideradas ações de extensão: programa, projeto, curso de extensão, eventos e prestação de serviços, sendo estas atividades desenvolvidas, fomentadas, orientadas, acompanhadas e avaliadas pela Pró-Reitoria de Extensão (IFSP, 2015).

A exemplo da Expansão da RFEPT em âmbito nacional, a expansão do IFSP acompanha este movimento. A fase I foi marcada pela implantação de Escolas Federais nos Estados desprovidos destas; a fase II, pela implantação de “uma escola técnica em cada cidade polo do país”; a fase III (até 2020), pela consolidação das propostas até então realizadas e pela criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec.

Quadro 7: Titulação docente nos IFs no território nacional

Instituição	Total	Mestrado	Doutorado	Especialização	Graduação	Técnico	Pós Doutorado	Não informado	Ensino Médio	Aperfeiçoamento
Total	45486	22 964	12 002	7 034	3 295	8	15	3	11	154
IFSP	2 955	1 438	974	345	190					8
IFCE	1 846	931	511	253	146					5
IFES	1 637	884	494	208	48			1		2
IFRJ	1 112	522	488	72	30					
IFRS	1 261	665	475	84	37					
IFSC	1 605	787	467	181	166		1			3
IFRN	1 628	942	407	157	114				1	7
IFPB	1 324	707	380	185	51					1
IFC	1 038	507	377	119	32			2		1
IFG	1 302	716	354	109	120				1	2
IFSUL	1 123	610	317	90	105					1
IFPR	1 299	755	311	171	62					
IFGOIANO	774	332	309	71	61					1
IFBA	1 715	846	304	307	254					4

IFMG	1 057	581	296	84	92				1	3
IFSULDEMINAS	618	279	273	51	13					2
IFMA	1 796	825	269	518	161	3				20
IFPE	1 277	720	259	229	65				4	
IFFARROUPILHA	820	446	253	73	47					1
IFMT	1 232	602	237	283	102				1	7
IFBAIANO	849	435	232	131	49					2
IFTM	620	305	224	64	25					2
IFSUDESTE-MG	660	328	219	89	23					1
IFB	712	353	214	107	34					4
IFF	1 028	520	213	141	141	3				10
IFPA	1 301	639	200	339	117					6
IFAL	1 033	536	187	181	126					3
IFPI	1 349	669	171	435	60	1	8		1	4
IFNMG	719	377	135	151	55					1
IFAM	1 006	424	129	360	71				1	21
IFTO	721	384	126	146	64					1
IFS	529	306	120	85	18					
IFMS	609	349	106	91	61					2
IFRO	700	335	72	209	70					14
IFSERTÃO-PE	495	258	66	108	61					2
IFAC	373	179	46	119	29					
IFRR	327	165	41	93	26					2
IFAP	312	143	14	110	42				1	2
CEFET-MG	1 096	539	484	53	20					
CEFET-RJ	933	486	343	76	28					
UFV-CEDAF	134	35	88	3	8					
UFRN-EAJ	116	23	85	7	1					
UFSM-POLITÉCNICO	114	36	71	1	4		2			
UFSM-CTISM	86	26	51	1	8					
UFPB-CAVN	77	27	46	3			1			
UFMG-COLTEC	60	11	41	1	7					
UFRN-MÚSICA	70	24	38	4	4					
UFRN-ES	39	8	31							
UFPB-ETS	41	10	28		1		2			
UFRPE-CODAI	66	37	27	1	1					
UFU-ESTES	43	16	21	3	2		1			
UFPI-CAT	39	14	21	4						
UFRRJ-CTUR	65	41	19	1	1					3
UFTM-CEFORES	29	11	12	6						
UFRR-EAGRO	35	16	12	4	3					
UFMA-COLUN	88	42	12	24	10					
UFCG-ETSC	29	13	12	4						
UFPA-EM	43	18	11	8	6					
UFPI-CABJ	44	20	10	14						
UFPI-CTF	42	22	5	14	1					
UFAL-ETA	19	11	4	2	2					
UFMG- TU	8	4	3			1				
UFPA-ETD	3	2	1							
CPII	1 405	672	256	251	220					6

Fonte: PLATAFORMA NILO PEÇANHA (2019).

Quadro 8: Titulação docente no IFSP

Unidade de Ensino	Total	Mestrado	Graduação	Especialização	Doutorado	Aperfeiçoamento
Total	2 955	1 438	190	345	974	8
IFSP Campus São Paulo	441	209	17	42	171	2

Campus Sertãozinho	102	37	10	7	48	
Campus Piracicaba	84	33	3	7	41	
Campus São Carlos	88	37	4	7	40	
Campus Matão	77	28	5	4	40	
Campus Barretos	85	36	3	9	37	
Campus Bragança Paulista	84	35	5	10	34	
Campus Avaré	76	33	4	6	33	
Campus São José Dos Campos.	78	38	3	7	30	
Campus São Roque	74	42	2	1	29	
Campus Catanduva	78	37	3	9	28	1
Campus Guarulhos	85	38	7	12	27	1
Campus Cubatão	111	65	2	17	27	
Campus Suzano	80	34	7	13	26	
Campus Salto	68	30	3	9	26	
Campus Araraquara	78	45	1	5	26	1
Campus São João da Boa Vista	85	44	4	14	23	
Campus Jacareí	65	30	8	4	23	
Campus Capivari	76	42	5	6	23	
Campus Campinas	66	35	1	7	23	
Campus Votuporanga	89	54	6	7	22	
Campus São Paulo Pirituba	65	35	3	5	21	1
Campus Itapetininga	87	33	13	20	21	
Campus Caraguatatuba	79	34	7	17	21	
Campus Hortolândia	87	54	5	8	20	
Campus Birigui	87	52	4	12	19	
Campus Sorocaba	50	19	7	8	16	
Campus Boituva	73	36	7	17	13	
Campus Presidente Epitácio	79	42	8	16	12	1
Campus Itaquaquecetuba	47	27	5	3	12	
Campus Campos do Jordão	70	38	7	13	12	
Campus Registro	73	34	13	15	11	
Campus Avançado Jundiá	23	13		3	7	
Campus Avançado Ilha Solteira	23	13	4		5	1
Campus Avançado Tupã	21	12	1	4	4	
Centro de Referência São Paulo	17	11	3	1	2	
Reitoria do Instituto Federal de São Paulo	4	3			1	

Fonte: PLATAFORMA NILO PEÇANHA (2019).

Ademais, o IFSP, é caracterizado por suas “políticas para acesso e permanência dos alunos na escola” (GIRALDI, 2018. p.57). A autora ressalta que em todas as formas de ingresso estudantil, são acompanhados os percentuais e procedimentos estabelecidos pela Lei nº 12.711/2012, alterada pela Lei nº 13.409/2016, que define a “reserva de vagas para candidatos oriundos de escolas públicas, para candidatos pretos, pardos e índios e, com a última alteração, para pessoas com deficiência” (GIRALDI, 2018. p.57).

Conforme o PDI 2014-2018, o Programa de Assistência Estudantil tem como principais objetivos a democratização das condições de permanência dos alunos, a diminuição das desigualdades sociais, a redução da evasão e a promoção da inclusão social. Para tanto, realizam-se ações que atendem a toda a comunidade discente, e ações específicas, para o atendimento do aluno que se encontra vulnerável socialmente. “Em complementação, há também iniciativas de caráter pedagógico, como, por exemplo, serviços de orientação educacional, que acompanham as dificuldades no desempenho dos estudantes, propondo soluções no âmbito escolar” (GIRALDI, 2018. p.57).

Segundo o documento, espera-se que a expansão atinja integralmente as necessidades do setor produtivo e da população e que sejam consolidados os prédios já iniciados e em fase de construção, com a implementação total de seus laboratórios, e os espaços culturais, de vivência, de esporte e cultura (IFSP, 2014).

Do mesmo modo que ocorrido em âmbito nacional, a criação deste novo modelo institucional no Estado de São Paulo foi parte integrante do Plano de Expansão da RFEPT e, de modo semelhante, também apresentou desdobramentos para os atores que os compõem. Na perspectiva de Ferreira, Andrade e Souza (2018. p.12), existem aspectos de vulnerabilidade no IFSP, dentre os quais, constam a “deficiente ou inadequada infraestrutura na maioria dos *campi*” como a “falta de prioridades nas reformas”, a aquisição de materiais desconsiderando a previsão de manutenção, processos licitatórios para a contratação de serviços terceirizados fora dos prazos planejados e, talvez o ponto de maior destaque, o **“número insuficiente de servidores para a exequibilidade das tarefas, comprometendo os serviços prestados”**. Ainda, os autores indicam aumento de matrículas em virtude da crescente oferta de vagas em cursos regulares ou em programas como Pronatec, Mulheres Mil e EJA/FIC, o que aumentou a demanda no atendimento e

sobrecarregou os setores administrativos, que não contam com programas informatizados.

Segundo os autores, esta situação foi agravada no início da expansão em virtude da remoção de alguns servidores para novos *campi* (FERREIRA; ANDRADE; SOUZA, 2018). Ainda, outro ponto de vulnerabilidade do IFSP se refere à “evasão e retenção de alunos” (FERREIRA; ANDRADE; SOUZA, 2018 p.7), sobretudo em cursos técnicos concomitantes e subsequentes. Na visão dos autores, a evasão justifica-se pela “dificuldade de aprendizagem, pela formação básica precária, pela falta de identificação com o curso, e até pela falta de perspectiva de estágio ou trabalho ao término dos cursos”, entre outros motivos (FERREIRA; ANDRADE; SOUZA, 2018 p.7). É necessário avaliar a qualidade de ensino dos cursos de formação de professores oferecidos pelo IFSP e atentar para possíveis prejuízos ao erário público, sobretudo, face ao cenário de restrições orçamentárias que se coloca. O IFSP não possui um controle de monitoramento de seus egressos o que fragiliza a qualidade dos cursos oferecidos (se cumpre o que se propõe). Os autores observaram uma “expansão rápida e desordenada” e que já apresenta efeitos na instituição, por exemplo, a qualidade de seu ensino, até então, reconhecido por sua excelência (FERREIRA; ANDRADE; SOUZA, 2018 p.10).

Os desafios enfrentados pela gestão do IFSP, na visão de Ferreira, Andrade e Souza (2018. p.11) envolvem três segmentos: o corpo docente, com destaque para a “verticalização” em contraste com a “**falta de formação adequada**” (diferentes níveis e modalidades de ensino), somada ao “*déficit de professores*” e “**sobrecarga**” de trabalho que, reverberam no cotidiano discente; a morosidade do processo de contratação de professores substitutos sob responsabilidade dos **servidores técnico-administrativos que também possuem um número insuficiente**; além de problemas na estrutura de alguns prédios que foram integrados ao IFSP e que antes pertenciam a organizações não governamentais, financiados pelo PROEP, impedindo sua ampliação ou a utilização de espaços. *A partir das considerações dos autores acerca das vulnerabilidades do IFSP, esperamos que algumas destas se reiterem no campus São Carlos.* Deste modo, prosseguiremos com o *campus* em questão, abordado na próxima seção.

3.2 IFSP: o *campus* São Carlos

São Carlos conta com uma população acadêmica de aproximadamente 25 mil pessoas. Considerada um polo de atração de negócios, destaca-se no ramo econômico e possui mais de 4.000 empresas de diferentes portes e segmentos, como agropecuária, indústria, comércio e serviços (IFSP, 2018b). Conforme aponta o Projeto Político Pedagógico do IFSP *campus* São Carlos, ainda em construção:

São Carlos possui capital humano altamente qualificado, excelente estrutura de apoio, instituições de ensino e pesquisa e poder público, empenhados em promover o desenvolvimento econômico e social por meio da utilização de Ciência e Tecnologia. Esse contexto viabiliza uma grande concentração de empresas de base tecnológica (IFSP, 2018b p.34).

A cidade é destaque no campo tecnológico não por acaso, já que abriga duas das maiores e melhores universidades do país, duas unidades da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), a primeira incubadora de empresas de base tecnológica do país (Fundação Parque de Alta Tecnologia / ParqTec), uma unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e outra do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) que oferta cursos presenciais e a distância em diferentes níveis e modalidades de ensino, desde cursos livres, técnicos, graduação e pós-graduação, a Faculdade de Tecnologia (FATEC), a Escola Técnica Estadual (ETEC) Paulino Botelho e outras instituições privadas de ensino superior.

Para se ter uma ideia, as universidades instaladas em São Carlos produzem cerca de 200 teses de doutorado por ano, o que atribui à cidade a sua vocação acadêmico-científica e possibilita a transferência de conhecimentos para as empresas locais. Em termos relativos, São Carlos comporta o maior número de doutores no país, representado por 1 doutor para cada 135 habitantes. A cidade reúne um conjunto expressivo de empresas de alta tecnologia e, segundo dados de Hayashi (et al 2006), era à época, a sexta cidade do país em número de publicações científicas.

As orientações presentes nos documentos norteadores dos Institutos Federais indicam a vocação da região/município nos quais os institutos estão inseridos para a sua atuação. Assim, são considerados fatores como a distribuição equilibrada das novas

unidades, a cobertura do maior número possível de mesorregiões, a sintonia com os APLs, o aproveitamento da infraestrutura física pré-existente, a identificação de potenciais parcerias, entre outros (BRASIL, 2012). Assim, o perfil de São Carlos influenciou a dinâmica do IFSP no município, cujo histórico e caracterização, serão pormenorizados na seção a seguir.

3.2.1 Histórico e Caracterização do *Campus* São Carlos

No ano de 1971, firmou-se o acordo Internacional entre o governo brasileiro e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), levando à criação de 6 centros de engenharia de operação, entre eles o de São Paulo. Em 1978, criaram-se os cursos de eletrônica, telecomunicações e processamento de dados e, três anos depois, instalam-se os cursos complementares de mecânica, eletrotécnica e edificações, destinados a clientela, em grande parte, integrada ao mercado de trabalho, mas que necessitava de uma formalização profissional por meio de disciplinas de nível técnico de 2º grau. Estes cursos técnicos têm a duração de 2 anos, prevendo um estágio obrigatório (CEFET, 2008).

Em 1987 foi implantada a primeira Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) no Município de Cubatão e, em 1996, ocorreu o início do funcionamento da UNED Sertãozinho. Em 1999, a Escola Técnica Federal de São Paulo, foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – CEFET, conforme Decreto de 18 de janeiro de 1999. Em 2007, foi autorizado o funcionamento da **UNED São Carlos** (CEFET, 2008)

Na página eletrônica da Prefeitura de São Carlos é possível encontrar informações a respeito do CEFET São Carlos:

A Prefeitura, o CEFET-SP e a UFSCar estarão montando um grupo de trabalho para a implantação de uma Unidade Descentralizada do CEFET-SP no município, que deverá oferecer o Curso Superior Tecnológico em Aeronáutica (SÃO CARLOS, 2005. Grifo nosso).

É mais uma **iniciativa do prefeito Newton Lima** em criar possibilidades de formação de mão-de-obra especializada para atender a **demandas do polo aeronáutico** cada vez mais consolidado em São Carlos e região (SÃO CARLOS, 2005. Grifo nosso).

A UNED São Carlos do CEFET-SP foi criada por meio da Portaria nº1008, de 29 de outubro de 2007.

Seu funcionamento tem se dado por meio de uma parceria para utilização racional de recursos materiais da Universidade Federal de São Carlos, Prefeitura de São Carlos e o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo. Até que o CEFET construa o prédio definitivo, em terreno cedido pela UFSCAR, a unidade está funcionando, didática e administrativamente, em um prédio da UFSCAR (CEFET, 2008).

Abaixo, a **Figura 10** traz a imagem das autoridades municipais, como o vice-prefeito e secretário municipal de Desenvolvimento Sustentável, Ciência e Tecnologia, Emerson Leal, a presidente da Câmara Municipal, Diana Cury, e o gerente administrativo da TAM, Renato Fabre.

Figura 10: Reunião Municipal para implantação de cursos do CEFET em São Carlos



Fonte: São Carlos (2006).

Segundo o prefeito e ex-reitor da UFSCar, Newton Lima e o então reitor da UFSCar, Oswaldo Barba, ambos do Partido dos Trabalhadores:

O projeto para a disponibilização dos cursos do CEFET em São Carlos foi apresentado ao Ministério da Educação há pelo menos três anos. “No entanto, um decreto do governo anterior ao do presidente Lula proibia a expansão de cursos federais”, disse, referindo-se a lei 9.649 de 1998. “O governo do

presidente Lula derrubou esse decreto e agora foram abertos diversos cursos em todo o Brasil”, destacou. “Nosso projeto aguardou uma solução do MEC e agora recebemos a autorização para anunciar a vinda dos cursos”, explicou o prefeito. **O reitor disse que caberá à UFSCar a elaboração do projeto para a instalação dos cursos.** Assim que o projeto estiver pronto, serão divulgadas as inscrições para o vestibular (SÃO CARLOS, 2006. Grifo nosso).

Ainda, segundo o Prefeito Newton Lima:

Com a instalação do curso de formação de tecnólogos, São Carlos será fortalecida ainda mais na sua vocação educacional e tecnológica, uma vez que os alunos do curso de Tecnologia Aeronáutica e Sistema de Informação poderão atuar neste importante setor da economia, que é a aviação (SÃO CARLOS, 2006).

Durante a visita do presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Araraquara, quando inaugurou uma escola e anunciava obras do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), o Ministro da Educação, Fernando Haddad, reafirmara que o compromisso da União em construir unidades do Cefet em São Carlos e Araraquara. O prefeito Newton Lima participou da solenidade (SÃO CARLOS, 2008), registrada na página da prefeitura e apresentada aqui, por meio da **Figura 11**.

Figura 11: Anúncio de obras do PAC com as presenças do Presidente Lula, do Ministro da Educação Fernando Haddad e do Prefeito de São Carlos Newton Lima.



Fonte: São Carlos (2008).

Portanto, conforme indicado em documento, até a construção do prédio definitivo ⁶⁷, em terreno cedido pela UFSCar, o *campus* funcionava, **didática e administrativamente**, em espaço físico da UFSCar até dezembro de 2016, quando passou a ocupar sua “sede própria”.

A aula inaugural, ministrada em 02 de agosto de 2008 na cidade de Guarulhos, foi proferida pelo Prof. Cleber Silva de Oliveira para o curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS). Três anos depois, em fevereiro de 2011 teve início o curso Técnico em Comércio com uma turma de 40 alunos (que foi extinto para a criação de cursos melhores alinhados ao perfil local do município).

Em fevereiro de 2012 iniciou-se a efetiva oferta do Curso Superior de Tecnologia em manutenção de Aeronaves, com 40 vagas semestrais e processo seletivo pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). No mês seguinte, foi lançada a Pedra Fundamental do IFSP São Carlos. Participaram da solenidade, o **Prefeito Oswaldo Barba** (ex-reitor da UFSCar), o Vice-prefeito Emerson Leal, o **Deputado Federal Newton Lima Neto**, o **Reitor da UFSCar Targino de Araújo Filho**, o Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Arnaldo Augusto Ciquielo Borges, o Diretor Geral do *Campus*, Natanael de Carvalho Pereira, o Coordenador de Engenharia da TAM (representando Álvaro Augusto, diretor da Qualidade da TAM), Sérgio Ricardo da Hora e o **Prefeito de Araras, Nelson Dimas Brambilla**⁶⁸. A **Figura 12** traz as imagens da inauguração. O *campus* em construção trata-se do primeiro Instituto Federal cujas instalações são feitas no interior de um *campus* universitário, na UFSCar, que se comprometeu em ceder salas e laboratórios até a construção de seu prédio definitivo (SÃO CARLOS, 2012).

⁶⁷ A mudança do *campus* para o novo prédio ocorreu definitivamente no final de 2016. Contudo, algumas atividades pontuais (técnicas) da área da indústria já ocorriam no prédio, anteriormente à mudança formal.

⁶⁸ O ex-prefeito de Araras, Nelson Brambilla foi filiado ao Partido dos Trabalhadores por mais de 30 anos. Em novembro de 2017, anunciou oficialmente sua saída da legenda e passou a integrar, posteriormente a legenda do Partido Socialista Brasileiro. Vale ressaltar que embora em Araras não exista *campus* do IFSP, há, contudo, um *campus* da UFSCar

Figura 12: Lançamento da Pedra Fundamental do IFSP São Carlos.



Fonte: São Carlos (2012).

Ainda, em 2012, o IFSP São Carlos passou a ofertar o **Curso Técnico Integrado de Informática para Internet em parceria com a Secretaria do Estado de São Paulo**. Não encontramos informações a respeito desta parceria, tampouco, o tempo que o curso ficou vigente.

A partir de março de 2013, com a eleição da nova direção do *campus*, foi instituído o terceiro eixo tecnológico – a Gestão, que veio somar aos eixos existentes da Informática e da Indústria. No mesmo ano, foi criado o Curso Superior Tecnológico em Processos Gerenciais. Vale ressaltar que na posse da nova diretora do *campus* São Carlos, Wânia Tadeschi, em cerimônia realizada na UFSCar em 2013, o então Deputado Federal (pelo

Partido dos Trabalhadores) Newton Lima reiterou o IFSP São Carlos enquanto polo do segmento aeronáutico (IFSP, 2013) cinco anos após o seu nascimento. A solenidade reuniu autoridades como o Deputado Federal Newton Lima, o reitor da UFSCar, Targino de Araújo Filho, a diretora do *campus* São Carlos, Wânia Tedeschi, entre outros, além de servidores e alunos do *campus* (IFSP, 2013).

No segundo semestre de 2015, foi inaugurado o Curso Técnico em Qualidade (em substituição ao extinto técnico em comércio). Em 2017, teve início a primeira⁶⁹ turma do Técnico em Informática para Internet **Integrado ao Ensino Médio, ampliando o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do *campus*:**

em direção ao ensino profissionalizante técnico de nível médio e ensino médio, compreendendo disciplinas da base comum e da parte diversificada, visando à formação para o exercício da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho (IFSP, 2018c. p.10. Grifo nosso).

Em fevereiro de 2018, teve início mais um curso integrado ao ensino médio, o Técnico em Manutenção de Aeronaves em Aviônicos (IFSP, 2018). Conforme apontado no “histórico do *campus*” na página eletrônica do IFSP São Carlos, esta instituição ofertou diferentes níveis e modalidades de cursos, conforme indica o **Esquema 1** (IFSP, 2017; 2018):

Esquema 1: Histórico de cursos do IFSP São Carlos



Fonte: Construído pelos autores a partir de dados na página eletrônica do IFSP São Carlos.

⁶⁹ Este é o marco da oferta do EM Integrado no IFSP São Carlos.

O **Quadro 9** apresenta a distribuição cronológica dos cursos oferecidos pelo IFSP São Carlos.

Atualmente, os cursos disponíveis no *campus* São Carlos são os seguintes:

- A) **Técnico concomitante/subsequente**: técnico em qualidade; técnico de manutenção em aeronaves em célula.
- B) **Técnico integrado**: técnico em informática para internet; manutenção de aeronaves em aviônicos.
- C) **Superior (graduação tecnológica)**: tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas; tecnologia em manutenção de aeronaves; tecnologia em processos gerenciais.
- D) **Pós-graduação (especialização)**: desenvolvimento de sistemas para dispositivos móveis; educação: ciência, tecnologia e sociedade.

Quadro 9: Cursos ofertados pelo IFSP São Carlos

Curso	2008	2011 ⁷⁰	2012 ⁷¹	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019 ⁷²
Técnico Integrado										
Técnico Conc./Subseq.										
Tecnologia										
Bacharelados										
Licenciaturas										
Especialização										
Mestrado / Doutorado										

Fonte: IFSP (2017a).

⁷⁰ Curso Técnico em Comércio que foi extinto.

⁷¹ Técnico Integrado de Informática para Internet **em parceria** com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Acreditamos que o IFSP São Carlos ofertava o conteúdo técnico e, as disciplinas propedêuticas ficavam destinadas às escolas estaduais do município. Há também cursos de FIC, não contemplados no Quadro em questão. O curso de EM Integrado “puro sangue”, no IFSP São Carlos iniciou em 2017.

⁷² De acordo com as informações disponíveis na página eletrônica do IFSP, o curso de especialização em questão é composto por professores do NC e pela pedagoga do *campus* (IFSP, 2020).

Como é possível observar no **Quadro 9**, o *campus* São Carlos não oferta cursos de licenciaturas. Resgatamos o trecho apresentado na introdução deste estudo sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (IFSP, 2017 p.88;89), que aponta:

[...] o *campus* São Carlos, **em decorrência de** seus eixos tecnológicos de atuação, **sua proximidade com a Universidade Federal de São Carlos**, bem como seu quantitativo de força de trabalho docente, **não irá ofertar neste momento, curso de licenciatura** (Grifo nosso).

A **Tabela 7**, retirada da Resolução 37 apresenta o quantitativo de *campi* do IFSP que ofertam licenciatura, considerado o interstício de 2012 a 2018. Em sua Resolução 37, o IFSP justifica a não oferta de licenciaturas em alguns de seus *campus* devido à sua história centenária com estruturação a partir de potencial já instalado, onde a oferta da EPT é carregada de concepções que divergem e, por muitas vezes, conflitam com os objetivos e finalidades defendidos na Rede, desde a sua reestruturação, em 2008 (IFSP, 2018). A partir da justificativa mencionada, questionamos se isto se vale também para *campus* inaugurados a partir da reestruturação da Rede. O IFSP São Carlos, embora tenha “nascido” a partir de um CEFET, possui uma história recente, transformando-se em IF, com cerca de 6 meses de “origem”. São Carlos, portanto, contempla 1 dos 8 *campus* do IFSP que não ofertam licenciatura. **Constatamos que o *campus* Sorocaba, também vinculado à mesma universidade, também não oferta licenciaturas.** *Acreditamos, a exemplo do conteúdo explanado em seu documento (IFSP 2017), que a sua vinculação orgânica com a Universidade Federal de São Carlos configure-se como possível justificativa, o que buscaremos verificar junto aos dados empíricos da pesquisa.*

Tabela 7: Histórico dos *campi* do IFSP na oferta de cursos de licenciatura

Ano	Número total de <i>campus</i> (incluindo avançados)	Número de <i>Câmpus</i> com oferta de Licenciatura	Percentual de <i>câmpus</i> com oferta de Licenciatura
2012	25	12	48
2013	25	14	56
2014	25	17	68
2015	28	17	60
2016	30	21	70
2017	35	26	74
2018	36	28	77

Fonte: IFSP (2018a p.6).

Tal como se define na Lei 11.892, nota-se que o IFSP concentra considerável parte da oferta de formação de professores voltadas para as áreas de matemática e ciências da natureza, embora também contemple outras áreas, conforme indicado na **Tabela 8**.

Ainda, no que concerne a transição entre CEFET e IF, observamos que, além dos aspectos no âmbito pedagógico, houve mudanças na estrutura organizacional. Ocorreram mudanças nos organogramas dos modelos. Nos chama a atenção, na segunda linha hierárquica, a mudança do termo **gerência** para **diretoria**. O que era nomeado como Gerência de Administração e Gerência Educacional no modelo CEFET foi modificado para Diretoria Adjunta de Administração e Diretoria Acadêmica, no modelo IF. É possível notar também que os cargos de Gerência se posicionavam na estrutura hierárquica, acima dos cargos de Coordenadorias e, com a mudança, passaram a ocupar a mesma posição das Diretorias no organograma do IF. A **Figura 13** representa o organograma do IFSP São Carlos.

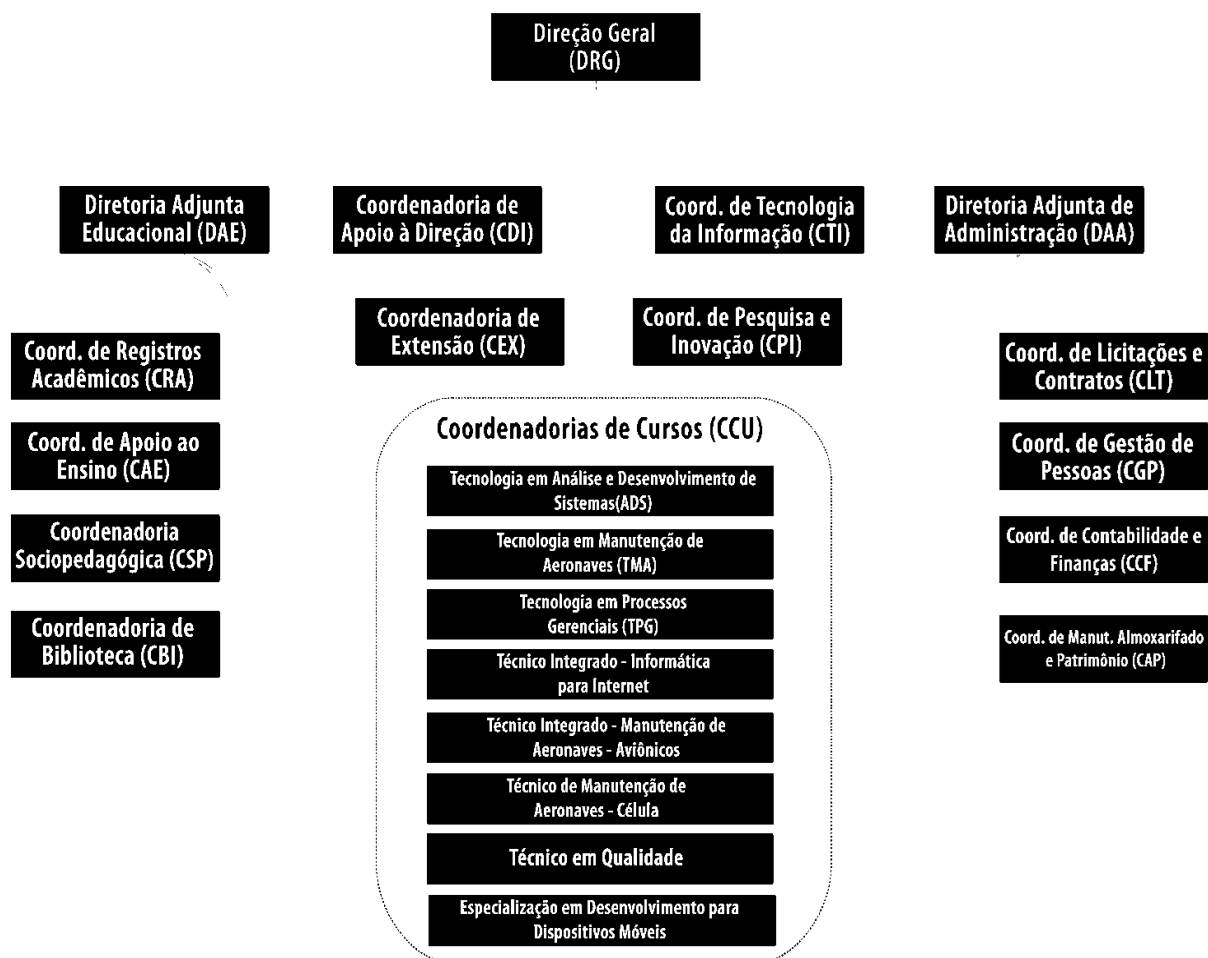
Tabela 8: Total de cursos de formação de professores

Área	Número de cursos
Ciências Biológicas	5
Ciências Naturais: Física	1
Ciências Naturais: Química	1
Física	7
Geografia	1
Letras	5
Matemática	12
Pedagogia	4
Química	8
Formação Pedagógica para não Licenciados	3
Total	47

Fonte: IFSP (2018a p.7).

A priori, acreditamos que as alterações estejam associadas às políticas dos IFs em geral, como padronização institucional e, talvez, aproximem-se de uma perspectiva institucional mais alinhada ao ensino e não à produção, ao modo das empresas. O fato da transição entre CEFET e IFSP em São Carlos ter se dado de modo rápido (aproximadamente 1 semestre), acreditamos que esta questão não obterá respostas neste estudo. Deixamos, no entanto, possibilidades entreabertas para estudos futuros.

Figura 13: Organograma IFSP São Carlos



Fonte: IFSP (2018e).

A partir dos dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (2019) que considera o ano base de 2018, podemos verificar que até aquele momento, muitos *campi* não cumpriam a determinação legal em oferta de percentuais a cursos de Proeja, de Formação de Professores e, de Cursos Técnicos. O *campus* São Carlos, contudo, não cumpria esta determinação em nenhum dos três indicativos, conforme pode-se verificar nos **Quadros 10a, 10b e 10c**.

Quadro 10a: Indicadores de cursos técnicos no IFSP por campus

Instituição	Unidade Ensino	Técnicos
IFSP	Campus Araraquara	51,2%
	Campus Avançado Ilha Solteira	75,9%
	Campus Avançado Jundiaí	71,7%
	Campus Avançado Rio Claro	0,0%
	Campus Avançado Tupã	88,3%
	Campus Avaré	41,4%
	Campus Barretos	53,1%
	Campus Birigui	47,2%
	Campus Boituva	64,9%
	Campus Bragança Paulista	42,7%
	Campus Campinas	48,1%
	Campus Campos do Jordão	45,2%
	Campus Capivari	53,3%
	Campus Caraguatatuba	52,3%
	Campus Catanduva	54,2%
	Campus Cubatão	48,2%
	Campus Guarulhos	39,3%
	Campus Hortolândia	70,9%
	Campus Itapetininga	62,4%
	Campus Itaquaquecetuba	72,9%
	Campus Jacareí	67,0%
	Campus Matão	38,0%
	Campus Piracicaba	32,2%
	Campus Presidente Epitácio	68,6%
	Campus Registro	81,3%
	Campus Salto	69,9%
	Campus São Carlos	32,1%
	Campus São João da Boa Vista	56,0%
	Campus São José dos Campos	73,7%
	Campus São Paulo	28,2%
	Campus São Paulo Pirituba	49,4%
	Campus São Roque	32,9%
Campus Sertãozinho	35,1%	
Campus Sorocaba	91,5%	
Campus Suzano	46,2%	
Campus Votuporanga	48,4%	
Centro de Referência São Paulo	55,0%	



Cumprir Percentuais Técnicos?

- Cumprir
- Não cumprir

Fonte: PLATAFORMA NILO PEÇANHA (2019).

Quadro 10b: Cursos de formação de professores no IFSP por *campus*

Instituição	Unidade Ensino	Formação de Professores
IFSP	Campus Araraquara	13,4%
	Campus Avançado Ilha Solteira	1,5%
	Campus Avançado Jundiaí	0,0%
	Campus Avançado Rio Claro	12,0%
	Campus Avançado Tupã	1,8%
	Campus Avaré	21,5%
	Campus Barretos	15,5%
	Campus Birigui	18,9%
	Campus Boituva	4,7%
	Campus Bragança Paulista	14,8%
	Campus Campinas	10,8%
	Campus Campos do Jordão	21,0%
	Campus Capivari	10,1%
	Campus Caraguatatuba	14,5%
	Campus Catanduva	16,0%
	Campus Cubatão	7,3%
	Campus Guarulhos	15,7%
	Campus Hortolândia	6,2%
	Campus Itapetininga	23,2%
	Campus Itaquaquecetuba	12,7%
	Campus Jacareí	7,8%
	Campus Matão	20,5%
	Campus Piracicaba	10,9%
	Campus Presidente Epitácio	5,6%
	Campus Registro	9,7%
	Campus Salto	2,9%
	Campus São Carlos	0,1%
	Campus São João da Boa Vista	9,2%
	Campus São José dos Campos	17,3%
	Campus São Paulo	25,3%
	Campus São Paulo Pirituba	19,2%
	Campus São Roque	16,9%
	Campus Sertãozinho	14,9%
Campus Sorocaba	0,0%	
Campus Suzano	9,0%	
Campus Votuporanga	7,9%	
Centro de Referência São Paulo	1,1%	

Cumprir Percentuais Formação?
 Cumprir
 Não cumprir

Fonte: PLATAFORMA NILO PEÇANHA (2019).

Quadro 10c: Cursos PROEJA no IFSP por *campus*

Instituição	Unidade Ensino	Proeja
IFSP	Campus Araraquara	0,0%
	Campus Avançado Ilha Solteira	0,0%
	Campus Avançado Jundiaí	11,6%
	Campus Avançado Rio Claro	0,0%
	Campus Avançado Tupã	0,0%
	Campus Avaré	5,0%
	Campus Barretos	0,0%
	Campus Birigui	0,0%
	Campus Boituva	0,0%
	Campus Bragança Paulista	0,0%
	Campus Campinas	0,0%
	Campus Campos do Jordão	0,0%
	Campus Capivari	7,4%
	Campus Caraguatatuba	0,0%
	Campus Catanduva	0,0%
	Campus Cubatão	1,9%
	Campus Guarulhos	0,0%
	Campus Hortolândia	0,0%
	Campus Itapetininga	1,1%
	Campus Itaquaquecetuba	0,0%
	Campus Jacareí	3,3%
	Campus Matão	4,4%
	Campus Piracicaba	0,0%
	Campus Presidente Epitácio	2,9%
	Campus Registro	0,0%
	Campus Salto	0,0%
	Campus São Carlos	0,0%
	Campus São João da Boa Vista	0,0%
	Campus São José dos Campos	0,0%
	Campus São Paulo	1,6%
	Campus São Paulo Pirituba	0,0%
	Campus São Roque	0,0%
	Campus Sertãozinho	5,2%
Campus Sorocaba	0,0%	
Campus Suzano	0,0%	
Campus Votuporanga	0,0%	
Centro de Referência São Paulo	0,0%	

Cumriu Percentuais Proeja?

- Cumriu
- Não cumriu

Fonte: PLATAFORMA NILO PEÇANHA (2019).

A Plataforma Nilo Peçanha (2019), a partir de índices de conclusão, de evasão e de retenção de ciclos, apresenta um indicador denominado de “eficiência acadêmica”,

cujos demonstrativos São Carlos apresenta 36,2%, um dos mais baixos índices no escopo do IFSP.

Em seu PPP, o IFSP São Carlos destaca empresas do segmento aeronáutico no município, como o Centro Tecnológico de Manutenção da TAM e o Museu Aeronáutico. No perímetro regional, estão presentes também, a EMBRAER⁷³, seus fornecedores no município de Gavião Peixoto e a Academia da Força Aérea Brasileira em Pirassununga. Ainda, o PPP também indica empresas do setor de aeronaves em Ribeirão Preto, demandadas pelo aeroporto Dr. Leite Lopes. Aproveitamos o ensejo para esclarecer que no núcleo de Ribeirão Preto, o IFSP possui o *campus* Sertãozinho, embora esta unidade não conte com cursos no setor de aeronaves.

Deste modo, o PPP ancora-se na vocação empresarial de São Carlos e em seu elevado grau de diversidade da economia local, composta por diferentes segmentos empresariais onde destaca as condições favoráveis para o **segmento aeronáutico**. Face ao explanado, *suspeitamos que o segmento aeronáutico, que no campus é contemplado pelo eixo tecnológico de indústria, seja o privilegiado no campus, em detrimento dos demais - gestão, informática e núcleo comum. Doravante, pretendemos investigar esta suspeita no decorrer do estudo, sobretudo, a partir vivências dos professores*. Ademais, ao considerar informações do PPP e do PDI, notamos que a despeito de nossas “premissas”, *o primeiro curso ofertado em São Carlos foi da área da informática*, o que nos leva a suspeitar que tenha ocorrido pelas características da área em questão, enquanto de alta demanda/absorção (independentemente da região) e de “baixo” custo quando comparada a setores que requeiram maior infraestrutura, como o segmento aeronáutico, por exemplo. Este segmento necessita ainda passar por agências reguladoras, no caso, a ANAC, o que complexifica o trâmite. Ademais, consideramos os trechos proferidos pelo então Prefeito Newton Lima, já indicados neste estudo, que destacou o setor de aviação no momento de implantação do CEFET São Carlos (SÃO CARLOS, 2006). Pretendemos verificar esta questão junto aos professores.

Baseado em dados do IBGE, o PPP mostra que a população são-carlense procede de escolas públicas e reside na área urbana da cidade. Indica que a qualidade da educação

⁷³ Embraer S.A. é um conglomerado transnacional brasileiro fabricante de aviões comerciais, executivos, agrícolas e militares, peças aeroespaciais, serviços e suporte na área. Fundada em 19 de agosto de 1969 com Sede em São José dos Campos – SP é na atualidade, a terceira maior fabricante de jatos comerciais do mundo. No momento da pesquisa a EMBRAER passou por um processo de reestruturação, com uma possível “parceria” com a Boeing – empresa norte-americana, ainda em transação.

pública oferecida é refletida no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁷⁴, à época em 2010, era de 8,05, *score* elevado, de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

No que tange o perfil socioeconômico dos discentes do IFSP São Carlos, de acordo com os dados do PPP, os alunos que integram o *campus* São Carlos são, em sua maioria, jovens com idade inferior a 20 anos (34%), e a segunda maior faixa etária varia entre 20 e 24 anos (29%) (IFSP, 2015d). Homens compõem 57% dos discentes, predominantemente solteiros (60%) e sem filhos (86%) (IFSP, 2015d). **A maior parte dos discentes** provém de São Carlos (63%) e **trabalham de forma remunerada (51%) compondo a renda de suas famílias**, cuja média mensal da renda familiar é de 3 salários mínimos (IFSP, 2015d). A maioria dos alunos **(84%) provém do ensino médio padrão, realizado somente em escola pública (60%)** (IFSP, 2015d). A ampla parte dos alunos (86%) ingressantes em 2014 declararam que o IFSP São Carlos foi sua primeira opção de ensino superior (IFSP, 2015d).

Segundo consta no PPP, o IFSP São Carlos preza pelo cooperativismo e pelo empreendedorismo em suas atuações. No que concerne o empreendedorismo, o documento apresenta as abordagens existentes, “economicista” e “comportamentalista” e, esclarece o seu alinhamento com a segunda:

(...) abandonar a ideia tradicional de empreendedorismo centrados no fazer empresarial, que, tem como prioridade o crescimento econômico que habitualmente concentra renda, reproduzindo assim padrões socioeconômicos geradores de miséria. Empreender significa modificar a realidade para dela obter a auto-realização e oferecer valores positivos para a coletividade (DOLABELA, 2003 p.18 apud IFSP 2015d p.56).

Por conseguinte, a instituição visa adotar a chamada **educação empreendedora**.

⁷⁴ Atualmente, os três pilares que constituem o IDH (saúde, educação e renda) são mensurados da seguinte forma: Uma vida longa e saudável (saúde) é medida pela expectativa de vida; O acesso ao conhecimento (educação) é medido por: i) média de anos de educação de adultos, que é o número médio de anos de educação recebidos durante a vida por pessoas a partir de 25 anos; e ii) a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar, que é o número total de anos de escolaridade que um criança na idade de iniciar a vida escolar pode esperar receber se os padrões prevaletentes de taxas de matrículas específicas por idade permanecerem os mesmos durante a vida da criança; E o padrão de vida (renda) é medido pela Renda Nacional Bruta (RNB) per capita expressa em poder de paridade de compra (PPP) constante, em dólar, tendo 2005 como ano de referência (UNPD, 2018).

No que concerne ao ensino, o PPP expressa uma visão que considere os saberes e experiências prévias dos alunos. Compreende a aprendizagem como um processo, onde o professor atua não como um detentor, mas, como um mediador na construção do conhecimento, primando por experiências do coletivo dentro e fora da sala de aula. Para tanto, concebem no processo a reflexão, ao contemplar o movimento da *práxis* dinamizada na relação teoria-prática-teoria.

Entendemos o processo de ensino-aprendizagem como um fenômeno social, colaborativo e construído a partir da problematização constante de situações que envolvam o conhecimento. Nesse sentido, entendemos que tal processo se projeta em duas dimensões, complementares e autoconstitutivas: a do desenvolvimento individual e a do desenvolvimento social (IFSP, 2015d p.58).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSP é um documento que define a missão da instituição e as estratégias para atingir metas e objetivos, abrangendo um período de cinco anos. Cada *campus* definiu localmente sua comissão para elaboração e acompanhamento do PDI. No PDI do IFSP São Carlos está registrada a sua missão, que consiste em: “Construir uma *práxis* educativa que contribua para a inserção social, à formação integradora e à produção do conhecimento” (PDI, 2014a p.29).

Historicamente, o IFSP constitui-se como espaço formativo no âmbito da educação e do ensino profissionalizante. “A sua identidade vem sendo continuamente construída a partir de referenciais ético-políticos, científicos e tecnológicos presentes nos seus princípios e diretrizes de atuação” (PDI, 2014a p.29). A opção da instituição, conforme afirma o PDI (2014a), procura abarcar diversas demandas da sociedade, incluindo a escolarização daqueles que, no contexto da vida, não participaram das etapas regulares de aprendizagem. Busca acompanhar, deste modo, as “transformações que abrangem o mundo da educação e do trabalho” e aponta como perspectiva, “reduzir as desigualdades sociais no Brasil” e edificar uma “*práxis* educativa” que fomente a “inserção social, à formação integradora e à produção do conhecimento” (PDI, 2014a p.29). No momento de realização deste estudo, o IFSP contava com 42 servidores técnico-administrativos em diferentes cargos, 95⁷⁵ servidores docentes (entre efetivos, em estágio

⁷⁵ O número indicado reflete nossa consulta junto às páginas eletrônicas da instituição no mês de abril de 2018 e contemplava também professores substitutos. Contudo, acredita-se que este número não seja fidedigno, tendo em vista as recorrentes atualizações das páginas em questão. Segundo dados da Plataforma

probatório e substitutos) e atendem cerca de 1000 alunos matriculados, com a perspectiva de crescimento e oferta de novos cursos. (IFSP, 2019a).

Barbosa, Lima e Neta (2018), ao analisarem o PPP do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), verificaram que o documento propõe processos formativos unitários e omnilaterais, isto é, prezam uma formação que abarque o desenvolvimento de todas as dimensões humanas e na superação da dicotomia entre formação intelectual e instrumental, não se limitando a atender a adaptação do trabalhador aos ditames mercadológicos. Estamos, portanto, diante de uma **perspectiva progressista de ensino**, o que, por um lado, nos deixa otimistas e esperançosos para que se materialize e cumpra a função social prevista, por outro lado, nos preocupam as possíveis contradições existentes entre aquilo que é previsto e aquilo que se efetiva, tendo em vista tratar-se de uma arena política e, portanto, susceptível aos diferentes atores que a compõem num ou noutro momento histórico. A exemplo de programas como o REUNI nas Instituições Federais de Ensino Superior, também nos preocupa aquilo que é apregoado pelo Governo Federal e aquilo que ocorre na prática. Tais medidas desdobram-se no cotidiano laboral de profissionais que atuam em tais instituições. A literatura (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2009) fornece argumentos que alicerçam nossa indagação. Ainda, não menos importante, preocupamo-nos também com o momento atual que o país vivencia sob o comando de um presidente com perfil autoritário, arrivista e, declaradamente, avesso ao modelo progressista de educação, modelo este a que se propõe os IFs, concebido e instituído no Governo Lula, governo este, conforme já indicado neste estudo, reiteradamente rechaçado pelo atual Governo.

No âmbito pedagógico, o PPP do IFSP São Carlos esboça um projeto, em construção, alinhado com visões de ensino de autores como Vygotsky e **Paulo Freire**. Face às perspectivas adotadas, preocupamo-nos, novamente, com a vocação dos IFs e, aqui, em particular como o IFSP São Carlos, tendo em vista as atuais críticas e dilapidações ao legado deixado por Paulo Freire. Com a assunção de um governo de extrema direita, vivenciamos em nosso dia a dia, tentativas recorrentes de (des)construir a história a partir de narrativas infundadas e temerárias, mas, que quando veiculadas massivamente e/ou sustentadas pelas mídias, podem criar uma guerra ideológica sem precedentes. Nos perguntamos como ousam criticar, difamar e, ainda, depreciar um estudioso da envergadura de Paulo Freire. Não à toa, trata-se do autor brasileiro mais

Nilo Peçanha (2019) que considera o ano base de 2018, o IFSP São Carlos conta com 88 professores e com 42 servidores TAEs em seu quadro de servidores.

utilizado em estudos da educação fora do país. Passamos por retrocessos abissais e tememos pelo futuro de nossas instituições. As instituições educacionais correm um sério risco e, os IFs, não são exceção.

3.2.2 IFSP *campus* São Carlos: carreira e trabalho docente

O Plano de Carreira e Cargos do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico foi estruturado pela Lei N° 11.784/2008⁷⁶ e modificado recentemente pela Medida Provisória N° 568/2012, passando a vigorar a partir de 1° de março de 2012. A estrutura do Plano de Carreira se divide em cinco classes: D-I, D-II, D-III, D-IV e D-V. Essa lei também cria o cargo isolado de Professor Titular. As classes D-I, D-II e D-III contêm 4 níveis: 1, 2, 3 e 4; a classe D-IV contém 1 nível; a Classe D-V 3 níveis; e a classe Professor Titular possui nível único, como podemos verificar no esquema extraído da tese de Helmer (2012), representado na **Figura 14**.

O ingresso na Carreira de professor dos IFs se dá mediante concurso público. Ao ingressar, o professor inicia no Nível 1 da Classe DI. A formação inicial exigida para o cargo de professor do ensino básico, técnico e tecnológico é a habilitação específica obtida em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente (BRASIL, 2012).

O desenvolvimento da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico ocorre mediante:

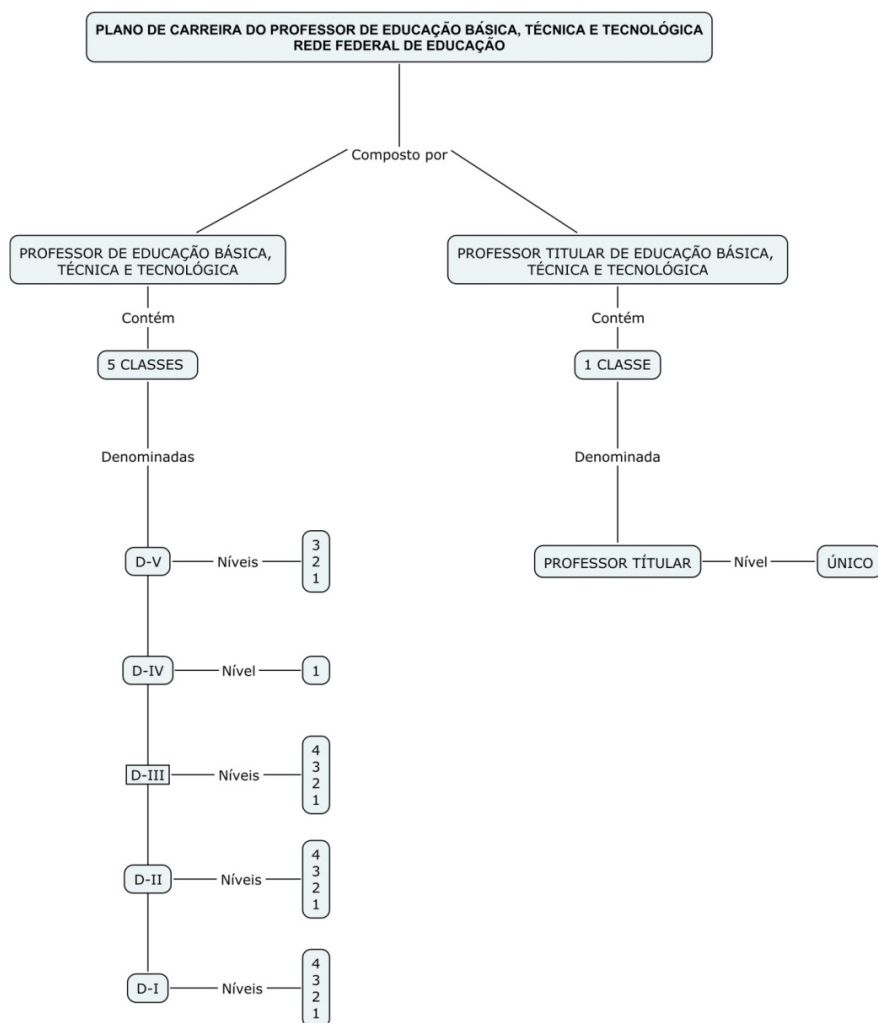
Progressão funcional por titulação, na qual o servidor recebe a retribuição por titulação (RT) equivalente ao título que possui (especialista, mestre ou doutor). Ressaltamos que o ingresso do professor-doutor descarta essa progressão, uma vez que tal titulação é a máxima prevista;

Progressão por desempenho acadêmico (progressão por mérito mediante avaliação de desempenho), que ocorre após o cumprimento do interstício de dezoito

⁷⁶ Vale ressaltar que a origem da Lei remonta a edição da Medida Provisória n°431, editada pelo Presidente Lula em 18 de abril de 2008. Trata-se de uma intenção de fortalecimento das estruturas educacionais destinadas à formação da classe trabalhadora. Seu texto final foi o resultado de uma acordo firmado entre a Secretaria de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) Nacional, o Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior (PROIFES), o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional (SINASEFE) e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) (MORAES, 2016 p.202;203). Ainda, não pretendemos problematizar as consonâncias e ambiguidades entre as carreiras do Magistério Superior e da EBTT, bem como suas correlações, uma vez que envolvem um complexo embate de convergências e antagonismos entre seus atores e fugiria ao escopo deste estudo.

meses de efetivo exercício. Por exemplo: um professor ingressa na classe D-1, nível 1, depois de 18 meses, ao obter uma avaliação de desempenho satisfatória, passa para o nível seguinte até atingir o nível 3 da classe D-5 (HELMER, 2012 p.120).

Figura 14: Esquema do Plano de Carreira do Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica da Rede Federal de Educação.



Fonte: HELMER (2012 p.119).

Pautado na Medida Provisória 431, de 14 de maio de 2008, Moraes (2016) argumenta que, quando criada a carreira EBTT, objetivou-se uma aproximação remuneratória com a carreira do Magistério Superior.

No tocante à Carreira de Magistério de 1º e 2º Graus propõe-se alteração na sua denominação e na sua estrutura remuneratória, objetivando-se assegurar a aproximação das remunerações dos docentes lotados nas

Instituições Federais de Educação Básica, Profissional e Tecnológica com a tabela remuneratória da Carreira de Magistério Superior (MORAES, 2016 p.203; BRASIL, 2008c).

A carreira da EBTT foi criada em 2008, a partir da Lei 11.784. Entretanto, a carreira em questão remonta de carreiras pretéritas que acompanharam o histórico da Rede. Destacamos os períodos mais recentes, como o caso da Reestruturação das Carreiras do Magistério Federal a partir da publicação da Lei 11.344 no ano de 2006 cujo maior impacto, se deu no ingresso para a carreira do Magistério de 1º e 2º graus onde não se aceitaram mais professores não graduados no Magistério Federal. Esta mudança viria a representar o término de uma institucionalidade que permitia que egressos de cursos técnicos assumissem, sem requisitos adicionais, cargos de professores em escolas técnicas e CEFETs. Esta alteração, portanto, aproxima a atuação dos professores da carreira do ensino técnico a um perfil mais acadêmico, segundo o autor (MORAES, 2016).

A consolidação da carreira da EBTT se deu, contudo, a partir da Lei nº 12772/12⁷⁷ – resultado de um extenso debate entre o governo e os professores dos IFs, que lutaram pela equiparação com a carreira do Magistério Superior, compreendido como um explícito movimento de fortalecimento da EBTT nacionalmente. O resultado foi que as duas carreiras passaram a responder pela tríade consagrada para a educação superior: *ensino, pesquisa e extensão*, além de expandir as atividades para as funções administrativas (MORAES, 2016). O autor ressalta o reconhecimento histórico da Lei aos professores antigos das escolas da Rede, que atuaram em períodos em que era valorizado o conhecimento técnico e o ensino, uma vez que não havia estímulos para se qualificarem em cursos de pós-graduação. Um verdadeiro contraste com o novo perfil de professor que a Rede acolhe, cujos proventos, ultrapassam os daqueles que construíram a história da Rede. Esta questão, porém, não deve abarcar a realidade do *campus* São Carlos, uma vez que sua criação possui história recente, embora não possamos omitir a importância econômica e simbólica para os atores que compõem a Rede. Ainda, segundo o autor, os professores antigos (sem qualificações acadêmicas) criticam a política sob o argumento

⁷⁷ Enquanto no Magistério Superior, após o estágio probatório, o Mestre sobe um nível na carreira (Auxiliar para Assistente) e o doutor dois (Auxiliar para Ajunto), na EBTT só é preciso ser Especialista para subir um nível (D I para D II) e Mestre para avançar dois (D I para D III). Na visão de Moraes (2016), trata-se de uma reafirmação da histórica política da “*escola dos mestres*” (aqui o autor refere-se aos CEFETs). Ainda, na visão de Moraes (2016 p.209;210), a Lei 12.772/12 apresentou uma medida ousadíssima para conter a excessiva vontade de doutoramento, de *vontade de universidade*, nos Institutos: a proposição do RSC, mecanismo pelo qual seria possível que graduados recebessem como especialistas, especialistas como mestres e mestres como doutores – exclusivamente na carreira EBTT, conforme já apontado nesta tese.

de que esta afastou os professores realmente ligados à profissão e fragmentou um dos pilares que sustentavam a “identidade de escola técnica”, de espaço de educação profissional (MORAES, 2016 p.210).

Uma característica do IFSP São Carlos que não deve ser negligenciada, a exemplo de outros IFs, é a sua “história recente”. Assim, diferentemente de outras unidades da Rede que passaram por inúmeras reestruturações, compostas, portanto, por um heterogêneo quadro docente (técnicos e acadêmicos), São Carlos já “nasceu” CEFET e, em cerca de um semestre, transformou-se em Instituto Federal. Neste sentido, o *campus* São Carlos não contou com profissionais dedicados especificamente às áreas técnicas. Pelo contrário, iniciou suas atividades com um curso superior. Assim, o caldo cultural que se constituiu neste *campus* advém de um período histórico recente e, alinhado com as vocações da região a que pertence. Ainda, **trata-se do único campus que nasceu no interior de uma universidade. Seria o IFSP São Carlos, um “filho da UFSCar”?**

Um aspecto que consideramos neste estudo são as relações de poder, que podem ocorrer tanto no âmbito institucional dos IFs, como interior da própria comunidade escolar. Os atores que compõem o IFSP São Carlos são, em essência, divididos em três grandes categorias: os professores; os técnicos-administrativos; e os alunos. Na visão de Moraes (2016), a comunidade escolar apresenta uma hierarquia política centrada no corpo docente. Ainda que o Conselho Superior – instância máxima de deliberação institucional – possua uma composição paritária entre as três categorias, são os professores os presidentes e, os únicos aptos legalmente a assumirem o cargo de Reitor.

São os professores os principais responsáveis pelos caminhos da Instituição, pela sua política educacional, pela definição de seu *rol* de cursos e, conseqüentemente, pela definição do perfil socioeconômico de seu corpo discente. É fundamentalmente a partir desta relação, professor (definindo a oferta) e alunos (que dá corpo à oferta) que se formam as *identidades institucionais*⁷⁸ (MORAES, 2016 p.191).

Baseados na perspectiva apontada por Moraes (2016), acreditamos que estas relações de poder ocorram também no interior da própria categoria, por exemplo, entre

⁷⁸ Assim como as pesquisas das IFEs (LOUREIRO; MENDES; SILVA, 2018) e, as recentes pesquisas de Moreira (2018), Silva (2018) e de Vieira (et al. 2018) com os servidores TAEs de um IF, acreditamos que a invisibilidade que permeia a categoria de servidores técnico-administrativos, se reitere nos IFs.

os diferentes eixos tecnológicos e o núcleo comum⁷⁹. Aspectos como a vocação da instituição, a época de implementação dos eixos, o quantitativo de professores nos eixos e, até mesmo as titulações do corpo docente, segundo nossas suspeitas, *podem engendrar disputas e conflitos que, quando não discutidos e ressignificados, podem redundar em sofrimento de alguns professores.*

Embora a exigência para assumir o cargo de professor do IF seja o nível de graduação, nota-se um expressivo contingente de mestres e doutores que buscam o ingresso na carreira da EBTT. *Acreditamos que esta procura justifique-se pela atratividade remuneratória da carreira e, pela segurança/estabilidade que a carreira pública oferece.* Ainda, a despeito das particularidades, a carreira da EBTT é a que mais se aproxima da carreira do Ensino Superior (inclusive em termos remuneratórios), fato que acreditamos contribuir para o “*status social*” (HELMER, 2012 p.124) almejado por muitos profissionais que se dedicam à área acadêmica. Ao alterar as carreiras do Magistério Federal (abarcada a EBTT), as Leis priorizaram professores portadores de títulos de doutorado e que trabalhem em regime de Dedicção Exclusiva – aspectos que aproximam as carreiras da EBTT à da Academia. Pretendemos pormenorizar estas questões em nossa pesquisa a partir dos dados empíricos.

A alteração da carreira dos professores da EBTT, comparada a do Magistério Superior, evidenciou uma ação política orientada à equiparação das carreiras do Magistério Federal que teve como momento de destaque, a equiparação salarial⁸⁰ dos professores de ambas as carreiras. Contudo, a equiparação das carreiras, a exemplo da compreensão de Moraes (2016 p.214), congrega aspectos que transcendem questões estritamente salariais:

[...] ela mobiliza um conjunto de forças que tendem a reorganizar toda a vida docente: regime de trabalho, incentivo à titulação, perfil acadêmico de ingresso e o rol das atividades docentes são dimensões da docência que sofreram alterações significativas com o recente processo de expansão da Rede Federal.

⁷⁹ Em termos quantitativos, nos IFs, o número de professores é diferente entre os eixos e entre estes e o Núcleo Comum. Ressalta-se que os professores do Núcleo Comum são alocados de acordo com as demandas dos respectivos eixos, o que não o caracteriza como um eixo, em si.

⁸⁰ A equiparação salarial entre os professores das carreiras da EBTT e do Magistério Superior se deu por meio do Marco Regulatório, edificado a partir de 2006 e composto principalmente pelas Leis 11.344/06, 11.784/08, 11.892/08, 12.772/12 e 12.863/13 (MORAES, 2016).

Um ponto polêmico relacionado às carreiras refere-se ao controle da carga horária da jornada de trabalho dos professores do Magistério Superior e dos professores da EBTT, que se apresentou distinto. Os primeiros são dispensados do controle eletrônico de ponto, amparados pelo Decreto 1.867, de 17 de abril de 1996, o qual dispõe sobre assiduidade e pontualidade de servidores federais. No caso dos professores da EBTT, o tratamento foi diferente, já que a categoria não estava amparada pelo Decreto⁸¹ em questão, o que gerou um “conflito entre as carreiras” no que concerne o controle do Estado sobre a carga horária docente.

A carreira de Magistério da EBTT deriva da carreira de Magistério de 1º e 2º graus, das antigas escolas técnicas que atuavam com ensino médio e técnico cujas atividades delineavam as atividades do professor basicamente em ensino. A Lei nº 11.784/2008 criou um novo plano de carreira em que os CEFETs e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, passariam a poder ofertar cursos em nível superior, o que muda substancialmente as atribuições dos professores que passaram a contemplar, além do ensino (também em nível superior), a pesquisa e a extensão (e também a administração).

O PROIFES publicou uma matéria a respeito da mudança da carreira da EBTT onde estabelece a crítica às diferenças de tratamento entre as carreiras (EBTT e Magistério Superior), já que para a entidade, os professores possuam as “mesmas atribuições” (PROIFES, 2018).

O controle de ponto não se aplica aos professores com atividades de ensino, pesquisa e extensão, pois o desempenho dessas funções normalmente não acontece em lugares e períodos pré-determinados. Como diz a lei, a atividade tem uma característica *sui generis*, que coloca o professor em atividade de trabalho em dias, horários e locais adversos, impossibilitando a definição de uma jornada fixa e passível de registro. Não é raro vermos professores dedicando-se a tarefas fora

⁸¹ O decreto 1590/1995, alterado pelo Decreto 1867, de 1996, **não dispensa** o controle de frequência para docentes EBTT (carreira “criada” em 2008) ao excluir a Carreira de professor de 1º e 2º graus da dispensa de controle, ofertando essa aos professores do Magistério Superior. O motivo da exclusão explícita da dispensa aos professores do 1º e 2º graus é que na mesma não se verificava as mesmas terminalidades e funções da carreira do Magistério Superior, o que desaparece com a advento da Lei 12772/2012. Neste sentido, segundo entidades sindicais, nada justificaria a manutenção do controle de frequência para docentes EBTT, equiparado em suas terminalidades ao professor do Magistério Superior, devendo esse se dedicar ao ensino pesquisa e extensão, não podendo ter sua jornada de trabalho aferida por mecanismos de controle, principalmente os eletrônicos (SINDPROIFES, 2018; SINTIFRJ, 2019).

de seu horário de trabalho, na instituição, mas também em suas residências, tendo em vista a grande urgência de solução de diversas dificuldades que se apresentam diariamente (PROIFES, 2018).

A partir de 2015, o IFSP, pautado na “isonomia” entre as carreiras da EBTT e do Magistério Superior, conquistou junto à AGU a desobrigação de seu corpo docente do registro de frequência em seus *campi* (IFSP, 2015b) conforme indica o item 8 do Parecer 00047/2015 à AGU:

Se o tratamento quanto ao desenvolvimento das carreiras foi idêntico, nada mais natural do que a aplicação do princípio constitucional da isonomia, quanto à aplicabilidade do Decreto nº 1.590/95 em relação à matéria controle de ponto (AGU, 2015).

Aprovado o Parecer, o comunicado foi publicado na página do IFSP em 27 de abril de 2015, assinado pelo Reitor Eduardo Antônio Modena:

Considerando a política expressa por essa Reitoria de construir ambiente de trabalho baseado na confiança no servidor, gestão voltada ao alcance de resultados conforme planejamento coletivo, bem como de garantir ambiente organizacional favorável ao desenvolvimento acadêmico e profissional do seu quadro docente [...].

Esta Reitoria resolve: A partir de primeiro de maio do corrente ano, os docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo estão desobrigados do registro de frequência em seus *campi* (IFSP, 2015b. Grifo nosso).

Em 13 de Maio de 2016, a SETEC publicou no Diário Oficial da União a Portaria n. 17, de 11 de maio, que estabelece diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes (RAD) no âmbito RFEPT. O documento detalha as atividades do cargo de docente do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, de que trata a Lei n. 12.772 de 28 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012b), observando as finalidades e objetivos estabelecidos na Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que são: **ensino, pesquisa, extensão, gestão e representação institucional**.

A Portaria define, também, o tempo destinado às atividades docentes, que será mensurado em horas de 60 minutos (art. 9º), e “a carga horária de aulas, estipulado o mínimo de 10 horas, e, o máximo de 20 horas semanais, para os docentes em regime de tempo integral; e, o mínimo de 8 horas e, o máximo de 12 horas semanais para os docentes em regime de tempo parcial” (art. 12) (DOU, 2016a p.51).

Segundo o regulamento, as instituições devem fixar os limites de carga horária para cada tipo de atividade docente, observando as metas institucionais estabelecidas na legislação vigente, bem como termos de acordo e metas e demais compromissos institucionais (art. 14), publicando o instrumento interno no prazo de até 180 dias a contar da publicação da Portaria. Ainda, “as instituições poderão estabelecer normas específicas para considerar, no cômputo da carga horária atribuída para cada atividade, o valor acumulado no semestre” (DOU, 2016b p.51).

Em seu artigo 15, a Portaria determina que “a instituição poderá prever limites diferenciados de carga horária para docentes em processo de capacitação ou responsáveis por programas e projetos institucionais, mediante portaria específica do seu dirigente máximo”. Já o artigo 16 possibilita a “dispensa de professores ocupantes de cargos de direção de reitor, pró-reitor e de diretor de *campus* das atividades de aula” (DOU, 2016b).

A Portaria determina que os docentes devem apresentar um **“Plano Individual de Trabalho (PIT) para cada semestre letivo, contendo o detalhamento das atividades na instituição com carga horária, resumo da descrição de cada atividade, cronograma e resultados esperados, em conformidade com a Lei n. 12.772/2012”**. **Semestralmente, no portal oficial, a instituição deverá publicar os planos, os relatórios das atividades desenvolvidas, bem como indicadores correlatos, por docente e por *campus*** (DOU, 2016b p.51). A Portaria faz referência, também, às “atividades de ensino em cursos a distância” que serão regulamentadas pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), buscando a institucionalização da oferta, no prazo de 180 dias a contar da publicação do documento (DOU, 2016b).

Na página eletrônica do IFSP São Carlos está disponível o Plano Individual de Trabalho (PIT) de cada professor, o que possibilita consultar a distribuição semestral da carga horária e as atividades. Os horários das atividades são distribuídos entre os períodos matutino, vespertino e noturno. O trabalho dos professores do IFSP São Carlos abarca múltiplas atividades que compreendem o ensino para os diferentes níveis (ensino médio integrado/concomitante/subsequente ao ensino médio; ensino na graduação; ensino na

pós-graduação *lato sensu*) e modalidades, assim como as atividades de apoio ao ensino⁸², as atividades de extensão e, a complementação de atividades⁸³. Alguns docentes ocupam cargos de coordenação/vice coordenação e de diretoria/vice diretoria.

Ao verificar os PITs (IFSP, 2018d) de um determinado semestre⁸⁴ (1º semestre de 2018), observou-se que uma variação entre 4 horas e 31 horas em atividades de ensino. Houve docentes que lecionaram em 1 disciplina e docentes que lecionaram em 8 disciplinas no semestre indicado. As atividades de apoio ao ensino alternaram entre 1 hora e 23 horas e, a complementação de atividades entre 0 hora e 33 horas dedicadas. O número de horas dedicadas a cargos de diretoria e de coordenação, indicadas como complementação de atividades, oscilou entre 2 horas e 28 horas. No que concerne às atividades de ensino, de um modo geral, a dedicação dos professores é maior no ensino superior. Ressaltamos que está indicado no PIT a opção do docente em dedicar-se exclusivamente às atividades de ensino (opção assinalada na planilha FPA⁸⁵). Verificamos uma heterogeneidade nas demandas e nas formas de distribuição do trabalho que, por meio das entrevistas, *poderemos compreender a visão dos próprios sujeitos acerca da distribuição destas atividades*. Por ora, inferimos que, embora as diretrizes da nova carreira da EBTT esteja alicerçada nos pilares do ensino/pesquisa/extensão/gestão/representação institucional, o *IFSP São Carlos apresenta um quadro docente com carga horária predominantemente destinada ao ensino, isto é, o IFSP São Carlos é uma instituição que prioriza o ensino*, ainda que a instituição conte com 24 docentes cadastrados em diferentes linhas de pesquisa (IFSP, 2018f) e 2 grupos de pesquisa (IFSP, 2017b) e neste sentido, o perfil de mudança da institucionalidade da Rede, com a emergência dos IFs, parece destacar-se pela relevância

⁸² Destacam-se atividades como atendimento ao aluno, orientação de Trabalho de Conclusão de Curso, Comissão Permanente de Avaliação, Reuniões, orientação de estágios, entre outros.

⁸³ Como complementação de atividades, encontramos atividades como projetos de pesquisa, submissão e publicação de artigos, orientação a bolsistas de iniciação científica, participação em comissões e conselhos, qualificação, capacitação, participação cursos de extensão e *workshops* e coordenação de cursos.

⁸⁴ Verificamos que o número total de PITs (66 planos de trabalho individuais disponíveis para consulta) não corresponde ao número total de docentes indicados na página eletrônica do IFSP. Assim, por motivos que desconhecemos, faltam Planos de Trabalho Individuais na respectiva página (IFSP, 2018d). A partir desta “lacuna” de dados, optamos por não detalhar e/ou problematizar estes dados, mas, por ora, considerar aspectos generalistas como possíveis norteadores da pesquisa.

⁸⁵ Desconhecemos o teor desta planilha.

ao Ensino Médio e Técnico e, ao Ensino Superior, embora, a pesquisa e a extensão ainda estejam ganhando corpo.

No âmbito do IFSP, existe um portal de periódicos que comporta 15 revistas acadêmico-científicas, algumas bem qualificadas no Qualis/CAPES. O *campus* São Carlos não aparece na lista de periódicos do IFSP. Verificamos nos PITs, que o documento está organizado em três grandes partes: atividades de ensino; atividades de apoio ao ensino; e, em complementação de atividades, na qual estão abarcadas as demais atividades como, por exemplo, as participações em grupos de pesquisa. Acreditamos, assim, que a própria configuração do documento situa a pesquisa como uma “atividade complementar” (e, portanto, não prioritária).

Tendo em vista a sua história recente, talvez, a mudança de maior impacto ocorrida no IFSP São Carlos tenha sido a supradeterminação⁸⁶ da Rede de ofertar o EM Integral. Diante desta situação, o *campus* São Carlos teve que se alinhar aos demais *campus* dos IFs e formar um corpo docente apto a atender esta diretriz, ainda que tardiamente⁸⁷. A Resolução 37 (IFSP, 2018a) esboça, por meio da **Tabela 9**, o “esforço do IFSP em adequar sua oferta à missão do IFSP”. Ainda, verificou-se no documento, a partir de análise do PDI (2013-2018), a preocupação com o planejamento para o atual período 2019-2024 na busca de definições e responsabilidades de cada *campus* ao encontro do cumprimento dos balizadores do IFSP (IFSP, 2018a).

A partir deste contexto, o *campus* em questão utilizou a lista de concursos do IFSP para absorver habilitados nas diferentes áreas propedêuticas, que vieram constituir o chamado Núcleo Comum e, assim, completar o quadro docente. São Carlos contou também com a lista de remoções de professores de outros *campus*. Atualmente, todos os *campus* do IFSP, sem exceção, ofertam EM na forma integrada.

O IFSP São Carlos configura-se em 3 eixos tecnológicos e o chamado núcleo comum com a seguinte composição (IFSP, 2018c):

- Eixo Temático Indústria: 31 docentes (8 doutores, 17 mestres, 4 especialistas e 2 não encontrados)
- Eixo Temático Informática: 23 docentes (15 doutores, 7 mestres e 1 especialista)

⁸⁶ Este aspecto foi suscitado por meio das entrevistas, onde revelou-se a “eclosão” do EM Integral como “prioritário” nestas instituições. No entanto, não encontramos documentos que sustentem ou corroborem este aspecto. Acredita-se que foi a partir deste momento que ocorreu a abrangente contratação de professores para compor o chamado Núcleo Comum.

⁸⁷ Tomamos como base os depoimentos de professores que serão pormenorizados no Capítulo 4 deste estudo.

- Eixo Temático Gestão: 15 docentes (8 doutores, 6 mestres e 1 especialista)
- Núcleo Comum: 26 docentes (15 doutores, 8 mestres, 2 especialistas e 1 não encontrado).

Tabela 9: Oferta de Ensino Médio Integrado no IFSP

Ano	Número total de câmpus (incluindo avançados)	Número de Câmpus com oferta de EMI	Percentual de câmpus com oferta de EMI
2012	25	5	20%
2013	25	5	20%
2014	25	7	28%
2015	28	12	43%
2016	30	23	77%
2017	35	32	91%
2018	36	36	100%

Fonte: IFSP (2018a).

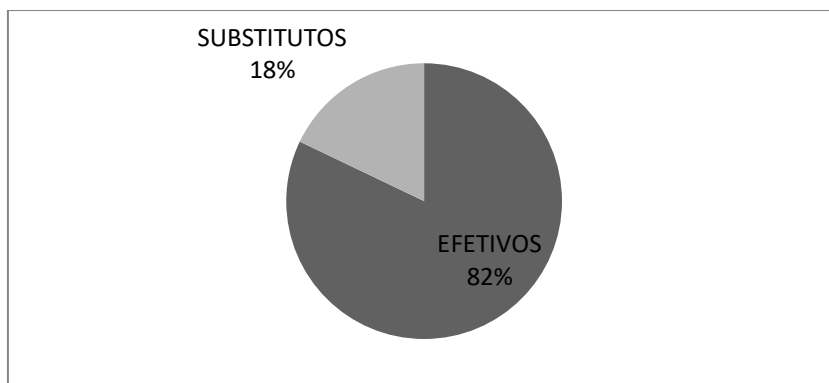
O quadro docente do IFSP *campus* São Carlos é composto por 95 servidores⁸⁸ distribuídos entre os 3 eixos tecnológicos e o Núcleo Comum. Ressaltamos que utilizamos como referência do quantitativo docente, os dados encontrados na página eletrônica do IFSP em abril de 2018. Contudo, a partir dos dados não foi possível discriminar com exatidão, quais eram os servidores efetivos e substitutos, tendo em vista que, segundo a regulamentação da Portaria n 246, de 15 de abril de 2016, o IFSP São Carlos, assim como alguns outros *campus* da Rede, segundo nossa interpretação, deve contar com 70 servidores docentes e 45 servidores técnico-administrativos (BRASIL, 2016c). Contudo, segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha (2019) que considera o ano base de 2018, São Carlos contava à época, com 88 professores e 42 TAEs, embora, novamente, não saibamos se o número de docentes indicado contempla os substitutos.

De acordo com as informações da página eletrônica (dados que não consideramos fidedignos), no IFSP São Carlos, 17 professores são substitutos (17,89%) e 78 efetivos (82,11%), conforme indica o **Gráfico 2**, o que evidencia um corpo docente majoritariamente composto por professores efetivos, cumprindo (sem relativa folga) a

⁸⁸ Utilizamos como referência o mês de abril de 2018 a partir dos dados da página eletrônica do IFSP São Carlos.

determinação vigente pela Lei 8.745/93 que limita em 20% o percentil de professores não efetivos.

Gráfico 2: Professores Efetivos e Substitutos do IFSP São Carlos.



Fonte: Construído pelos autores a partir de dados da página eletrônica do IFSP (2018; 2019).

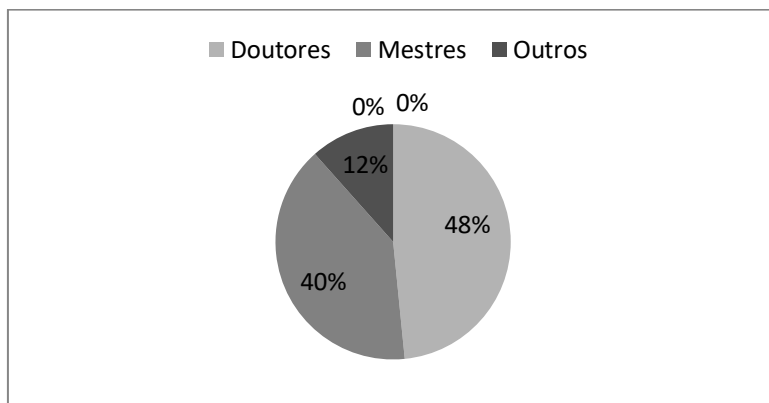
O IFSP São Carlos apresenta um corpo docente altamente qualificado contando, num quadro de 95 servidores, com 46 professores doutores e 38 mestres, conforme indica o **Gráfico 3**. Ainda, ressaltamos que existem professores em processo de qualificação, o que contribui para aumentar, ainda mais, a titulação do respectivo quadro num futuro próximo.

No que tange à investigação sobre os professores, o IFSP São Carlos contempla uma heterogeneidade de formações e de titulações acadêmicas, distribuídos entre os seus 3 eixos tecnológicos e o Núcleo Comum, o qual comporta docentes e os alocam entre os eixos. Ademais, a instituição oferta formação em diferentes níveis de ensino e possui aproximadamente 1000 alunos matriculados (IFSP, 2018d) distribuídos em seus diferentes cursos.

Em 2014, o *campus* de São Carlos passou a aderir ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC⁸⁹), ofertando os cursos de auxiliar administrativo, desenhista mecânico, operador de computador e programador de dispositivos móveis (IFSP, 2016 p.93). A instituição oferta também cursos na modalidade de extensão.

Segundo dados do IFSP (2018d), em dezembro de 2008, quando “criados, os IFs passaram a ter relevância de universidade, destacando-se pela autonomia” (IFSP, 2018d). Autonomia que a visão deste estudo questiona, sobretudo, quando nos referimos ao *campus* de São Carlos.

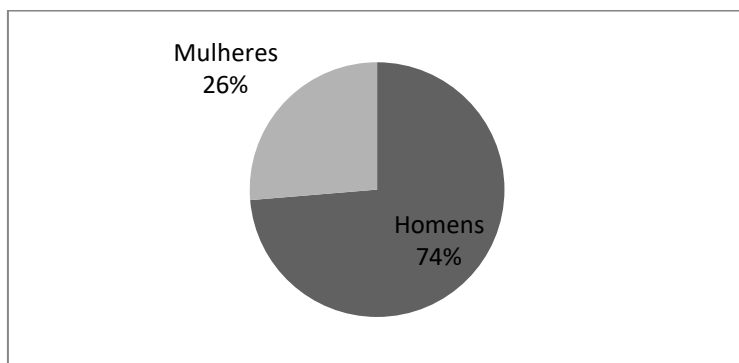
⁸⁹ Não encontramos informações atuais sobre a continuidade destes cursos no IFSP São Carlos.

Gráfico 3: Titulações Corpo Docente IFSP São Carlos.

Fonte: Construído pelos autores a partir de dados da página eletrônica do IFSP (2018; 2019).

No total, são 70 homens e 25 mulheres, o que revela a predominância do gênero masculino na instituição, cujo percentil pode ser verificado no **Gráfico 4**. Este dado corrobora a pesquisa de Helmer (2012) que também verificou esta predominância no IFSP em seus diferentes *campi*. Segundo a autora, este quadro se justifica no contexto histórico, tendo em vista áreas majoritariamente ocupadas por homens e também pela ocupação da mulher no segmento educacional em maior parte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, enquanto que no Ensino Médio, homens ocupam mais as disciplinas exatas. Ainda, nos segmentos da Educação Profissional e do Ensino Superior, “tradicionalmente” há o predomínio do gênero masculino (HELMER, 2012).

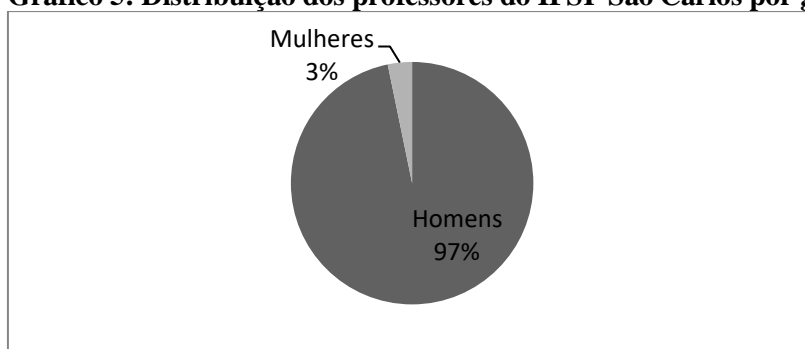
Este contexto nos leva a inferir que a desigualdade de gênero persiste no sistema educacional brasileiro em que mulheres ocupam majoritariamente postos de trabalho que exigem menor qualificação, em condições, não raro, precarizadas e com menores remunerações e reconhecimento, enquanto homens ocupam os postos de maiores prestígio, reconhecimento e salários.

Gráfico 4: Professores do IFSP São Carlos distribuídos por gênero

Fonte: Construído pelos autores a partir de dados da página eletrônica do IFSP (2018; 2019).

Ao analisar o IFSP, Helmer (2012) constatou também a divisão de gêneros por áreas. Enquanto as mulheres possuem maior interesse na carreira de humanidades, os homens preferem as exatas e tecnológicas. Este contexto se reitera no *campus* São Carlos, onde as mulheres são maioria (por pouquíssima diferença) na área da Gestão e, com número equivalente ao de homens no Núcleo Comum, enquanto nas áreas da Informática e da Indústria, a predominância de homens é maciça. Para se ter uma ideia, na área da Indústria, em um total de 31 professores, há 30 homens (96,77%) e apenas 1 mulher (3,23%) conforme demonstra o **Gráfico 5**.

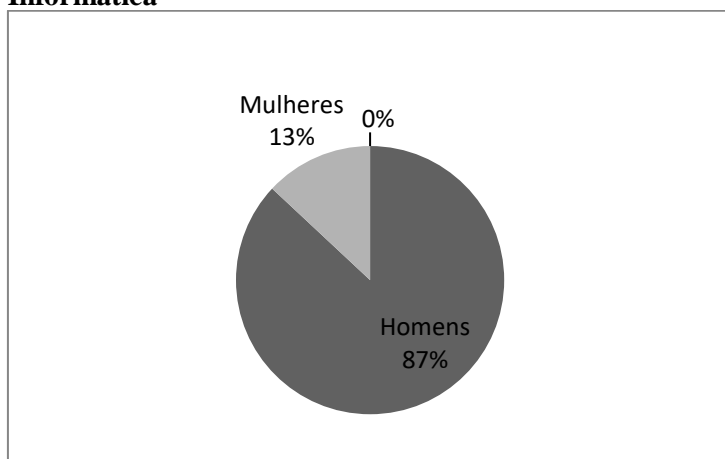
Gráfico 5: Distribuição dos professores do IFSP São Carlos por gênero no eixo da Indústria



Fonte: Construído pelos autores a partir de dados da página eletrônica do IFSP (2018; 2019).

No eixo da Informática, são 20 homens (86,96%) para apenas 3 mulheres (13,04%), indicados no **Gráfico 6**.

Gráfico 6: Distribuição dos professores do IFSP São Carlos por gênero no eixo da Informática



Fonte: Construído pelos autores a partir de dados da página eletrônica do IFSP (2018; 2019).

Para Helmer (2012), esta distinção é consequência de uma segregação social que impõe princípios sociais e culturais distintos para mulheres e homens, embora, ainda que timidamente, mulheres tenham alcançado posições exclusivamente ocupadas por homens, por exemplo, o caso das engenharias. Uma pesquisa realizada em Santa Catarina, por outro lado, revelou que a diferença entre homens e mulheres docentes, no segmento da EPT, vem sofrendo sensível redução com o tempo (MORAES, 2016).

Por fim, recente publicação na página eletrônica da instituição, em 02 de Junho de 2020, encontramos um texto de um professor da área da Indústria que versa sobre o IFSP São Carlos (IFSP, 2020b), o qual, por ora, não comentaremos, mas, o resgataremos nas contextualizações e análises do Capítulo seguinte. Abaixo, destacamos um trecho do texto, intitulado “Sobre Ombros de Gigantes”, que é alusivo para as problematizações futuras, sobretudo, sobre a Identidade da Organização.

A juventude carece de experiência, enquanto a maturidade, de energia. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *campus* São Carlos, é jovem (criado em 2008) e, assim, sua comunidade depara-se com algumas indagações diariamente: “Vocês trabalham onde? Instituto? Mas é Federal? Os cursos são pagos? É UFSCar?”. Por estarmos dentro de uma e ao lado de outra das universidades mais renomadas do país, as confusões são inevitáveis e é difícil se sobressair. Contudo, como disse o gênio Isaac Newton: “Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes”. É assim que o IFSP São Carlos encontra seu caminho, apoiando-se nos ombros das gigantes Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade de São Paulo (USP), não por ser dependente delas, mas por poder aprender com a experiência para construir, com a energia de sua juventude, seu próprio caminho e novos horizontes (IFSP, 2020b).

A partir do que foi apresentado até o momento, buscamos contextualizar estes dados junto às percepções dos sujeitos que atuam no IFSP São Carlos, inicialmente por meio do questionário de pesquisa com os professores e, a *posteriori*, pelas entrevistas semiestruturadas com professores e servidores administrativos. Buscamos, assim, privilegiar as vozes dos entrevistados. Seguimos, portanto, com o Capítulo 4.

4 IFSP SÃO CARLOS: UM CASO *SUI GENERIS* DE HIBRIDEZ E METAMORFOSES

A partir do que foi apresentado até este momento, neste capítulo faremos uma interlocução entre a teoria, os dados institucionais e, entre as vivências dos servidores do IFSP São Carlos, especialmente a partir do ponto de vista dos professores. Faremos, portanto, uma triangulação entre os dados da RFEPT, dados objetivos do IFSP e do *campus* São Carlos, bem como de dados do questionário e das entrevistas, associados ao arcabouço teórico-metodológico apresentado no capítulo 1, os quais servirão como base para a fundamentação das respectivas análises. Buscaremos compreender, especialmente a partir dos relatos dos entrevistados, como tem se perfilado a identidade organizacional do *campus* e como isso se dialetiza com as vivências dos servidores e, particularmente, nas vivências do par antitético do prazer/sofrimento no trabalho.

4.1 Construção dos Dados: análise do questionário

Uma das fases de coleta de dados desta pesquisa é representada pelo questionário. Os resultados (relevantes para nossa pesquisa) indicam diferenças entre os eixos tecnológicos no interesse em participar da pesquisa. No eixo da Indústria, por exemplo, em um quadro composto por 31 professores, obtivemos apenas 5 respondentes, indicando um baixo índice de participação. Mas, destes, três indicaram conceder entrevista. No âmbito total, a Indústria representou 5,26% de respondentes e no interior do eixo, 16,13%. Três professores da Informática responderam em um quadro composto por 23 professores. Em termos percentuais, a informática representou 3,16% de respondentes no quadro total e, 13,04% dentro da própria área. O maior índice de respostas se deu nas áreas do Núcleo Comum e da Gestão, com quatorze e dez respondentes, respectivamente. Assim, no eixo da Gestão composto por 15 professores, foram obtidas 10 respostas, o que representa 66,67% de respondentes no interior do próprio eixo e, 10,53% no quadro geral de professores. Já no Núcleo Comum, composto por 26 professores, obtivemos 53,85% no próprio eixo e 14,74% de respondentes no quadro geral. No quadro total, o questionário obteve 33 respondentes, dos quais, 30 indicaram conceder as entrevistas.

Nossa pesquisa congrega a área de Ciências Humanas. A partir dos dados apresentados, inferimos que a maior proximidade de nossa área de estudos com os eixos do Núcleo Comum e da Gestão seja uma possível justificativa para o maior número de respondentes. Já as áreas da Indústria, composta majoritariamente por engenheiros e, da informática, composta também por engenheiros e por cientistas da computação, verificamos um menor interesse dos professores em participar da pesquisa. Doravante, ressaltamos que não pretendemos priorizar possíveis “vieses” na consecução da pesquisa, mas, antes de tudo, procurar dilucidar a dinâmica encontrada, fiéis ao arcabouço teórico-metodológico adotado.

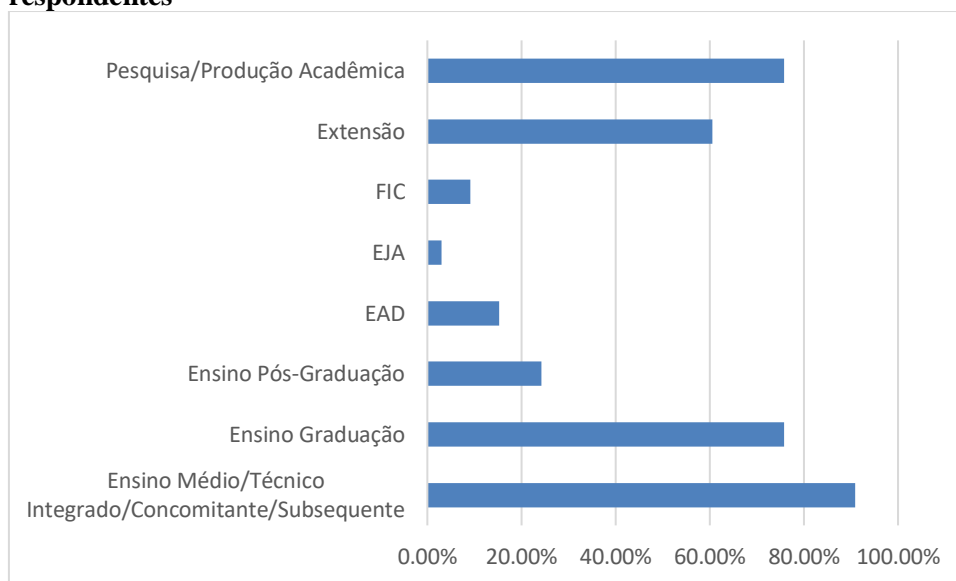
O perfil etário dos respondentes do questionário variou entre 26 e 55 anos dos quais 18 foram homens e 15 mulheres. A maior parte dos professores do IFSP São Carlos que responderam o questionário é casada, não possui filhos e ingressou na instituição a partir de 2015, o que caracteriza um quadro recente de profissionais docentes.

Um aspecto que nos chamou a atenção é o percentil de professores que cursaram ensino médio profissionalizante, composto por apenas 12,1% dos respondentes. Neste sentido, verificamos professores que não possuem uma “formação vocacionada para a EPT”, lecionando no IFSP São Carlos – instituição, em tese, com vocação em EPT. Acreditamos que este cenário se reitere em outros *campi*, tendo em vista o histórico dual da EPT no Brasil, cujas formações, destinaram-se prioritariamente para atender às demandas do mercado de trabalho, mas que também se voltam à carreira acadêmico-científica. O atual modelo IF viria suprir, a partir da verticalização, as lacunas de modelos pretéritos, de modo a atender demandas do EM até a pós-graduação. Ainda, em relação à formação do corpo docente, de acordo com as respostas, mais de 60% cursou bacharelado, 45,5% cursou licenciatura e, com apenas 15,2%, apareceram professores que tiveram uma formação tecnológica em suas graduações. No entanto, de acordo com o questionário da pesquisa, 12,1% possuem pós-doutorado, mais de 54% dos professores do IFSP São Carlos são doutores e, mais de 24% são mestres. Entre especialistas, o questionário apontou apenas 9,1%. Tem-se, portanto, um corpo docente altamente qualificado neste instituto, o que nos leva a inferir sobre a aproximação do que Moraes (2016 p.14) denominou de “vontade de universidade”. De acordo com os dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (2019), no ano de 2018 a qualificação docente no IFSP São Carlos ocupava a quarta colocação no âmbito estadual, conforme pode ser verificado no **Quadro 8** do Capítulo 3. Vale ressaltar que no âmbito nacional, o IFSP (estado de São Paulo) é o IF com o maior número de professores doutores no país. São Carlos, portanto,

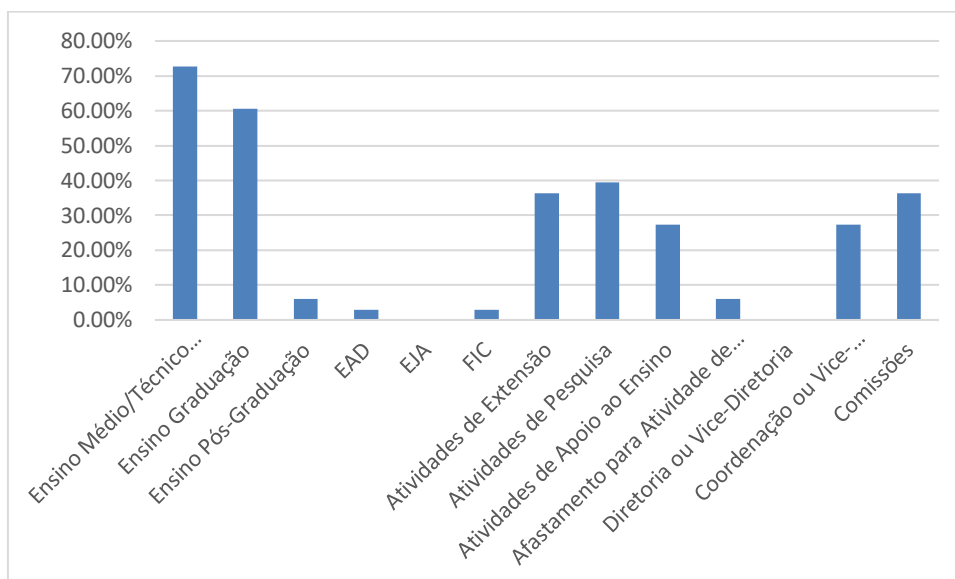
ocupa uma posição de destaque neste sentido, o que acreditamos entre outras possíveis questões, tratar-se de um local inserido em uma região privilegiada na formação de mestres e doutores no país, conforme já descrito nesta tese.

No que concerne ao regime de trabalho, a ampla maioria é composta por professores efetivos com 40 horas de dedicação exclusiva. Verificou-se 15,2% dos professores estão no regime de substitutos. Entre as atividades desenvolvidas, segundo o questionário, houve o predomínio de atuação no Ensino Médio/Técnico, em que 90,9% dos respondentes apontaram exercer atividades. O ensino na graduação e as atividades de pesquisa também apontaram altos índices de acordo com o questionário, ambas 75,8%, seguidas das atividades de extensão, com 60,6%. Neste sentido, as respostas do questionário indicam que os professores do IFSP São Carlos cumpram com as prerrogativas norteadoras da instituição que prima pelo Ensino Médio/Técnico e pelo tripé de ensino/pesquisa/extensão. A EAD, a EJA, a FIC e o ensino na pós-graduação apareceram “discretamente” entre as atividades dos respondentes, conforme indicado no **Gráfico 7**. Contudo, quando questionados sobre a distribuição de carga horária, mais de 56% dos professores acreditam que as atividades de ensino/pesquisa/extensão/administração não são bem distribuídas entre as equipes de trabalho, aspecto que pretendemos aprofundar com as entrevistas. No que concerne a concentração da carga horária docente, o **Gráfico 8** indica maior concentração em atividades de ensino, pesquisa, extensão e em comissões, o que será melhor esclarecido no decorrer das entrevistas.

Gráfico 7: Atividades acadêmico-profissionais já desenvolvidos pelos professores respondentes

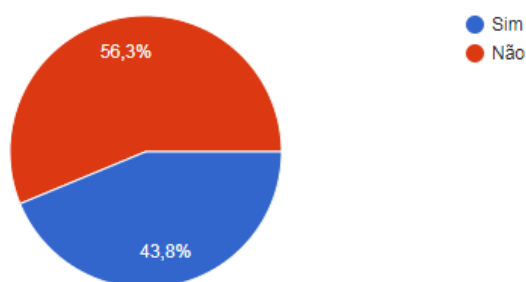


Fonte: Elaborado pelos autores a partir do *Google Forms*.

Gráfico 8: Maior concentração da carga horária docente na jornada de trabalho

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do *Google Forms*.

O **Gráfico 9** ilustra a opinião dos professores em relação à distribuição da carga horária. Ainda, ao verificar os PITs dos docentes em determinado semestre, observou-se um **predomínio da dedicação da carga horária dos professores ao Ensino Superior, particularmente na graduação.**

Gráfico 9: Opinião dos professores respondentes se a carga horária é bem distribuída ou não

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do *Google Forms*.

No que tange ao “preparo” específico para atuar enquanto professores do IFSP de modo a lidar com a proposta de verticalização de ensino, o questionário indicou que quase 80% dos professores consideram que existe a necessidade de tal “preparo”. Quando questionados se a instituição forneceu este “preparo”, por meio de cursos de qualificação, capacitação, treinamento ou aperfeiçoamento para trabalhar com os diferentes níveis e

modalidades de ensino, 51,5% apontaram que sim e, 48,5% apontaram que não. Neste sentido, verificamos uma divergência entre os respondentes que tentaremos clarificar por meio das entrevistas.

A concepção e implementação do “modelo” IF está organicamente ligada à vocação que cada uma destas instituições deva possuir nos locais em que atuam, especialmente, como os APLs. A partir desta perspectiva, as áreas ou eixos tecnológicos são concebidos. Conforme mencionado, o IFSP São Carlos possui 3 eixos tecnológicos e o Núcleo Comum, todos implantados em épocas distintas. O primeiro eixo (em intenção) foi a Indústria⁹⁰, seguido da Informática. Entretanto, a despeito do primeiro eixo implementado em São Carlos e, da nossa compreensão enquanto “eixo vocacional” do município, as primeiras aulas ministradas no *campus* ocorreram no eixo da Informática. Deste modo, a despeito da indústria configurar o eixo vocacional no *campus* São Carlos, consideramos que a informática representa o primeiro eixo tecnológico a iniciar as atividades no *campus*. O terceiro eixo implementado em São Carlos foi a Gestão e, mais recentemente, com a reestruturação do modelo, ocorreu o “boom” do Núcleo comum em todos os *campi* dos IFs, onde São Carlos (a despeito de sua *possível reticência* em acolher a “área” em questão), não foi exceção. O **Gráfico 10** ilustra a linha temporal dos eixos no IFSP São Carlos.

Gráfico 10: Linha temporal dos eixos no IFSP São Carlos



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados na página eletrônica da instituição

Embora o eixo da Indústria esteja apontado na linha temporal em 2012, as atividades do eixo, certamente tiveram início antes, como a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, planejamentos estruturais para sua consecução, bem como

⁹⁰ O eixo da indústria foi o orientador para a vinda do CEFET em São Carlos em 2008, conforme pudemos observar em dados do município. Contudo, o primeiro curso a iniciar as atividades no *campus*, foi o de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) que contempla o eixo da informática. O primeiro curso ofertado pelo eixo da indústria foi o de Tecnologia e Manutenção de Aeronaves (TMA), em 2012. Acredita-se que isto se dê pelo perfil do eixo (laboratórios), assim como por algumas exigências de agências reguladoras, como a ANAC. Ainda, sobre o curso de Técnico em Comércio ofertado em 2011, não temos informações, embora acredite-se que tenha sido ministrado pelos professores mais antigos no *campus* que atualmente compõem o eixo da gestão.

atender as normas de entidades regulamentadoras, entre outras. A partir desta pluralidade de eixos, questionamos se há “preferências” ou “privilégios” para um ou outro eixo no *campus*. Os eixos da Indústria e da Informática contam com maior número de professores em relação à Gestão. Já o Núcleo Comum tem seus professores alocados de acordo com as especificidades e necessidades dos outros três eixos. Assim, questionamos também se os professores percebem possíveis relações hierarquizadas, seja entre eixos, seja no interior dos eixos em que estão inseridos. O Núcleo Comum, talvez, constitua um caso particular. De acordo com o questionário aplicado, treze professores notam hierarquização entre os eixos tecnológicos no *campus* São Carlos, o que representa 39,39% dos respondentes. Destes, seis professores são do Núcleo Comum, cinco são da Gestão e, tanto a Informática quanto a Indústria tiveram um professor que indicaram a presença da hierarquização entre as áreas ou eixos tecnológicos no *campus*.

Em relação às atividades acadêmico-profissionais além da função docente, o questionário apontou que 45,5% já assumiram a coordenação ou a vice-coordenação de cursos, 42,4% assumiram “outros” cargos (não discriminados), 3% já assumiram diretoria ou vice-diretoria e, 30,3% não assumiram nenhuma atividade além da função docente. Verificamos, portanto, um número relevante de professores que assumem cargos importantes além da função docente. Segundo o questionário, vinte e dois professores (66,7%) não são sindicalizados, enquanto onze (33,3%) declararam a filiação à entidade sindical o que demonstra uma baixa adesão sindical. O SINASEFE era a entidade que representava a categoria de servidores da EBTT. Recentemente, a PROIFES também abarcou a categoria docente do ramo da EBTT. Buscamos verificar se existe alguém que represente as entidades no município/*campus* São Carlos. Para tanto, contatamos a base central do SINASEFE em Brasília, onde foi passada a informação de que no Estado de São Paulo existe apenas uma Base, localizada no município de São Paulo. Entramos em contato com a Base de São Paulo que nos informou que em São Carlos existe um representante, no caso, da categoria técnico-administrativa. Tentamos contato com o servidor, porém, não obtivemos resposta. Tivemos conhecimento também de que há professores do IFSP São Carlos filiados à ADUFSCar, entidade representativa dos docentes da UFSCar, conforme consta na página eletrônica da ADUFSCar (2017) e do PROIFES (2017):

[...] que tem o registro sindical para representar os docentes federais das carreiras do magistério do ensino superior e magistério do ensino

básico, técnico e tecnológico para os municípios de São Carlos, Araras e Sorocaba, se apresentou ao diretor do *campus* São Carlos do IFSP, Prof. Dr. Rivelli da Silva Pinto, em reunião no *campus* do IFSP em São Carlos.

O conteúdo ressalta que “**é a primeira vez em que a ADUFSCar integra em sua diretoria e em seus conselhos, docentes do IFSP** e destaca que à época, a entidade possuía 14 docentes do IFSP filiados” (ADUFSCAR, 2017; PROIFES, 2017). O registro fotográfico da atual configuração pode ser visto a partir da **Figura 15**. Da esquerda para a direita: Prof. Dr. Gil Vicente Reis de Figueiredo (segundo tesoureiro), Prof. Dr. Amarílio Ferreira Junior (presidente), Prof. Dr. Rivelli da Silva Pinto (diretor do IFSP-São Carlos), Prof. Dr. Rodrigo Elias Bianchi (representante do IFSP- *câmpus* São Carlos), e Prof. Dr. Ricardo Rodrigues Ciferri (primeiro secretário).

Figura 15: Representantes da Diretoria da ADUFSCar e do Diretor do IFSP.



Fonte: ADUFSCar (2017).

Desconhecemos este vínculo sindical de outros Institutos Federais com entidades representativas do Magistério Superior Federal em outras localidades. Apreendemos que o vínculo IFSP-UFSCar dilata-se, ainda mais, e impregna na (peculiar) identidade deste *campus*, notadamente, influenciada pela UFSCar. Acreditamos que este contexto aproxima ainda mais o *campus* São Carlos da “vontade de universidade” pormenorizada por Moraes (2016) e confunde, senão dissipa, a essência de uma instituição que, por mais que conte com professores atuando em nível superior de ensino, congrega outra carreira

– a EBTT, com objetivos e vocação singulares. Ainda, aspecto que vai de encontro à perspectiva da Rede, enaltecida por seus representantes nos últimos congressos. Verifica-se baixa adesão sindical, que pode ter relação com a crise sindical, conforme indicam os estudos de Antunes (2013), mas, também, no caso do IFSP São Carlos, verificamos uma complexidade, dada as diferentes entidades representativas e, que carecem de maior aprofundamento.

O reconhecimento e a autonomia no trabalho são aspectos privilegiados na dinâmica do prazer-sofrimento. O questionário abordou o reconhecimento dos professores pelas chefias, pelos colegas, por alunos, pela comunidade e pela instituição. A ampla maioria dos professores considera o seu trabalho reconhecido, principalmente por colegas e chefias. O aspecto em que o reconhecimento apontou menores índices foi na comunidade. Quando questionados sobre a autonomia no trabalho, 66,7% dos professores respondentes indicaram possuir autonomia e, 33,3%, indicaram possuí-la em termos.

Outros aspectos levantados pelo questionário foram a estrutura do IFSP, o ambiente de trabalho, a remuneração e o plano de carreira. Segundo os respondentes, remuneração e plano de carreira foram muito bem avaliados. A estrutura também foi bem avaliada, embora com três respostas indicando-a como regular e uma resposta indicando-a como ruim. Já o ambiente de trabalho, embora também bem avaliado e sem nenhuma resposta ruim, foi o aspecto com maior índice de respostas regulares, indicado por seis professores.

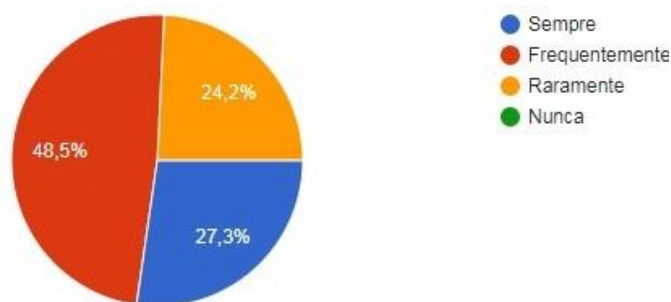
Quando questionados sobre a contribuição do IFSP São Carlos para o desenvolvimento local e regional, a ampla maioria dos professores apontou a existência da contribuição. Com relação às parcerias com APLs ou outras instituições – aspecto também fundante do modelo IF, 75,8% dos respondentes indicaram a presença das parcerias, 21,2% indicaram não saber a existência de parcerias e, 3%, apenas, indicaram que não existem possíveis parcerias.

Buscamos resgatar a missão do IFSP São Carlos e questionar os professores acerca do cumprimento da mesma. A missão do IFSP, segundo o PDI é: *Construir uma práxis educativa que contribua para a inserção social, à formação integradora e à produção do conhecimento*. “Enquanto professor, você acredita que esta missão vem sendo cumprida, sobretudo, em uma educação para além do conteúdo técnico/profissional?” Obtivemos 60,6% de respostas positivas e, 39,4% de respostas que indicam que este cumprimento

ocorra parcialmente. É importante ressaltar que nenhum respondente apontou que a missão não estaria sendo cumprida.

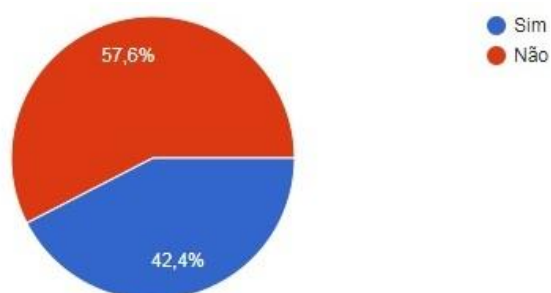
Ao estudar o trabalho do professor, consideramos um aspecto que, no mundo contemporâneo do trabalho é presente em toda e qualquer profissão/ocupação. A abstração de tempos e lugares, derivados fundamentalmente dos “avanços” e do “desenvolvimento” tecnológico. Neste sentido, a extensificação do trabalho parece ser um elemento já cristalizado e, o trabalho docente, mediado pelas benesses tecnológicas, ganha cada vez mais contornos daquilo que Lara, Quartiero e Bianchetti (2019) denominam de “atividade ubíqua” com seus possíveis desdobramentos na vida humana. De acordo com algumas atividades elencadas no questionário, 69,7% dos professores respondentes indicaram que realizam atividades relacionadas ao trabalho nos finais de semana. Em outra questão, os respondentes indicaram também que 27,3% *sempre trabalha* nos finais de semana, 48,5% *trabalham frequentemente* e, 24,2% *trabalha raramente*. Nenhum respondente indicou que nunca trabalha nos finais de semana. A distribuição percentil dos respondentes sobre trabalhar nos finais de semana é representada pelo **Gráfico 11**.

Gráfico 11: Pesquisa se os professores trabalham nos finais de semana



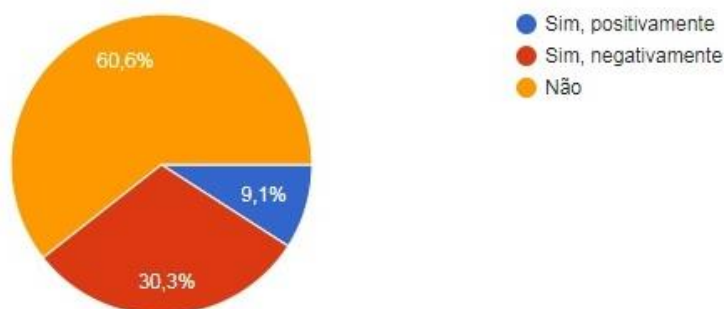
Fonte: Elaborado pelos autores a partir do *Google Forms*.

Quando questionados sobre haver sobrecarga de trabalho no IFSP São Carlos, no entanto, 57,6% responderam que não consideram e, 42,4% responderam que sim, consideram haver a ocorrência de sobrecarga, aspecto que consideramos relevante para o âmbito da intensificação e extensificação do trabalho. O **Gráfico 12** esboça este aspecto.

Gráfico 12: Pesquisa se os professores consideram haver sobrecarga de trabalho

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do *Google Forms*.

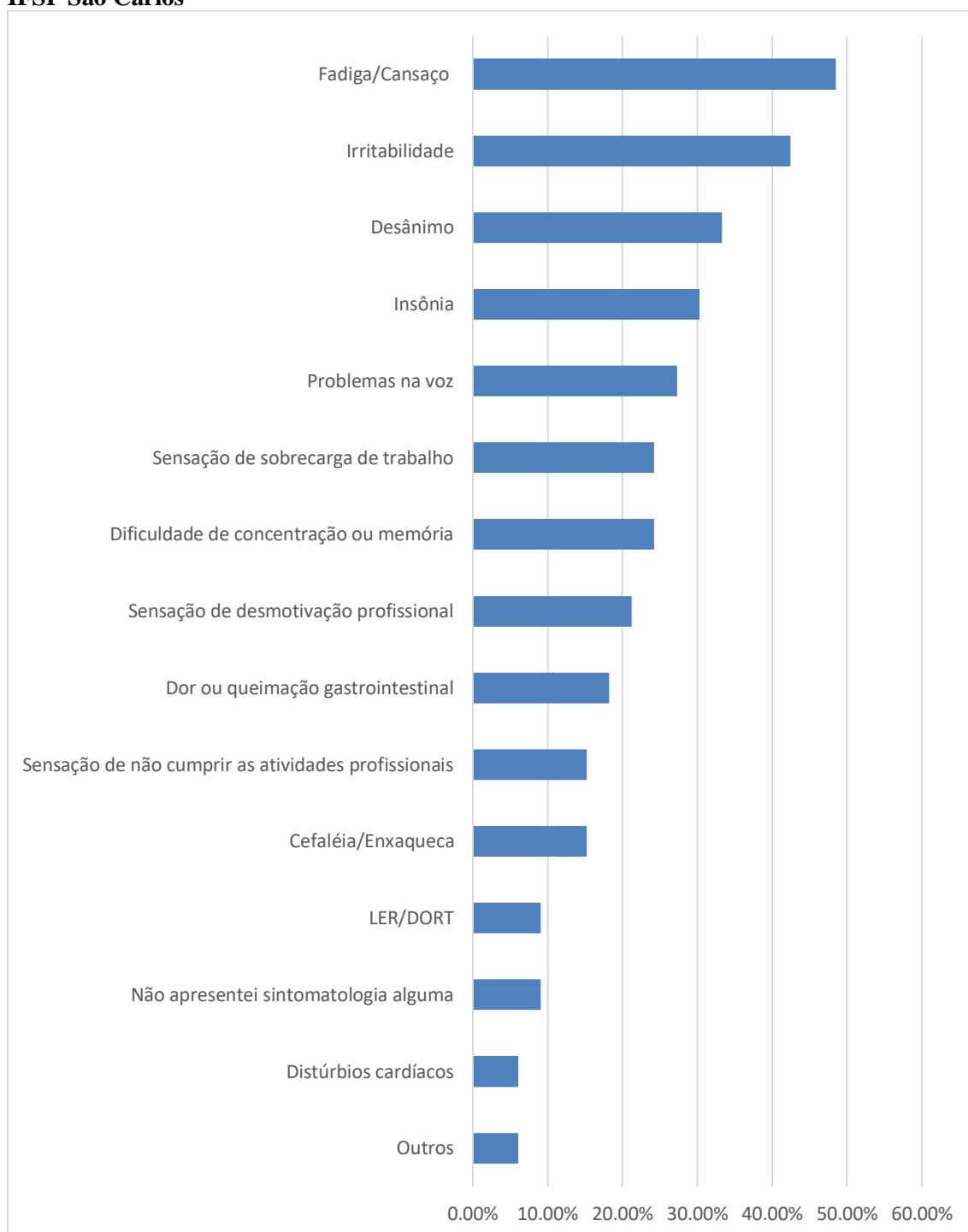
O questionário buscou, também, abordar como o trabalho afeta a saúde dos professores, seja positiva ou negativamente. Deste modo, 60,6% dos respondentes apontaram não se sentirem afetados neste sentido. Os demais sentem-se afetados, sendo 30,3% negativamente e, 9,1% positivamente, conforme demonstrado no **Gráfico 13**.

Gráfico 13: Pesquisa se o trabalho tem afetado a saúde dos professores

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do *Google Forms*.

Dentre as sensações e/ou sintomas indicados, sobressaíram-se a motivação, a autoconfiança e a sensação de pertencimento como aspectos positivos. Já, entre os aspectos negativos com maior prevalência entre os respondentes, destacaram-se o estresse, a ansiedade, a fadiga ou cansaço, a irritabilidade e o desânimo. Embora presentes em menor número, aspectos como problemas na voz, insônia, LER/DORT, cefaleia/enxaqueca, dor ou queimação gastrointestinais e distúrbios cardíacos também foram indicados entre os respondentes como decorrentes do trabalho. O **Gráfico 14** ilustra a distribuição destes aspectos. Por fim, a última questão do questionário visou oportunizar a entrevista, onde 9,1% recusou-se concedê-la em um momento oportuno no futuro e, 90,9% aceitou conceder.

Gráfico 14: Distribuição percentual dos aspectos que afetam a saúde dos professores do IFSP São Carlos



Fonte: Elaborado pelos autores a partir do *Google Forms*.

Ao pesquisar o adoecimento de professores de um Instituto Federal, Siqueira (2015) verificou transtornos psíquicos como a ansiedade, a depressão, o transtorno bipolar, a síndrome do pânico e, acometimentos psicossomáticos como a hipertensão e suas possíveis consequências como a cefaleia e até mesmo um caso severo que culminou

no infarto de um professor. A pesquisa de Siqueira (2015) contemplou professores do IF afastados por questões de saúde. Deste modo, embora em nossa pesquisa não consideremos o critério do afastamento, alguns sintomas e sensações se reiteraram a exemplo da pesquisa de Siqueira (2015), como ansiedade, a cefaleia e distúrbios cardíacos.

No âmbito das correlações dos itens “trabalhar nos finais de semana/sobrecarga de trabalho” e o “trabalho afetar a saúde”, ao analisar os questionários individualmente, observamos possíveis contradições nas respostas, por exemplo, professores que apontaram trabalhar sempre ou frequentemente nos finais de semana e que, ao mesmo tempo, não consideram haver sobrecarga de trabalho ou, professores que indicaram que o trabalho não afeta a saúde positiva ou negativamente ou, que afeta apenas positivamente e, que assinalam um ou mais sintomas ou sensações negativos advindos do trabalho. Nos chama a atenção que quase 60% dos respondentes tenha considerado que não exista sobrecarga de trabalho em um quadro em que a ampla maioria destina finais de semana e feriados para o cumprimento de tarefas relacionadas ao trabalho. Neste sentido, parece haver pelo professor do IFSP São Carlos, uma “naturalização” da intensificação/extensificação do trabalho. Alguns, acreditamos, face às vivências pretéritas em outras instituições de ensino que demandavam maiores esforços, quando comparados à realidade atual. Já no caso de afetar ou não a saúde, inferimos que parte relevante dos professores não se atentam para a importância de possíveis sintomatologias e/ou acometimentos psíquicos e psicossomáticos, decorrentes da (sobre)carga de trabalho. Estes aspectos poderão ser melhor compreendidos a partir das análises das entrevistas, apresentadas a seguir.

4.2 Análises das Entrevistas

No presente estudo, foram efetuadas doze entrevistas, sendo dez com professores que atuam ou atuaram no IFSP São Carlos e duas com servidores técnico-administrativos. Todos os professores atuam no regime de dedicação exclusiva com 40 horas semanais. Participaram da pesquisa, dois professores do eixo da Gestão, dois da Indústria, dois da Informática e quatro professores do Núcleo Comum (NC), dos quais seis são mulheres e seis são homens. Entre os servidores administrativos, entrevistamos um homem e uma mulher, ambos com dedicação de 40 horas semanais. As idades entre os servidores

entrevistados variaram entre 33 e 49 anos. No que concerne a atuação em outros *campi* da RFEPT, seis professores mencionaram atuar apenas no *campus* São Carlos, uma atuou pouco mais de um semestre em São Carlos e removeu-se para outro *campus* no estado de São Paulo e, três professores atuaram por alguns anos em outros *campi* e removeram-se para São Carlos, onde têm exercido suas atividades há aproximadamente quatro anos. Ainda, no escopo dos entrevistados, dois professores encontravam-se em processo de afastamento para o doutorado. Entre os demais, um é mestre, seis são doutores e um tem pós-doutorado. Entre os técnico-administrativos, no âmbito da RFEPT, ambos atuaram somente no *campus* São Carlos.

Com o intuito de uma apresentação inicial dos entrevistados, buscamos apresentar uma breve síntese da trajetória profissional e acadêmica de cada, de acordo com o que foi sintetizado dos relatos. Atribuímos também, uma frase emblemática que melhor os “identificassem”, de acordo com nossas inferências. Na sequência, foram sistematizadas algumas informações que visam apresentar a trajetória dos professores e TAEs entrevistados no IFSP, apresentadas no **Quadro sinóptico 11**.

Professora 1 – o “karma” de ser professora e a crítica ao ensino propedêutico como perfumaria: com 37 anos, é mestra e atua no NC do IFSP em outro campus no estado de São Paulo (não está mais em São Carlos). Iniciou suas atividades pelo IFSP no campus de São Carlos e sua maior atividade se concentrou em um curso de extensão realizado na ETEC Dr. Paulino Botelho. Antes de ingressar no IFSP, atuou em colégios da rede privada de ensino básico com uma rotina extenuante de trabalho, que chegava a 50 aulas por semana. Seu principal atrativo na busca pelo IFSP foi a possibilidade de atuar com jovens no Ensino Médio, já que, apesar de ter cursado mestrado, não se identifica com a carreira acadêmica. Sua passagem pelo campus de São Carlos possibilitou compreender algumas diferenças com seu atual campus de atuação, sobretudo pela vinculação com a UFSCar. Acredita que esta relação impactou na formação da identidade dos alunos e dos servidores de São Carlos. Por conseguinte, para a professora, a relação UFSCar-IFSP é influente na identidade do campus em questão. Apontou a intensificação do trabalho em seu cotidiano e, embora ainda não tenha adoecido, relatou sintomatologias de ansiedade e estresse. Atribui a sua alta carga de trabalho ao “karma de ser professora”. Para P1, embora (re)conheça que seu crachá a identifique como professora da EBTT, acredita que exista uma clara hierarquização entre eixos e, também entre professores, pois

enquanto se enaltece o ensino técnico, o ensino propedêutico, na visão da professora, é visto como perfumaria.

Professor 2 – o Freiriano: com 34 anos, é o mais jovem entrevistado entre os professores. No momento da entrevista, cursava doutorado. Integra o quadro do NC no IFSP São Carlos. Sua entrada no IFSP se deu em 2014 em outro *campus* no estado de São Paulo e chegou a São Carlos em 2016 por meio das remoções para o Ensino Médio Integrado. P2 já havia prestado outros concursos para lecionar em universidades e buscou o IFSP pela oportunidade na carreira e pela localização. O professor ressaltou as possíveis vocações dos *campus* como norteadores de suas naturezas e, enquanto atuante no NC, indicou que cada *campus* pode favorecer ou desfavorecer as pesquisas docentes, de acordo com cada natureza/vocação e cada formação docente. Para P2, o PIT é um importante instrumento organizacional que preza pela isonomia e mitiga possíveis relações clientelistas. O professor questiona o vínculo da instituição com a UFSCar e acredita que o Instituto poderia estar em outros municípios como Ibaté ou Itirapina, tendo em vista o pujante potencial acadêmico-científico já presente em São Carlos. Ainda, acredita que a vinculação com a universidade influencie na não oferta de cursos de licenciatura, por exemplo. Embora sempre tenha sido tratado de forma respeitosa por seus colegas no *campus*, observa uma hierarquização entre áreas, onde o NC é visto como menor. Contudo, ressaltou o reconhecimento que a “área” tem alcançado no *campus* e acredita que gerou uma mudança cultural no IFSP São Carlos. Em relação ao *campus* pregresso e o atual, P2 revelou que não sente o mesmo clima de união em São Carlos e, uma de suas maiores frustrações é a falta de engajamento político entre as pessoas da instituição, de colegas a alunos, o que coloca em xeque o pretense ensino crítico presente nas diretrizes conceptivas do modelo IF. Conforme diz o entrevistado, “é como próprio Paulo Freire coloca, você conscientizar a pessoa para a realidade dela e, a partir dessa conscientização, ela pode transformar o mundo, mas isso ela faz no convívio com outras pessoas e ninguém faz isso nela, então eu acho que o papel do professor é esse, despertar o pensamento crítico no aluno”.

Professora 3 – o exemplo emblemático de mudança cultural e de ressignificação: com 47 anos, atua na área da informática e, embora “nem soubesse da existência do IF”, assim que soube da oportunidade, prestou o concurso em São Carlos, enquanto cursava seu pós-doutorado. A despeito de sua titulação, a professora revelou que não se identifica

com a dinâmica atual de trabalho nas universidades públicas, cujas exigências de publicações, são consideradas pela entrevistada como “massacrantes”. P3 confessou ter sido muito reticente à vinda do EM Integrado para o *campus*. Contudo, hoje é o nível de ensino que mais gosta de trabalhar, juntamente com a extensão. A professora apontou a intensificação do trabalho em seu cotidiano e assumiu que tem se mostrado muito preocupada com o rumo que o IFSP tem tomado com o atual Governo Federal. Embora acredite que a hierarquização entre eixos no *campus* não seja algo escancarado, mencionou que existem pessoas que se acham mais importantes que outras.

Professora 4 – Compromisso social e com o ensino crítico: atua na área da gestão, desde 2015. Com doutorado, a entrevistada já atuava na administração pública, em funções administrativas. Tomou conhecimento do IFSP de maneira inusitada, quando viu um cartaz durante um almoço, em um bandeirão na universidade. P4 é envolvida com projetos sociais e dedica-se com afinco ao seu trabalho no IFSP, tanto que abdica de várias questões pessoais para não afetar a qualidade do seu trabalho. Ainda, o engajamento da professora manifesta-se desde a preocupação com o ensino crítico às lutas constantes intra e extra-institucionais. Acredita que exista a intensificação em seu trabalho, embora atribua também, ao seu estilo pessoal e de trabalho, segundo ela, perfeccionista. Segundo a professora, o seu eixo de atuação, a Gestão, nasceu de uma disputa política interna no *campus*, o qual ela considera haver hierarquização entre os eixos tecnológicos que estão correlacionados a aspectos políticos. Neste sentido, acredita que no contexto de implementação do EM Integrado e o consequente contingente docente para as áreas propedêuticas, travou-se, no *campus*, uma disputa para que este contingente viesse para as áreas técnicas. Outro ponto ressaltado, foi a má distribuição da carga horária entre as equipes de trabalho, especialmente na área da Indústria. Acredita que o vínculo com a UFSCar foi bom, essencialmente pela utilização racional dos recursos e que o atual contexto de relação foi fragilizado por causa da mudança de reitoria da universidade. Um dos pontos positivos mais importantes do IFSP, segundo a entrevistada, é o desenvolvimento local e regional que a instituição oportuniza, e a função ético-social, especialmente, pelo perfil de alunos atendidos, em sua maior parte, carentes. Embora reconheça a ameaça do atual Governo Federal para o IFSP e, para o cerceamento docente, não abre mão de trabalhar temas polêmicos com seus alunos.

Professora 5 - mulher, esposa, mãe e trabalhadora em tempo integral: portadora do título de doutorado, tem 45 anos e ingressou no IFSP em 2011, o que possibilitou à professora acompanhar todo o processo de nascimento e implementação do seu eixo de atuação – a gestão, permeado por disputas políticas, na época. P5 atuava tanto com docência como no mercado de trabalho na sua área de atuação antes de ingressar no IFSP. Discorreu sobre a sua carga extenuante de trabalho pretérita ao seu ingresso no IFSP e, a despeito de ser outro contexto, a professora ressalta a intensificação do trabalho atual, cuja carga divide com momentos de lazer. Na visão da entrevistada, as tarefas administrativas e de comissões são os principais elementos que viabilizam a sobrecarga laboral, que, somado ao atual cenário político nacional foram apontados como causas de adoecimento psíquico e psicossomático da professora, que tem buscado a terapia como forma de amenizar o seu sofrimento. Achava viável a parceria com a UFSCar, sobretudo pela utilização racional dos recursos e, assim como P4, acredita que a deterioração da relação se deve à mudança da reitoria da UFSCar. Ainda, acredita que esta vinculação influencie em aspectos do IFSP, como por exemplo, a não oferta de licenciatura. P5 reconhece que existe uma hierarquização entre eixos, assim como a má distribuição da carga horária entre as equipes de trabalho e, que uma coisa está ligada a outra. A vinda do EM Integrado foi algo imposto, e, na visão da entrevistada, não foi considerada a estruturação do *campus* que não foi concebido para ofertar este perfil de curso. Contudo, reconhece a atual importância do NC para a mudança de visão e de atuação dos docentes das áreas técnicas. A professora aponta críticas à atual localização do *campus* e a negligência do poder municipal e federal para com o IFSP, que, na visão da professora, são intencionais.

Professor 6 – o produtivo que “carrega o piano”: com 46 anos e atualmente cursando doutorado, o professor atuou muitos anos no mercado de trabalho do segmento aeronáutico e, depois de começar a lecionar em instituições privadas de ensino técnico e superior, resolveu ingressar no IFSP em 2013, no eixo da indústria. Para P6, embora exista uma modelação para que ocorram as atividades de ensino, pesquisa e de extensão, o modo como está estruturado no IF, privilegia o ensino. Para P6, o *campus* São Carlos preocupa-se com questões estruturais o que o diferencia de outros *campus* que, segundo o professor, estão mais preocupados com questões operacionais. P6 apontou a má distribuição da carga horária entre as equipes de trabalho e, neste sentido, destacou os professores que, além do âmbito educacional, assumem questões do âmbito da gestão.

Motivo para o professor, da sobrecarga de trabalho para aqueles que se envolvem para além das questões educacionais, o que denominou como “aqueles que carregam o piano”. Ainda, criticou o modelo de priorização de ensino, que deveria ser mais flexível para aqueles que preferissem atuar com pesquisa e com extensão e, sobre esta predominância, ressaltou a dificuldade de muitos colegas em atuar com o perfil de aluno do EM Integrado, dada suas especificidades e a inversão de valores atuais, onde pais e alunos constroem o qualificado professorado. Para o entrevistado, o vínculo com a UFSCar foi apontado como positivo e como mobilizador da verticalização aos alunos. P6 compreende que o *campus* São Carlos foi modelado para atender o ensino tecnológico e, por uma mudança de direção política, teve que se adequar para receber o EM Integrado o que gerou prejuízos para a identidade do *campus*. Um dos principais pontos positivos do IFSP, para P6, é o vínculo com os APLs, o que dinamiza a região local e o diferencia da lógica das universidades. Contudo, sente-se frustrado pelas limitações em não poder ampliar estes vínculos. No que concerne o cenário político, P6 acredita que quem se aproximar da atual lógica do governo e, particularmente do MEC, vai “se dar bem”, e quem se distanciar, o contrário. Neste sentido, mencionou o caso exitoso da UFSCar.

Professor 7 – o Núcleo Comum como “chão de fábrica”, entre prazeres, estresse e o descompasso no coração: doutor, com 47 anos, já almejava o IFSP desde sua trajetória na pós-graduação e ingressou na RFEPT em 2010 e, particularmente em São Carlos em 2016, onde tem atuado pelo NC. Buscou o IFSP pelas condições adversas de trabalho anteriores, especialmente por não conseguir conciliar emprego e moradia em uma só localidade. P7 acredita que o modelo IF priorize o ensino em detrimento das demais vertentes e apontou como um dos pontos desta prioridade, a pluralidade de alunos que compõem o IFSP, motivo que, em conjunto com as atribuições administrativas, acarretam em sobrecarga de trabalho. P7 acredita que os colegas das áreas tecnológicas pleiteavam as vagas do NC para suas respectivas áreas e, que, portanto, os integrantes do NC são vistos como coadjuvantes na instituição, enquanto os demais, se veem como protagonistas. Contudo, desde a sua atuação em *campus* anteriores, nos quais também teve a oportunidade de atuar como coordenador de curso, o entrevistado tem atuado com perseverança para mitigar estas diferenças entre os colegas, propiciadas pelas respectivas áreas, técnica e propedêutica, no caso, sendo a segunda, o “chão de fábrica”. A exemplo do sentimento das colegas P1 e P8, o entrevistado ressaltou o mal estar dos professores do NC com a chegada no *campus* São Carlos associado a um contexto de atuação fora do

campus. O professor apontou a intensificação de trabalho e a justificou, sobretudo, pelas necessidades especiais de muitos alunos, contrastado com alunos de alto desempenho, aspecto que na visão de P7, chama a atenção em relação aos demais *campus* em que atuou. Distintamente dos colegas, o entrevistado compreende que a relação com a UFSCar não é impeditiva para o IFSP São Carlos ofertar licenciaturas e que isto se dê pela otimização dos recursos. Outro ponto que chama a atenção do professor e que converge com a percepção de P2 é o ambiente menos afetivo entre os colegas do IFSP São Carlos, sejam entre docentes, sejam entre técnicos ou, ainda, entre ambos. Ainda, a intensificação do trabalho somada a alguns conflitos entre os colegas foi motivo de adoecimento psíquico e psicossomático para o professor, representado por uma possível arritmia cardíaca.

Professora 8 – engajamento nas distintas vertentes de educação e o incômodo com estudantes que almoçam sentados no chão: doutora, com 41 anos, atua há 7 anos na RFEPT. Seu ingresso em São Carlos ocorreu em 2016, depois de ter atuado por mais de 3 anos em outras duas unidades da Rede. Antes do IF, atuou como professora da rede privada de educação básica e superior e, apesar de possuir vários trabalhos, já se sentiu muito angustiada e fragilizada em um momento de adoecimento, que culminou em um afastamento temporário de suas atividades sem remuneração. P8 já acompanhava a expansão da RFEPT e, diante das vivências laborais apontadas, na oportunidade, buscou a instituição essencialmente pela carreira e pela estabilidade. A professora é muito engajada e se esforça para atuar nas três vertentes que norteiam a vocação dos IFs, embora reconheça que isso não possa ser registrado formalmente, como deveria e, que na realidade, a instituição prioriza as atividades de ensino, um verdadeiro desestímulo aos colegas que desejem atuar com pesquisa e com extensão, além de motivo de sobrecarga para aqueles que venham a atuar com estas vertentes. Neste sentido, P8 revela que se vê obrigada a produzir um “PIT *fake*”, já que o instrumento, na forma que está elaborado, não dá conta de abarcar a atuação docente. Ainda, atuante no Núcleo Comum, P8, assim como P7, acredita que o EM Integrado solicite maior atenção e dedicação por parte dos professores, tendo em vista suas especificidades, fato que (sobre)intensifica o trabalho dos atuantes nesta modalidade de ensino. Na visão da entrevistada, a hierarquização entre áreas no *campus* é decorrente de aspectos políticos, visão que vai ao encontro de colegas como P4, P5 e T2. Para P8, embora existam pontos positivos na parceria com a UFSCar, existe também um viés político, o que afeta a identidade e a própria estrutura física do *campus*, como a ausência de um refeitório, motivo de incômodo para a professora,

quando compartilha cenas como a de alunos que almoçam sentados no chão. Para a professora, a vinda do NC em São Carlos foi atípica e dificultosa para os colegas do Núcleo, fato que mobilizou a união deste grupo no enfrentamento das dificuldades e que tem levado a uma profunda mudança cultural no *campus* e, por conseguinte, de identidade, onde se destacam formação continuada de professores, a inter e transdisciplinaridades. A entrevistada revelou-se muito preocupada e insegura com as políticas do atual governo para a educação, tanto na conjuntura financeira e de carreira, como na degradação da imagem do professor.

Professor 9 – o otimista: tinha a pretensão de ser empreendedor, quando formado na graduação em engenharia. Antes, contudo, atuou com *freelancer* em empresas de tecnologia a partir de vínculos com agências de fomento para a pesquisa. Neste percurso, surgiu a oportunidade em atuar como autônomo no SENAI até se efetivar, local onde soube de uma possibilidade de concurso no IFSP em São Carlos, onde tem atuado desde 2012 no eixo da Indústria. Com doutorado, o professor busca conciliar suas práticas entre o ensino, pesquisa e extensão a partir da utilização de recursos tecnológicos como o *Moodle* no ensino, o que permite uma maior dedicação às demais vertentes. Neste sentido, P9 busca projetos que envolvam o mínimo de recursos e de estrutura possíveis, inclusive com espaços e parcerias fora da instituição e conta com a participação de alunos voluntários. A despeito da considerável carga de trabalho, o professor revela-se feliz e satisfeito e afirma ter um perfil otimista. No momento da vinda do NC para o *campus*, P9 encontrava-se afastado para o seu doutoramento e quando retornou, segundo o entrevistado, encontrou um IF bem diferente do que havia deixado, um IF que vê com bons olhos.

Professor 10 – engajamento nas pesquisas aplicadas: iniciou sua atuação profissional muito cedo, desde os 13 anos, no ramo da informática. Coursou graduação, mestrado e doutorado na área de computação além de atuar em diferentes empresas do segmento e em projetos de P&D vinculados à PIPE/FAPESP. Concomitantemente, lecionava em instituições de ensino superior da rede privada. Em contato com um colega que atuava no IFSP, meio que “ao acaso”, ficou sabendo do concurso que despertou seu interesse, sobretudo, pela oportunidade de trabalhar com ensino e de poder vir a desenvolver pesquisa e extensão. P10 tinha o desejo de atuar em universidades públicas, contudo, assume que teria que realizar um *pós-doc* para efetivar este desejo, tendo em

vista a exigência de publicações para a sua área, já que não tinha intenções de deixar o estado de São Paulo. Professor do eixo da Informática, P10 tem atuado com afinco no desenvolvimento de pesquisas aplicadas na instituição, inclusive, na parceria de um mestrado profissional interinstitucional com a UFSCar, que deve ser aprovado em breve. Ainda, o professor critica o modelo de dedicação da carga horária prioritária ao ensino e, atribui a intensificação do trabalho, vivenciada atualmente, essencialmente ao seu envolvimento com atividades de pesquisa e em sua atuação sindical, já que representa o IFSP São Carlos na ADUFSCar. Segundo o professor, a atividade de pesquisa é vista por alguns colegas como um possível capricho de professores que se dedicam a esta vertente.

Técnico-administrativo 1 – entre o encantamento e o sofrimento de ser servi(dor): com experiência pregressa na carreira pública, o entrevistado que possui duas graduações, tem atuado no IFSP São Carlos há sete anos, desde que soube do concurso, quando na ocasião, ainda não conhecia a instituição. Um dos aspectos que mais encantam o servidor é a possibilidade de atuar em uma instituição que integre, de modo verticalizado, o ensino, a pesquisa e a extensão. Embora reconheça a prioridade da instituição ao ensino e, de atuar em cargos que sejam da alçada administrativa, T1 tem conseguido participar ativamente de atividades que transcendem seu cargo, motivo de muita satisfação e que confere sentido ao trabalho para o servidor. No entanto, devido ao enxuto quadro de servidores, T1 tem sido convocado frequentemente para exercer cargos de função gratificada na instituição, motivo que o fez abdicar de vários projetos pessoais até chegar ao ponto de um sofrimento intenso que o levou a adoecer e se afastar de suas atividades laborais por um período. Este afastamento, ensejou muitas reflexões no servidor que, mesmo reticente em continuar assumindo cargos de função gratificada, encontrava-se nesta situação no momento da entrevista. T1 acredita no sucesso do ensino verticalizado em uma mesma instituição e enaltece tanto a qualificação dos servidores docentes e administrativos, assim como a qualidade do EM Integrado no IFSP e acredita que a relação com a UFSCar tem influenciado na construção da identidade do *campus* e, a exemplo de P8, impactado também em sua estrutura física. Ainda, sobre esta relação IFSP-UFSCar, o servidor vê a localização do *campus* como algo que afeta a visibilidade e, por conseguinte, as possíveis potencialidades do Instituto na região. T1 mostrou-se muito preocupado com o futuro da instituição diante da atual agenda conservadora e neoliberal e apontou a baixa adesão sindical pelo corpo de servidores do IFSP São Carlos e a falta que faz esta representatividade.

Técnica-administrativa 2 – um caso emblemático de vulnerabilidade: embora já tenha sido bolsista de graduação e trabalhado em alguns locais antes de seu ingresso no IFSP São Carlos, este constitui o primeiro emprego formal da entrevistada. Desde seu ingresso, atuou em alguns setores no *campus* o que permitiu participar de diferentes contextos e vivências. T2 indicou a hierarquização entre os eixos tecnológicos no *campus* de São Carlos e destacou os aspectos políticos e conflituos entre professores e alunos, especialmente entre aqueles reticentes em lecionar para o EM Integrado. Neste sentido, a rotina da servidora tem sido pautada por recorrentes conflitos entre alunos e professores, o que tem criado dificuldades em lidar com a faixa etária deste nível de ensino (adolescentes), especialmente por indisciplina, segundo a compreensão de alguns professores. Como decorrência, são frequentes as expulsões de alunos das salas de aula por estes professores. Ainda, T2 indicou um ponto muito delicado do modelo IF que atende um heterogêneo público discente, o assédio sexual entre alunos adultos e alunas adolescentes. A servidora ressaltou o deficitário quadro de servidores administrativos para lidar com as contingências do *campus* e, queixou-se da carga de trabalho que isso tem implicado. Somado a este contexto, T2 lamentou a dificuldade em conseguir acessar o local de trabalho, tendo em vista que não possui automóvel ou motocicleta e nos entaves para a utilização do transporte público coletivo. Não raro, a servidora teve que vir a pé ou de bicicleta em um trajeto que oferece múltiplos riscos, onde destacamos a sua vulnerabilidade, enquanto mulher. O medo e a apreensão são duas constantes no cotidiano da servidora. Neste contexto multiforme de sofrimentos, houve momentos de maiores demandas de trabalho ansiogênicas e, de maior agudização destes sofrimentos, que culminaram em seu afastamento das atividades laborais por adoecimento psíquico, situação que na visão de T2, não tem sido acolhida, tampouco solucionada pela atual gestão.

Quadro 11: Breve apresentação dos professores e TAES entrevistados e suas trajetórias no IFSP

Professores/TAEs	Área	Ano de Ingresso no IFSP	Experiências Profissionais Anteriores	Atuou em Outro Campus da RFEPT	Titulação	Maior Afinidade e/ou Preferência no IFSP
P1	NC	2016/2017	Rede Privada de Educação Básica	Sim	Mestrado	EMI/Extensão
P2	NC	2014/2016	Bolsista Pós-Graduação	Sim	Mestrado	Ensino/Pesquisa/Extensão

P3	Informática	2011	Atuou com docência. Soube do IFSP enquanto cursava Pós-doutorado.	Não	Pós-Doutorado	EMI/Extensão
P4	Gestão	2015	Administração Pública	Não	Doutorado	Ensino/Extensão/Gestão
P5	Gestão	2011	Atuação no Mercado e na Rede Privada de Educação Superior	Não	Doutorado	Ensino Superior/Gestão
P6	Indústria	2013	Atuação no Mercado e na Rede Privada de Educação Superior	Não	Mestrado	Gestão/Pesquisa/Ensino Superior
P7	NC	2010/2016	Atuação no Mercado e na Rede Privada de Educação Superior	Sim	Doutorado	EMI/Extensão/Gestão
P8	NC	2013/2015/2016	Rede Privada de Educação Superior	Sim	Doutorado	EMI/Pesquisa/Extensão
P9	Indústria	2012	Atuação no Mercado e no Sistema S	Não	Doutorado	Ensino/Extensão/Pesquisa
P10	Informática	2012	Atuação no Mercado e na Rede Privada de Educação Superior	Não	Doutorado	Pesquisa/Gestão/Ensino/ Atividade Sindical
T1	Administrativa	2013	Atuou como Servidor Público Municipal	Não	Graduação	Atividades Burocrático-administrativas e pedagógicas. Atuou em mais de um setor na instituição
T2	Administrativa	2013	Atuou em Atividades Profissionais Informais	Não	Graduação	Atividades Burocrático-administrativas e pedagógicas. Atuou em mais de um setor na instituição

Fonte: Construído pelos autores a partir de dados da entrevista.

Ressaltamos que as pesquisas com trabalhadores e trabalhadoras dos IFs ainda é algo incipiente na literatura. Assim, embora existam algumas pesquisas de autores como Helmer (2012), Siqueira (2015), Oliveira (2016), de Zatti (2016) e de Machado, Dantas

e Barboza (2020) que nos sirvam como norte, o caso dos atores do IFSP São Carlos, a partir da perspectiva deste estudo, ainda não foi explorado.

Compilamos os dados dos servidores entrevistados e, a partir da análise de conteúdo categorial temática e, dos eixos norteadores (prazer, sofrimento, identidade e política), elencamos alguns aspectos relacionados ao trabalho dos servidores e, especialmente dos professores, que apresentaremos a seguir.

4.2.1 O Ingresso no IFSP e as Condições de Trabalho: A Trajetória Profissional Progressiva e o Perfil Docente.

A entrada do sujeito em determinado campo profissional, conforme já mencionamos, vem carregado de expectativas que serão confrontadas com a realidade do trabalho, ou melhor, aquilo que Dejours (1992) denomina de organização do trabalho e de real do trabalho. Conforme argumenta Piolli (2010. p.142), o que está em questão, portanto, não é apenas a trajetória profissional dos sujeitos, mas, “a construção pessoal de uma estratégia identitária que envolve a imagem de si, a avaliação de suas capacidades e a realização de seus desejos” Inicialmente, compilamos dados dos professores que exerceram ou não, atividades profissionais anteriores ao ingresso no IFSP. Dentre os dez professores entrevistados, nove já exerceram atividades profissionais antes do ingresso no IFSP. Vale ressaltar que, entre os dez professores entrevistados, quatro já atuaram em outros *campi*, além de São Carlos, ambos professores do NC.

Como **elementos mobilizadores do ingresso no IFSP**, os professores apontaram as **condições de trabalho**, especialmente, a **carreira, a remuneração** e a **estabilidade**. P1 apontou a **possibilidade de atuar com um público jovem** como atrativo, tendo em vista que não buscava a carreira universitária, embora tenha a titulação de mestrado. P3, enquanto cursava o pós-doutorado, afirmou que necessitava buscar um emprego, contudo, revelou-se avessa à atual lógica presente nas universidades públicas, que preza por métricas constantes de publicações. Neste sentido, P3 revelou identificar-se mais com atividades de extensão e de ensino. P10 também mencionou o rigor com publicações, exigido pelas universidades públicas, contudo, não como uma crítica ao modelo, mas, como um possível entrave para o seu ingresso durante o doutorado, tendo em vista que concomitantemente, também atuou em uma vaga de desenvolvimento em uma empresa de *software* em São Carlos, em um projeto PIPE-FAPESP. O entrevistado reconhece que

para conseguir aprovação em um concurso no estado de São Paulo em sua área de atuação, teria que prosseguir com um *pós-doc* para alcançar as publicações exigidas.

O professor P6 atuou no mercado profissional da Indústria, no segmento aeronáutico e foi convidado a lecionar em um curso técnico da área, assim, surgiram outras oportunidades de atuação com a docência, até que soube do IFSP. P6, inicialmente foi aprovado em concurso para professor substituto e, ao avaliar o contexto de trabalho e as condições remuneratórias, decidiu deixar o mercado privado e assumir o quadro de professores efetivos no IFSP. O entrevistado P9 inicialmente desejava ser empreendedor. Contudo, após sua passagem pelo SENAC, soube de um concurso no IFSP na mesma cidade que residira – São Carlos, e desde então, tem atuado na instituição. P10 também soube do IFSP por um colega. Já, os demais entrevistados (P2, P4, P5, P7 e P8) **visavam a carreira acadêmica e, alguns, almejavam um futuro ingresso como docentes em universidades públicas.**

Eu conhecia o IFSP, havia na região onde eu morava. **Eu buscava a UFSCar, mas aí abriu o concurso aqui primeiro.** O meu concurso era para a minha região, na verdade, região que eu morava. E na **lista de concursos**, me chamaram para São Carlos primeiro e eu vim (P5).

Trata-se de profissionais bem qualificados. No momento do ingresso, havia três mestres, seis doutores e uma pós-doutora. Vale ressaltar que dos três mestres indicados, dois encontravam-se afastados para o curso de doutorado. Alguns docentes prestaram alguns concursos e não foram aprovados, outros, aguardavam possíveis concursos.

O conhecimento relacionado ao IFSP, anterior ao ingresso foi algo que nos chamou a atenção, pois, **entre os dez entrevistados, quatro não conheciam a instituição.** Os relatos abaixo indicam como se deu o ingresso, de certo modo “inusitado” de alguns professores:

Foi meio por acaso. Eu estava no meio do pós-doutorado e eu precisava arrumar emprego. E fui olhar na lista de possíveis concursos e aí eu acabei verificando a possibilidade do IF, **que eu nem sabia que existia, ainda mais no campus de São Carlos.** Vi também Araraquara. Aí eu prestei. **Então, foi meio por acaso,** eu nem sabia da existência do Instituto aqui (P3).

[...] em 2012, depois de seis anos nessa empresa, eu estava descontente e comecei a buscar outras oportunidades. Um colega que havia trabalhado comigo nessa empresa passou num concurso do IFSP, *campus* Araraquara, um ano antes e, **por acaso, conversando com ele, me contou sobre o IFSP. Até então eu não sabia da existência do IFSP, muito menos que tinha um *campus* em São Carlos.** Ele me disse que achava que eu tinha chance, com tranquilidade, no concurso então, sem muitas pretensões, me inscrevi no concurso. Quando passei, pedi demissão de meus dois empregos e assumi a vaga (P10).

Na verdade, eu me formei e sempre busquei me tornar empreendedor. [...] Mas antes de começar meu empreendedorismo eu achei melhor pegar experiência. Nesse meio tempo comecei como autônomo dando aulas de formação continuada no SENAI. [...] até que **casualmente um colega do SENAI que tinha uma esposa que trabalhava no Instituto Federal aqui de São Carlos me deu um toque de que foi aberto concurso público para ser professor aqui na minha cidade de São Carlos. [...] a minha preocupação com isso era tão pouca** que quando eu me recordei desse toque que ele me deu era o último dia para se inscrever para o concurso inclusive o meu número de inscrição é o último de todos. E quando eu menos esperava fui chamado para começar a dar aula no Instituto Federal em meados de 2012 e lá estou até hoje graças a Deus. **É a melhor instituição para se trabalhar que eu conheci até hoje e até esqueci do plano inicial de me tornar empreendedor** (P9)

Um dia eu estava almoçando no RU e vi um cartaz de concurso para o IFSP. **Eu nem conhecia o IF, eu não sabia que existia em São Carlos** e, nem sabia que era dentro da UFSCar. Eu estava na UFSCar e não sabia. Como o concurso era para a minha área, eu disse, vou prestar, prestei e acabei entrando. **Então, eu fui parar no IFSP desse jeito, vi um cartaz no bandejão (risos).** Mas a ideia sempre foi investir na carreira acadêmica (P4).

Ainda, outros quatro professores (P1, P2, P7 e P8) também prestaram concursos para o IFSP em outros *campi*. Não por acaso, são os quatro professores entrevistados do

NC. P1 optou por São Carlos, a exemplo de P5, pela chamada na lista, atuou por cerca de um semestre e removeu-se para outro *campus* no estado de São Paulo. Já P2, atuou em outro *campus* e, depois de dois anos, especialmente pela facilidade logística, solicitou a remoção para seu atual *campus* de atuação, em São Carlos. P7 e P8 atuaram em dois outros *campi* da RFEPT antes de solicitarem a remoção para São Carlos, em 2016.

Estes aspectos, de certo modo, vão ao encontro dos estudos de Frigotto (2018), que indica que **expansão da RFEPT se deu em um curto interstício com o crescimento pujante do número de instituições, o que demandou a contratação expressiva de pessoal. No caso dos professores, foram muitos concursos, o que levou ao ingresso de muitos candidatos, sem qualquer experiência profissional, incluída a experiência em docência.** Tratam-se, em muitos casos, de **perfis jovens vinculados a programas de pós-graduação de universidades.** Em nossa análise, no escopo de dez professores, cinco (P2, P3, P6, P7 e P8) estavam, no momento do ingresso, vinculados a programas de pós-graduação, ao encontro, portanto, dos estudos de Helmer (2012). No que concerne a experiência docente pregressa, nossos dados não corroboram os estudos de Frigotto (2018), já que a maior parte dos entrevistados atuou com docência, embora não exatamente com EPT. No entanto, adicionamos à análise de Frigotto (2018) algo que foi perceptivo, o **desconhecimento da instituição pelos candidatos, que veem uma atrativa possibilidade de salário, de carreira e, de atuar na docência, sem ponderar, contudo, a realidade particular dos Institutos.** Ainda, nossa análise revela que nem todos os professores buscam o IFSP como uma “alternativa à academia”. P1, por exemplo, destacou sua **preferência por atuar com adolescentes** e que “não partiu para a universidade porque não tinha o perfil”. P9, atuava como autônomo em projetos associados a bolsas de fomento em pesquisa e lecionava no SENAI e, apesar do título de mestre à época, não buscou a carreira acadêmica em sua projeção profissional. Já P3 revelou sua preferência por atuar com ensino e com extensão e destacou as **“exigências massacrantes” de publicações em universidades públicas como a USP e a UFSCar, lógica com a qual a entrevistada não se identifica.**

Eu precisava de emprego! (risadas). Pra ser bem sincera (risadas). **Eu precisava de salário, precisava de emprego né?** E, assim, como eu tinha direcionado toda a minha trajetória até então para ser docente, era a opção. E aí, quando eu soube que aqui era mais voltado ao ensino, então é uma coisa que eu me dou melhor. **Eu até gosto de pesquisar,**

mas a exigência de publicação da UFSCar, USP e das universidades em geral, eu acho que é massacrante! Eu não me identifico com isso (P3).

Vale ressaltar que o que a entrevistada denomina de “exigências massacrantes” está alinhado com o capitalismo acadêmico nestas instituições, objeto de estudo de autores como Sguissardi e Silva Júnior (2009), com desdobramentos deletérios à subjetividade e saúde docente, conforme nos mostram Ruza (2017) e Silva (2020). A este respeito, P10, embora não almejasse a carreira imediata em universidade pública, manteve-se atuante no magistério no ensino superior. O entrevistado relatou que gostaria de atuar em uma universidade pública, porém, as exigências em publicações para o ingresso na sua área à época, constituíram um obstáculo para a realização deste desejo.

Ao concluir o doutorado, além de continuar trabalhando nessa empresa, assumi duas disciplinas em uma universidade privada. Minha ideia nesse momento não era a de me tornar professor em tempo integral, mas eu sempre gostei de lecionar. Durante o período de pós-graduação participei do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da USP, onde é possível fazer um estágio em disciplinas da graduação. Então **eu queria manter "um pezinho" no meio acadêmico lecionando na universidade privada. A princípio, eu não tinha planos de seguir uma carreira acadêmica. Eu até gostaria**, mas sabia que para passar em uma universidade de ponta eu teria que melhorar minhas publicações e, para isso, precisaria passar um tempo fazendo um *pós-doc*. Como não tinha intenção de me afastar de São Paulo, nem cogitei prestar um concurso em um *campus* universitário mais afastado dos grandes centros (P10).

Segundo os relatos referentes às trajetórias profissionais, encontramos apenas em P2, P7 e em P8 uma melhor compreensão do modelo IF anteriores a seus respectivos ingressos. P7 e P8 revelaram o acompanhamento da expansão do modelo e conheciam suas diretrizes conceptivas, isto é, planejaram suas trajetórias para atuar no RFEPT.

Os professores P1, P5, P6, P7 e P8 apontaram a **carga de trabalho extenuante em seus trabalhos anteriores ao IFSP**. P1 lecionava em colégios da rede privada e pública de ensino e destacou a baixa remuneração, onde chegava a dar “50 aulas por

semana”. P5 e P6 não apontaram insatisfação com os salários em suas carreiras anteriores, embora atuassem em vários empregos, concomitantemente, o que gerava uma rotina exaustiva. P7 atuava em diversas cidades como professor do ensino superior privado, fato oneroso no sentido financeiro e desgastante, segundo o professor. O caso de P8 chama a atenção, quando mencionou que, apesar de acumular vários empregos como professora da rede privada de educação básica e superior, em um momento de sua vida, desenvolveu uma doença autoimune que a levou a afastar-se do trabalho. Durante este período, a professora ficou sem remuneração e sentiu, em seu sentido literal, a sua **vulnerabilidade no mercado de trabalho** (ANTUNES, 2013; ALVES, 2011; DRUCK, 2013) e, a partir desta experiência, almejou com afincos uma carreira que lhe desse maior segurança empregatícia e financeira.

A ideia de prestar a Rede Federal era a de **estabilidade no emprego**, pois eu trabalhava muito, vários empregos e em um momento eu fiquei bastante doente, e fiquei sem trabalhar e sem receber salário. Então, eu **queria buscar estabilidade e segurança no trabalho**, de ter aquele salário todo mês e também era um desafio pra mim, atuar na Rede Federal, atuar em uma instituição de ensino tecnológico (P8).

Conforme anunciamos neste estudo, as condições para o exercício profissional no atual contexto de reestruturação produtiva, tem se mostrado dificultosas e perniciosas para muitos trabalhadores, o que não é diferente para as categorias profissionais do magistério, em seus diferentes níveis e modalidades (MANCEBO, 2010; PIOLLI; SILVA, HELOANI, 2015). Assim, compreendemos que as **condições de trabalho do IFSP, especialmente, o salário, o plano de carreira e, ainda, a estabilidade no serviço público, constituam-se como elementos que mobilizaram a procura de profissionais portadores de títulos acadêmicos e, por conseguinte, elementos mobilizadores de prazer no trabalho, sobretudo, quando comparado com seus históricos laborais pregressos**. O caso particular de P7, corrobora os estudos de Loureiro (2015). O professor, portador do título de doutor, mencionou que prestou outros concursos, inclusive na **área administrativa** no momento que cursava o doutorado, fato que evidencia a atual instabilidade que permeia o mundo do trabalho contemporâneo e que leva pessoas altamente qualificadas a prestarem concursos para cargos muito aquém de

suas qualificações. P7 buscava poder residir e trabalhar no mesmo município, algo distante para ele antes de seu ingresso no IFSP.

A despeito da falta de conhecimento por parte dos entrevistados relacionados ao modelo IF e, do *campus* São Carlos em particular, encontramos vivências que representam o que Dejours (1992) denomina de ressonância simbólica, isto é, o momento de encontro e de sentido entre as representações simbólicas do sujeito, seus investimentos pulsionais e a realidade do trabalho, ou ainda, a compatibilização entre as necessidades do teatro particular, subjetivo e singular do sujeito e a organização do trabalho.

Verificamos uma arena bastante diversa de profissionais onde existem perfis heterogêneos e, que constituem um rico caldo cultural, permeado por ambivalências e contradições. Há sujeitos que optaram pelo IFSP como uma alternativa ou como um possível passo intermediário para a academia, outros que preferem atuar com ensino e com extensão à pesquisa, revelando a “inaptidão” para a carreira universitária (como se apresenta atualmente), por outro lado, há professores que identificam-se com a pesquisa, especialmente aplicada e, ainda, aqueles que sequer conheciam a instituição antes de adentrarem. Isto é, para alguns professores, o IFSP não foi algo almejado ou planejado em suas histórias pregressas, mas, **algo fortuito como uma possível opção de carreira, de remuneração e, de estabilidade**. Neste sentido, acreditamos que as incongruências entre aquilo que se almeja e aquilo que se vivencia no real, possa ser potencializado por este (des)conhecimento prévio da instituição em que alguns sujeitos optaram em suas trajetórias. Ainda, conforme suspeitamos, trata-se de uma instituição que tem apresentado consecutivas mutações, o que pode favorecer ou dificultar a realização do desejo de cada trabalhador, a depender de momentos ou circunstâncias. Outro aspecto que, embora não tenha sido relatado enquanto vivência de nenhum entrevistado, propriamente, é a percepção de que alguns de seus colegas se veem como professores universitários, quando não, como professores da UFSCar, conforme enunciam alguns relatos. Embora o acesso “fortuito” de alguns, não se pode negar que trabalhar no IFSP São Carlos enseja vivências prazerosas aos servidores, já que tanto o sofrimento como o prazer, são elementos ubíquos, qualquer que seja o trabalho. Assim, algumas das vivências prazerosas são o enfoque da próxima seção.

4.2.2 A Dinâmica do Reconhecimento e as Vivências de Prazer no Trabalho Docente no IFSP

O trabalho aparece neste contexto social como um fenômeno fundamental da relação entre o sujeito e a sua saúde. Segundo Dejours (1992), o trabalho jamais é neutro em relação à saúde do homem, de modo que favorece a saúde ou a doença. Neste sentido, não podemos associar as atividades laborais dos servidores do IFSP São Carlos, tão somente ao sofrimento. O prazer, assim como o sofrimento, é elemento constituinte das vivências que estes trabalhadores estabelecem com o trabalho. Neste sentido, quando aplicamos a primeira fase de coleta e de construção de dados empíricos aos participantes, foram contempladas questões que mobilizassem vivências prazerosas e de bem-estar nestes sujeitos e, portanto, mobilizadoras de saúde, conforme aduz a prerrogativa dejouriana. Em ordem decrescente, os respondentes indicaram a motivação (78,8%), a autoconfiança (54,5%), a sensação de pertencimento (45,5%) e, a melhora do humor (36,4%) em suas vivências

As vivências de prazer-sofrimento passam, necessariamente, pelas vias do reconhecimento/não reconhecimento no trabalho. Reconhecimento da utilidade e da beleza (DEJOURS; JAYET, 1994; BATISTA; FACAS, 2012), ou ainda, vertical e horizontal (MOREIRA, 2018). Os relatos dos professores entrevistados convergem, especialmente, no que concerne ao reconhecimento de suas atividades pelos alunos, seja no ensino, seja na extensão e, alguns casos, na pesquisa por meio da iniciação científica. Em relação ao reconhecimento pelos pares, em geral, destacaram o reconhecimento entre pares do mesmo grupo/eixo tecnológico. O reconhecimento pelos pares é essencial para o sentido no trabalho, já que é advindo daqueles que são capazes de compreender e de julgar a beleza do trabalho realizado, dos que vivenciam o real do trabalho e que compartilham dos macetes, trapaças e acréscimos àquilo que é (pré)escrito pela organização ou, em outras palavras, aqueles capazes de subverterem o modo como o trabalho é idealizado (SILVA; HELOANI, 2013). Trata-se do tipo de reconhecimento mais importante para a criatividade e sentido de quem realiza determinado trabalho e, por conseguinte, para o equilíbrio psíquico.

P1, por exemplo, destacou um projeto de extensão em que tem atuado (no seu atual *campus*), ofertado no IFSP às escolas municipais. Este projeto, na visão da entrevistada, embora não seja o que a instituição prioriza, é motivo de pertencimento, de orgulho e de realização. Outro ponto mencionado por P1, trata da “carga horária reduzida”

destinada ao ensino do IFSP, “reduzida quando comparada com a experiência pregressa” da professora, que chegava a dar “50 aulas por semana” em escolas públicas e privadas. Com esta organização, a professora sente **realização em poder preparar aulas com qualidade, propor projetos de campo, assim como assessorar alunos com dificuldades por meio da recuperação**, mecanismo considerado efetivo pela entrevistada. Este relato se contrapõe à lógica das metas imputadas nas instituições de ensino (LAVAL, 2004; PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015), embora não imunize a professora de outras contingências organizacionais alinhadas com o gerencialismo, isto é, com atividades heteroprescritivas e orientadas para resultados, passíveis de mensuração e, que desconsidera a essência do processo e, sobretudo, o desejo e o conhecimento dos protagonistas da atividade (LOUREIRO, 2015; RIBEIRO; LEDA; SILVA; RUZA, 2019). Vale ressaltar que P1 atua no Núcleo Comum (demandado pelo EM Integrado) e, segundo a entrevistada, identifica-se com as atividades de ensino e de extensão, sobretudo, destinadas ao público mais jovem. Daí, sua afinidade maior com aquilo que se assemelha a uma possível configuração “escolar”.

A questão da carga horária destinada ao ensino é ambivalente para P8. Ao mesmo tempo em que ocupa a maior parte da jornada da servidora e, que portanto, é a dimensão priorizada, é também, assim como para P1, apontada como positiva pela professora, essencialmente no tempo destinado à preparação das aulas, aspecto que a professora vê como um privilégio, quando comparada com as realidades de escolas das redes públicas e privadas de ensino básico.

Um diferencial no nosso trabalho é que a gente tem o mesmo tempo de horas aula para a preparação de aulas. Isso é um privilégio diante do cenário que a gente tem no Brasil, diante de professores de escolas estaduais e municipais ou privadas. Esta seria uma situação ideal para todos os professores, que eles tivessem esse tempo contado como um tempo de trabalho. Porque todo mundo que trabalha na profissão docente sabe o trabalho que é preparar uma aula e que mesmo a gente dando a mesma aula para outras turmas, exigem adaptações pois são turmas diferentes. Isso é muito bom (P8).

A **possibilidade de formação continuada ou de qualificação**, também é reconhecida por parte dos professores como um elemento positivo do IF e, mobilizador de vivências prazerosas.

E nós estamos em um contexto no IF de formação continuada na nossa instituição, **existe um incentivo institucional para o professor se qualificar**. Se o professor fizer um curso que beneficie a instituição ele pode inserir isso dentro da sua jornada de trabalho (P8).

Ressaltamos que entre os dez professores entrevistados, cinco afastaram-se ou encontravam-se afastados para atividades de qualificação desde o ingresso no IFSP. Este aspecto corrobora as premissas conceptivas dos propositores do modelo IF de investimento contínuo na qualificação do corpo docente da Rede (BRASIL, 2010) e, que reverberam em progressão na carreira docente.

A possibilidade de ofertar um projeto de extensão é também motivo de realização para P3, que, desde que se envolveu com um importante projeto no *campus*, tem obtido **reconhecimento institucional** e, para ela o mais importante, o **(re)conhecimento ético-social**, pois o projeto abarca alguns grupos vulneráveis da região. Mesmo diante de um contexto de falta de incentivo financeiro, o engajamento de alunos voluntários em seu projeto, constitui, para P3, uma importante retribuição social de seu trabalho.

Graças a Deus eu consigo **alunos voluntários porque aqui a gente está com problema financeiro**. A gente **não tem mais bolsa**. Então, eu **sou abençoada** de ter onze voluntários pra trabalhar comigo, que não estão recebendo absolutamente nada. Mas **eles sentem prazer em fazer isso**. Então, realmente, **eu sou uma pessoa abençoada de conseguir essa quantidade de pessoas** que estão trabalhando porque eles têm prazer em fazer esse trabalho (P3).

A entrevistada mobilizou sua subjetividade frente às dificuldades objetivas encontradas, tanto relacionadas às restrições financeiras, como de sobrecarga de trabalho, concentrada prioritariamente nas atividades de ensino. O projeto de extensão de P3, a despeito dos entraves encontrados, é, sem dúvidas, o que mais encanta a professora em sua atual atividade profissional. Ao considerar os preceitos de Bardin (2008), no momento que a entrevistada versava sobre a importância e as retribuições deste projeto, era evidente

seu semblante de contentamento. No entanto, o modo como o trabalho está organizado, não possibilita que a entrevistada abdique de outras atividades, especialmente relacionadas ao ensino e possa dedicar maior empenho ao seu tão relevante projeto, o que acaba por gerar uma ambivalência. A participação voluntária dos alunos também foi apontada por P9, meio pelo qual consegue engajar-se em atividades de pesquisa e de extensão na instituição, tendo em vista a falta de apoio financeiro do atual contexto. “Eu uso e abuso de alunos voluntários”.

O reconhecimento financeiro e de carreira também foi apontado, por exemplo, quando comparado com a realidade de professores da rede estadual, conforme observou P8.

A questão financeira ela se dá num maior grau na RFEPT. A gente vê o nosso salário ser bem maior que de um professor da rede estadual, por exemplo, e muitas vezes com a mesma formação. Professores com salário muito díspar, sendo funcionário público (P8).

Outro aspecto positivo apontado por alguns professores é o **afeto nas relações com seus alunos**. O caso de P3 é emblemático. A professora ressaltou que, depois de muito tempo na profissão, **mudou sua forma de conceber e de trabalhar com o ensino. Isso se deu após participar de um curso de formação de professores**. Neste sentido, o **contato da professora, cuja formação é “tecnicista”, com a área de humanidades, ressignificou sua relação com o trabalho**. Ainda, para a professora, a **liberdade no ambiente de trabalho** traz leveza no cotidiano, especialmente por ser um ambiente onde as pessoas não têm receios de conversar entre si, sejam entre pares, sejam com chefias. A visão de P8 converge com a de P3 neste sentido.

Não existe aquele receio do tipo “ele é o chefe, tem que tomar cuidado”, então **temos uma conversa muito boa com todo mundo**, isso é o que tem de mais positivo aqui. Eu me sinto bem aqui. **É um lugar que eu me sinto bem trabalhando** (P3).

O professor P7, que já teve a oportunidade de atuar em outros *campi* do IFSP, destacou aspectos relevantes na dinâmica do reconhecimento e da retribuição objetiva e simbólica no trabalho realizado com alunos do EM Integrado do *campus* São Carlos e, também, do ensino verticalizado que, segundo o professor, tem sido realizado.

E aqui no *campus* São Carlos eu acho que é uma cidade bastante diferenciada, eu observo o alto nível dos alunos aqui, isso me chama a atenção, sobretudo de alunos do EM, são alunos de alto rendimento, são alunos com um potencial imenso e esse potencial não se desenvolveria na sua plenitude se eles não estivessem aqui, pois eles não teriam a oportunidade. Então, o potencial estaria com eles, mas eles não teriam os estímulos necessários. A gente percebe como eles se desenvolvem muito, isso é algo que eu vejo como algo muito estimulante para todos, para os alunos e para o corpo docente, porque a gente observa que o resultado do nosso trabalho aparece bastante. Temos alunos que chegam com bastante dificuldade, mas com bastante interesse em se desenvolver e vão se desenvolvendo e isso é extremamente gratificante e é algo que eu não havia observado com essa magnitude em outras unidades nas quais eu trabalhei (P7).

A educação verticalizada, isso ajuda em qualquer nível que a gente esteja trabalhando. Porque a gente consegue ver o todo da educação. Então, a gente vai desde a educação básica até a pós-graduação e onde a gente pode melhorar, aproveitar para melhorar a nossa prática a partir de uma modalidade, em outras. Por exemplo, o nosso curso de pós-graduação em educação, veja bem, eu não quero dizer que a gente é melhor que a universidade, não é isso, mas, que a gente tem uma cara que a universidade não consegue ter e não vai conseguir ter (P7).

O relato de P7 desvenda um aspecto que tem sido recorrente no bojo dos IFs, a sua comparação (imprópria) com as universidades. Neste sentido, a educação verticalizada, segundo o professor, tem sido executada no *campus* São Carlos e propiciado uma dinâmica distinta das universidades.

Outro elemento que emergiu na pesquisa foi a possibilidade de atuar em diferentes espaços, como conselhos, comissões ou grupos de formação de professores, fato que, segundo quatro entrevistados (P4, P5, P7 e P8), aprimora o conhecimento da instituição, amplia a visibilidade institucional e oportuniza o reconhecimento de colegas das demais áreas no trabalho. “Eu sou muito atuante no *campus*, então eu tenho uma visão bem geral das coisas” (P8).

Estou na comissão de formação e não sinto uma resistência dos colegas de outras áreas inclusive, naquilo que propomos, **percebo certa receptividade, certo respeito naquilo que estou fazendo** (P5).

Me candidatei para o Conselho de Ensino, já é outra demanda. Não precisava ter ido, mas acho fundamental. Eu tenho esse perfil, de **querer entender melhor, conhecer as forças aqui dentro, quem pensa o quê**. Enfim, **hoje eu consigo conhecer e transitar em várias coisas porque eu estou nesse conselho**. Isso é estilo de trabalho (P4).

Contudo, este aspecto revelou-se ambivalente para alguns servidores (P5, P8 e P10), quando na ocasião, os professores criticam as múltiplas atribuições administrativas no cotidiano, intensificando ainda mais, a sobrecarga de trabalho apresentada. Esta questão será pormenorizada em seção oportuna.

P2 reconhece a “**isonomia nos processos organizacionais da instituição**” como um elemento positivo na dinâmica do IFSP. A remoção do entrevistado para São Carlos, por exemplo, na sua visão, se deu a partir de critérios objetivos e transparentes, “sem ter que pedir favor para ninguém”. Ainda, a **boa relação e entrosamento entre os pares do Núcleo Comum, mesmo diante de adversidades** e a **autonomia para trabalhar**, constituem aspectos que propiciam vivências de prazer a P2.

Sei que no início, antes de eu entrar, dizem quando as coisas se davam no interior do *campus*, **que tinha que ser amigo do diretor para conseguir certas coisas**, e aí alguns processos, por exemplo, o edital de afastamento, ele foi centralizado a um edital do Estado inteiro. **Essa normatização, como o PIT, por exemplo, isso me proporciona planejamento**, tem uma comissão, mas também tem uma isonomia na forma como isso é feito (P2).

O relato do entrevistado indica, de certo modo, um impedimento de posturas patrimoniais ou clientelistas, cuja presença, é característica em algumas instituições públicas, a exemplo das universidades (LOUREIRO, 2017) ou mesmo dos Institutos Federais (MOREIRA, 2018). Contudo, não reconhecemos os instrumentos gerenciais como uma panaceia nestas instituições, conforme poderemos verificar em seções posteriores.

Vale ressaltar que ambos os entrevistados do Núcleo Comum indicaram a coesão e união do grupo frente a uma instituição foi reticente em receber o EM Integrado, isto é, este perfil de educação não era desejado por parte relevante dos professores veteranos. Esta situação de “novatos” no *campus* frente a uma dificuldade comum, ensejou e reforçou os laços de confiança e de solidariedade no grupo e, por conseguinte, constantes discussões e mobilizações possibilitaram enfrentar situações de dificuldade e de constrangimento em uma instituição que não foi concebida ou modelada para recebê-los. Trata-se do **espaço público da palavra** entre integrantes de um novo grupo de trabalho (DEJOURS; JAYET, 1994; FREITAS, 2006) que, a partir do ingresso em uma instituição com tradição até então, predominantemente em ensino tecnológico (superior), articularam-se e, em conjunto e, por meio da fala e da escuta coletivas, da criatividade, da astúcia e, de um objetivo comum, conseguiram prover um novo sentido a este sofrimento, agora acolhido. Assim, os professores do NC têm conquistado e construído novos espaços e posições na instituição, aproximando-a do que a RFEPT preconiza (BRASIL, 2010) e, ensejando possibilidades de ecos de reconhecimento (DEJOURS, 1992; MENDES; MULLER, 2013), pessoal, coletivo e institucional, mediados neste caso, essencialmente pelo trabalho (DEJOURS, 1992) e pela política (AMADO; ENRIQUEZ, 2011) da Rede. Um exemplo emblemático da coesão do grupo do NC é a mais recente especialização em Educação, Ciência, Tecnologia e Sociedade, que, de acordo com nossa consulta na página eletrônica do IFSP, é composto somente por professores do NC e pela servidora TAE Pedagoga do *campus* (IFSP, 2020a). Este aspecto, embora em um contexto distinto do NC, também ocorreu no eixo da Gestão, último eixo entre as áreas técnicas/tecnológicas da instituição, que será melhor apresentado na seção Eixos Tecnológicos e Relações de Poder. Já, o aspecto enaltecido por P2 quando se refere ao PIT, é confrontado com os discursos de outros professores relacionados a este instrumento de gestão, que será apresentado na seção seguinte.

Autonomia no trabalho é outro aspecto muito caro para a PDT (DEJOURS, 1992). Quanto maior o grau de autonomia no trabalho, maior é a capacidade do trabalhador superar o hiato entre o prescrito e o real do trabalho. A **autonomia** em sala de aula foi apontada por alguns professores do IFSP São Carlos. P2 e P4 ressaltaram a importância neste sentido para a formação de um aluno crítico – objeto da missão do IFSP São Carlos.

Na sala de aula eu tenho autonomia. Isso é inegável. **Mesmo no atual momento, de uma sociedade dividida. Eu trabalho temas polêmicos**

e abro o jogo com os alunos. Olha, **não é a comunista que está falando** (risos). Vão me processar, a comunista, enfim, essas coisas absurdas que se vê hoje em dia. E, o nosso curso como é com foco na gestão privada, **eu sempre procuro mostrar os dois lados. Nunca tive problemas como ser chamada de doutrinadora.** Agora, **eu não estou formando alguém apenas para produzir indicadores, eu busco formá-los para lidar com pessoas. Construir uma visão crítica, de acordo com o nosso PP** (P4).

A partir da visão de alguns dos entrevistados, a **autonomia no trabalho** enseja possibilidades de um trabalho sublimatório. Neste sentido, alinha-se, portanto, aos estudos de Siqueira (2015). Adicionamos à análise de Siqueira o momento atual de crise do país, momento fermentado por questões de cunho político-ideológico e que visam ferir a liberdade de cátedra docente, isto é, construiu-se uma narrativa que toma o professor como o principal responsável por possíveis doutrinações, narrativa materializada no reacionário projeto “escola sem partido”. Assim, mesmo diante de um cenário acirrado e que tem vilipendiado o exercício docente, nossa pesquisa revela que **os professores do IFSP São Carlos possuem autonomia em sala de aula.** A esse respeito, ainda, vale ressaltar a visão de P8, quando esta indica o papel protagonista do corpo docente do IFSP São Carlos na construção de seus projetos pedagógicos, de modo a participar ativamente nesta construção e melhor conhecer os documentos norteadores da RFEPT.

Há, contudo, um elemento ambivalente relacionado ao **ensino crítico** e seu êxito. Enquanto há professores que concentram esforços para ofertar um ensino crítico aos alunos, como fica evidente no relato de P4, “não estou formando alguém apenas para produzir indicadores”, em contraposição, portanto, à perspectiva de ensino nos moldes gerencialistas (LAVAL, 2004), há, também, entraves nesta possibilidade, conforme indicam os relatos ulteriores, ainda nesta seção. O reconhecimento simbólico se deu também por meio de **convites**, como para participar da formatura das turmas, ou ainda, ser paraninfa. “Quando um aluno chama pra fazer parte da formatura, quer dizer, você percebe que você fez um bom trabalho” (P5).

Sim, isso é muito bom. Sou reconhecida. Os alunos ficam desesperados se eu vou sair da coordenação. Eles gostam muito. Eu sou paraninfa há muitos anos, várias turmas. Eu acho que isso é um reconhecimento do trabalho. Os alunos falam pra mim que

queriam ser como eu. Assim, eu sou uma pessoa que se preocupa com as pessoas. Falo pra eles em aula, gestor, você não vai lidar com máquina, você vai lidar com gente (P4).

Ainda, o reconhecimento quando os professores são procurados por egressos para sanar alguma dúvida ou pedir algum material, conforme apontou P5 onde, mesmo depois de deixar a instituição, alunos a procuram, reforçando laços de confiança e atestando o bom trabalho realizado, que, por conseguinte, viabilizam o sentido para estes profissionais.

O professor P2, do NC, no momento da entrevista, encontrava-se afastado para atividades de qualificação. Neste período, foi **convidado por colegas do NC** para participar de um novo curso de especialização no IFSP São Carlos. Este tipo de vivência – receber um convite durante seu período de afastamento – é uma forma de reconhecimento horizontal (MOREIRA, 2018) que trouxe de volta o “sentimento de acolhimento que o professor tinha no outro *campus*” e ressignificou seu sofrimento (DEJOURS, 1992) e sua presença no atual *campus*, no qual chegou a sentir-se deslocado, enquanto pertencente ao grupo dos professores novatos. Destarte, conforme indicam a Psicologia Social e a Psicodinâmica do Trabalho, o indivíduo não mantém a sua identidade apenas em si mesmo, pois, a partir do “olhar de outrem” é que nos constituímos como sujeitos durante a vida (CIAMPA, 1986; PIOLLI, 2010) e, na fase adulta, o trabalho constitui-se espaço privilegiado para este intercâmbio intersubjetivo em que aparece como um dos mediadores centrais da edificação, do desenvolvimento, da complementação da identidade e da constituição da vida psíquica do sujeito (ALDERSON, 2004; BOUYER, 2010).

Outro elemento indicado em nosso estudo foi o fato de **trabalhar em uma instituição que tenha um papel social**. No caso dos IFs, segundo alguns entrevistados, particularmente pela vinculação com os APLs, oportuniza-se a possibilidade de dinamizar a região e inserir estes alunos, na maioria carentes, no mercado de trabalho. Os relatos de P3, de P4 e de P6, convergem neste sentido. P3, por exemplo, mencionou que os alunos do seu eixo são bem recebidos pelo mercado e que reconhece e valoriza o esforço de professores atuantes neste vínculo IFSP-Empresas. Contudo, o professor que melhor discorreu acerca desta vinculação foi P6, professor da Indústria.

A dinâmica do IF eu vejo que para desenvolvimento de pesquisa e extensão, ela é muito mais interessante que das universidades. Porque o ensino do IF ele é técnico e tecnológico. **Você forma pessoas pra trabalhar em empresas, pra trabalhar em indústrias, diretamente pra trabalhar.** Nós da área da indústria, a gente acaba tendo muito contato direto com empresas, com os APLs e esse contato acaba sendo um **canal para que as empresas demandem pesquisa** (P6).

Eu vejo, por exemplo, o pessoal da informática desenvolvendo programas para a *Serasa Experian*, dentro do IF. Então **eu acho essa interação, um ponto fabuloso que nós temos no campus São Carlos** (P6).

É um potencial fantástico. E isso não é só São Carlos, é São João da Boa Vista, Sertãozinho, pessoal com indústria cervejeira, enfim, todos os IFs estão intimamente ligados, **o que falta realmente, é ajustar o sistema pra que a gente consiga, não só fornecer demanda de ensino, mas como pesquisa e extensão. Essa proximidade é diferente da universidade**, onde o docente forma o aluno, e ele sai e vai para o mercado, é mais difícil o contato entre as empresas, ou seja, o professor precisa pensar num modelo, numa pesquisa e aí, quiçá essa pesquisa vai atender os interesses das empresas, e no IF não, às vezes a gente vem com demanda de pesquisa pronta “Eu preciso resolver esse problema, como é que eu faço?”. E isso aconteceu muito, não foi uma, não foram duas, cerca de quinze vezes já, eu tive a oportunidade de ter essa conversa (P6).

De acordo com a percepção dos entrevistados, destacamos **mais um elemento que diferencia os IFs das universidades – a vinculação com os APLs**. Então, ao mesmo tempo em que esta vinculação com os APLs são norteadores da atuação dos IFs (BRASIL, 2010) e, fonte de reconhecimento para alguns professores, não podemos desprezar o fato de que este perfil os aproximam de uma concepção de educação mercantil, na medida em que privilegia o enlace público-privado, alvo de críticas por pesquisadores, especialmente e, neste caso, paradoxalmente, por desviar as instituições de educação públicas de suas missões sociais (RODRIGUES, 2011; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). O caso de P6, entrevistado do eixo da indústria (intimamente

ligado aos APLs), nota-se a ambivalência de sentimentos relacionados ao “potencial” dos IFs e à falta de estrutura para poder atender as demandas das indústrias. Ao mesmo tempo que este ponto positivo do modelo IF é fonte de orgulho e de prazer para o professor, é também, fonte de sofrimento, ao não ter uma “adequação” para poder atender as demandas do mercado. “É, **frustração na verdade**. Porque existem projetos fantásticos, outros nem tanto, mas a grande maioria poderia vir a contribuir com a empresa, com a geração de renda” (P6).

Nós tivemos várias demandas em pesquisa, coisa até que **a gente não tinha fôlego pra fazer de empresas aqui da região**. E na grande parte dessas demandas **a gente não consegue atender, porque a gente não tem ainda, uma lógica formatada pra atender esse segmento** (P6).

Para P4, a vinculação com os APLs é fundamental para o perfil de aluno que o IFSP visa atender, alunos da rede pública e, que em geral, trabalham.

Essa vocação do APL é muito importante para o IF. Você traz desenvolvimento, você muda a dinâmica de cidades quando você implanta uma instituição como essa. Vejo isso em São Carlos. **Porque esses alunos não teriam este acesso fora daqui. Eles não teriam condições de pagar um curso de administração de 1000 Reais por mês, porque eles não ganham nem isso**. Talvez, cursos “questionáveis”, em relação à qualidade. **O acesso a professores qualificados, um ensino crítico, eles não teriam fora daqui**. Um curso EAD seria **uma apostila fria onde não se vive contradições, o que faz parte da formação do aluno**. Neste sentido, o IF cumpre a sua função. **Embora às vezes eu reflita que a sociedade não esteja preparada para receber uma instituição como essa. Às vezes o aluno e os pais do aluno nem valorizam tanto, como deveriam** (P4).

A **questão do vínculo com APLs revelou-se ambivalente**, segundo o relato de P4. Para a professora, este vínculo é algo vocacional na estrutura organizacional dos IFs, o que corrobora as diretrizes conceptivas destas instituições. Contudo, nota-se a insatisfação da entrevistada quando menciona que a sociedade não possui preparo para receber uma instituição como um IF. Neste sentido, inferimos que o esforço profissional,

ocasionalmente, parece ser “em vão”, quando não, desprovido de sentido para a professora. Quando P4 refere-se ao nível da instituição e do não preparo de alunos e pais para recebê-la, refere-se à não valorização pelos mesmos e, neste sentido, o não reconhecimento da comunidade. Compreendemos, portanto, que seria uma instituição de qualidade concebida para atender a um público carente que, no entanto, não possui “repertório” para reconhecer tal qualidade.

Ainda, em relação à função social, o relato de P7, professor do NC, evidencia uma questão essencial, própria do IFSP, da relação horizontal entre professor/aluno, como no caso do recente curso de Especialização em Educação, Ciência, Tecnologia e Sociedade ofertado pelo *campus*.

Nós estamos dando aula na PG em Educação, trabalhando com colegas ali que são alunos, mas que são colegas também, são professores e a gente não trabalha com eles ali como na universidade, **porque a gente não pesquisa apenas a educação básica, nós atuamos na educação básica, então, as pessoas que nós estamos dando aula, nós também damos aula como eles, na educação básica.** Os alunos que eles têm lá, exceto os da educação infantil, mas, do ensino básico, nós também temos aqui. **As situações que eles vivenciam no dia a dia de dificuldades, nós também vivenciamos** (P7).

Aqui, o **terceiro elemento** presente na pesquisa que diferencia o modelo IF da universidade – **a atuação direta com alunos da educação básica e, esta interlocução com alunos, que também são professores da educação básica.** Mais um aspecto inerente ao modelo verticalizado de ensino dos IFs, presente no *campus* São Carlos.

Um aspecto interessante foi apontado por P6, relacionado especialmente à gestão do *campus* São Carlos. Diante de um cenário de crise, o professor apontou que, na contramão de algumas instituições, o IFSP tem conseguido avanços consideráveis.

Nós estamos em tempos de crise, o *campus* cresceu, construíram quadras, salas de aula, então eu acho que **de limão está se conseguindo fazer limonada**, e isso é um ponto particular aqui da gestão. Onde todo mundo tá reclamando, ali tá saindo alguma coisa (P6).

Este ponto de vista é corroborado por T1

Aqui, aos poucos conseguimos aumentar as salas de aula, conseguimos construir quadra, quando comparamos com escolas do Estado de São Paulo, são construções antigas. Aqui os projetos contemplam algo mais moderno, algo que foi pensado para o IF. Inclusive, esse projeto de prédio foi replicado em outras cidades. O atual diretor tem formação em engenharia civil e ele que fez o projeto do *campus*. A mesma coisa o anexo, as quantidades de sala de aula não davam conta do número de alunos, aí foi feito um projetinho de anexo que também está sendo replicado (T1).

A recente publicação na página eletrônica do IFSP traz o Diretor Geral, Rivelli da Silva Pinto, juntamente com o Pró-Reitor da Administração do IFSP, Silmário Batista e o vereador da cidade de São Carlos, Luís Enrique Paulino Carmelo, na recente inauguração de novas salas de aula e de quadra poliesportiva no *campus* São Carlos. “Estiveram presentes diversos diretores do nosso estado e a comunidade do nosso *campus*” (IFSP, 2019c) representado pela **Figura 16**.

Figura 16: Inauguração de novas salas e quadra poliesportiva



Fonte: IFSP (2019c).

A autonomia no trabalho, particularmente circunscrita à sala de aula, o “fazer o que gosta” representado em uma dimensão simbólica de realização profissional e, a contribuição social do trabalho do professor e formas de reconhecimento do trabalho por parte dos alunos foram alguns dos elementos presentes na pesquisa de Siqueira (2015),

realizada no IFPE. Estes aspectos foram reiterados em nossa pesquisa a partir de alguns dos relatos apresentados. Adicionalmente, observou-se o vínculo com os APLs, enquanto elemento dinamizador social na percepção de parte do professorado do IFSP São Carlos e, a realização/satisfação em poder atuar com modalidades de trabalho que, objetivamente, não parecem, ainda, prioritárias no IFSP São Carlos: o ensino médio e a extensão. Percebe-se, ainda, ecos de reconhecimento de alguns servidores à capacidade de mobilização da gestão em canalizar esforços para a utilização racional de recursos e conseguir, até o momento, “mitigar” os efeitos da crise orçamentária na educação. Conforme será apontado na seção “Crise Nacional, Politização e os Desdobramentos Institucionais: à beira do sucateamento e do adoecimento”, outros relatos nos levam a compreender que, a despeito do momento de crise, o IFSP São Carlos, no sentido do uso racional dos recursos, tem administrado bem a questão. Fato, porém, que não blinda o corpo de servidores de outras vias de sofrimento mobilizadas pela crise como, por exemplo, a intensificação do trabalho para as diferentes categorias profissionais do IFSP São Carlos, objeto das subseções seguintes. Inicialmente, apresentaremos o caso dos professores e, em seguida e não menos importante, o caso de servidores técnico-administrativos.

4.2.3 Professor do IFSP São Carlos: trabalho intensificado ou “incorporado”?

A intensificação do trabalho, conforme já apontamos neste estudo, é algo inerente à nova lógica que se infiltra no mundo do trabalho contemporâneo (ALVES 2011, ANTUNES, 2013). A lógica da efetividade, do fazer mais com menos, do trabalhador proativo e polivalente (GAULEJAC, 2007), do empreendedor de si ou, ainda, da disseminação da cultura empreendedora do “Você/S.A”. A realidade laboral dos professores também tem sido permeada por esta lógica de intensificação e de extensificação do trabalho, conforme indicam autores como Piolli, Silva e Heloani (2015), Ribeiro (et al. 2019) e Silva (2020). Contudo, a realidade de professores do IFSP é algo ainda pouco explorado. Costa (2016), por exemplo, identificou o IFMA como um *locus* de intensificação e de precarização do trabalho docente, essencialmente pela precarização estrutural do instituto em questão.

Quando questionados sobre haver sobrecarga de trabalho no IFSP São Carlos, 42,4% dos professores respondentes do questionário consideraram haver a ocorrência de sobrecarga, aspecto que consideramos relevante para o âmbito da intensificação e

extensificação do trabalho. Ainda, apenas 24,2% dos professores indicaram que trabalham raramente nos finais de semana e feriados, os demais, revelaram trabalhar frequentemente ou sempre nestes períodos. Vale ressaltar que nenhum professor indicou que nunca trabalha nestes períodos. O questionário não contemplou os servidores TAEs do IFSP, contudo, as entrevistas realizadas com estes sujeitos foram esclarecedoras no que concerne o trabalho intensificado desta categoria profissional no IFSP São Carlos e, por conseguinte, como algo generalizado no *campus*, que será melhor discutido na subseção seguinte.

Alguns relatos da pesquisa de Costa (2016), no IFMA, expressam termos proferidos por professores como “viver aqui *full time*”, “*workaholic*”, “plugado 24 horas”, “a casa com o ambiente de trabalho tendem a se misturar”, “a ausência de lazer” ou, ainda, “meu trabalho é o meu lazer” (COSTA, 2016. p.191;192). Embora o arcabouço teórico utilizado pela autora não seja o mesmo da pesquisa em questão, um aspecto emergente em nossa pesquisa que, de certa forma, converge com os dados da pesquisa de Costa (2016), são as **ferramentas tecnológicas que possibilitam o trabalho a distância e, por conseguinte, o trabalho extensificado**. No caso, o *e-mail* e o *whats app* foram referenciados, o que corrobora aquilo que Gaulejac (2007) denominou de abstração dos tempos e dos lugares, já apontado no capítulo 1 deste estudo. Tais ferramentas viabilizam que os professores se envolvam em atividades de trabalho, independentemente do dia da semana, do horário ou dos lugares em que se encontram o que acarreta em uma (con) fusão daquilo que se considera trabalho e do que se compreende como descanso ou lazer.

Semana passada, por exemplo, eu tive que trabalhar praticamente todos os dias manhã, tarde e noite pra conseguir cumprir as atividades que eu tinha. Sábado eu tinha que trabalhar, mas realmente, não deu vontade e aí **no domingo de manhã eu acordei e tive que ficar no computador praticamente o dia inteiro pra poder cumprir**. Porque durante a semana foi corrido né? A primeira semana não é pra ser tão corrido, mas foi. E aí o que acabou acontecendo, mensagens de *whats app*, **porque a gente trabalha né, com *whats app*, a gente trabalha com *e-mail*, a gente trabalha com várias formas** (P3).

Eu acabei **incorporando** isso e vivo isso realmente. Vejo outros professores que tem o mesmo perfil que acabam fazendo isso, **a gente**

troca *whats app* de domingo de manhã falando sobre trabalho, troca e-mail no domingo e, tem outros que não (P6).

O termo utilizado por P6 “Eu acabei **incorporando** isso e vivo isso realmente” é alusivo ao que a Psicossociologia define como a **introjeção dos valores institucionais** como se fossem atributos naturais às pessoas. Tal introjeção é mediada por um refinado sistema de poder, seja este sócio-mental (PAGÈS et al., 1990) ou psíquico-organizacional (AUBERT; GAULEJAC, 1991). Segundo Alves (2011) e Ruza (2017), a nova lógica do trabalho contemporâneo, do poder organizacional e de seus mecanismos de cooptação ou de “captura” (HELOANI, 2008) ou de “manipulação” (HELOANI, 2008; RUZA, 2017) da subjetividade do trabalhador envolvem uma trama de sedução para que este se identifique com a imagem de si projetada na instituição. Tal dinâmica viabiliza a introjeção pelo trabalhador das regras, normas e valores institucionais. Verificou-se a fusão entre o que é trabalho e o que não é trabalho, entre o espaço do trabalho e do não trabalho e, entre o tempo de trabalho e de não trabalho. À luz da psicossociologia, o contexto apresentado se dá por meio do estreito vínculo afetivo e psicológico do professor, seu ofício e o ideal da profissão que o leva, não raro, a vivenciar servidão consentida e desejada do trabalho sob uma falsa aparência de amor (PAGÈS, et al, RUZA, 2017). Deste modo, há professores que atribuem tais sentimentos e condutas, como fruto de suas personalidades, materializados, por exemplo, em um superinvestimento no trabalho, conforme poderemos constatar no decorrer deste estudo.

O relato de P1 também é alusivo à introjeção dos valores institucionais pela professora que, neste caso, a atribui à sua própria biografia, enquanto professora das redes pública e privada de ensino básico. P1, assim como P6, também valeu-se do termo “incorporada”

Inclusive agora foi **a páscoa** (risos). **Era um chocolate e uma prova (gargalhada)**. Mas como eu disse pra você que eu vinha de uma dinâmica que eu trabalhava 50 horas semanais, então na verdade **já era uma dinâmica incorporada** (P1).

A carga extenuante de trabalho de P1, pretérita ao seu ingresso no IFSP constituiu-se como motivo de naturalização da atual rotina de trabalho onde se imiscuam tempos e locais de trabalho e de não trabalho. Refletimos se esta carga extenuante não poderia ser mitigada se a profissão fosse melhor (re)conhecida e (re)valorizada. Compreendemos

que, a despeito das precárias condições de trabalho (PIOLLI; SILVA; HELOANI) e das indecorosas propostas salariais e de carreira ao professorado do ensino básico nacional, nos deparamos com um contexto estrutural do mundo do trabalho deteriorado, composto por um exército de reserva, o que complexifica as possíveis aceitações, introjeções e “incorporações” de determinadas dinâmicas.

A **flexibilização da jornada de trabalho** compõe outro elemento da naturalização do trabalho intensificado. Esta adquire a aparência de um contrabalanço da alta carga de trabalho.

Eu acho que se eu **puxar o meu marido pra conversa**, vai ficar mais fácil (risos). A vantagem, que eu disse que vou trazer meu marido pra roda é a flexibilidade. **A flexibilidade é algo muito bom. Então, não fico sem ter algum momento de lazer entre família porque onde a gente está, levo o notebook e o trabalho!** Eu levo as provas e corrijo. **Quantas vezes corriji no meio de um churrasco, faz parte!** (P5).

Esta flexibilidade (vernizada) também foi apontada como algo positivo por P1, quando esta refere poder estar próxima de familiares na páscoa, a despeito de estar trabalhando. Em ambos os casos, no entanto, os professores consideram a **flexibilidade como elemento positivo no trabalho**, como contrabalanço de um trabalho intensificado, no qual acabam “sacrificando” momentos com a família ou de lazer para dar conta da carga de trabalho. Assim, possuem a oportunidade de vivenciarem momentos familiares ou sociais, trabalhando. Trata-se um tempo de trabalho fluído que engendra um (des)encontro entre trabalho e família, alusivo a um quadro de trabalho extensificado ou, da regulamentação do emprego do tempo (GAULEJAC, 2011). Trata-se, de uma regulamentação do tempo e da vida dos sujeitos para atender aos interesses da instituição (GAULEJAC, 2007), o que configura uma submissão e uma disponibilidade permanentes (GAULEJAC, 2007). Tal dinâmica penetrou na esfera pública há algum tempo, conforme apontamos nas seções que versam sobre a Reforma Gerencial do Estado Brasileiro no Governo Cardoso e, tão logo, nos espaços públicos educacionais (LOUREIRO; MENDES; SILVA, 2017; PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015; RUZA, 2017;). Neste sentido, os IFs não são exceção (MOREIRA, 2018), pois percebemos uma dinâmica influente na subjetividade de alguns professores, a naturalização de condições anômalas de trabalho.

O IF me proporciona **maior flexibilidade nos horários** o que **facilita** minha atenção para os filhos. **Então eu fiquei na páscoa trabalhando por exemplo, mas eu consegui ir no final de semana para a casa da minha mãe e as crianças ficaram com a avó, daí consegui trabalhar. O ideal seria que não.** Que eles pudessem estar com a família o tempo todo, mas enfim, **é uma dinâmica que a gente tem há muito tempo. E eu meio que incorporei. Fico chateada, evidentemente. A carga horária fixa nunca se materializa para um professor, isso é o “karma da profissão”. O trabalho habitual de ter horário para entrar, horário para refeições e horário pra sair e acabou, com o professor, isso nunca acontece, você sempre está pensando na aula que vai ter que preparar, tenho material pra corrigir, enfim, e aí quando você gosta da profissão ainda (risos) acaba sendo prazeroso (P1).**

Conforme eu apontei no questionário eu ainda tenho que lidar com questões como estresse, ansiedade e outras, e essas questões aparecem porque o professor, frequentemente, ele leva trabalho pra casa porque **a gente não consegue se desligar do trabalho ao sair do trabalho.** Então, os momentos de preparação de aula, de correção de trabalho de aluno, eles acontecem, não necessariamente no espaço escolar. Então, a gente se vê realizando esse tipo de atividade à noite, às 10 horas da noite, e isso também tem a ver com a organização do trabalho que a gente faz, claro que a gente poderia fazer tudo isso no ambiente de trabalho, mas a própria interação com os colegas muitas vezes dificulta. Então muitas vezes **eu brinco com os colegas que eu tenho que ir pra casa pra trabalhar um pouco** (risos) (P8).

A profissão também pesa, porque a gente não desvincula o trabalho da vida pessoal. A profissão do professor se mistura muito facilmente com a vida pessoal. **Não é sair do escritório e deixar as coisas do escritório no escritório** (P8).

Esta condição reverbera em sofrimento para os professores, ainda que, como no caso de P1, seja “amenizado” por suas vivências pregressas em condições ainda mais adversas, tanto em termos de tempo/carga, como termos remuneratórios. A adesão

(*attachment*) (AUBERT; GAULEJAC, 1991; GAULEJAC, 2007; PAGÈS et al., 1990), da professora às injunções e aos valores institucionais também foram mencionados, no caso, quando esta revela já ter “incorporado” uma dinâmica perniciosa da organização do trabalho. Naturaliza-se aquilo que não deveria sê-lo. Nossos dados corroboram a pesquisa de Costa (2016. p.191;192), quando esta ressalta a intensificação e a precarização do trabalho dos professores do IFMA como termos como “viver aqui *full time*”, “*workaholic*”, “plugado 24 horas”, “a casa com o ambiente de trabalho tendem a se misturar”, “a ausência de lazer” ou, ainda, “meu trabalho é o meu lazer”.

É comum também a gente ver professores trabalhando nos três períodos, manhã, tarde e noite, embora isso não seja permitido, isso é feito nos bastidores (P8).

Então, **tenho que levar trabalho para os finais de semana, porque não tem como não levar.** Ou eu trabalho no sábado e domingo ou eu vou entrar em sala de aula sem qualquer preparo, porque eu tenho as ementas pra fazer, tenho as aulas pra preparar, tenho prova pra preparar. **Eu não vejo tranquilidade.** Tipo, é só no começo ou é só nessa disciplina, não. **Isso é sempre.** Semestre que vem tem outra aula, tem outra comissão, então nunca para. Quando você acha que vai ter um semestre mais equilibrado, ele não é. Isso é constantemente (P5).

Os relatos presentes em nosso estudo vão ao encontro da pesquisa de Siqueira (2015), em que um dos relatos revelou o seguinte:

[...] eu era um cara sempre sobrecarregado. Eu tinha trinta e duas horas/aula, no mínimo. Qual é o professor que tem trinta e duas horas/aula e vive numa maior? Nenhum. Se você é uma pessoa que não descansa [...]. Eu chegava aqui de manhã e ficava manhã, tarde e noite (SIQUEIRA, 2015 p.126).

Outra observação associada à flexibilidade no trabalho é a educação a distância, conforme indica o relato de P9. Embora no *campus* São Carlos, esta modalidade ainda não seja realizada de maneira efetiva ou “cristalizada”, tendo em vista os índices apontados no questionário, é algo que acaba por ser realizado, ainda que de maneiras

particulares por um ou outro docente. A habilidade do professor P9 com alguns recursos tecnológicos aliviou drasticamente a sua carga de trabalho.

Eu sempre trabalhava final de semana até o ano passado. O que mudou do ano passado para esse ano é que eu consegui esquematizar um sistema de ensino padronizado através do *Moodle*, então **as minhas aulas elas são automatizadas e repetidas semestralmente, o quê diminuiu drasticamente a minha carga de trabalho** voltada para o ensino e facilitou muito minha vida a partir desse semestre, mas isso antes de acontecer esse confinamento, que acabou mudando um pouco a dinâmica das coisas, mas de qualquer jeito eu já está estou preparado para a nova realidade de oferecer atividades via *Moodle* aos alunos (P9).

O confinamento mencionado por P9 é o decorrente da Pandemia pelo COVID19, cuja dinâmica e desdobramentos, não serão abarcados por nosso estudo. De dez professores entrevistados, cinco (P1, P3, P4, P6 e P8) **identificaram o próprio perfil pessoal como principal responsável pela intensificação do trabalho**. P4 e P6 atribuíram a intensidade ao “**estilo de trabalho**” e destacaram suas atuações em cargos de gestão.

Eu me sinto sobrecarregada, mas a culpa é minha! Porque é o meu estilo de trabalho. Eu sou meio esponja. Tenho 3 disciplinas que eu dou aula, não mudei nada nesses anos dessas 3 disciplinas, elas têm o mesmo ritmo de quando eu não era coordenadora (P4).

Particularmente, eu tenho um **perfil pessoal muito dinâmico. Eu me envolvo muito com as coisas** e procuro resolver, então, tudo o que eu faço, eu **faço com bastante intensidade**. E no Instituto, eu **já exerci várias funções na área de gestão, já fui coordenador de curso, coordenador de área, coordenador de extensão**. Então, **tem várias atividades que acabei incorporando**, me envolvendo e óbvio que isso acaba tomando um tempo excedente (P6).

Refletimos em que medida esta intensificação laboral se dá pelo “estilo” de cada professor. Qual seria a concepção de trabalho que dá suporte a esta afirmação? Longe de

um poder puramente disciplinar, típico do período taylorista/fordista, o modo operante do gerencialismo é reticular, e busca canalizar a energia libidinal para transformá-la em força produtiva (GAULEJAC, 2007; PAGÈS et al, 1991). A organização favorece articulação e interpenetração entre, de um lado, normas, prescrições, regulamentos e, do outro, entre processos psíquicos como a projeção, a introjeção, a idealização, a sublimação (GAULEJAC, 2011). O poder da organização não se dá tão somente pela via coercitiva, mas, pela via da sedução, o que pode levar ao que Le Boétie denominou de servidão voluntária (GAULEJAC, 2011), ainda que sob a aparência de amor (GAULEJAC, 2007). Conforme mencionou Enriquez (2011), a relação homem/grupo é mediada pelo conflito. Neste sentido, o indivíduo necessita fazer parte dos grupos para satisfazer o seu narcisismo, ainda que esta participação seja guiada por influências heterônomas e alienantes. Quando questionado sobre a alta carga de trabalho e na consequente dedicação ao trabalho em finais de semana, P10 concordou com a questão, embora tenha apontado que esta situação não seja algo que a instituição obrigue, mas, assim como P4 e P6, tenha relação com a sua **postura pessoal** diante do contexto de trabalho.

Sim, mas preciso fazer a ressalva de que eu não sou obrigado pela instituição a trabalhar nos finais de semana. Como é me dada a possibilidade de uma **flexibilidade de horários e de local de trabalho**, muitas vezes, quando julgo importante, eu acabo trabalhando no final e semana quando há algum prazo curto a cumprir. Dando como exemplo, o período de escrita da proposta APCN do Programa de Pós-graduação Profissional em Computação Aplicada UFSCar-IFSP foi bem pesado e eu precisei trabalhar, não só no final de semana, mas em período de férias também, para cumprir os prazos da CAPES para o envio da proposta. **Essa decisão passou por um entendimento meu, e exclusivamente meu, de que era uma atividade importante, urgente e pontual.** Entendo que a dedicação exclusiva abarca a possibilidade de um sacrifício pessoal de tempos em tempos para atingir algum objetivo específico. Mas claro, isso não pode ser tornar a norma e nem prejudicar nossa saúde mental. Não podemos estar sempre em situação de urgência pois aí isso se tornaria um grave problema (P10).

Conforme já apontamos, este estudo não explorou o cenário de pandemia por COVID19, que ocorreu durante o período de nossa pesquisa com os servidores do IFSP

São Carlos. Contudo, um relato em especial, nos chamou a atenção a este respeito e, portanto, resolvemos contemplá-lo. Trata-se de um contexto em que “optamos” por realizar a pesquisa de modo remoto. A recomendação da Plataforma Brasil nos permitiu tal possibilidade. Neste sentido, de modo a facilitar a participação dos entrevistados, ofertamos algumas possibilidades de realização de entrevista remota e, três entrevistados (P8, P9 e P10) optaram por realizá-la de modo assíncrono. Assim, destacamos o relato de P10, que justificou, em um momento da entrevista, a exaustão diante das demandas laborais e domésticas.

Em relação ao exausto, creio que foi realmente por conta do momento da escrita do ACPN do mestrado profissional. Me consumiu muito. Um projeto que envolve 3 *campi*, do IFSP, a UFSCar, a Embrapa e fazer todo o meio de campo entre as duas reitorias, reuniões com empresas para conseguir cartas de apoio ao programa, entre outras atividades. **E tudo isso sem reduzir em nada a minha carga de aulas e orientações da pós lato-sensu. Mas novamente, encarar esse desafio foi decisão minha** e eu não quis abandonar nenhuma orientação também pois uma vez que eu assumo um compromisso com um aluno eu vou até o final (P10).

A partir do sentimento do entrevistado, associamos ao contexto sócio-institucional e refletimos em que medida, esta “exaustão” não poderia tomar outros contornos se o servidor fosse casado e tivesse filhos. Neste sentido, P10 esclareceu que, a despeito de não ter filhos, vivencia um contexto familiar delicado, conforme indica no relato abaixo.

Não sou casado, mas minha namorada está em quarentena comigo e com minha mãe, que é idosa e, em termos de dedicação, é praticamente como ter um filho de 13 anos. Mas temos conseguido trabalhar cada um num quarto, obedecendo uma rotina. Tenho trabalhado bastante durante a quarentena e, aparentemente, **há um surto de reuniões virtuais e lives junto com o surto do COVID-19!** (risos). Não só do IFSP, mas também das entidades sindicais. E seguimos na expectativa de começar a produzir material para reposição das aulas em EAD. Quando isso começar, creio que ficará muito pesado (P10).

Quando estes professores atribuem o “perfil pessoal” como um elemento contribuinte para a intensificação do trabalho, refletimos em que medida, isso também não é algo assimilado e introjetado em suas biografias pessoais que se confrontam com o atual enredo do trabalho. O caso de P4 é emblemático, quando utiliza a expressão “a culpa é minha”. Seria realmente sua “culpa”? Ou, estaria a professora submetida a um contexto de trabalho (real) que se distancia de suas expectativas (ideal) a partir do que foi edificado em sua história e em suas vivências. Em outras palavras, um conflito entre a dimensão subjetiva da professora e as condições objetivas da instituição quando, ao assumir um cargo de coordenação de curso, não houve quem a substituísse em sua função docente. A propósito, este repertório da autoculpabilização do trabalhador frente às contradições das dinâmicas organizacionais é comum às ciências da gestão, objeto de estudo da Psicossociologia. Pagès et al (1991) e Gaulejac (2007) estudaram estes comportamentos entre trabalhadores “bem sucedidos” como gestores e executivos de multinacionais. Ruza (2017) estudou tais comportamentos entre professores universitários, particularmente, que atuavam em dois programas de pós-graduação de excelência. Para o autor, no caminho entre o prazer e a angústia como agentes de manipulação da subjetividade, a aparência de perfeição do sistema universitário brasileiro, dotado de valores, normas e instrumentos, se contrasta com a “imperfeição” do professor, causando-lhe um sentimento de culpa (RUZA, 2017).

Observamos, contudo, uma contradição entre relatos e o que foi apresentado no questionário pelo qual, apenas 15,2% dos respondentes indicou possuir a sensação de não conseguir cumprir com suas atividades laborais (inconcretude do trabalho). Acreditamos que, conforme esclarece a vertente psicossociológica, a origem da culpa está na angústia, criada institucionalmente, e tem se configurado como aliada na relação indivíduo-instituição, tendo por base a criação do superinvestimento no trabalho e a propagação do ideário de excelência institucional (AUBERT; GAULEJAC, 1991; GAULEJAC, 2007; 2014; PAGÈS et al., 1990).

O relato de P6 desnuda um perfil de autocobrança e de autodesempenho bastante alinhados com as novas configurações do mundo do trabalho e, que se estende para aqueles que participam de sua convivência. A afinidade de P6 com as atividades de gestão (direção institucional, coordenação de curso, coordenação de área e coordenação de extensão) revelam-se agonistas, justamente, aos preceitos das ciências da gestão ou do gerencialismo que foram apresentadas no decorrer deste estudo. Conforme poderá ser verificado em relatos posteriores, o professor P6 reproduz fielmente o estereótipo do

professor produtivista. Então, buscamos relativizar a “pessoalidade” que estes professores atribuem às suas vivências e condutas e contextualizá-la a uma dinâmica de trabalho que vem se (re)editando e se (re)atualizando cotidianamente e impelindo os sujeitos a “fazer mais com menos”, a prezar pela eficiência, eficácia, polivalência e produtividade, não por acaso, reforçadas por políticas orçamentárias, conforme verificaremos em seção oportuna.

Outro aspecto que devemos considerar é o contexto de recente mudança no IFSP São Carlos onde, nem sempre a carga de trabalho a se considerar é quantitativa, mas, também a qualitativa, com a adaptação a novas demandas. Destacamos a vinda “a *forceps*” do EM Integrado. Ressaltamos ainda, a assunção de modelos de gestão que perfilam a organização do trabalho a partir do que denominamos de heteroprescrições e de métricas de produção. No caso dos professores do IFSP, o Plano Individual de Trabalho – PIT e o Relatório Individual de Trabalho - RIT⁹¹ são os instrumentos que subsidiam a computação da distribuição da carga horária docente que, no caso da nossa pesquisa, contemplou professores em Regime de 40 horas semanais com dedicação exclusiva. No entanto, segundo relatos de alguns dos entrevistados, **o PIT não reproduz fielmente a jornada de trabalho dos professores, uma vez que há uma carga horária que o instrumento não possibilita a computação.** O relato de P5 é alusivo neste sentido.

Nós trabalhamos 40 horas ininterruptas, **a gente não tem dia, não tem hora, não tem espaço. Nós temos muito mais do que a carga visível. Essas comissões, esses planejamentos que são um “a parte”,** não são só aulas. Por exemplo, estamos montando o curso de administração, são 3 ementas que estou ajustando pra entregar até segunda feira. **Isso não vai aparecer na minha PIT, entende? Isso não vai aparecer em lugar nenhum (P5).**

⁹¹ O PIT é o instrumento onde os professores devem discriminar o planejamento semestral das atividades. Encontramos PITs dos dois semestres de 2018 das quatro áreas na página eletrônica da instituição (IFSP, 2019c). O RIT é o instrumento onde os professores discriminam o que foi feito ou não em determinado semestre e as possíveis justificativas, cujos relatórios disponíveis no momento da pesquisa na página eletrônica da instituição contemplavam apenas o ano de 2017 e as áreas da Gestão e do Núcleo Comum, os quais não coincidiam com os PITs, dos dois semestres de 2018, de modo que não conseguimos realizar uma análise pormenorizada dos instrumentos (IFSP, 2019c). Os instrumentos, contudo, foram elaborados a partir de critérios que desconhecemos e, que em nossa compreensão, configuram o termo que cunhamos como “heteroprescrição”, isto é, diretrizes de trabalho elaboradas por gestores, que não raro, são professores e que (pré)escrevem um modo ou maneira de trabalhar a partir de uma idealização e que contrasta com aquilo que o trabalhador vivencia no real. Trata-se, a nosso ver, de um instrumento de controle e, que no caso dos IFs, não dá conta de atender à complexidade do trabalho docente.

Para P8, atuar com ensino, pesquisa e extensão está relacionado às diretrizes do modelo IF e ao retorno social, enquanto docente do IFSP. No entanto, embora a professora faça questão de apontar isso no PIT e no RIT, confessa que tem que **falsear a computação das horas, dada a inflexibilidade do instrumento**. É a consciência da professora confrontada com as heteroprescrições, com metas imputadas e engessadas, conferindo ao contexto, o que Gaulac (2007) denomina injunção paradoxal e que será melhor discorrido em seção oportuna.

Eu leciono em vários segmentos e atuo em todos os cursos. Eu poderia ficar restrita ao ensino. A minha carga horária permite isso. Só que eu também atuo com pesquisa e extensão. **Atuo com pesquisa porque eu sou doutora, eu vejo a minha obrigação social de realizar pesquisa** e de permitir que meus alunos se envolvam nisso. E eu também vejo uma possibilidade de **atuar com extensão para que o IF chegue até a comunidade externa. É missão nossa!** Chegar à comunidade externa e envolver nosso aluno nisso. Então, por isso **minha carga horária extrapola as 40 horas e neste sentido em tenho que fazer um PIT e um RIT “fake”, eu coloco horas a menos do que eu realmente me dedico**. Mas no meu caso **eu faço questão que no meu PIT e no meu RIT constem que atuo com as três vertentes**, embora não esteja computada a carga horária real. Tem professores que não colocam tudo lá (P8).

O modelo do **PIT é muito falho e engessado**. Podemos colocar apenas atividades com carga horária semanal, de no mínimo 1 hora semanal, mas se exige um detalhamento das atividades formal. Dá pra ver que **a preocupação foi justamente com atividades de ensino que seguem um calendário semanal. Isso é impraticável para muitas atividades de pesquisa ou extensão**. Não tem como eu colocar que vou me dedicar 1 hora por semana para palestras, que são atividades de extensão, por exemplo. Bancas também. Não tem como eu "planejar" que vou participar de bancas todas as segundas-feiras de manhã (risos). Avaliação de artigos para conferências, redação de projetos, etc. Então **acabamos sendo obrigados a omitir muito do que produziremos na PIT e colocando outras atividades mais fáceis de comprovar e**

depois quando temos que **fazer a RIT, acabamos omitindo também** pois não há um formato que permite relatar o que foi feito a mais (P10).

É muito complexo você fazer a justificação que você está com esse tempo em pesquisa porque pesquisa é uma coisa que ela te demanda várias coisas, por exemplo, pensar. Como é que eu vou justificar que eu estou pensando em alguma coisa ou mesmo escrevendo alguma coisa e sem comprovação pra justificar? (P6).

Compreendemos o PIT e o RIT como instrumentos que não comportam a complexidade da jornada do professor. Apreendemos tratar-se de um dispositivo gerencial no qual os gestores (que são os próprios docentes) se responsabilizam pela vigilância do outro. Trata-se de um dispositivo de controle. No entanto, sob o pretenso discurso da transparência, a defesa de tal dispositivo torna-se amplamente compartilhada, o que dificulta o seu questionamento. Afinal, quem é contra a transparência? Tentamos buscar a resolução de criação do PIT e do RIT para melhor compreender os discursos que circundavam a arena dos IFs naquele momento. No entanto, não encontramos. No momento, questionamos a legitimidade deste dispositivo e inferimos que, do modo que se apresenta, induz o corpo docente a priorizar o ensino em detrimento da pesquisa e da extensão, uma vez que estes balizadores não são contemplados de maneira equânime. A partir da compreensão dos entrevistados acerca dos instrumentos, consideramos tratar-se de **“instrumentos pseudoprescritivos”**, já que como alguns relatos confirmam, estes instrumentos, quando confrontados com o real do trabalho, são subvertidos ou “falseados” pelos professores, em grande medida. Neste sentido, trata-se de **“pseudoprescrições”**, orientadas pela **“pseudonorma”**.

No entanto, a despeito de considerações sobre o PIT e o RIT, os relatos de P5 e de P3 corroboram aspectos já investigados por Costa (2016) no IFMA onde verificou que **a intensificação do trabalho docente está diretamente relacionada ao volume de trabalho dos professores frente à diversidade curricular** da instituição e das exigências dela decorrentes, materializadas nas horas destinadas ao preparo de aulas e atividades para um público tão diversificado. Ou, ainda, na “carga de trabalho invisível”.

P3 e P4 indicaram suas tendências em se comprometerem com estudos, com o intuito de otimizar o trabalho. Nestas condições, até o estudo contribui com a

intensificação do trabalho. Estudos que compreendemos como uma premissa básica para qualquer sujeito que opte por seguir a carreira docente.

Mas assim, você fala, afeta? **Né? É uma escolha!**

Eu poderia fazer menos coisas? Eu poderia! Né? Eu estou começando a tentar largar algumas coisas pra trás, mas por exemplo, **eu não consigo parar de estudar.** Então, eu já devo estar na minha terceira ou quarta especialização desde que eu entrei no IFSP (P3).

A partir dos relatos de P3 e de P10, refletimos em que medida, o trabalho intensificado é “uma escolha”? Qual o valor cobrado para a subjetividade numa ou noutra “escolha” e como perlaboram isso? E o que justifica que estes professores pensem, que de fato, seja uma escolha, o que dá a eles certo grau de autonomia. Uma autonomia, certamente, controlada (PAGÈS et al, 1991). A questão de **gênero no trabalho** foi apontada somente por uma professora, a P5. Conforme já verificamos neste estudo, o número de homens no IFSP São Carlos, de 74% é expressivamente maior que o de mulheres que compõem 26% da força de trabalho do professorado. O relato de P5 está associado à **flexibilidade** propiciada pela organização do IFSP São Carlos. Assim, as “funções” trabalhadora/mãe/esposa se imiscuam e ficam indefinidas no cotidiano da professora. Nas situações reais de trabalho a professora mobiliza uma série de habilidades para ajustar e aproximar a organização prescrita do trabalho ao real. O sofrimento parece potencializar-se já que a sua mobilização subjetiva (DEJOURS, 1992) não encontra o devido reconhecimento diante de uma expectativa de papéis relacionados a um tipo de identidade moderna que está estruturada sob critérios de racionalidade e virilidade, atributos socialmente construídos de masculinidade. Este tensionamento produz efeitos significativos na autoimagem e gera tensões, não apenas no trabalho, mas nas relações familiares e conjugais. Embora este não tenha sido o foco do nosso estudo, trata-se de um tema que carece aprofundamento, tendo em vista a assunção do trabalho feminino nestas instituições. O desgaste e o cansaço, são evidentes no relato da professora.

Outro ponto a mencionar é a **questão de ser mulher. A gente não trabalha só aqui, nos dividimos em pelo menos três espaços e essa flexibilidade, ela confunde muito a família. Então, são 40 horas ininterruptas. Você não tem dia, você não tem hora, você não tem**

nada. E é difícil pra família entender os horários que você está efetivamente trabalhando, então você está o tempo todo trabalhando e, ao mesmo tempo, **o tempo todo pingando algum assunto que não se fecha**, então você vai e volta nesse assunto muitas vezes e não fecha e vai e volta. **Isso cansa muito né?** A gente divide a atenção com os filhos, com a casa, com o marido, com a administração doméstica, normalmente com o empreendimento que é a família também, ai não dá! (risos). **Cansei só de lembrar** (risada). **E hoje é sexta feira hein (risos) dá pra ver o meu esgotamento** (P5).

Outro ponto que é apontado como “positivo” é a carga horária no IFSP, quando comparada às realidades pregressas destes professores que, na maior parte dos casos, possuíam mais de um emprego e tinham cargas extenuantes de trabalho. P1 mencionou que chegava a dar mais de 50 aulas em uma semana entre seus empregos em colégios públicos e privados. P5 e P6 atuavam tanto em docência como em suas áreas de formação no mercado de trabalho. P7 e P8 atuavam em vários empregos, quando não, em mais de um município. Ainda, há o relato como o de P2 que, embora não tivesse atuado profissionalmente (exceto em atividades do programa de pós-graduação) anteriormente ao IFSP, convive rotineiramente com os relatos de colegas que “sentem-se de férias”, ao compararem suas experiências profissionais anteriores ao IFSP com o ritmo atual de trabalho.

Ser docente nunca é fácil né? (risos). Eu ouvi muito de colegas que vieram da rede pública municipal, estadual ou mesmo de particulares, que assim, meu Deus do céu, fui de 60 aulas a 12. **Me sinto de férias, alguns diziam** (P2).

Outro elemento relevante que aparece na dinâmica do prazer/sofrimento no trabalho é a função social do “ser professor”. Assim, alguns professores, a despeito da fadiga e do desgaste diante de uma carga laboral intensa, não conseguem abdicar de projetos que envolvam a sociedade, seja por meio da extensão, seja por meio de vínculos em programas sociais ou outras possibilidades, como o vínculo sindical.

Todo este tempo então, eu me ocupei em um projeto de extensão. Eu poderia parar, pra diminuir a minha carga horária? Eu

poderia! Não me afetaria, quer dizer, **afetaria o meu prazer em poder fazer algo pela sociedade.** Porque enquanto instituição, a gente não pode se fechar e não pensar na sociedade. Mas assim, eu atendo pouco aluno? Atendo, infelizmente são somente treze. Eu não consigo atender mais do que isso. Eu já pensei em aumentar. Eu já tive o projeto funcionando às manhãs e às tardes. Mas eu não dou conta! **A carga de trabalho fica absurda! Muito absurda!** E eu não consigo realmente conciliar. Então, eu estou fazendo dentro das minhas possibilidades (P3).

Na lógica de um mundo do trabalho pautado por cobranças constantes, no escopo dos entrevistados, destacamos um relato que nos chamou a atenção e, que a despeito da vivência não ter se dado no IFSP, propriamente, integra a biografia do entrevistado e influencia no seu atual modo de compreensão e de (re)ação sobre o trabalho.

A gente não consegue preparar aula e fazer tudo o que tem que fazer num período de 40 horas e obviamente, tudo o que for demasiado, **até a água se for demasiada ela vai te fazer mal,** então o trabalho demasiado ele acaba em certos pontos te fazendo mal. **Reduz a qualidade de vida. Você come mal. Você dorme mal** e aí acaba resultando em fisiologias que são diversas. Numa fase anterior, quando eu citei pra você que eu trabalhava na indústria e acumulei com aulas em dois lugares, **foi um momento que eu não tinha tempo pra família** e isso teve um resultado negativo que **acabei me divorciando da minha primeira esposa. Então o excesso, contribuiu com um fator muito negativo na minha vida.** (P6).

Interessante observar que o professor tem consciência dos efeitos perniciosos que a demasia de trabalho pode acarretar, tanto para sua saúde física, quanto para sua vida pessoal e social. Interessante também, observar que o mesmo entrevistado revela que “já incorporou” a dinâmica intensa de trabalho. São contradições que, apesar do sofrimento vivenciado e da assimilação deste sofrimento, continuam latentes no professor, convergentes com o conceito psicossociológico do *attachment* (GAULEJAC, 2007), tão evidente na pesquisa de Ruza (2017), com professores universitários. No trabalho, este sistema de manipulação subjetiva oportuniza a criação de uma sociabilidade produtiva,

na qual os professores introjetam os pressupostos organizacionais, especialmente os sistemas de aferição do trabalho, o que engendra a autocobrança permanente. Ao passo que introjetam a imagem de onipotência da instituição onde laboram e do papel social de professor/pesquisador, conduzindo a identificação com esta cultura produtivista. Processo este descortinado, no âmbito acadêmico, por Ruza (2017) e por Silva (2020). Neste cotidiano, os professores têm sua rotina de trabalho intensificada e estendida, o coletivo de trabalho, não raro, esgarçado pelo individualismo e os conflitos, sendo o convívio familiar e social afetados por esta dinâmica (MANCEBO, 2010; RUZA, 2017).

A **má distribuição da carga horária entre as equipes de trabalho** foi indicada pelos entrevistados como propiciadora de intensificação. Houve relatos como os de P6, que aponta a falta de engajamento de alguns colegas pela instituição, o que sobrecarrega outros. Inferimos que o relato de P6 sobre “carregar o piano” refere-se essencialmente a colegas que assumem cargos gestores no IFSP.

Isso vai muito das **pessoas que estão carregando o piano dentro do Instituto e as que não estão**. Então, as que levam esse ritmo, normalmente, são as que estão levando o piano, por isso eu acho que **deveria haver uma política de equalização nesse sentido** (P6).

O relato de P8, indica que atuar com as premissas de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assim como com o EM Integrado, aumenta a carga horária e de dedicação dos professores.

Os professores que atuam também no EM (integrado) trabalham mais. E tem professores que não se envolvem com extensão ou com pesquisa e fazem assim, digamos o mínimo. Aqueles que se envolvem com pesquisa, extensão e pesquisa, que é o recomendado pelo IF, trabalham mais de 40 horas semanais, isso é fato (P8).

Para P7 e P8, atuantes do NC no EM Integrado, a atuação com esta modalidade de ensino abarca contingências e especificidades que se traduzem no maior envolvimento docente e, por conseguinte, maior dedicação.

É muito claro que tem professores que trabalham mais e outros menos. A gente tem a mesma carreira. A gente tem o mesmo salário. Mas

trabalhamos de maneira diferente, inclusive com cargas horárias diferentes. Veja, eu atuo em todos os segmentos no IFSP, então eu posso lhe dizer isso com propriedade, por exemplo, a categoria ensino, **as aulas ministradas no EM, elas dão mais trabalho**. O professor que atua no EM ele tem mais reuniões, ele tem mais questões pra lidar em relação aos alunos, porque o aluno está no *campus* em tempo integral e isso não acontece na graduação e na PG, por exemplo, nem no técnico. Este perfil de aluno envolve uma relação do professor com a família. (P8).

A gente atende **alunos com necessidades específicas e isso demanda muito trabalho nosso, gera uma ansiedade muito grande na equipe porque muitas vezes a gente não consegue atender o aluno como a gente gostaria, no nível de qualidade que a gente está acostumado a trabalhar e isso gera bastante ansiedade nos professores**. A questão de conseguir **conciliar a heterogeneidade**, então, alunos que tem alto rendimento e alunos que tem essa necessidade mais específica, a gente conseguir conciliar esses pontos é algo que desgasta bastante os docentes (P7).

Já para P10, embora existam critérios institucionais que causam disparidades na distribuição da carga horária docente, há também, a possibilidade de ajustar isso dentro das respectivas áreas, a partir de discussões internas.

Eu acho que a forma da normativa do IFSP de distribuir a carga, que é alta, não é adequada. Mas dentro de nossa área, Computação, conseguimos trabalhar com ela e as distribuições têm sido bem realizadas pela coordenação do curso. Mas para isso, tivemos que criar vários consensos internos em como aplicar a regulamentação pois há muitos casos omissos. Além de coisas que não concordo como critérios de "tempo de serviço" para prioridade na escolha (P10).

A partir de um estudo epidemiológico realizado no IFTO, Machado, Dantas e Barboza (2020) destacaram questões relacionadas à organização do trabalho como a ausência de treinamento e de capacitação para lidar com as atividades, a sobrecarga de papéis desempenhadas, a extenuante carga de trabalho, **especialmente entre docentes**

mais ativos e com maior produtividade no IFTO. Nosso estudo, a partir de algumas evidências nos relatos dos entrevistados, corrobora a perspectiva de Machado, Dantas e Barboza (2020). Contudo, pensamos o termo “docentes mais ativos e com maior produtividade” deve ser relativizado, tendo em vista que o que é atividade e produtividade para alguns, não é necessariamente para outros.

Destarte, os argumentos que versam a má distribuição da carga horária não são unânimes entre os entrevistados. Para P4, por exemplo, tal questão se deve à hierarquia entre eixos tecnológicos no IFSP, por exemplo, professores que atuam em eixos com maior número de docentes e que dividem disciplinas ou atividades em laboratório e contabilizam o crédito total no PIT.

Mas, na Indústria, por exemplo, **professores que dividem disciplina, mas que é contabilizado integralmente**. Então, se uma disciplina tem três créditos e tem três professores participando, os três vão contar três créditos. Não conta um pra cada um. Ou ainda, professores que iam no laboratório com quatro alunos em cada turma. Eu não acho isso uma coisa muito legal, porque precisa da carga horária e tal (P4).

P8 ressalta a má distribuição associada a docentes que atuam em todos os âmbitos da instituição:

Tem professores que fazem parte de comissões que não se reúnem com tanta frequência ou que coloca lá grupo de estudos e esse grupo não se reúne efetivamente e ele tem lá indicado um tempo semanal dedicado a esse grupo e nem sempre ele cumpre aquela atividade. Mas essa situação é mais rara. A primeira é muito mais comum, muito mais evidente. Os professores em geral se dedicam mais tempo que as 40 horas que lhe são atribuídas, especialmente os que atuam com pesquisa e extensão (P8).

Ao passo que para P5, a essência da sobrecarga de trabalho no IFSP São Carlos não deriva propriamente das atividades de ensino/pesquisa/extensão, mas, da **carga burocrática em atividades que poderiam sair da alçada do docente**.

Eu sou docente há quase vinte anos, o que eu vejo diferente nas outras instituições é essa **carga administrativa que é colocada para o**

docente é que é incabível! Não é a aula. Não é a função docente que está acabando com a gente! É toda a demanda de comissão que deveria ter um corpo administrativo pra cuidar disso. A gente poderia fazer parte de uma comissão, mas a comissão ela é de trabalho, ela não é de ideias, entendeu? Então, você leva muita coisa da comissão pra planejar em casa, pra fazer em casa, pra quando chegar na reunião aquilo estar mais organizado. **Isso pra mim não é humano!** (P5).

O contexto relatado por P5 vai ao encontro da pesquisa realizada por Pinto et al (2013), quando revelam que a burocracia inerente a algumas tarefas, em especial, o excesso de atividades-deveres, causam a “morte do desejo” (p.98) no trabalho docente nos IFs. Ainda, os relatos anteriores de P4 e de P5 contestam a legitimidade do atual instrumento gerencial de controle de atividade docente – o PIT. No que concerne a intensificação do trabalho docente associado às atividades administrativas, os relatos de P9 e de P10 também nos ajuda a compreender este contexto.

Existe uma espécie de inflação para participar nessas comissões, ou seja, para atrair integrantes alguma comissão administrativa é prometido 1 hora, muito superior ao que efetivamente o servidor irá consumir para exercer tal função, essa promessa de horas extras é justamente para que as pessoas se integrem a uma determinada comissão e dessa forma posso usar na sua PIT posteriormente. Agora falando da minha parte pessoal em particular, basicamente essas horas não me servem para nada, pois como eu gosto do que faço e **faço pelo prazer eu acabo fazendo muito mais coisas do que me é permitido durante as 40 horas semanais e na prática eu acabo tendo que subutilizar as horas para colocar na PIT** (P9).

Pode ser que exista alguns colegas que tiram proveito dessa inflação oferecida por meio dessas comissões, mas eu particularmente não conheço nenhum caso desses, **o que eu conheço é colegas que tem problema para conciliar o seu tempo, ou seja, a experiência de colegas que eu tenho é que eles precisariam de mais tempo para se dedicar as suas atividades ordinárias.** Mas é uma percepção muito particular minha e **como eu tenho uma tendência de ser muito otimista** eu acabo focando mais as minhas atenções para casos que para

mim sejam benéficas então talvez eu esteja aqui oferecendo a você um *viés* de meu ponto de vista (P9).

[...] **infinitas comissões, reuniões, formação continuada obrigatória** (risos). E sim, **a direção nos solicita a participação em muitas atividades de administração que, a meu ver, seriam atribuições técnico-administrativas e não docentes**, por exemplo, comissão de inventário, fiscalização de contratos não acadêmicos como segurança, limpeza, etc. Na minha visão, a participação dos docentes em comissões deveria se limitar às comissões relacionadas ao ensino, pesquisa e a extensão, como Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), Colegiado de Cursos, Conselho de *Campus*, CPPD, Conselho Superior, sendo **prejudicial a participação em comissões de cunho estritamente administrativo** (P10).

No que concerne a “carga administrativa” apontada por P5 e (re)forçada por P10, vai ao encontro de um contexto organizacional que tem se mostrado precarizado entre as diferentes categorias profissionais. Tal contexto, não é novidade nas instituições públicas de ensino superior, que possuem os servidores técnico-administrativos, responsáveis pelas chamadas “atividades meio” (RIBEIRO, 2013; LOUREIRO, 2017), submetidos a regimes de trabalho intensificados e precarizados (LOUREIRO, 2018; MOREIRA, 2018) e, com recorrentes incidências de sofrimento que culminam em adoecimento psíquico e psicossomático (LOUREIRO, 2018; MAGALHÃES; ROTENBERG, 2020), objeto de discussão da subseção 4.2.4.

Já, para Costa (2016), o **acúmulo de atividades, a exigência pela versatilidade e flexibilidade são características da intensificação a que está submetido o professor do Instituto Federal**. A partir desta compreensão, nossa pesquisa corrobora os dados de Costa (2016), seja pelo acúmulo de atividades como nos revela P3 e P5, seja pela exigência da versatilidade e flexibilidade sem as condições objetivas necessárias para isto, tal qual apontou P1. Ainda, outro aspecto fulcral no ensejo da intensificação do trabalho é o **crescimento expoente do número de matrículas sem o devido acompanhamento do número de servidores, sejam TAEs, sejam docentes**, conforme consta no relatório do TCU (2011). Este panorama não é exclusividade dos IFs. Trata-se de um contexto inerente ao gerencialismo, que, no caso das instituições públicas de ensino superior, tem se materializado por meio de programas de ampliação e de reestruturação que não tem

sido equânime entre os distintos atores que as compõem, conforme demonstrado por Loureiro (2015) e que parecem se reiterar no IFSP São Carlos, haja vista dados disponibilizados neste estudo a partir da Plataforma Nilo Peçanha.

4.2.3.1 Trabalho e adoecimento: o trabalho literalmente “incorporado”

Na seção que discute a PDT, descrevemos que o trabalho exercido em uma organização rígida e que impossibilite vias de mobilização do trabalhador, contribui para o aumento da carga psíquica nesse trabalhador. Cada indivíduo possui vias preferenciais (involuntárias) de descarga. Enquanto alguns possuem a saúde mental acometida, outros exteriorizam esta descarga para o corpo, são as chamadas psicossomatizações (DEJOURS, 1994; LOUREIRO, 2017).

De acordo com o questionário aplicado, as principais manifestações na saúde mental dos trabalhadores por questões relacionadas ao trabalho foram, em ordem decrescente, o estresse (54,5%), a ansiedade (51,5%), a irritabilidade (42,4%), o desânimo (33,3%), a insônia (30,3%) e a depressão (6,1%).

Alguns relatos reafirmam estes dados. P1, por exemplo, relatou a fadiga, a ansiedade, e a mudança de humor, enquanto P4 relatou ficar “doente de estresse, essencialmente pela alta carga de trabalho, que a faz abdicar de atividades relaxantes e prazerosas.

Como eu te disse, **já está incorporado esse ritmo de trabalho como professora** desde 2002 quando eu comecei a dar aulas, mas chega final de bimestre, época de lançar notas e acúmulo de atividades, acaba gerando um pouco de **ansiedade**, um pouco de **cansaço**. **Agora afetar a saúde, talvez o humor, mas a saúde eu ainda não percebi, por enquanto não** (P1).

Abdico de muita coisa. Tem vezes que eu fico até doente de estresse! Tomo um floralzinho. Eu também tenho um estilo de vida muito saudável, eu caminho todo dia, **faço atividade física todo dia** (P4).

Como estratégia de defesa contra este sofrimento, P4 procurou a utilização de florais, medicação não alopática para conter os efeitos do estresse e a prática de atividade física. Embora a entrevistada lance mão destas estratégias, reconhece que tem abdicado

de atividades prazerosas e relaxantes no seu dia a dia, como leituras e séries, dado a falta de tempo decorrente da cadência do trabalho associada ao seu perfil pessoal “esponja”. Vale ressaltar que P4 não tem filhos, fato que, pautados em alguns relatos de outros entrevistados, acreditamos que poderia vir a acentuar os desdobramentos destas contingências na saúde e subjetividade da professora.

Agora, **eu não consigo mais ler como eu lia**. Porque eu estou fazendo muita coisa na coordenação. Eu gosto muito de mudar as aulas e eu não tenho conseguido. Por exemplo, eu comprei um monte de livro sobre ética, porque a minha formação acadêmica não me deu isso sistematizado enquanto pensamento, então, eu queria aprofundar, entender melhor para passar para os alunos algo mais fortalecido do ponto de vista de conteúdo. Eu não consigo. **Não dá tempo de ler o livro. Eu gosto de ler livro de romance pra descansar minha cabeça, gosto de ver série. Este semestre em não vi série nenhuma na Netflix.** Comecei a ver o Lúifer, a primeira temporada e não acabei ainda, entendeu (Risos)? **Isso é coisa que relaxa** (P4).

A PDT tem como um de seus enfoques, a preocupação com a gênese e as transformações do sofrimento psíquico relacionados com a organização do trabalho, neste sentido, questões como a fadiga, tem sido objeto de atenção da abordagem, relacionada tanto com a desmotivação e frustração, como com a intensificação do trabalho (DEJOURS, 1994). Para Dejours (1994 p.29), “a fadiga é uma testemunha não específica da sobrecarga que pesa sobre um ou outro dos setores do organismo psíquico e somático”. A partir do relato de P4, inferimos que a carga de trabalho da professora está limitando possibilidades de vias de relaxamento e que isso, num ou noutro momento, pode ter como desfecho, a tradução somática.

Para melhor enfrentar o “peso” dos desafios da profissão, P8 não abre mão de atividades físicas, especialmente aquelas que envolvam o relaxamento do corpo e da mente.

Eu lido com a ansiedade, irritabilidade, faço meditação constantemente, pratico yoga, atividades que promovam o relaxamento da mente. Pratico atividade física, acho muito importante, cuidar do nosso mental

e do nosso físico pra poder encarar os desafios da profissão, que são diários, que são muitos, e que são pesados muitas vezes (P8).

Contudo, assim como P4, há outros professores que não tem conseguido dedicar o tempo que gostariam para atividades prazerosas, relaxantes e de cuidado à saúde conforme gostariam. É o caso de P7 e de P10.

Tenho sim abdicado de práticas da vida pessoal, leitura/séries ou filmes/atividade física. Eu já fui muito mais ativo e praticava esportes como ciclismo e *kendo*. Também já fiz teatro e aula de canto. **Hoje não tenho tido tempo para me dedicar a essas atividades.** Mas a **atividade sindical também tem culpa nisso** e, como não misturo as coisas e o tempo que dedico em atividades sindicais fica totalmente fora das 40hs semanais do IFSP, fica difícil ter dedicação a outras atividades além do descanso. Mas o retorno dessas atividades está nos planos. Estou passando por esse período de construção do ambiente de pesquisa justamente para no futuro, tentar me dedicar mais ao ensino, pesquisa e extensão de forma mais saudável (P10).

Eu faço atividade física, **mas acaba que a gente consegue fazer somente nos finais de semana, porque a semana é bem atribulada, então a gente chega tão exausto que nem tem condições de tentar fazer uma atividade física** (P7).

Como estratégias de enfrentamento ao sofrimento derivado do trabalho entre os professores, foram observadas a racionalização (P1, P3, P4, P5), a negação (P3), especialmente no caso do atual cenário político, a utilização de medicamentos alopáticos (P5) e não alopáticos (P4), a atividade física (P4, P7, P8 e P10), atividades relaxantes e de entretenimento como livros, séries e filmes (P4, P10) e, em um caso, a psicoterapia (P5).

Dentre os aspectos psicossomáticos, o questionário indicou, em ordem decrescente, o cansaço ou fadiga em 48,5% dos respondentes, problemas na voz em 27,3%, a dor ou queimação gastrointestinal foi indicada em 18,2%, a cefaleia ou enxaqueca em 15,2% dos respondentes e, a LER/DORT em 9,1% dos respondentes.

Ainda, ressaltamos que no quadro geral de respondentes, apenas 6,1% indicou não apresentar sintomatologia alguma.

Entre os entrevistados, foram relatados acometimentos psicossomáticos como o **cansaço**, problemas de natureza **gastrointestinal** que, no caso de P5, estão intimamente ligadas à sobrecarga de trabalho.

Faço terapia ainda. Essa é uma das tônicas da tal da **ansiedade**, **ela está sob controle, mas ela sempre vai estar lá. Problemas gástricos, antes de vir pra cá eu acabei de tomar um omeprazol, estava com azia. Essa correria leva a isso mesmo, gripes constantes, quanto mais o final do semestre vai chegando, mais a gente vai se sentindo enfraquecido e eu não sou a única.** Se você chegar aqui em novembro, está todo mundo com alguma gripe, alguma indisposição, que tá baqueando, **a energia vai minando, minando, minando.** Então, quando a instituição resolve fazer alguma coisa no final do semestre **a gente até surta! A gente grita mesmo!** “Você tá maluco, ninguém está aguentando mais”. Então final de semestre é sempre doença, muita doença (semblante de tristeza) (P5).

Ainda, segundo a entrevistada, a cadência de trabalho imposta pela atual organização, leva também ao **“enfraquecimento”**, associado, neste caso, à possível **queda da imunidade** decorrente deste contexto, o que fragiliza o organismo e o deixa susceptível a possíveis doenças oportunistas, como a **gripe**, por exemplo. Conforme nos revela P5, estas sensações não são particulares, mas, gerais, especialmente em períodos de (sobre)intensificação como em finais de semestres. A carga psíquica (DEJOURS, 1994), intensa para a servidora, conforme sua indicação de que “a energia vai minando, minando, minando” até que o organismo não encontra outra saída de tamanho sofrimento, senão o adoecimento, representado neste caso, por dores e queimações gastrointestinais e enfraquecimento, ambos, desdobramentos da fadiga. Vale lembrar que, na seção anterior, P5 revelou seu intenso cansaço, especialmente associado à carga de trabalho associada ao trabalho e papéis domésticos, isto é, a carga psíquica do trabalho (DEJOURS, 1994) associada à extensão e à fusão com a vida social e doméstica, dada a flexibilidade arbitrária das novas dinâmicas laborais (GAULEJAC, 2011) que levam à (con)fusão entre o trabalho e o não trabalho (LHUILIER, 2014). O caso seguinte, revela um acometimento que acreditamos ser ainda mais grave para o quadro de saúde do

professor P7, um possível distúrbio cardíaco, associado ao estresse decorrente do trabalho. Neste sentido, o entrevistado recorreu a medicações como forma de reestabelecer o “equilíbrio”. Trata-se de um mecanismo paliativo, senão de forja (SILVA, 2020), tendo em vista que o cerne deste desequilíbrio, não está, tão somente em seu organismo, mas, no trabalho e nas dinâmicas intersubjetivas contidas neste.

No ano passado até, foram **2 meses de situações muito tensas**, mas muito tensas mesmo, e **isso me levou a um pico de estresse muito grande que eu comecei a ter arritmia cardíaca**, então procurei o cardiologista e de acordo com os exames **ele me disse que era estresse**, decorrente de estresse e foi aí também que eu tomei a decisão de começar a não deixar me envolver de uma maneira tão grande, onde eu possa somatizar e ter algo pior.

Entrevistador: Você chegou a tomar algum medicamento para este caso de estresse?

Precisei. **Precisei ir até o psiquiatra e ele me recomendou medicamento para eu voltar para o equilíbrio**. Eu quase achei que eu ia precisar afastar, porque alguns dias eu realmente não estava bem pra conseguir trabalhar, mas eu acabei não afastando (P7).

De acordo com a percepção dos professores entrevistados, verificamos, portanto, **diferentes aspectos relacionados à intensificação do trabalho** que vão desde a **carga horária que não pode ser contabilizada nas horas formais de trabalho**, perpassando pelo “estilo pessoal” de cada professor que procura fazer o trabalho da melhor forma possível, mesmo que para isso tenha que dedicar tempo extra, até **demandas impostas adjacentes a possíveis reestruturações políticas e/ou organizacionais** que afetam o trabalho e a vida profissional e pessoal das quais nenhum dos entrevistados está incólume. A **flexibilidade no trabalho** apresentou-se como um elemento ambivalente na dinâmica do prazer/sofrimento no trabalho, já que ao mesmo tempo em que propicia ao professor a possibilidade de realizar parte do (sobre)trabalho fora do espaço institucional, ocupa espaços e tempos da vida destes sujeitos que afetam seus comportamentos e, talvez o mais impressionante, a “incorporação” e naturalização desta situação por alguns profissionais com efeitos perniciosos para suas vidas. Foi observado também, o que alguns entrevistados denominam como **atividades burocrático-administrativas** que poderiam

ser realizadas por servidores técnico-administrativos e, que tem sido demasiadas ao corpo docente.

O quadro de intensificação do trabalho não é exclusivo à categoria docente. O trabalho, também intensificado dos servidores técnico-administrativos, reverbera no (sobre)trabalho docente. A próxima subseção aborda o trabalho desta categoria profissional para que possamos melhor compreender a dinâmica organizacional do IFSP São Carlos.

4.2.4 Servi(dores) Técnico-administrativos do IFSP São Carlos: trabalho, sofrimento e adoecimento

As novas morfologias do mundo do trabalho têm acarretado em efeitos para as diferentes classes profissionais, onde nem os mais renomados executivos de empresas multinacionais ou hipermodernas estão incólumes (ANTUNES, 2013; PAGÈS et al, 1991). Na educação e, particularmente, na educação superior, já são notáveis as reestruturações organizacionais que, catalisadas pelo modelo gerencial de administração, impingem seus efeitos nos modos de pensar e de agir dos trabalhadores, a partir da voga da racionalidade e do produtivismo acadêmico. Preza-se assim, o fazer mais com menos. Destacam-se aspectos como a produtividade, a eficiência, a eficácia e a polivalência, em detrimento do elemento humano e do valor social destas instituições. As pesquisas desenvolvidas por Rodrigues (2011), Silva (2020) e por Ribeiro (et al., 2019) não deixam dúvidas a respeito do que foi apontado. Contudo, quando focamos nossas lentes para as universidades e procuramos compreender as dinâmicas que atingem seus atores, notadamente, uma categoria profissional se destaca, os servidores docentes. Conforme apontou Loureiro (2015; 2017), há uma lacuna na produção do conhecimento relacionada a outra categoria profissional essencial para o funcionamento das IFES – os servidores técnico-administrativos em educação. O autor também indica esta lacuna em pesquisas que versem sobre os trabalhadores terceirizados e para os estagiários, categorias cada vez mais presentes nas instituições públicas de ensino, conseqüentes do modelo gerencial de administração (LOUREIRO, 2017; 2018; SILVA, 2020). Quando focamos nossas lentes para os Institutos Federais, embora as pesquisas com seus diferentes trabalhadores ainda sejam escassas, também percebemos que, apesar da escassez, há um predomínio em pesquisas com professores em detrimento dos servidores TAEs. Moreira (2018) fez um recente levantamento a partir de algumas bases de dados de estudos que versem sobre a

o trabalho de servidores TAEs sob a ótica da Psicodinâmica do Trabalho e, nos Institutos Federais, apontou apenas um estudo, realizado por Freitas (2015) no Instituto Federal do Tocantins – IFTO, *campus* Palmas. A autora verificou fatores relacionados ao sofrimento dos servidores onde se destacaram a falta de reconhecimento e de sentido no trabalho onde os servidores lançaram mão de estratégias de enfrentamento como a acomodação, a compensação, a indiferença, o isolamento e o diálogo frente às situações adversas (FREITAS, 2015). A partir de então, Moreira (2018) também se dedicou a esta empreitada e realizou sua pesquisa de mestrado com servidores TAEs de um Instituto Federal em Minas Gerais no *campus* Juiz de Fora. Dentre os aspectos relacionados ao sofrimento no trabalho, destacamos as relações interpessoais conflituosas, a inabilidade profissional em resolver conflitos entre os servidores, contando, não raro, com a parcialidade nas decisões, a sobrecarga de trabalho associada à falta de pessoal em alguns setores, a ausência do reconhecimento tanto vertical como horizontal, a presença de condutas patrimonialistas e personalistas, assim como a indiferença e a invisibilidade das chamadas “atividades meio” (MOREIRA, 2018). Ainda, a autora verificou possíveis práticas de assédio moral na instituição que não foram aprofundadas, dado o desconforto dos entrevistados em verbalizar tais questões (MOREIRA, 2018).

Buscamos, portanto, escutar e amplificar vozes de dois servidores técnico-administrativos do IFSP São Carlos. Antecipamos que as análises não ficarão restritas tão somente à presente subseção, mas também, serão utilizadas e contextualizadas em outras seções deste estudo. O ponto que mais nos chamou a atenção, sem dúvidas, foi a sobrecarga de trabalho. Os servidores argumentaram que se sentem extremamente sobrecarregados. Ambos servidores já passaram por mais de um setor na instituição e identificaram a intensificação no trabalho em todos setores em que atuaram, o que enseja um cenário de intensificação disseminada e generalizada. Estes dados, corroboram os estudos de Moreira (2018) e de Ferreira, Andrade e Souza (2018) quando apontam para o número insuficiente de servidores técnico-administrativos no IFSP e, que convergem com os dados apresentados pelo TCU (BRASIL, 2012), cujo Relatório de Auditoria, constatou à época, um déficit de técnicos e professores em diferentes Estados. O depoimento de T2 é alusivo:

Na verdade, eu deveria estar no [setor x]. **Eu fiz um documento formal pedindo pra sair do setor por causa da sobrecarga e porque os outros servidores do setor não colaboravam com o meu trabalho,**

então eu procurei o setor que estou agora por causa disso. E no meu setor atual, somos em quatro pessoas para ser uma Secretaria que envolve o EM, do Técnico, da Graduação, e da Pós Graduação, **muito sobrecarregado** (T2).

O quadro de servidores TAEs do IFSP São Carlos revela-se tão enxuto em seu contexto organizacional que, parte considerável dos servidores assume cargos de coordenação por falta de alternativa, conforme indicam T2 e T1.

Quase todo mundo está sobrecarregado! Principalmente a Administração que é a que tem a menor quantidade de funcionários. **Tanto que todo mundo praticamente que é funcionário da Administração é coordenador** porque tem muita função de coordenação e não tem ninguém (T2).

T1 contempla este caso. O servidor assumiu um cargo de coordenação quando foi pactuado um prazo de seis meses na função de coordenação. Contudo, não conseguia afastar-se do cargo. Concomitantemente ao exercício na função de coordenador, o que exige maior comprometimento e responsabilidade no trabalho, T1 dedicava-se também a atividade de qualificação, motivo que colaborou para um intenso período de estresse.

Eu já estive como coordenador. Eu fiquei por [x tempo] neste cargo. O combinado é que seria feito um rodízio entre os servidores da administração para assumir esta coordenação. **O combinado era que eu ficaria seis meses e eu acabei ficando [x tempo]**. E durante esses anos eu cobrava, gente e aí? **Eu sempre cobrava e nada acontecia. Eu já estava chegando no meu limite**, porque é uma responsabilidade muito grande (T1).

Eu sempre ficava além do meu horário de trabalho, já que os coordenadores são dedicação exclusiva, a **minha carga horária de 40 horas não dava conta. Isso gera um desgaste muito grande**, e começa a **impactar muito outras esferas da vida**, no pessoal, a **terapia me trouxe isso, o quanto essa esfera do trabalho estava me tomando um tempo muito maior do que qualquer outra esfera**, e eu

estava precisando rever isso, reduzir isso, eu reduzia a esfera dos estudos. E, da vida social então, se diluiu totalmente (T1).

Diante deste quadro de intensificação do trabalho frente ao contexto organizacional do IFSP São Carlos e, da alta **carga psíquica** (DEJOURS, 1994; LOUREIRO, 2017), os dois servidores entrevistados não tem conseguido mobilizar suas subjetividades ao encontro de um sofrimento criativo e sublimatório, mas, obliteradas as possibilidades de ressignificação de tais vivências, mesmo sob reduzidas formas de defesas, não há outro caminho possível, senão o sofrimento patogênico e o adoecimento. Sintomas depressivos e de ansiedade foram relatados pelos dois TAEs e podem ser relacionados à sobrecarga de trabalho e não a questões individuais:

Foi um período muito estressante e afetou profundamente a minha saúde. Eu fui afastado. Eu cheguei a ficar alguns meses afastado depois desse período como coordenador. E aí, quando eu voltei do afastamento eu conversei e falei, olha, estou voltando agora, e disse que não tinha condições psicológicas de permanecer naquele cargo e então eu saí da coordenação (T1).

Eu tenho um **afastamento** alguns meses e eu **tive uma crise de ansiedade aqui dentro e tive que ser carregada pra fora porque eu não conseguia sair do lugar, falta de ar, eu chorava muito. E isso se deu exclusivamente por conta da sobrecarga (T2).**

Conforme constata Dejours (1992), no trabalho, o sofrimento é um articulador entre a saúde e a doença. Como é possível notar, em ambos os relatos, diante de um sofrimento patogênico (DEJOURS, 1994) e de adoecimento. Tanto T1 como T2 tiveram que se afastar das atividades do trabalho com o respaldo médico. Segundo T2, o cenário de intensificação do trabalho em um quadro tão enxuto de servidores administrativos tem gerado um considerável número de afastamentos destes servidores. Neste sentido, os recorrentes afastamentos de servidores TAEs no IFSP São Carlos reduz ainda mais o presente quadro e, (sobre)intensifica o trabalho daqueles que permanecem em seus cotidianos laborais. De acordo com os relatos, trata-se, portanto, de um contexto cíclico e não pontual.

Para você ter uma noção, **a maior parte dos servidores vive afastada**. Então, você já tem um número reduzido de servidores, e com esses afastamentos todos está ocorrendo uma coisa muito complicada, **a reitoria está começando a negar os atestados de saúde**, que é uma coisa que eles não poderiam fazer, em tese, né. **A perícia tem negado os atestados**. Mas **já tem dois colegas que estão tendo que repor o tempo de afastamento porque eles entregaram o atestado e a reitoria não aceitou**. **Aí você pega uma pessoa que está doente, de sobrecarga, coloca ela de volta na função que a deixou doente e ainda diz que ela tem que repor mais horas, considerando que as horas que ela já fazia a deixava doente (T2)**.

Os procedimentos periciais relatados por T2 são apontamentos graves. Contudo, é algo que nosso estudo não tem condições de aprofundar, embora reconheçamos a gravidade da situação e, deixamos entreaberto para estudos futuros. Outro aspecto evidenciado neste estudo por meio do relato de T2 é a negligência institucional com os aspectos disparadores das crises de ansiedade da servidora. Segundo T2, associado à sobrecarga, o fato de trabalhar com público, neste contexto de intensificação de trabalho, era algo que lhe gerava muita ansiedade. Quando T2 retornou do afastamento por motivos de saúde, relatou esta questão a superiores na expectativa de poder melhorar seu dia a dia no trabalho, mas, segundo seu relato, não houve sensibilidade à causa.

Não fizeram absolutamente nada! Inclusive a minha médica tinha me dado um termo que eu não poderia trabalhar com atendimento ao público externo, já que era um dos principais desencadeadores deste processo. E eu continuei exatamente no mesmo lugar! (T2).

A natureza burocrática do serviço público brasileiro, as departamentalizações dos setores e os processos da organização do trabalho desconsideram a subjetividade e individualidade das pessoas envolvidas no trabalho, anulando-as como meras partes das engrenagens das organizações, dentro dos processos de trabalho. Ainda, na assunção do gerencialismo, as cobranças por resultados passam a balizar o trabalho realizado, não raro, a partir de critérios quantitativos. No caso dos servidores TAEs entrevistados, o reconhecimento de seus esforços no trabalho passa a ser vital para a constituição de suas identidades e conseqüentemente na construção de suas autoimagens (CIAMPA, 1986;

DEJOURS, 1992; PIOLLI, 2010). A (im)possibilidade de uma escuta autêntica pela gestão e a ausência do diálogo por parte dos condutores responsáveis pela gestão institucional termina por gerar estigmas e tensões, ao mesmo tempo em que degrada a identidade social desses profissionais (LOUREIRO; MENDES; SILVA, 2018). Conforme indicam outros estudos sobre o trabalho de servidores TAEs, a (in)visibilidade de suas atividades, consideradas “atividades meio”, quando não reconhecida, torna-se deletéria para a subjetividade desta categoria profissional (LOUREIRO, 2015; MOREIRA, 2018). De acordo com Piolli (2010), a pressão em trabalhar mal reverbera também em um sentimento de (des)esperança quanto à possibilidade de mudanças na organização do trabalho. Conforme já indicamos, as vivências relatadas pelos servidores TAEs neste estudo, não se encerram nesta subseção, mas, serão destacadas no decorrer deste estudo, associadas aos demais aspectos relacionados à organização do trabalho dos servidores (professores e TAEs) do IFSP São Carlos como, por exemplo, a pretensa indissociabilidade entre o ensino a pesquisa e a extensão, cerne da próxima seção.

4.2.5 Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: idiosincrasias e injunções paradoxais.

A exemplo das universidades, as diretrizes conceptivas dos IFs também prezam pela indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2010). Este é o tripé que configura os IFs, somado à oferta da EPT de qualidade em seus diferentes níveis e modalidades de modo verticalizado. Os relatos dos professores do IFSP São Carlos, contudo, não convergem no sentido da compreensão da institucionalidade que prevê a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

Uma dimensão relevante neste estudo é a distribuição da carga horária docente. Conforme já foi apresentado neste estudo, em 2016, a SETEC publicou no Diário Oficial da União a Portaria n. 17, de 11 de maio, que estabelece diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes (RAD) no âmbito RFEPT. Entre outras questões, a Portaria define o tempo destinado às atividades docentes, que será mensurado em horas de 60 minutos (art. 9º), e “a carga horária de aulas, estipulado o mínimo de 10 horas, e, o máximo de 20 horas semanais, para os docentes em regime de tempo integral; e, o mínimo de 8 horas e, o máximo de 12 horas semanais para os docentes em regime de tempo parcial” (art. 12) (DOU, 2016a p.51).

Segundo o regulamento, as instituições devem fixar os limites de carga horária para cada tipo de atividade docente, observando as metas institucionais estabelecidas na legislação vigente, bem como termos de acordo e metas e demais compromissos institucionais (art. 14), publicando o instrumento interno no prazo de até 180 dias a contar da publicação da Portaria. Ainda, “as instituições poderão estabelecer normas específicas para considerar, no cômputo da carga horária atribuída para cada atividade, o valor acumulado no semestre” (DOU, 2016b p.51).

Em seu artigo 15, a Portaria determina que:

a instituição poderá prever limites diferenciados de carga horária para docentes em processo de capacitação ou responsáveis por programas e projetos institucionais, mediante portaria específica do seu dirigente máximo (DOU, 2016b).

Já o artigo 16 possibilita a “dispensa de professores ocupantes de cargos de direção de reitor, pró-reitor e de diretor de *campus* das atividades de aula (DOU, 2016b).

A Portaria determina que os docentes devem apresentar um “**Plano Individual de Trabalho (PIT) para cada semestre letivo, contendo o detalhamento das atividades na instituição com carga horária, resumo da descrição de cada atividade, cronograma e resultados esperados, em conformidade com a Lei n. 12.772/2012**”. Semestralmente, no portal oficial, a instituição deverá publicizar os planos, os relatórios das atividades desenvolvidas, bem como indicadores correlatos, por docente e por *campus* (DOU, 2016b p.51). A Portaria faz referência, também, às “atividades de ensino em cursos à distância” que serão regulamentadas pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), buscando a institucionalização da oferta, no prazo de 180 dias a contar da publicação do documento (DOU, 2016b).

A partir da Regulamentação em questão, verifica-se a obrigatoriedade (em termos de horas de dedicação) somente às atividades de ensino, ficando as demais, subjugadas às preferências pessoais/profissionais ou a critério da organização/demanda de cada *campus*.

Os relatos de sete professores (P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P10) e de dois técnico-administrativos (T1 e T2) convergem no sentido da **determinação institucional da carga horária para o ensino**. Todavia, a percepção dos entrevistados acerca do próprio ensino

e, das demais vertentes na instituição, apresenta variações. P3, por exemplo, indicou a falta de tempo dos professores que desejam atuar em outras vertentes, ocupado majoritariamente em atividades de ensino e atividades burocrático-administrativas inerentes ao nível/modalidade.

A gente tem 40hs, então, temos que completar estas 40hs. **Temos que dividir estas 40hs entre várias atividades. No caso, o ensino, existe uma carga horária mínima (P3).** Se a gente tem 10hs de aula, a gente tem 10hs de preparação, então aí já foram 20hs, aí tem mais 2hs de reunião, mais 1h de atendimento ao aluno, aí já completou 23hs. Aí sobram 17hs. Nestas 17hs você tem outras atividades, você pode ter comissões, e aí no caso, o que eu faço? Eu tenho alunos de pós, da especialização que a gente tem, eu tenho projeto de extensão, tem comissões que tenho que participar, que faz parte, então, isso já completa (P3).

Embora exista o tripé, o fundamental e prioritário na instituição é o ensino. **A cobrança é no ensino.** O professor não é cobrado para atuar em pesquisa como em uma universidade por exemplo. Ele não é cobrado de uma produção científica (P8).

O professor P10, destaca a maior carga docente para atividades de ensino e, observa que a pesquisa é vista por alguns colegas na instituição, como um possível “capricho” ou como um “interesse pessoal” do docente.

Sim, **a nossa carga horária docente é muito mais pesada em atividades de ensino** e, por muitas posturas que observo de pessoas da instituição, dá uma impressão de que a pesquisa é vista como um capricho do docente ou como um interesse pessoal e não institucional. Outra observação que faço, é que **é possível você ser positivamente avaliado pela instituição fazendo zero de pesquisa e zero de extensão e toda a obrigação e cobrança fica por conta das atividades de ensino**, não necessariamente de forma indissociável da pesquisa e da extensão, conforme preconiza nossa lei de criação e nossa carreira docente (P10).

Na visão de P4, além da determinação legal dos percentis das atividades, o perfil de alunos que buscam o IFSP motivados por cursos de natureza técnica, por exemplo, são elementos que dificultam a execução das demais atividades, especialmente, atividades de pesquisa.

Eu acho que a **pesquisa e a extensão, hoje, pela exigência da carreira, não têm muitas condições de caminhar, como em uma universidade**. Porque é outro perfil. O **IF é uma instituição híbrida, trabalha com outros níveis além do superior**. Então, no caso do aluno de curso integral, em geral, eles não trabalham e tem alguma possibilidade de se interessarem por pesquisa e por atividades de extensão. Como existe uma legislação específica com 50% de cursos técnicos, 30% de outros cursos que podem ser superior ou PG, e 20% de licenciatura, você tem um dificultador também, porque **você tem que trabalhar com ensino técnico, e neste perfil, é mais difícil de se trabalhar a pesquisa e a extensão, sobretudo a pesquisa, porque exige uma maturidade acadêmica que o EM ainda não tem** (P4).

Vale ressaltar que há também, particularidades das atividades de ensino de acordo com o nível e ou modalidade envolvidas. Assim, P8 apresentou uma relativização desta dedicação (somente ao ensino). Ainda, as percepções de demais professores do NC acerca das ambivalências entre as atividades de pesquisa e de ensino técnicos e o chamado “propedêutico”, presentes em alguns adiantes nesta seção.

A carga horária de professores de português e matemática são muito pesadas, então, se têm poucos professores nessa área e é muito demandada, a carga horária dele é preenchida com o ensino e aí não resta tempo para comissões, eventos, **é um outro lado da moeda**. Então o que faz o professor buscar somente o ensino ou se envolver com pesquisa ou extensão, quais são as razões (P8).

A hibridez atribuída ao modelo IF verificada em suas diretrizes conceptivas e, reforçada por P4 é um aspecto fulcral para compreender a dinâmica organizacional do IFSP São Carlos. Isto é, tanto as atividades de ensino, como a pesquisa e a extensão são abarcadas por um público muito heterogêneo, em que cada qual comporta suas

particularidades. Destarte, compreendemos que as vertentes ofertadas pelo IFSP e aqui, particularmente as atividades de ensino, são compostas por múltiplas especificidades, o que complexifica a atuação docente. Trata-se do ensino a adolescentes e adultos, técnico e propedêutico, em nível médio e superior, em graduação e pós-graduação, presencial ou remoto, a alunos originários de diferentes realidades, seja sob o aspecto étnico, econômico, social, portador ou não de necessidades especiais, entre outros aspectos que circundam o contexto desta seara. Face a este contexto, a dedicação dos professores a atividades de ensino, por si, envolve ampla complexidade. Trata-se de um trabalho repleto de contingências e especificidades, que nenhuma outra instituição prevê. Está posto um desafio pedagógico de conseguir lidar com públicos e formas de atuação tão variados. Um exemplo presente no relato de P4 é o perfil do aluno de ensino superior do IFSP. Distintamente do perfil de aluno da Universidade, no IFSP, estes cursos predominantemente, são noturnos e contam com alunos que trabalham, o que dificulta a possibilidade do professor desenvolver atividades de pesquisa.

O curso superior que eu atuo é noturno, ou seja, **a maior parte dos alunos trabalham. Se não estão trabalhando, estão procurando trabalho.** Então, pelo público que nós estamos atingindo hoje, **há uma dificuldade maior para realizar atividades de pesquisa, tanto do ponto de vista institucional, pois você tem uma legislação que te amarra, pesquisa-publicação-resultado, o que limita muito no ensino médio (P4).**

A visão de T1 é próxima à de P4, embora acredite que este perfil de aluno, dificulte muito as **atividades de extensão, cuja vinda do EM Integrado dinamizou significativamente.** T1 também acredita que esta divisão não seja bem distribuída, embora acredite que o tripé esteja colocado “muito mais como um desafio do que algo que de fato acontece”. Quando compara, acredita que o *campus* São Carlos dedique maior atenção ao ensino.

A questão da extensão sempre foi um calcanhar de Aquiles nosso. Não acho que o IF de maneira geral, mas pensando particularmente no *campus* São Carlos, é muito fraco na extensão. **Poderíamos oferecer muito mais atividades de extensão, inclusive não só os docentes, TAE também pode submeter projetos de extensão, mas como fazer**

isso com tamanha sobrecarga de trabalho? Eu estou com um projeto de extensão que eu gostaria de propor na minha área de estudos e eu não consigo sequer escrever porque eu estou acumulando um monte de coisa no trabalho (T1).

Um aspecto importante no relato de T1 corrobora os estudos de Loureiro (2015) com servidores TAEs em uma Universidade Federal. Segundo o autor, a possibilidade dos servidores TAEs participarem ou protagonizarem atividades que transcendam o *métier* de seus cargos, mobilizam sentimentos de criatividade e de prazer, que quando reconhecidos e legitimados, conferem maior sentido para muitos trabalhadores desta categoria profissional, responsáveis pelas chamadas “atividades meio” (LOUREIRO, 2015). No caso de T1, contudo, há limitações, conforme indica o relato seguinte.

Lembro de ter tentado propor uma atividade de extensão em semana de integração quando ainda não tinha os cursos integrados e não tinha adesão da comunidade. Não havia interesse. **O perfil daquele aluno era mais do cara que trabalha o dia inteiro e a noite vai fazer o curso, tipo “sem tempo irmão”, sabe?** Eu não quero evento. Eu tô aqui pra fazer o curso e melhorar no serviço ou mudar de serviço (T1).

O relato de T1 desvela a metamorfose que tem ocorrido no *campus* São Carlos e, em sua identidade. Este aspecto é fortemente influenciado tanto pela intensificação do trabalho dos servidores do IFSP, TAEs e docentes, como pela vinda do EM Integrado que, a reboque, trouxe uma gama de profissionais com uma compreensão da instituição, aparentemente distinta dos professores veteranos. Em relação ao perfil do aluno e, do relato de T1, as visões de P7 e de P8 amplificam a compreensão da instituição neste sentido.

A gente percebe muito mais o envolvimento de alunos do EM Integrado com os projetos do *campus* do que alunos de graduação, então **muda também o perfil do aluno**. Os alunos de graduação, na sua maioria, trabalham, então você percebe que o aluno que trabalha, ele não tem tanto envolvimento com os projetos da instituição, como os alunos que podem ter o privilégio de uma dedicação exclusiva ao estudo. A própria criação do Grêmio Estudantil que se deu no ano passado pelos alunos

do EM Integrado, então, **a mudança de cultura da instituição foi bem profunda e tem sido ainda** (P8).

O que eu vejo é que **a gente tem muitas atribuições administrativas. E que até estão ligadas à questão do ensino.** Como a gente tem educação básica com o ensino médio e pela própria qualidade e perfil da instituição **a gente recebe muitos alunos com necessidades especiais e isso demanda muito tempo nosso para atender essas necessidades desses alunos**, tanto individualmente em cada disciplina, como coletivamente, **então a gente acaba tendo um enfoque muito maior no ensino no dia a dia da nossa jornada, o que toma parte do tempo nosso que poderia ser destinado à extensão e à pesquisa** (P7).

A gente tem uma atenção especial em alunos com necessidade especiais, existe o NAPNE - Núcleo de Apoio a Alunos com Necessidades Especiais, que envolve também alunos de graduação, mas quando falamos em **alunos do EM que em sua maior parte são menores de idade, a gente tem um trabalho com a família do aluno também, reuniões com pais de alunos. São turmas mais numerosas também**, com mais de 40 alunos na sala, isso exige mais do professor (P8).

Em relação à **extensão, ainda há muita burocracia.** A área da extensão parece que vem cada vez mais sendo burocratizada, fazer edital, processo de seleção, a apresentação do projeto para ser aprovado, relatórios iniciais e finais, esse processo todo e **nós não temos um respaldo adequado dos servidores TAEs** que a gente precisaria ter, ações de secretaria por exemplo, de publicação do edital, então, o edital a gente deve fazer tudo, talvez até por uma **falta de servidores, a gente não tem servidores suficientes pra que a gente possa ter esse respaldo administrativo** (P8).

A percepção dos servidores é fundamental para compreender os pilares balizadores dos IFs e sua dinâmica organizacional. P1, professora do Núcleo Comum, por exemplo, embora ciente de que atue em uma escola originalmente técnica, argumenta **que se prioriza o ensino e a pesquisa técnica em detrimento do propedêutico.** Neste

sentido, a determinação (autocrática) da reitoria em se implementar o ensino médio integrado, fez com que a modalidade propedêutica (imposta) não fosse bem vista por parte relevante dos docentes veteranos das áreas técnicas, conforme demonstra o relato seguinte:

O que me incomoda no IF é que, embora exista o tripé ensino-pesquisa-extensão, eu sinto que o ensino e a extensão ficam por últimos. **Prioriza-se a pesquisa técnica.** Há uma preocupação com a produção técnica, **então, quando implanta o Ensino Médio Integrado, parece que o propedêutico é perfumaria! Sinto que o ensino técnico é a prioridade e o ensino médio, se der faz (risos)** (P1).

Essa preferência pela área técnica, os cursos são chamados de cursos técnicos integrados ao EM, então como o aluno sai com uma formação técnica, a gente nota que os professores da área técnica têm essa visão de que as disciplinas técnicas são mais importantes. Mas na medida que a gente vai convivendo mais e trocando mais informações e tocando projetos **interdisciplinares eu acho que os professores da área técnica estão mudando um pouco essa visão**, eles estão percebendo que as demais disciplinas também são importantes, também se complementam, ainda mais quando a gente consegue trabalhar de maneira interdisciplinar. Então, **o cara da área técnica ele só vai perceber a importância de disciplinas como sociologia, como língua portuguesa, quando ele vê a intersecção que essa disciplina tem com a dele, por isso a importância da gente realmente desenvolver projetos interdisciplinares.** O que a gente tá começando a fazer no *campus* de São Carlos, timidamente, mas existe essa vontade, a gente já trabalhou com a questão da **formação continuada**, eu faço parte dessa equipe e a gente tem levado essa questão para a discussão, o que é interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, para que a gente possa primeiro entender essa teoria e aplicar isso na nossa prática (P8).

A percepção de um professor veterano da indústria indica a falta de preparação dos docentes das áreas técnicas para a vinda deste novo perfil de curso e de público.

[...] quando houve essa abertura dos ensinamentos médios integrados até do curso técnico eu estava me afastando então eu não acompanhei direito como que foi esse processo e talvez eu não saiba dizer direito algumas coisas que você precisaria saber. Mas até onde eu saiba **não houve nenhuma preparação ou curso para se adequar a essa nova realidade**. O que eu vi que existe é uma **aprendizagem empírica do próprio docente com sua experiência em sala de aula e nas reuniões de áreas semanais** (P9).

O relato de P9 corrobora dois aspectos levantados no questionário em que 78,8% dos professores acreditam na necessidade de um preparo específico para atuar com a verticalização de ensino. Ainda, em relação ao questionário, 48,8% dos entrevistados responderam que a instituição não ofertou qualquer tipo de curso, capacitação, treinamento ou aperfeiçoamento para atuar com diferentes públicos, níveis e modalidades de ensino.

A **reticência por parte de docentes das áreas técnicas** esteve presente nos discursos de docentes da indústria (P6), da informática (P3) e da gestão (P4 e P5). Entendemos que há um modo de pensar e de agir, que estabelece relação com as biografias e com as trajetórias destes trabalhadores (CIAMPA, 1987), assim como na maneira que apreendem uma e/ou outra concepção de educação e como as representam socialmente (BERGER; LUCKMAN, 1991), neste estudo, particularmente, a educação tecnológica e, ao mesmo tempo, crítica e emancipatória (BRASIL, 2010). Conforme apontado por Gonzales Rey (2010), a subjetividade é a constituição da *psique* no sujeito (individual), integrada, contudo, aos processos e estados característicos a este sujeito em cada um de seus momentos de ação social, momentos indissociáveis do sentido subjetivo que cada momento terá para ele. A subjetividade é, portanto, processual e está em constante desenvolvimento (REY, 2010). A Sociologia Clínica lança luzes para compreender esta questão (GAULEJAC, 2007; GAULEJAC, 2005) de modo a apreender a história dos professores como momentos de continuidade e de ruptura, assim como de escolhas que são elaboradas na incerteza e que não se resumem a uma mera produção que transite entre a autonomia individual e os impedimentos sociais, mas, como reatividades ao que os homens e os grupos produzem diante de situações contraditórias.

Os professores são, portanto, produtos e produtores de certas formas de sociabilidade. Apreendemos que os hábitos dos professores representam o conjunto de

esquemas ou agenciamentos que regulam suas ações. Ao se interessar pela vida das (e nas) organizações, a Psicossociologia investiga seus alicerces afetivos, imaginários e inconscientes e compreende os sujeitos em ligações não somente a uma ou outra função de um trabalho, mas, a um sistema mediador entre o indivíduo e a sociedade, grupo, instituição ou organização (AMADO; ENRIQUEZ, 2011; PAGÈS et al, 1991). Investiga-se, portanto, estes “conjuntos”, tendo em vista que nossas vidas são um equilíbrio sempre pouco garantido entre nossas diferentes fidelidades e nossas múltiplas identificações, onde o indivíduo vai se posicionar e agir em um ou noutro momento, de acordo com seu pertencimento/não pertencimento suas interações com um ou outro grupo, a partir de determinadas formas de reconhecimento e de legitimação.

Verificamos, que com o EM Integrado já implementado, alguns destes docentes das áreas técnicas/tecnológicas, têm se mostrado mais receptivos ao EM Integrado, embora resguardadas possíveis ressalvas. Há também, aqueles que mudaram radicalmente a opinião, caso verificado em P3. Esta questão será pormenorizada na seção “*Ensino Médio Integrado: Uma Mudança Cultural no IFSP São Carlos*”.

O relato de P1 corrobora nossa premissa de que exista uma hierarquia entre áreas e, no caso do *campus* São Carlos, com uma vocação essencialmente industrial/tecnológica, até a vinda do EM Integrado. O NC, parece constituir o quadro de docentes que sente mais intensamente esta hierarquização. P2, também do NC, observa que as condições de execução do tripé norteador dos IFs residem na vocação do *campus*. O caso de São Carlos, portanto, “vocacionado ao segmento industrial/aeronáutico”, possibilita a pesquisa aos professores que atuem neste segmento. Na visão do servidor T1, embora o eixo da indústria (aeronáutica) seja constituído por muitos professores doutores, acredita que tenha um alinhamento maior com o mercado profissional à “vontade de universidade”, por exemplo. Neste sentido, compreendemos haver uma hibridez que transita entre uma hegemonia neotecnicista e uma predileção pelo ensino superior neste eixo, isto é, o predomínio de uma corrente pedagógica que preza por uma formação racional do aluno para o atual sistema produtivo/industrial. Para P2, pesquisas que possam ser realizadas a partir de dados documentais e *softwares* específicos como é o caso do entrevistado, pode ser realizada independentemente das vocações dos *campi*, na medida que preserva a autonomia do pesquisador em relação ao seu objeto de pesquisa, que pode acessar dados a partir de dispositivos (computador, *softwares*, etc.), viáveis a partir de alguns instrumentos de trabalho que não mantêm uma relação de dependência com o *campus*. No entanto, na visão do professor, pesquisas que necessitem de outros

subsídios/infraestrutura, como as pesquisas laboratoriais de um biólogo ou de um engenheiro agrônomo, por exemplo, são dificultadas, senão, impossibilitadas em um *campus* como São Carlos. A partir da visão de P2, compreendemos que **as identidades dos IFs são distintas e constituídas a partir da natureza de cada *campus*.**

O relato de P6, logo abaixo, revela o hiato entre aquilo que é prescrito pela diretriz e aquilo que se efetiva no real do cotidiano docente. Segundo a perspectiva Psicossociologia, os professores encontram-se diante de uma impossibilidade de cumprir as exigências (im)postas pela instituição/organização. Exigências de se fazer mais com menos, exigências de cumprir prerrogativas impossíveis na forma que o trabalho está organizado e, ainda, de ser competitivo simultaneamente - as **injunções paradoxais** que podem levar os professores à fadiga e ao adoecimento (GAULEJAC, 2007; NUNES; SILVA, 2018).

Olha, na verdade, eu vejo que a estrutura está bem modelada para que exista ensino, pesquisa e extensão. **Na prática, eu não vejo isso ocorrer porque, se por um lado a gente tem programas dentro do IF para se fazer pesquisa, fazer extensão, pra ensino, por outro, você tem outras regras, como por exemplo, regras de horário de trabalho, que ela acaba limitando a sua dedicação para algumas coisas.** Então hoje, por exemplo, é muito complexo você falar que vai dedicar, das 40hs de trabalho, 20hs puramente para pesquisa. **É muito complexo você fazer a justificção que você está com esse tempo em pesquisa porque pesquisa é uma coisa que ela te demanda várias coisas, por exemplo, pensar. Como é que eu vou justificar que eu estou pensando em alguma coisa ou mesmo escrevendo alguma coisa e sem comprovação pra justificar?** (P6).

Com a consolidação do gerencialismo na educação pública, se constituem injunções conflitantes, cunhadas por Gaulejac (2011), como **injunções paradoxais**. Estas são compreendidas como integradas a um sistema de dominação organizacional que faz-se valer do paradoxo como ferramenta de gestão, que leva o sujeito (ou melhor, o coletivo) a aceitar coletivamente modalidades de funcionamento inconciliáveis (GAULEJAC, 2011). A exemplo do que foi apontado por P5 a respeito da “carga invisível de trabalho” na seção sobre a intensificação do trabalho, o relato de P6 retoma esta questão, uma vez que, no modo como as diretrizes objetivas do trabalho se encontram organizadas, a partir

de heteroprescrições ou, ainda de pseudoprescrições, tolhe possibilidades dos professores desenvolverem demais atividades, uma vez que comportam cargas de trabalho que não podem ser computadas no PIT. Conforme relatou P6, como justificar algo que está sendo pensado ou escrito e que não contemple a objetividade de tal instrumento. A partir dos relatos apresentados, inferimos que P6 e P10 dedicariam maiores esforços às atividades de pesquisa se as diretrizes estivessem distribuídas de maneira equânime ou ainda, menos heterônomas, assim como P1 e P3 poderiam ampliar seus projetos de extensão. E, T1, poderia se envolver mais com atividades que transcendem a atividade-meio e assim, atribuir mais sentido e prazer em seu cotidiano no trabalho.

Os relatos dos servidores técnico-administrativos também lançam luzes sobre a questão do ensino-pesquisa-extensão. Na visão de T1, há um desbalanço entre as vertentes. Para T2, embora exista a possibilidade desta integração, na prática, ela não ocorre. A servidora enfatiza a prioridade ao ensino em detrimento das demais vertentes e ressalta um aspecto importante, a falta de unidade entre os setores.

Porque eu trabalho no ensino e **é muito difícil a conversa** com a extensão e com a pesquisa. **Parece que eles não sabem quais são as partes deles e nem a parte que juntam com a gente, sabe?** Dentro dos próprios setores de ensino já são bastante complexos e difíceis de serem trabalhados, como com a coordenadoria, com o socio-pedagógico com a biblioteca. Para fazer o procedimento tem que passar pelos três setores e nós não temos um horário de funcionamento comum. Aí o aluno chega aqui, um dos setores não está aberto, ele não pode cumprir o procedimento. Imagine, **se a gente não consegue conversar entre o ensino, ter uma unidade, imagine entre estas três vertentes. Não existe diálogo entre ensino, pesquisa e extensão. Não existe** (T2).

O relato desvela a complexidade organizacional presente e, quando menciona a “falta de unidade” entre o ensino e, deste com as demais vertentes. Resgatamos as considerações da Psicodinâmica do Trabalho da Psicossociologia, ao constatarem que o modo como os sistemas mediadores entre as diferentes instâncias (política, social, laboral) e o indivíduo operam e, como isso reverbera na organização e na atividade laboral, propriamente, é engendrado por um modo de operação que desconsidera o protagonismo do trabalhador nas elaborações do trabalho, dito de outra maneira, o

gerencialismo modula a atividade trabalho de um modo conflitivo, paradoxal, o que acarreta no solapamento da coesão e da colaboração entre pares e equipes de trabalho (DEJOURS, 1994; GAULEJAC, 2007; RUZA, 2017). A **prioridade ao ensino** em detrimento das demais vertentes, de acordo com visão dos entrevistados corrobora os estudos de Tavares (2015) realizado no Instituto Federal Catarinense (IFC). O relato de T2, no entanto, nos leva a inferir que existe um quadro de servidores insuficiente para as demandas organizacionais, além da falta de procedimentos padrão, fato pernicioso para os servidores.

Ainda, vale apresentar as percepções de P8 e de P9. A primeira, ressalta o desbalanço na carga de trabalho entre servidores que venham a optar por atuar com pesquisa e com extensão e aqueles com dedicação exclusiva ao ensino. O segundo, atribui a precariedade nos investimentos em atividades de pesquisa, motivo que não o impede de canalizar esforços para concentrar suas atividades em projetos que demandem menos recursos e, com alunos voluntários, aspecto que vai ao encontro da perspectiva apontada por P3 e, ao mesmo tempo, que difere das visões de P4 e de T1, que atribuem ao perfil dos alunos, como possíveis entraves para a realização destas atividades,

Eu observo que nós podemos atuar e temos condições para atuar, mas **na medida em que a gente opta por atuar com pesquisa, a gente tem muito mais trabalho do que aquele professor que não fez essa opção e que ganha a mesma coisa**. Nós temos a mesma carreira, o mesmo salário e alguns atuam com pesquisa por gostar da área e percebo que o esforço é bem maior do professor que atue com as três vertentes (P8).

No caso específico levando em consideração o meu perfil, como eu sei que a nossa estrutura é muito precária, e que basicamente não dá para contar com nada adicional que dependa de maiores investimentos, dediquei as minhas pesquisas exclusivamente para aquelas que não geram muitas demandas de equipamentos ou de espaços adicionais ou mesmo de um maior quantidade de dinheiro para financiar o **projeto por isso renunciarei totalmente a qualquer ambição ou pretensão de realizar grandes publicações de impacto em periódicos badalados no mundo científico**. Para conseguir alcançar o máximo de alunos possível e prepará-los para ingressar no mundo acadêmico, onde isso é fundamental para formar pessoas qualificadas e de capacidade de

agregar inovação tecnológica para o país, entendi que o que é mais importante é que esses alunos tenham o máximo de preparação e ponto de partida para ter condições de desenvolver pesquisas que realmente vão fazer a diferença e acrescentar no desenvolvimento de novas tecnologias e melhorar as condições desse país (P9).

Eu acho esse tripé indissociável da pesquisa, do ensino e da extensão é algo essencial e prezo muito por essa filosofia. O grande obstáculo que eu enxergo no Instituto Federal é a **falta de bolsas** e principalmente de **financiamento**, então para contornar esse obstáculo eu procuro me dedicar àqueles projetos que requerem menos recursos de bens de consumo ou recursos materiais. Eu uso e abuso de alunos voluntários (P9).

Por fim, destacamos também o relato de P5, emblemático no sentido das incongruências entre o que se prescreve e o que se concretiza, motivo para Dejours (1992) de frustração e de sofrimento que, quando furtado de sua dimensão criativa, pode redundar em adoecimento.

Vou falar de forma geral. Eu acho que o IF, embora tenha essa diretriz, a gente tem uma **carga muito maior em docência em ensino. A própria forma como são construídas as diretrizes leva ao ensino.** Carga horária, número de horas de dedicação, sobra pouco espaço para pesquisa e extensão. Há a possibilidade, mas mesmo que a gente opte por fazer as três, uma delas não vai ser contemplada. **Quem gostaria de ficar mais na pesquisa, poderia se dispor a dar menos aulas. Mas, a normativa exige um mínimo de aulas que não é a realidade de quem gostaria de seguir somente pesquisa. Então, quem tentar seguir as três, na minha visão, fica louco. Não consegue!** (P5).

Comprendemos que, a despeito do que está apontado nas diretrizes dos IFs, a Resolução de Atribuição Docente é quem determina o que de fato é obrigatório e o que não é. Neste sentido, compreendemos que o obrigatório, sob o aspecto da discriminação objetiva da carga horária é o ensino. Objetivamente legitimado pelos instrumentos de gestão PIT e RIT, embora, conforme já apontamos, são subvertidos, quando não falseados pelos professores, contexto que nos levou a denominar tais instrumentos como

“instrumentos pseudoprescritivos” ou, ainda, “pseudonorma”. Ensino que assume nuances complexas dada a sua diversidade. Seja este propedêutico ou técnico, seja o ensino médio ou superior, seja presencial ou virtual, seja para adolescentes ou adultos. A pesquisa, a extensão, assim como as atividades de administração e de formação continuada, são secundárias, ficando à mercê de preferências pessoais ou da dinâmica de cada *campus* e/ou áreas com suas respectivas demandas. Neste sentido, não há uma punição (objetiva) para o professor que não cumprir uma ou outra atividade que não esteja embutida na categoria ensino. Embora, isso não os imunize de insatisfação e de desmotivação, tendo em vista que de acordo com a organização e demandas de cada *campus* e/ou áreas, o professor é tolhido de exercitar suas preferências e potencialidades, para cumprir designações heterônomas do seu *métier*.

A partir dos contextos apresentados, compreendemos que não há uma opinião concisa entre os entrevistados quando tratamos do tripé ensino/pesquisa/extensão, assim como entre aquilo que está nas diretrizes e aquilo que se realiza no cotidiano institucional. Notamos que as opiniões dos professores convergem no sentido da prioridade ao ensino. No mais, há divergências entre as opiniões. O que deveria ser mais desenvolvido para uns, está sobrando para outros. O que é substantivo para uns, é perfumaria para outros. São pessoas que carregam consigo todos os seus valores e desejos. A maioria, altamente qualificada e competente. A partir das análises, o que inferimos, **é uma organização em metamorfose**, configurada por (hetero)prescrições e (hetero)normas, das quais alguns professores buscam segui-las *ipsis litteris*, outros, tentam subvertê-las ou até mesmo “falseá-las”, ainda que isso gere um investimento custoso, mas também, fruto de engajamento, de reconhecimento e de sublimação (DEJOURS, 1992). Trata-se de um contexto concreto em movimento com múltiplas identidades em disputa e, que do modo como está “normatizado”, as vertentes que deveriam ser indissociáveis, são, na verdade, uma injunção permeada por contradições e paradoxos (GAULEJAC, 2007).

No trabalho, são os elementos simbólicos que estão em movimento. No entanto, o descompasso entre o que se deseja e o que está instituído, entre as potencialidades do trabalhador e as possibilidades objetivas de desenvolvê-las ou utilizá-las, é gerador de tensões, conflitos e sofrimento psíquico. O bloqueio da energia profissional ou seu subemprego, em função da rigidez ou mesmo das imposições da organização do trabalho, é fonte do sofrimento psíquico ou mesmo do adoecimento do trabalhador. A autoimagem idealizada, narcisística, tende a ser substituída pela identidade deteriorada (PIOLLI, 2010; SILVA; TRAJBER, 2011). Compreendemos que o contexto apresentado constitui-se

como uma idiossincrasia do modelo IF. Uma organização com profissionais com múltiplas formações e trajetórias profissionais que, mobilizados por uma carreira atraente e (pretensamente) segura, dedicaram esforços para atuar em uma instituição portadora de uma **organização híbrida, multifacetada e (in)definida, repleta de idiossincrasias** e, que no caso de São Carlos, possa ser dilatada por sua relação intrínseca com a UFSCar. Tentaremos melhor compreender a “natureza” desta relação. Antes, porém, apresentaremos a percepção dos professores entrevistados sobre o histórico da constituição dos eixos tecnológicos do *campus* São Carlos, assim como de suas nuances políticas e de correlações de poder.

4.2.6 Os Eixos Tecnológicos do IFSP São Carlos: relações de poder e a “vontade de universidade”.

O IFSP São Carlos possui um corpo docente e técnico-administrativo altamente qualificados. Segundo dados do questionário, a maior parte dos professores são doutores (54,5%) e, entre os mestres (24,2%), alguns estão em processo de doutoramento. Acredita-se, deste modo, que seja portador de um perfil academicista, tanto que entre os entrevistados, alguns declararam **almejar a carreira acadêmica antes de ingressar no IFSP**. A notável qualificação do corpo docente é motivo de orgulho e/ou de motivação para alguns professores, conforme ressaltaram P2, P4, P6, P8 e P10.

O perfil academicista verificado em São Carlos, contempla o que Moraes (2016) denominou em sua tese de “vontade de universidade”. A **trajetória do *campus* São Carlos** é outro elemento que nos chama a atenção. Iniciou em 2008 como CEFET e, em torno de um semestre, aderiu à reestruturação e tornou-se IF. Enquanto CEFET, **iniciou sua trajetória com um curso superior** – Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS). Somente três anos depois, em 2011, ofertou o ensino técnico, com o curso de Técnico em Comércio, extinto algum tempo depois. Em 2012, iniciou o curso superior de Tecnologia em Manutenção de Aeronaves (TMA), curso de natureza que, segundo nossa pesquisa em informações da *mídia* municipal, norteou a vocação do *campus* em questão. Embora não tenhamos detalhes pormenorizados, acreditamos que o curso de TMA foi o terceiro curso a ser implantado devido às exigências de órgãos regulamentadores, a exemplo da ANAC. Esta trajetória, associada ao perfil do corpo docente do IFSP São Carlos, compõem um núcleo duro desta instituição local, certamente mais próxima de um “perfil academicista”

do que de IFs que possuem um histórico mais longo na EPT e, cujo corpo docente possui formação majoritariamente técnica.

O questionário indicou que 36,4% dos professores notam hierarquização entre os eixos tecnológicos no IFSP São Carlos. Contudo, entre os docentes entrevistados, a ampla maioria acredita existir esta hierarquização, com justificativas pautadas, sobretudo, no **contexto político interno do *campus***.

Na visão de P2, quando se vai instalar um *campus* na cidade, existe uma preocupação, pelo menos em teoria, de atender às necessidades do local. O caso de São Carlos é representado pelas indústrias do segmento aeronáutico regional como a Latam e a Embraer. Embora a vinda de P2 para o *campus* São Carlos tenha sido mais recente que a de alguns dos entrevistados, até por contemplar o NC e, ter vindo removido de outro *campus*, sua vivência em São Carlos ensejou compreensões acerca de alguns embates políticos à época de implementação do *campus*:

Eu ouvi em assembleias, **professores dizerem que foi prometido ao *campus* São Carlos que haveria somente graduação e pesquisa**. E tinha essa **briga** mesmo acontecendo na época, de outros *campi* reclamando. Porque se um *campus* fica sem oferecer, outro *campus* tem que acumular. Teve uma **briga, até que uma hora teve que ter** outros cursos (P2).

Para P1, áreas com maior número de professores possibilita maior articulação e, por conseguinte, mais poder de decisão, na medida em que tudo na instituição é decidido por meio do voto. O voto, segundo P1, é “por cabeça” o que o torna não paritário entre as áreas/eixos. Ainda para P1, tanto o **orçamento** como o **número de cargos** estão relacionados à questão política. P3 atribui a personalidade (atrelada à área da Indústria) à hierarquização, embora acredite que “não seja algo escancarado. É velado, mas tem gente aqui que se acha melhor do que os outros” (P3).

O eixo da gestão, terceiro eixo implementado em São Carlos, é o eixo com o menor número de docentes. Os relatos de duas professoras revelaram o contexto político em que o eixo foi implementado. Segundo P4 e P5, a gestão foi consolidada a partir de uma disputa política no interior do *campus*.

Não nascemos pra ter três áreas. A gestão entrou de lambuja no meio dessa promessa de campanha. E quem ganhou, peitou e realmente criou a área. Pra isso acontecer, a gente já tinha um curso superior estruturado. O PPC já havia sido enviado e consolidou isso como área e aí não teve mais volta. Depois daí, vieram todos os docentes da gestão e foi isso, **aceita que dói menos**, nós temos três áreas dentro do *campus*. E foi assim que a gente nasceu (P5).

A partir do relato de P5, de que o *campus* São Carlos não nasceu para ter três áreas, refletimos em que medida isso se vale para uma “quarta área”, no caso o NC. Embora não seja uma área, tal qual a Gestão, também não foi algo planejado para o *campus* em questão. Segundo P4, “São Carlos foi, inicialmente, criado para o eixo da indústria, visando atender o setor aeronáutico”. O eixo da Indústria, na visão de P4, “sempre se achou o eixo principal, primordial, mais importante”. E, até você ter uma consolidação institucional, você tem uma disputa que, na prática se trava no PDI e, **as discussões nos últimos PDIs, foram muito conflituosas, por exemplo, em relação ao EM Integrado**”. Dois pontos, portanto, trouxeram o eixo da Gestão para São Carlos: vocação regional, pautado no perfil generalista da área e na demanda; e um fortalecimento político daquela gestão, naquele momento.

Porque a disputa interna era muito grande. **A diretora que criou o eixo da gestão, naquele momento, ela tinha ganhado por apenas um voto a disputa com outro professor que era da Indústria.** Então, a vinda desse novo pessoal, poderia vir a fortalecê-la e, ela teve uma resistência muito grande dentro da gestão dela (P4).

Foi uma briga (risos). **Uma disputa de espaço mesmo!** Falando na real, nós estávamos no processo de um *campus* nascendo, com a primeira indicação de direção vinda da reitoria, então não havia ainda, sido **eleita**. Quando foi o processo de **primeira eleição de diretoria no campus, houve disputa pelo cargo**. E aí, na disputa, um promete uma coisa, outro promete outra, então os docentes que estavam envolvidos em montar a área se juntaram e foi assim que a área nasceu (P5).

Nota-se nos relatos de dois entrevistados (P2 e P5), a palavra **“briga”**, o que constata o clima conflituoso que permeia as disputas por poder entre os pares no *campus*.

Atualmente, a direção do *campus* São Carlos é ocupada por um docente da Indústria e, segundo P4, P5 e P8, a atual gestão/diretoria trouxe recentemente dois professores para a área da Indústria, preterindo as demais áreas que, segundo os professores, também necessitavam e, portanto, foram afetadas. Este mesmo diretor, segundo relatos dos TAEs (T1 e T2), foi o responsável pelo projeto do atual *campus* do IFSP, enquanto engenheiro civil. Neste sentido, T2 observou que priorizou-se uma estrutura para a área da Indústria, tendo em vista que mais da metade do *campus* é ocupada por um hangar. Curiosamente, T2 e P8 indicaram que, embora o eixo da Indústria seja o que recebe mais recursos no *campus* São Carlos, os cursos oferecidos pelo eixo não são os mais procurados.

E o diretor atual foi quem projetou o prédio e ele é professor da área de aeronaves e aí, metade do prédio é um hangar, porém, veja que curioso, **os cursos da área de manutenção de aeronaves nunca fecham a quantidade de vagas.** Este semestre, por exemplo, a gente abriu via SISU com 40 vagas para o matutino. Chamamos a lista inteira pelo SISU e não fechou, sobrou um monte de vagas. Aí a gente reconvoceu a lista, fez uma manifestação de interesse e ainda estão sobrando 2 vagas. No Técnico em Manutenção de Aeronaves estão sobrando 9 vagas. A gente chamou a lista inteira, abriu um edital adicional que era por sorteio, a gente sorteou, chamou todo mundo e estão sobrando 9 vagas. O Integrado em Aviônicos também é outro que não fecha porque são 4 anos de Ensino Médio e, quem quer fazer 4 anos de Ensino Médio? Mesmo que você saia com o técnico, você pode fazer um de 3 anos, então, são cursos que não completam e o maior gasto do IFSP foi justamente com o Hangar e com a manutenção dele (T2).

Essa área da Indústria temos cursos desta área aqui e o mercado não está mais absorvendo estes profissionais aqui na região. Temos a Latam, a Embraer, é um mercado que já está saturado. O mercado que mais absorve é da área da Informática. Os cursos mais concorridos são da área da Informática. Se você acessar o número de candidatos por vaga, você vai ver que a Informática é a área mais concorrida e agora, mais recente, a PG em Educação: ciência, tecnologia e sociedade que tem sido bem concorrida também. Então veja, **a Informática hoje é o nosso eixo mais atuante. E, lendo o PDI ou outros documentos, talvez pareça que é o eixo da Indústria.** Então, **há questões políticas nisso**

e a própria presença do diretor do *campus*, o fato dele ser da área da Indústria pode levar a essa interpretação (P8).

É uma questão política. **Embora pareça que a área da Indústria é a privilegiada e ela é, porque o nosso diretor é da área da Indústria e isso faz toda a diferença, por exemplo, quando se recebe um código de vagas e este vai para a área da Indústria, então, não se é muito democrático neste sentido.** O Conselho de *Campus* ele não é consultado. Eu faço parte do Conselho de *Campus* também (risada). Eu sou muito atuante no *campus*, então eu tenho uma visão bem geral das coisas. Este Conselho ele deve ser consultado porque você tem a representatividade de várias categorias, TAs, Docentes, Direção e Alunos, então, **embora devesse ser uma decisão do Conselho de *Campus* sobre o código de vagas, ela é uma decisão do diretor. Então, a gente percebe que outras áreas são preteridas em relação à área da Indústria (P8).**

A partir do relato de P8, verificamos que a diretriz do modelo, prevista pelos protagonistas de sua criação, relacionada ao Conselho de *campus*, não se efetivam, tendo em vista que, em tese, a existência desta instância deveria possuir atividades análogas as do Conselho Superior, conforme indicamos neste estudo (Lei 11.892/08, art. 10, § 3º).

Nota-se, de acordo com a percepção dos servidores entrevistados, uma arena de permeada por disputas de poderes. Estas disputas são catalisadas, essencialmente, pelo espectro político, sejam nas votações, sejam nos documentos oficiais. Existem visões plurais acerca do IFSP São Carlos. Inicialmente, esta disputa se travava essencialmente entre os eixos. Até então, a percepção sobre a vocação do *campus* São Carlos para o atender o Ensino Superior (tecnológico), parecia não ser contestada entre os professores veteranos. Conforme pode ser percebido em outras seções deste estudo, os relatos de professores dos diferentes eixos - a Indústria, a Informática e a Gestão, demonstravam preocupação com os cursos superiores de seus respectivos eixos. Os cursos técnicos (subsequentes e concomitantes) quase não foram mencionados, assim como atividades em FIC, PRONATEC, EJA ou demais modalidades de educação. Neste contexto, inclusive, nasceu o terceiro eixo do *campus* – a Gestão. Contudo, a política externa constrange, senão transcende as lutas que se dão no interior do *campus*. A determinação da RFEPT e, particularmente do IFSP, na oferta do EM Integrado, mobilizou diferentes

sentimentos entre os professores veteranos do IFSP São Carlos, já que, ao que tudo indica, o *campus* São Carlos foi (ainda que idealmente) concebido para ser especializado na oferta de cursos superiores, confirmando a “vontade de universidade” latente. Assim, o EM Integrado nasceu a *fórceps* no IFSP São Carlos e as disputas na arena, passam, a partir de então, a ganhar novos contornos.

Ainda, sobre o contexto político, compreendemos que não podemos dissociar a história e a trajetória do *campus* São Carlos do histórico político do município e, da Universidade Federal de São Carlos, sua principal “parceira”, cuja relação toma contornos influentes na dinâmica política, organizacional e, por conseguinte, de identidade do IFSP São Carlos, cujas percepções dos entrevistados serão apresentadas na subseção seguinte.

4.2.7 A Parceria UFSCar – IFSP São Carlos e a Identidade do *Campus*: “vontade de universidade” ou à vontade da UFSCar?

Uma das características mais particulares do IFSP São Carlos é a sua relação intrínseca e orgânica com a UFSCar. Conforme apresentado em seções anteriores, trata-se do único *campus* que foi instalado no interior de uma Universidade Federal. Alguns anos depois, com a inauguração do recente *campus* da UFSCar na cidade de Sorocaba, nasceu um IFSP em seu interior – o IFSP *campus* Sorocaba, reiterando o histórico de parceria e de influência política desta relação.

Neste sentido, também consideramos o histórico político do município de São Carlos que teve por doze anos prefeitos que foram ex-reitores da universidade. Esta parceria, na visão dos professores entrevistados exerce efeitos variados sobre o IFSP, alguns, contraditórios.

Conforme já mencionamos neste estudo, acreditamos que existam aspectos positivos desta relação, como por exemplo, a utilização de espaços na universidade pelos profissionais do IFSP, cuja estrutura jamais comportaria a dimensão de uma universidade pública, como, por exemplo, o acervo bibliográfico da biblioteca da UFSCar. Possíveis parcerias interinstitucionais entre grupos de estudo e de pesquisa também podem ser muito proveitosos e sinérgicos para ambas as instituições, conforme nos indica, por exemplo a recente publicação de um professor da Indústria na página eletrônica do IFSP São Carlos (IFSP, 2020b).

Neste sentido, o relato de P10 é alusivo.

[...] ao ingressar no IFSP, sendo um *campus* dentro da UFSCar e com um **corpo docente muito qualificado**, com muitos doutores, percebi que **poderia ali, construir uma carreira na pesquisa aplicada** e, desde então, tenho trabalhado para melhorar as condições de pesquisa no IFSP. Nesse sentido, ajudei a criar um curso de pós-graduação *lato sensu* e também **trabalhei na proposta de um curso de mestrado profissional em computação interinstitucional, entre o IFSP e a UFSCar, que está em avaliação pela CAPES** (P10).

P6 também mencionou a positiva relação com alguns programas da UFSCar, a exemplo de um mestrado na Engenharia Mecânica da Universidade com o IFSP, de uso de seus maquinários, inclusive. Entretanto, para o professor, a relação atual é uma **relação atípica**. Na visão do entrevistado, **“a princípio foi salutar** e a UFSCar fomentou a vinda do IF para São Carlos, porque não havia estrutura, nada”. P4 também acredita que a parceria com a UFSCar, no início, foi positiva para o IFSP São Carlos.

Acho que **foi muito importante termos tido esse início na UFSCar, porque tivemos esse viés do nosso perfil institucional lá dentro**. Não vejo como uma coisa ruim. Vejo como uma coisa positiva. **Contribuiu para nossa constituição de instituição**. Foi importante até aquele momento (P4).

Para P5, a parceria hoje se dá no âmbito acadêmico, como grupos de pesquisas, por exemplo. “Então, eu vejo parceria hoje, no sentido acadêmico (pesquisas, núcleos comuns). Se você conversar com o pessoal da ADS (informática), eles têm uma parceria forte” (P5). P8 também ressaltou a aproximação entre os centros de pesquisa, embora indique que as parcerias, neste sentido, ainda sejam tímidas e mediadas, sobretudo, por professores que fizeram cursos de PG na UFSCar e que mantêm os vínculos com grupos de pesquisa, por exemplo.

Com a mudança de gestão da Universidade, contudo, vieram a reboque os impactos na parceria pactuada com o IFSP, apontados por P9 e, criticados por P4 e por T1.

Na verdade, atualmente o que existe é **uma espécie de ressentimento com atual reitora da UFSCar. Ela tem dificultado muito a vida da gente**, enquanto que os reitores anteriores não existe nada positivo e negativo para comentar de minha parte (P9).

Quando a Wanda assumiu a reitoria, **ela teve uma postura muito dura em relação ao IF**. O Targino, por exemplo, era muito aberto a possibilitar que os nossos alunos usassem o RU, biblioteca, entender que **fazíamos parte da comunidade UFSCar. A postura da Wanda foi radical, ela cortou o uso do RU, biblioteca, então eu sinto que diminuiu a relação, embora ainda tenhamos benefícios por estar vinculados com a UFSCar** (T1).

E hoje eu vejo que nós temos uma relação conflituosa, porque a gestora UFSCar é péssima. Eu a vejo como uma pessoa despreparada e desqualificada para o cargo. Na transição para assumir a reitoria, eu participei com ela de uma discussão sobre o nosso acesso interno, e a discussão do cerrado/embargo, está completamente enviesada (P4).

Para P6, a condução da parceria IFSP/UFSCar está equivocada e acredita na necessidade de resgatá-la.

Então, é algo que deveria estar andando numa direção diferente do *viés* político. Essa é a minha fotografia. Eu acho que está totalmente equivocada, a forma como está sendo conduzido. E eu vejo abertura tanto da UFSCar quanto do IF para que haja essa aproximação, eu só não sei que mecanismo está faltando para que essa interação possa fluir melhor, mas de certa forma, **hoje, não está se aproveitando todo o potencial que poderia ser aproveitado desta relação** (P6).

Para T2, embora a mudança de gestão da UFSCar tenha sido o disparador para o esgarçamento do vínculo, a servidora acredita que era uma relação na qual somente o IFSP tinha benefícios.

Com a entrada da Wanda, romperam-se os acordos de cooperação porque **não tinha sentido em manter estes acordos se não havia contrapartida. Eles pagavam nossa luz, nossa água, cediam prédio,**

salas de aulas e todos estes benefícios aos nossos alunos e, em contrapartida não tinham nada em troca, ou seja, não faz sentido (T2).

Já, segundo o relato de P4, o IFSP propôs custear a utilização dos espaços e recursos da universidade.

A nova reitoria da UFSCar prejudicou a parceria da universidade com o IFSP, no âmbito educacional, inclusive. Pois, na gestão anterior, como são duas instituições federais, uma poder usar, por exemplo, a biblioteca da outra. A nossa carteirinha ser aceita aqui e vice-versa, a Secretaria de Informática. Ela cortou, inclusive, com um relatório da BCO que não havia impacto nenhum para a UFSCar (por exemplo, faltar livros para alunos da UFSCar). RU também, nós não temos aqui. Nós propusemos, inclusive, a pagar o valor de nossos alunos e ela recusou e cortou. E isso é péssimo, temos alunos nossos que fazem estágio na UFSCar, poderiam comer lá e já viriam para o IF. Tínhamos um termo, e ela rompeu (P4).

Apontamos neste estudo, a preocupação relacionada às parcerias com outras instituições, prática orientadora da premissa conceitual dos IFs que em geral se dá com os municípios onde estas instituições estão inseridas. Acreditamos que parcerias podem ser positivas, mas, que não devem ser o alicerce para o funcionamento de outras instituições. Nosso estudo não explanou a visão dos gestores institucionais na época em que os acordos/termos de parceria foram pactuados. Esta portanto, é uma limitação do nosso estudo. De acordo com a percepção dos sujeitos da nossa pesquisa, o modo como se constituiu a parceria IFSP São Carlos - UFSCar ensejou uma relação de dependência do *campus* São Carlos com a Universidade, uma relação povoada por fragilidades. Conforme verificamos em alguns relatos, a mudança de reitoria da Universidade impactou drasticamente a dinâmica de funcionamento do IFSP reverberando em seus diferentes sujeitos (professores, TAEs e alunos). Um dos efeitos, talvez, mais emblemáticos (e, talvez, perniciosos) desta relação de dependência (e de subserviência) é a atual localização do *campus*, que está em área cedida pela Universidade, apontado pela maioria dos entrevistados como um aspecto negativo, conforme poderá ser visto no decorrer desta seção. As mudanças de gestão, inerentes às fragilidades de parcerias

(políticas), de acordo com as percepções dos entrevistados, abarcam aspectos como a utilização de espaços e de recursos, a cisão política que, acreditamos ser também “partidária”, a limitação da configuração predial/estrutural do IFSP São Carlos que foi afetado tanto enquanto localidade, como enquanto privado de espaços como um auditório/anfiteatro e de um refeitório e, até aspectos que afetam tanto o âmbito educacional como a identidade organizacional e de seus atores, conforme indicam os relatos seguintes.

Depois de um certo ponto, parece que houve a concessão de uma área, onde foi criado o *campus*, mas nesse meio tempo, nós percebemos **mudanças de direcionamento político, tanto no IF como na UFSCar, que acabaram gerando diferenças, e acabou distanciando essa relação que poderia ser mais proveitosa. Hoje o IF parece que não pode mais usar BCO, RU, o que antes podia e parece que segregou (P6).**

Eu acho que **enquanto as gestões estavam alinhadas, não teve problema nenhum. Aliás, eu acho que foi uma parceria muito interessante. Do ponto de vista público de distribuição de recursos, de economia de espaços, acho que acertaram. Mas aí, quando nós tivemos uma mudança política, mudaram os espaços, mudou. Quando entrou a reitora que está atual na UFSCar, ela não viu a mesma coisa na parceria que havia.** Então, houve uma divisão de espaços, uma divisão de recursos (P5).

Esse **acordo foi polêmico e foi um verdadeiro tiro no pé, porque o que parecia ser uma situação ideal, acabou se tornando uma situação assim terrível pra gente!** Porque se nós tivéssemos construído o IF fora da universidade, nós teríamos uma doação da prefeitura de 60 mil m². Isso é o que os prefeitos doam, eu não sei detalhes desta doação, teria que checar essa informação, mas é o que eu conheço. Como o vínculo foi com a UFSCar, esse terreno foi de 20 mil m². Então, não tinha quadras esportivas, foi feito uma quadra recentemente mas de maneira simples e mínima, de acordo com o mínimo que os alunos poderiam ter, feita com recursos ínfimos. **A quadra não é coberta e não temos refeitório (P8)**

É negativo estar dentro do terreno da UFSCar e sem que haja um acordo de cooperação entre as duas instituições. Ou seja, este acordo venceu e nós não podemos usar os espaços comuns da UFSCar, não podemos usar quadras, RU, como era feito antes, então isso nos prejudicou e nos prejudica porque **a gente não tem uma quadra de esportes decente para os alunos, nós não temos um refeitório. Muitos alunos almoçam sentados no chão no prédio, isso é uma cena que me incomoda demais**, pelo fato da gente não ter refeitório e termos adquirido poucas cadeiras para que pudessem sentarem ao se alimentarem. O prédio não tem um lugar em que todos os servidores possam estar reunidos. **Nós não temos um anfiteatro** (P8).

Aquela ideia de se instalar uma unidade federal no interior de outra era a de poder compartilhar recursos públicos. Essa ideia inicial não se manteve por conta da mudança de gestão da universidade. Eu observo isso. A gente não pode mais contar com a ideia de compartilhar equipamentos que nós não temos. Por exemplo, **nós não temos um auditório, então por que que não foi previsto construir um auditório no campus? Porque a universidade tem vários, então não fazia sentido na época do planejamento do campus investir um recurso público na construção de um auditório se a universidade tem vários e poderia ser feito o compartilhamento desses espaços. E hoje em dia não ter um auditório e na ausência de compartilhamento com a universidade, isso faz muita falta quando a gente precisa realizar eventos** (P7).

[...] aqui **não temos um auditório propriamente**. Temos uma sala de aula que é maior e acaba sendo usada às vezes, mas não tem a estrutura acústica de um auditório, som, palanque, e tal (T1).

Além disso **dificultar a identidade do IF, o fato de estar dentro da UFSCar**, foi uma parceria política que na ocasião o reitor da UFSCar era **membro do PT e esta parceria foi feita num acordo, e este acordo, por incrível que pareça, tinha prazo de validade** (risos). E essa validade venceu e ele não foi renovado. A atual reitora, Wanda, ela não renovou a parceria, então **espaços que tínhamos em comum como**

quadras, o próprio refeitório da UFSCar, porque o nosso *campus* não tem refeitório e em outros *campus* têm, esses espaços passaram a não ser mais comuns e o pouco que a gente utiliza como *internet* e telefone, a reitora fez questão que pagasse o que estivesse usando e mesmo se usasse algum AT, ajudar a custear parte da segurança, água, luz (P8).

Sob o aspecto do “orçamento comum” (federal), concordamos com os relatos de P4, P5, P6 e de P7 sobre a utilização de espaços/infraestrutura já instalada na UFSCar, por profissionais e alunos do IFSP. No entanto, acreditamos que esta questão deveria ser relativizada e pormenorizada, já que, por mais que sejam instituições federais de ensino e, instituições parceiras, não se pode negligenciar o fato de que são instituições distintas e, que trata-se de uma exceção, quando consideramos a realidade nacional dos IFs e, a questão orçamentária para a educação pública, tão fragilizada. Destarte, para melhor discutir esta “parceria” e, suas possibilidades e limites, seria necessário acessar documentos e depoimentos dos protagonistas envolvidos à época. Conforme já indicado, consideramos, portanto, esta questão como uma limitação do nosso estudo.

Na visão de P3, o vínculo com a UFSCar ainda existe. A docente, no entanto, não tem uma percepção se este vínculo foi positivo ou negativo. Acredita que a visão de colegas que já atuaram em outros *campi* (sem a influência de uma universidade), poderia ser contributiva neste sentido.

Para os professores P4 e P5 e P9, a influência da UFSCar no IFSP São Carlos não reside somente no contrato de parceria, já que grande parte do corpo docente é formado nas universidades de São Carlos, seja na UFSCar, seja na USP.

Então, **a gente traz uma cultura organizacional desses lugares**. Não tem como você falar que não. Até como você comentou, o perfil de formação do docente desse *campus* é muito alta. Eu, por exemplo, **fiz meu mestrado, doutorado e especializações na UFSCar, então, eu tenho a cultura organizacional da UFSCar em mim** (P4).

O primeiro ponto que eu vejo é que eu não percebi nenhuma influência direta da UFSCar sobre o Instituto Federal, muito pelo contrário, tomando como base a minha experiência com os meus colegas de área (Indústria) o que existe mesmo é uma grande influência da USP sobre

o Instituto Federal, pois praticamente 95% dos meus colegas fizeram pós-graduação na USP, inclusive eu (P9).

O relato de P4 enseja uma questão muito cara para este estudo: a identidade organizacional. Ao mencionar a cultura organizacional destes locais (universidades, no caso), a entrevistada reforça nossa premissa de que o IFSP São Carlos é um *campus* notadamente com cultura universitária (MORAES, 2016). Na perspectiva de P4, o maior impacto desta parceria seria no aspecto da **identidade organizacional**, já que não raro, **tanto profissionais como alunos do IFSP eram confundidos como da UFSCar**. “Agora, o que eu vejo nesse processo, e a **gente sofre com isso até agora**, embora agora eu ache que estamos desvinculando, **a gente era confundido com a UFSCar**.”

No começo, nós **perdemos a identidade**, porque **até os nossos alunos falavam que estudavam na UFSCar (risos)**. Quando nós fomos para o outro *campus*, mesmo estando dentro da área, **nós temos um prédio, então, estamos conseguindo construir nossa identidade melhor. Nós conseguimos virar uma placa na pista: Instituto Federal! (Risos)** (P4).

Hoje eu acho que a gente já consegue **construir uma identidade institucional, que ficou muito prejudicada por a gente ficar dentro do prédio, dentro do *campus* da UFSCar**. Dos alunos virem no mesmo ônibus. **Hoje a gente tem um ônibus escrito IFSP (risos)** (P4).

Os relatos de P4 são emblemáticos quando consideramos a identidade organizacional e, por conseguinte, dos sujeitos que a compõem. Ainda, sobre a identidade dos IFs de um modo geral, já sabemos tratar-se de um elemento complexo, tendo em vista seu recente “tempo de implantação” e sua singularidade enquanto entidade inovadora. Conforme já mencionado neste estudo, a identidade dos IFs é tema recorrente em eventos acadêmico-científicos entre seus atores. No caso de São Carlos, esta complexidade se amplifica e ganha contornos particulares. O IFSP São Carlos possui um cordão umbilical com a “progenitora” UFSCar que gera relações de dependência, senão, de subserviência. Estas relações de dependência constituem motivo de “estranhamento” para P1 e, de “incômodo” para P2 e para T1.

Eu sentia assim, que a gente era um incômodo para a UFSCar. Tinha essa sensação, pois a gente queria expandir algumas coisas e não tinha sala, era uma disputa por espaço. Ah, vamos fazer tal coisa, “ah não”, a diretoria já falou que **não dá porque não tem sala.** E outra, **tínhamos data pra sair e a sensação que eu tinha era que a UFSCar não via a hora** (Risos). Pois o pessoal dali sempre perguntava “quando vocês vão para o prédio novo?” (Risos). Eu sentia que a UFSCar precipitava a nossa ida para o prédio (P1).

O IFSP foi um pouco tirado da UFSCar. A UFSCar sempre batia no ponto que a gente tava lá atrapalhando, nesses termos, atrapalhando! A gente estava ocupando salas de aula que deveriam estar sendo ocupadas por alunos da UFSCar. **Então, eu sinto, por mais que a gente esteja em uma área da UFSCar, a gente foi expulso de lá de dentro!** (T1).

Em relação a nossa presença na UFSCar era **algo muito confuso para a nossa identidade enquanto IF.** Para você ter uma ideia, **tinham alunos do IF que usavam uniforme da UFSCar (Risos). Eles achavam que eram alunos da UFSCar!** Eu procurava conversar com os alunos sobre isso, mas havia uma relutância de poucos professores em quebrar isso. **Para mim era muito estranho** (P1).

Vale ressaltar, que a exemplo do que indicou P3, em colher a percepção de professores que já tivessem atuado em outros *campi*, P1, assim como P2, P7 e P8, podem contribuir neste sentido. Sobre a identidade do *campus* (e dos sujeitos que nele atuam), os relatos de P8 são alusivos.

Quando eu cheguei no *campus*, a gente ainda funcionava nos ATs da UFSCar, então, **ocupávamos um dos prédios da UFSCar. Isso certamente influência e bastante na identidade da instituição. Tanto entre os professores, alunos, como a própria instituição em relação com a comunidade externa** (P8).

A servidora complementa:

Então, por exemplo, quando alguém pergunta para um aluno, onde você estuda? **Ai, eu estudo na UFSCar!** Porque tem toda a questão do *status* que isso dá, de estudar em uma instituição que já tem 50 anos na cidade, muito bem estabelecida e reconhecida internacionalmente. **Os professores também gostam desse *status*, de dar aula na UFSCar.** Era muito comum ouvir isso no discurso, aí onde você trabalha? Ah, **na UFSCar, num instituto que é dentro da UFSCar.** Então **membros da comunidade externa ou não conhecem o IFSP ou o entendem como parte da UFSCar.** Em São Carlos, todos conhecem a UFSCar como a “Federal”, então, quando você comenta onde trabalha, dizem, ah, lá na Federal né? Lá na Federal. **A referência faz com que estas identidades se mesclêm.** E toda a questão do *status* da instituição, de **isso tudo se misturar propositalmente**, por parte dos servidores e de alunos, num fortalecimento deste discurso (P8).

A partir da compreensão de P8, temos, portanto, outro aspecto associado à influência UFSCar – IFSP, o ***status* de atuar em uma instituição consolidada e internacionalmente (re)conhecida**, seja enquanto discente, seja enquanto servidor, ou, como mencionou um professor em texto publicado, “amparado sobre ombros gigantes” (IFSP, 2020b). Os relatos de P4 e de P8 são, portanto, reforçados pelo argumento deste professor, quando este aponta que os sujeitos do *campus*, diariamente se deparam com indagações, como “Vocês trabalham onde? Instituto? Mas é Federal? Os cursos são pagos? É UFSCar?” (IFSP, 2020b).

P2 apontou críticas à localização do *campus* do IFSP no interior da UFSCar. O professor reconhece que existem discordâncias entre os pares em que alguns se mobilizaram para a saída da universidade e atuação em um prédio próprio e, outros que prefeririam continuar na UFSCar. A principal crítica de P2 é que, diferentemente dos outros *campi* do IFSP, **o *campus* de São Carlos não estabeleceu uma parceria com a Prefeitura do Município, mas, com a Universidade.**

O *campus* daqui tem essa **natureza muito intrínseca com a UFSCar** e isso já foi **diferente de todas as outras instituições.** Ao invés de **fazer uma parceria com a cidade, há uma parceria com o *campus* da UFSCar, onde Newton Lima era prefeito e Barba era reitor.** Então, **cedeu um pedaço do *campus*.** Na minha opinião, isso já não

começou bem porque não começou igual aos outros e propiciou tipos de fala “mas foi prometido que o *campus* São Carlos seria diferente”. Então, há algumas coisas que são comuns ao IFSP e que são exacerbadas aqui (P2).

Este contexto “incomoda” o entrevistado: **“Essa relação me incomoda em vários sentidos. Primeiro porque isso foi o gerador de que o *campus* São Carlos é diferente. Isso prejudica a se enxergar como instituição”.** Vale ressaltar que o depoimento de P2 corrobora nossas premissas do elo político-partidário existente entre os Governos Federal, Municipal e a gestão da UFSCar e como isso influencia na dinâmica organizacional e na identidade do IFSP São Carlos.

Você não se enxergar como IFSP, então isso, eu achei prejudicial. Percebo isso em alguns pares. O fato de ser colocado no final do cerrado, entendeu? Aí gerou toda uma polêmica da rua, então me pergunto, porque escolheram esse lugar? Foi uma decisão errônea, até no sentido ambiental. Se tivesse escolhido outro lugar evitaria todo esse problema. Ouvi dizer que sondaram outros locais na cidade e a UFSCar interveio porque estavam tendo dificuldades em encontrar (P2).

Ainda, sobre a possibilidade do *campus* ser fora da área cedida pela UFSCar, o relato de T1 revela um aspecto muito interessante a respeito, a possível estratégia da Universidade para facilitar a sua expansão.

A principal interessada em tirar o IFSP da UFSCar era a própria UFSCar! E um pouco também, a UFSCar começou a construção de um centro de convenções, cuja obra está parada, e um biotério, então, **olha só, a estratégia da UFSCar: vamos jogar o IFSP lá no meio do mato, eles que briguem com a prefeitura pra conseguir acesso e aí, a partir disso a gente pode expandir a UFSCar pra lá. Eu vejo a nossa saída e vinda pra esse local como nada aleatória. Acho que foi estratégico para a UFSCar pensando na expansão, já que isso não é tão simples, não pode abrir qualquer coisa em qualquer lugar** (T1).

Vale ressaltar que, a exemplo do que foi apontado por P3, sobre colher depoimentos sobre esta relação entre IFSP e UFSCar de professores que já atuaram em outros *campi*, onde inexistente esta relação, reforça nosso argumento da influência da UFSCar sobre a identidade e a dinâmica organizacional do IFSP São Carlos. P1, P2, P7 e P8 são professores que já atuaram em mais de um *campus*. Enquanto para P1 ocorre o estranhamento, P2 identifica um possível argumento desta “diferenciação” do *campus* São Carlos, tendo em vista que lhe foi “prometido que seria diferente”. P7 e P8 também apontaram influências desta parceria para o IFSP São Carlos, onde destacamos o relato de P7 sobre a (con) fusão, não casual em se trabalhar na “Federal”. Estas são as narrativas predominantes nos discursos, o que distancia São Carlos da perspectiva de uma atuação em Rede, tão cara à RFEPT.

Há, contudo, opiniões diferentes a respeito dos impactos negativos da parceria. Para P6, **a presença da UFSCar é positiva para a identidade dos alunos do IFSP**, especialmente no acesso deste perfil de aluno em uma instituição de tamanha magnitude. Na visão de P6, motivo de “encantamento” nestes alunos e de engajamento na continuidade dos estudos. Ainda, segundo o professor, **“o benefício que nós temos do IF estar aqui dentro, ele é muito maior que qualquer coisa de perda de identidade”**.

Eu acho isso até positivo para o IF porque o aluno de Ensino Médio que vem aqui, e olha tudo isso, e tem o conhecimento de toda esta magnitude dessa universidade, ele fica encantado para ficar aqui. Ele fica encantado para se desenvolver nos estudos e ir para a UFSCar. **Nós temos vários alunos de graduação que depois que se formaram fizeram pós na UFSCar**, então, eles estão dando continuidade para uma cadeia importante. **O benefício que nós temos do IF estar aqui dentro, ele é muito maior do que qualquer coisa de perda de identidade.** [...]o aluno falar pô, eu tô estudando o ensino médio numa universidade! Isso enche os olhos, eu acho que incentiva, acho muito positivo. E olhando a prática, o que acontece no dia a dia, muito positivo (P6).

O relato de P6 é ímpar. Traz um conteúdo que se destaca das visões dos demais entrevistados. No entanto, verificamos uma ambivalência neste “positivismo”. Embora a inserção de um aluno de EM em um *campus* universitário possa ser motivador para que este prossiga os estudos, este prosseguimento, contudo, não se daria no IF propriamente,

o que, em nossa compreensão, configura um paradoxo para a verticalização do IFSP. Verticaliza-se, mas de forma terceirizada, distinto portanto, do que já foi anunciado neste estudo, sobre a verticalização no IFSP São Carlos (p.145), cujas informações na antiga página eletrônica do IFSP (sem data), onde foi utilizado como exemplo, a verticalização no eixo da informática (IFSP, sem data), embora não possamos desconsiderar, as possíveis parcerias interinstitucionais, a exemplo do mestrado na área de computação, que P10 apontou, que se encontra em trâmite para aprovação. Ainda, sobre a ambivalência na relação UFSCar – IFSP, a localização do *campus* São Carlos é um ponto negativo apontado por P6, no sentido da falta de conhecimento da instituição pela população local.

Apesar da gente estar numa localização geográfica lá no fundo da UFSCar, **a gente é muito pouco conhecido aqui em São Carlos**. Se por um lado, o aluno que vem aqui, está dentro de uma universidade, ele se empolga com isso, se engrandece com isso, incentiva, por outro lado, nós estamos esquecidos ali (P6).

Retomamos assim, uma questão muito cara a este estudo e que aflige a maioria dos servidores entrevistados do IFSP São Carlos: a localização do *campus* e seus desdobramentos na vida dos servidores.

E **outras coisas me incomodam** porque São Carlos já tem a UFSCar e a USP e acho que algumas coisas, administrativamente, **ter um IFSP aqui?** Agora eles querem implantar um curso de Engenharia Aeronáutica, mas já tem um na USP né? A pós em educação, por exemplo, existem cursos semelhantes na própria UFSCar, UNESP Araraquara e Rio Claro. São Carlos já é uma cidade fora da curva nesse sentido, até pensar na criação do *campus* aqui, **será que esse *campus* não seria melhor em Ibaté ou Itirapina ou algo nesse sentido?** Então, eu já acho que são coisas que poderiam ter sido pensadas de forma diferente (P2).

A entrevistada P5 também criticou a localização do IFSP São Carlos: “Olha onde nós estamos Thiago, **você já viu o transporte público pra chegar aqui?** Só aí já fecha a discussão. **Aqui não é o melhor lugar para um *campus***. Essas coisas são políticas”.

Para P4, a **atual localização do IFSP é de difícil acesso e, especialmente perigoso por ofertar cursos noturnos e ter que lidar com grupos mais vulneráveis como mulheres e adolescentes**. A partir da questão levantada por P4, sobre a dificuldade para acessar o IFSP São Carlos e, na vulnerabilidade particular de alguns grupos, destacamos a realidade de T2, uma servidora mulher e que, assim como P4, não possui veículo próprio, dependente do transporte público e/ou privado.

Normalmente eu venho a pé ou de bicicleta. Em dias de chuva em tento vir de ônibus, mas dependendo do horário, eu não consigo pegar o ônibus, é o horário de começar a aula na UFSCar e o ônibus já chega lotado no meu ponto (T2).

Alguns dias da semana eu trabalho até a noite. Eu volto de bicicleta pelo cerrado no escuro. E nunca aconteceu nada, mas **eu sempre estou morrendo de medo**. Porque além dos animais como **cobra, aranha, onça, eu tenho muito medo de pessoas que possam estar ali. Eu já encontrei alguns animais que não me fizeram nada**. Antes, eu trabalhava até o último horário, então eu vinha de ônibus, só que vinha apenas eu e o motorista do ônibus na calada da noite, um homem, e **eu me sentia muito insegura**, imagine, passar por todo esse espaço vazio até chegar em algum lugar, **eu vinha morrendo de medo todas as vezes, mesmo estando no ônibus** (T2).

Trata-se de um caso grave de recorrentes exposições de uma trabalhadora a riscos de diferentes naturezas, dada a localização do *campus* em uma área isolada, com acesso precário e, de acordo com os relatos, dificultada pela (in)disponibilidade do transporte público ao IFSP, isto é, um caso evidente em que o interesse público deveria prevalecer aos interesses empresariais. Colhemos relatos de apenas alguns casos a este respeito. A relevância da questão, certamente, abre possibilidades para a investigações com maiores amplitudes a todos os usuários da instituição, sejam docentes, administrativos, alunos e terceirizados. A **Figura 17**⁹² traz a imagem do caminho para se chegar ao IFSP São Carlos.

⁹² Esta imagem revela parte do caminho liga a Rua Pedro Muszkat ao IFSP São Carlos. Como é possível observar, o caminho não conta com calçadas nem com acostamento. Há alguns trechos sinuosos.

A empresa de ônibus Suzantur não colabora com os ônibus, aí o que eles colocaram pra cá são **via UFSCar**, aí o que acontece, **os alunos da UFSCar lotam o ônibus**. Você chegou no segundo ponto dentro da UFSCar, esvazia, sobram duas ou três pessoas que são do IFSP, e aí, **quem é do IFSP e quer vir pra cá, não consegue pegar o ônibus**. **O ônibus das 8 da manhã passa na porta da minha casa e eu não consigo entrar nele (T2).**

Figura 17: Imagem do Caminho que leva ao IFSP São Carlos.



Fonte: Google maps (2020).

Conforme já apontamos neste estudo, a servidora T2 revelou ter adoecido por questões relacionadas ao trabalho. Questionamos junto a T2 se esta situação cotidiana e dificultosa no trajeto da servidora para o trabalho e, do trabalho para a casa, contribuía para possíveis sentimentos ansiogênicos e obtivemos a seguinte resposta:

Com certeza. Eu gasto cerca de uma hora pra vir a pé e aí é **uma hora andando em uma situação muito específica, dependendo do horário**. Mesmo que seja de dia, **no meio do cerrado não tem**

ninguém, você anda pela trilha e não tem ninguém. **Então, se tiver alguém, você pode gritar, fazer o que você quiser que ninguém vai te ouvir. Então é uma situação estressante** (T2).

E eu já conversei com outras mulheres, que vem de carro, elas disseram que sentem muita insegurança em pegar essa estrada, mesmo de carro (T2).

Questionamos também, se a servidora já havia apontado esta questão para a direção do *campus*.

Sim, a primeira vez que eu conversei eu estava com dois diretores, que queriam que o nosso setor ficasse aberto até mais tarde, fechava às 22 horas e queriam que fechasse às 23 horas. Então eu disse que eu voltava pra casa sozinha, então perguntei “você vai me levar pra casa”? E ele respondeu, levo! Quando eu estiver aqui eu levo. Nenhum dos dois nunca me levou (T2).

Conforme discorremos durante este estudo, apontamos para a influência que UFSCar exerce sobre o IFSP São Carlos. Esta influência, conforme indicam alguns dos relatos dos entrevistados, alcança dimensões como a adesão sindical do professorado a uma entidade historicamente representativa dos docentes da UFSCar e, o próprio transporte público, que por conta do “trajeto comum”, pode inviabilizar o acesso para alunos, servidores e comunidade que busquem o IFSP. Assim, até no trajeto/transporte, o IFSP “divide” o nome e o espaço com a UFSCar.

O acesso dificultoso e precário do *campus*, na compreensão de P6, tem relação com a **falta de apoio do Poder Público Municipal**. Segundo o professor, a falta de iluminação no acesso já acarretou, inclusive, em quedas de motos de alunos e até no capotamento de um carro. Para T2 a ausência da parceria do IFSP São Carlos com o município é a razão de algumas destas fragilidades e dificuldades neste contexto, o que vai ao encontro das visões de P2 e de P5, já apontadas nesta seção.

Um acesso que é precário, que poderia ser por dentro da UFSCar. É perigoso, tanto que já causou **acidentes, aluno capotou carro, aluno que caiu de moto várias vezes**. Então é uma questão que o poder

público local poderia estar vendo com outros olhos, perto do benefício que o IF traz para a cidade (P6).

O IFSP São Carlos não conseguiu fazer uma parceria com o município, tanto que quando a gente precisou asfaltar a estrada que traz aqui para o IFSP, foi um processo muito longo, com muitas licitações, entraves, foi um caos. Aí, terminou a estrada, precisava de iluminação, foi outro caos pra conseguir. Então, **nunca esteve alinhado com o município** (T2).

Pra você ter uma ideia, quando a gente veio pra cá, tinha **cobra e aranha**, sem brincadeira, **você abria a porta com uma vassoura porque tinham umas armadeiras enormes**, não tinha condição nenhuma. **Eu entregava lanches para os alunos, eu já peguei escorpião dentro das caixas de suco**. Era zero as condições de estar aqui, zero! Não tinha nada, não tinha equipe de limpeza, não tinha segurança (T2).

Quando questionados acerca da existência de outro *campus* do IFSP instalado nas dependências de outro *campus* da UFSCar, a maior parte dos entrevistados mostrou-se surpresa. Entre estes, o relato de P2, que demonstrou a existência de alianças políticas (e partidárias) ainda mais extensas entre os atores das duas instituições IFSP/UFSCar:

Não, eu não sabia (sorriso). Então, aí você vê que tem uma coisa assim, estranha. O Newton Lima (ex-reitor, ex-prefeito e ex-deputado federal) **é assessor do Modena, o reitor atual do IFSP, então, com certeza eles têm um laço. Ele estava trabalhando no gabinete do Modena. Depois do mandato de prefeito, ele virou assessor não sei se ainda está**. O Newton Lima chegou a defender uma época uma divisão das reitorias, como é em Minas e agora foi separado de fato, ainda no finalzinho do mandato do Temer isso foi definido. Parece que haverá uma reitoria Central, uma do Oeste Paulista e alguma outra (P2).

Retomando a questão do acesso ao IFSP São Carlos, outros relatos de P7 e de P8.

A questão do acesso, ele é ruim sim. A questão da iluminação já foi resolvida, porém, a gente ainda tem bastante problema de drenagem.

Quando chove bastante chega a alagar ali e inviabilizar a passagem ou a gente fica preso no *campus* ou quem quer chegar não consegue.

A questão do transporte público já foi pior, hoje já temos linhas regulares que servem o IFSP, no entanto, os alunos do EM, principalmente os que entram às 7 horas da manhã, a maioria não usa o transporte público porque ele sai do bairro dele, ele tem que ir até o terminal na rodoviária e fazer a troca para vir pra cá e nem sempre coincide os horários, então a maioria, vai de van, usa o transporte privado pra poder chegar ao *campus* (P7).

A gente teve que ter esse caminho dando a volta, porque na ocasião de construção do prédio, era pra ter sido feito um caminho pela área norte da UFSCar até a área a frente do cerrado, que é onde nós estamos. Essa obra foi embargada, inclusive a UFSCar já havia recebido o dinheiro para a construção deste caminho de asfalto e foi embargada por um promotor a pedido de uma ONG chamada Amigos do Cerrado, alegando que afetaria o Cerrado, depois houve um estudo que comprovou que aquela área não era área nativa, que já havia sido afetada por um incêndio e que se regenerou, então não teria tanto impacto ambiental assim. O promotor depois acabou aprovando a obra, então de início a obra foi embargada, depois foi aprovada e quando ela foi aprovada já era uma nova gestão na UFSCar e **a atual reitora disse que não seria mais de interesse da UFSCar abrir este caminho.** A gente não sabe inclusive, nem o que foi feito com o dinheiro que a universidade recebeu pra isso, já que foi recebido pelo Governo Federal e a gente não sabe o destino que teve o dinheiro (P8).

Inclusive, asfalto e iluminação são bem recentes no nosso acesso. Asfalto conseguimos no ano passado uma verba pública destinada por vereadores. É muito problemático aquele acesso, **quando chove alaga.**

O aluno que precisa ter acesso a pé ou de bicicleta ele corre riscos de vida, porque tem curvas ali. Não tem uma calçada, não tem acostamento. Mesmo com iluminação, é escuro. Estamos escondidos dentro da UFSCar. Estamos escondidos na cidade. Essa

é uma questão bastante problemática em relação à identidade da instituição, nos afeta muito (P8).

A fragilidade da parceria com a UFSCar, a precariedade do acesso decorrente desta parceria, esta questão política que parecia ser tão benéfica inicialmente, acabou prejudicando muito até pelo fato desta parceria ter um prazo de validade. Como é que se faz um acordo para cessão de espaço público com prazo de validade, como assim? Isso venceu! Como assim isso teria que ser renovado e não foi? E a comunidade externa desconhece estas questões, não divulgadas pela imprensa, tem isso também (P8).

Por fim, outro aspecto caro a este estudo relacionado à influência da parceira com a universidade reside na **oferta (ou constrangimento) de cursos no IFSP São Carlos**. Conforme consta em lei, os institutos possuem um balizador, o 50/20/30, respectivamente em cursos técnicos (50%), licenciaturas e formação de professores (20%) e, tecnologias, bacharelados e cursos de pós-graduação (30%). Trouxemos os relatos de alguns entrevistados para tentar clarificar esta questão. Para P5, por exemplo, “a formação do *campus* não permite pensar em licenciatura”.

Com a maior parte das licenciaturas que estão sendo oferecidas na UFSCar, seria inviável a gente oferecer, a não ser que fossem diversas. Teriam que sair do núcleo das licenciaturas que a gente tem lá. Isso também exigiria um número de docentes diferente do que a gente tem hoje, pra você ir pra uma área totalmente diferente da UFSCar. Não existe licenciatura em gestão. Existe licenciatura em informática, mas quem que iria fazer licenciatura em informática? (P5).

Você vai dar uma licenciatura em matemática, vai concorrer com a UFSCar. Vai dar uma licenciatura em línguas, vai concorrer com a UFSCar, então, não tem muitas opções. E se você for pra algo muito diferente, mesmo tendo aqui história, ciências, você tem que ter um núcleo estruturado pra esse tipo de licenciatura que compete com os setenta docentes que estão distribuídos em três áreas (P5).

Os relatos de P4 convergem com a visão apontada por P5, de que a questão colocada é o Termo de Parceria que impede a concorrência com os cursos ofertados pela universidade, assim como pela questão estrutural, cujo número máximo de professores limita que se possa ofertar cursos que não estejam ligados aos três eixos em questão.

Na hora de você construir o corpo docente, existe uma limitação. O máximo que cada *campus* pode ter são setenta. E essa discussão é feita, baseada nos eixos tecnológicos, onde se faz uma consulta pública e atenda o APL. **Nós não temos licenciaturas, porque quando nós fomos fundados, isso se deu no interior da UFSCar e foi feito um Termo de Parceria entre a UFSCar e o IF. E uma das condições era a de que os cursos ofertados pelo IF não poderiam ser os mesmos ofertados pela UFSCar (P4).**

Por exemplo, ADS. Não se ofertou Ciência da Computação ou Engenharia da Computação, **por já existir na UFSCar**. Então, **isso nos limita muito**. Nós até propusemos ofertar uma licenciatura, foi até aprovado o PPC de um curso de Licenciatura em Informática. Ele foi aprovado, só que a Reitoria (Pró-Reitoria de ensino) fez uma avaliação e definiu que não há mercado para esse profissional e não aprovou. E eu acho que a análise foi correta, porque não imagino onde este profissional iria trabalhar (P4).

O depoimento de P4 trouxe outro aspecto relacionado a esta determinação do balizador, a oferta da Especialização de Educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, ofertado recentemente pelo IFSP São Carlos, como forma de “suprir essa lacuna” da ausência de licenciaturas no *campus*. O relato de P6 e de P7 também apontam o curso de especialização, contudo, a partir de perspectivas distintas. Tanto para P6 como para P4, a oferta desta especialização foi ensejada pela limitação que a parceria com a universidade coloca. Para P4, para “suprir a lacuna” da licenciatura. Já para P6, a ausência de licenciaturas se dá pela questão da oferta/demanda, materializada na utilização racional dos recursos. P7 tem a mesma percepção. Ainda, para P7 não se trata de ofertar ou não a licenciatura pela concorrência, mas:

Então, hoje não atendemos esse balizador de 20% por conta dessa

questão de construção pelos profissionais do *campus*. **Já tivemos até problemas internos com outros *campi*, pois é questionado. Por que São Carlos não atende a Licenciatura? E nossa dificuldade, dado o Termo de Parceria, nos limita.** Não podemos, por exemplo, ofertar uma licenciatura em matemática. Poderíamos, mas **gera concorrência com a UFSCar. Para tentar “suprir” essa lacuna, em troca, a gente criou uma Especialização de Educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, recente, que vai trabalhar com Formação de Professores** (P4).

Eu não sei dizer se é para não concorrer. Porque a própria UFSCar oferta cursos semelhantes ela mesma. Pode ser. [...] talvez tenha sido feito algum acordo, **a gente engole o Ensino Médio Integrado mas não ofertaremos licenciatura**, não sei, ou vai ter a graduação que a gente quer, enfim, eu não sei nada porque eu não participei (P2).

Assim informalmente, a conversa inicial de ter o IF dentro da UFSCar foi que o **IF não criasse cursos que fossem concorrentes**, até por uma questão lógica. Questão de economia, de demanda. Então, seria muita irresponsabilidade eu criar um curso de licenciatura em educação, se eu tenho um curso de licenciatura em educação aqui. Se eu tenho pedagogia. Então, esse foi um acordo inicial, não sei se foi formalizado ou não, mas se fala muito. Hoje nós temos uma especialização em ciência, tecnologia, e sociedade na educação que é justamente para a formação de professor, que ele é distinto do curso de ciência tecnologia e sociedade da UFSCar. Ele é dedicado para a área da educação (P6).

A legislação ela não fala especificamente que deve ser especificamente licenciatura, mas que deve ser formação de professores, e aí a gente na verdade contribuiria para ter uma rede pública de oferta de formação de professores em diversos níveis (P7).

Pela quantidade de professores formados aqui havia uma demanda grande em PG em um nível intermediário entre a graduação e o mestrado e de fato a gente conseguiu atender. Está tendo uma procura muito boa, estamos tendo uma receptividade muito boa dos nossos alunos que são na maioria docentes, e **a gente entende que a gente está**

contribuindo para formar e qualificar de forma bastante positiva profissionais no campo da educação, muito mais do que se a gente tivesse ofertando uma licenciatura. E tem outra questão também, **nós não temos uma força de trabalho suficiente para abrir uma licenciatura.** Pra gente abrir qualquer licenciatura que fosse na área de exatas, humanas, enfim, a gente precisaria de pelo menos mais seis docentes e a gente não tem como contratar mais seis docentes. O corpo docente que a gente tem do NC está ocupado com o EM e outros cursos física, matemática e letras trabalham em outros cursos além do EM e os demais professores ou estão com sua carga horária bastante tomada pelos cursos de EM ou o que sobra de carga horária não é suficiente para ofertar um curso de licenciatura. Por exemplo, temos um professor de história, como que a gente oferta um curso de licenciatura em história com um professor de história? Não é possível. Essa é uma questão prática. E a pós-graduação com a força de trabalho que a gente tinha conseguimos atender (P7).

Ao consultar a Plataforma Nilo Peçanha no ano de 2020, encontramos o ano base de 2018 e constatamos que no âmbito do IFSP, vinte e oito *campi* ofertam licenciatura, totalizando cinquenta e cinco cursos. No bojo do IFSP, considerando suas trinta e sete unidades, verificamos que nove, portanto, não ofertam cursos de licenciatura, o que representa um percentil de 24,32% (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2019).

Como podemos verificar nas percepções dos professores, a não oferta de licenciaturas no IFSP São Carlos está associada a aspectos que perpassam desde a utilização racional dos recursos, o cumprimento da lei/balizadores ao ofertar um curso de formação de professores, ainda que na pós-graduação e, o cumprimento do termo de parceria pactuado com a UFSCar que, conforme já foi apresentado neste estudo, está presente no PDI do IFSP, publicado em 2017.

[...] o *campus* São Carlos, em decorrência de seus eixos tecnológicos de atuação, sua proximidade com a Universidade Federal de São Carlos, bem como seu **quantitativo de força de trabalho docente, não irá ofertar neste momento, curso de licenciatura** (IFSP, 2017 p.88;89. Grifo nosso).

Nosso questionamento ainda permanece no sentido do que a instituição nomeia como balizador – o 50/20/30. *Estaria o campus de fato cumprindo a legislação ao ofertar esta formação de professores (20%) na modalidade de pós-graduação (30%)?* Acreditamos que esta questão é dependente de interpretações. Pautados na Figura 5, retirada da página eletrônica do CONIF, interpretamos que a formação de professores estaria atrelada ao curso de graduação e não de pós-graduação, como verificamos no IFSP São Carlos. Em nosso entendimento, enquanto estudo das Ciências Humanas e interpretativo, o cumprimento existe, independentemente de como isso está classificado no balizador. Contudo, não podemos ignorar o fato de que é um curso com menos de um ano de “vida” e que foi mobilizado por atores de um núcleo específico no *campus* – o NC, o mesmo que comporta os professores das áreas chamadas propedêuticas e que paulatinamente, vem conquistando espaços e posições no IFSP São Carlos, conforme apresentaremos na seção seguinte.

Apontamos neste estudo, nossa compreensão de identidade como algo processual, ou, ainda, como uma metamorfose (CIAMPA, 1984;1987; GAULEJAC, 2005). Na concepção que adotamos de identidade organizacional (CALDAS; WOOD JÚNIOR, 1997), a partir da percepção dos sujeitos que compõem a organização, compreendemos que o IFSP São Carlos tem apresentado algumas rupturas e continuidades identitárias, desde a sua implantação, em 2008. E, a relação intrínseca com a UFSCar, tem sido influente e constitutiva nestas identidades, seja pela dependência espacial/física, seja pela oferta e não oferta de um ou outro nível e/ou modalidade de educação, ou, ainda, por sua “desvinculação” e atual configuração em seu “prédio próprio”, em área cedida pela universidade. Destarte, trata-se de um contexto permeado por contradições e idiosincrasias que os sujeitos do IFSP compreendem a partir de diferentes percepções o que limita, senão confunde ainda mais, a identidade do IFSP São Carlos Trata-se de uma relação de vinculação e de dependência que, mesmo com a separação física dos espaços prediais, a influência da Universidade no *campus*, ainda se faz presente, ainda que em menor grau, o que corrobora a perspectiva utilizada por Rodrigues (2011), quando utiliza o termo organização para se referir à UFG e não instituição, especialmente pelo critério do par dialético autonomia/heteronomia. Entre sentimentos como a confusão, o estranhamento e o incômodo, alguns sujeitos conseguiram melhor perlaborar algumas situações e conflitos, outros, nem tanto, o que pode afetar a subjetividade dos sujeitos e dificultar a consolidação de uma identidade organizacional melhor definida e compartilhada por seus membros.

A partir do contexto apresentado, compreendemos que as percepções das relações entre UFSCar e IFSP oscilam entre os entrevistados, embora a maior parte considere sérias críticas a este envolvimento. Alguns professores enalteceram a relação inicial, de apoio da Universidade ao “nascimento” do IFSP em São Carlos, outros, atribuem o esgarçamento da relação a aspectos essencialmente políticos e pessoais. Ainda, a maior parte dos professores apontaram as dificuldades da localização do *campus*, com destaque, inclusive, para a o acesso precário e perigoso. Na seção seguinte, serão apresentadas algumas nuances da implementação do Ensino Médio Integrado – modalidade de ensino do IF que vem contrastar com a “natureza” do *campus* São Carlos e a percepção, tanto dos professores veteranos dos eixos tecnológicos, como dos professores do Núcleo Comum – advindos a partir do EM Integrado.

Ainda, pautados nos relatos apresentados, consideramos resgatar o trecho de Moraes (2016.p.8) já apresentado neste estudo, como um possível “desfecho” da presente seção, sobre o modelo CEFET enquanto **“filho-síntese” das universidades**:

Este é certamente o filho que todo pai gostaria de ter. Um filho que sabe fazer tudo – e fazer bem feito! Não importa o quanto pareça difícil atuar em todos os níveis e em todas as modalidades da educação nacional. Aos pais, com seus olhos ingênuos, pode parecer que este filho esteja demorando um pouco para aprender “tudo” o que lhe foi objetivado. Permanecem na certeza de que todas as tarefas serão realizadas. Estranham, contudo, quando os filhos – ao começarem a falar – lhes digam que, com tantas coisas a fazer, não sabem bem por onde começar. Estranham mais ainda quando, um pouco mais maduros, lhes dizem que não querem fazer tudo o que os pais mandaram, que preferem fazer só o que gostam (MORAES, 2016.p.8).

Ao verificar a realidade do IFSP São Carlos e, tomando inspirações na metáfora do filho-síntese de Moraes (2016.p.8), optamos por adotar a estratégia da metáfora para representar a atual relação do IFSP São Carlos a sua “mãe”, a Universidade Federal de São Carlos:

É certamente, a mãe que todo filho gostaria de ter. Diferentemente de toda a sua irmandade, este filho contou com uma mãe adotiva. Uma receptiva mãe adotiva, de ombros gigantes. Uma mãe que o acolheu,

ofereceu abrigo e proteção desde a sua mais tenra infância. Uma mãe fraternal, mas também, controladora. As influências desta mãe, foram fundamentais para a identidade deste filho, que já mostrava traços que o diferenciava de seus irmãos. Por maiores que fossem as dificuldades, esta mãe não hesitou em oferecer tudo o que lhe fora possível ao filho. Contudo, o filho cresceu. Enquanto crescia, a mesa na casa da mãe já não era tão farta como antes. Então, a mãe pede para que o filho saia de casa. Pede que este filho tome um rumo na vida, ainda que lhe ofereça um espaço no quintal de casa. O filho, sem opções, sai do colo da mãe e passa então, a viver no quintal de sua casa. O filho agora, sente-se esquecido e, embora confuso e ressentido, tem aprendido a se virar, ainda que com muita dor. Este filho percebeu que pode crescer por si e, mesmo com dificuldades, tem aprendido novas maneiras de viver. Ao invés da mesmice, o filho se (re)inventou, se metamorfoseou. E assim, tem seguido seu caminho, ainda cambaleante, tem seguido seu caminho.

4.2.8 Ensino Médio Integrado: uma mudança cultural e identitária no IFSP São Carlos

Outro aspecto relevante em nossa pesquisa é a vinda do EM Integrado no IFSP São Carlos. O primeiro curso deste nível e modalidade de ensino ofertado integralmente (sem parcerias com escolas ou instituições locais) no *campus* São Carlos foi o Técnico Integrado de Informática para Internet em 2017⁹³ e, no ano seguinte, o Técnico Integrado de Manutenção de Aeronaves em Aviônicos. Tratou-se de um processo tardio em relação a outros *campi*, cujas demandas dos cursos foram atendidas em 2016 e, que só se consolidou pela determinação da Reitoria. Assim, o EM Integrado não foi “desejado” pela equipe de São Carlos, mas, objeto de imposição mobilizado por questões orçamentárias.

No IV CONEPT as falas dos dirigentes expuseram a fragilidade do modelo IF enquanto atuante na perspectiva de uma Rede. O EM Integrado foi ali apresentado como o verdadeiro “**carro chefe**” dos Institutos Federais como modo de **fortalecer a atuação em Rede, a identidade da instituição** e, por conseguinte, **evitar o desgaste institucional**

⁹³ Conforme já indicamos neste estudo, o *campus* São Carlos já ofertou o Curso Técnico Integrado de Informática para *Internet em parceria* com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Contudo, não encontramos outras informações. Acreditamos que o IFSP São Carlos ofertava o conteúdo técnico e, as disciplinas propedêuticas ficavam destinadas às escolas estaduais do município.

diante de políticas de contenções de gasto. Assim, observamos que esta modalidade de ensino veio “a *forceps*” no IFSP São Carlos.

Ao mencionar a questão da identidade da organização, conforme apresentado em Congresso, os gestores (re)forçam como esta questão é complexa em uma instituição com o perfil do modelo IF. É evidente, portanto, que esta identidade tem sido construída nos últimos onze anos e que, no momento histórico em questão, a consolidação de uma identidade em Rede é questão de (sobre)vivência do modelo. Contudo, conforme indicamos neste estudo, há autores que já apontam para a dificuldade, senão impossibilidade em se constituir uma identidade única nestas instituições (FRIGOTTO, 2018; MORAES, 2016; OLIVEIRA, 2018; OTRANTO, 2010; OTRANTO; PAIVA, 2016), tendo em vista o secular trajeto da RFEPT no país, assim como as particularidades regionais e a missão destas instituições. Mesmo diante destas dificuldades ou impossibilidades apontadas, é possível aproximar estas instituições, a partir de algumas diretrizes e norteadores, como, por exemplo, o balizador 50/20/30 e algo que se aproxime de uma padronização quantitativa de servidores, conforme mencionado no IV CONEPT.

O que verificamos no *campus* São Carlos, já apontado neste estudo, é a sua singularidade, sobretudo, enquanto vinculado com uma Universidade Federal. Ainda, não se trata “tão somente” de uma Universidade Federal, mas, de uma instituição, cujas dinâmicas recentes, no interstício entre 2001 e 2012, foram pautadas por uma lógica política partidária, que teve o Partido dos Trabalhadores como seu fio condutor. Foi neste contexto que nasceu o CEFET São Carlos e, logo em seguida, o IFSP São Carlos. Esta questão foi determinante na configuração da identidade do IFSP São Carlos e, diante de negociações e pactuações, que desconhecemos em profundidade, ensejou uma situação de que o IFSP São Carlos seria uma instituição vocacionada para atender, especialmente, o segmento aeronáutico da região, sobretudo a partir de cursos de tecnologia, tanto em aeronaves como em sistemas de informação ou, em outras palavras, uma instituição destinada a ofertar o ensino superior associado ao arranjo produtivo local.

Abaixo, selecionamos alguns relatos emblemáticos dos servidores que versam sobre a vinda do EM Integrado no *campus*. P5, por exemplo, alegou a imposição como algo negativo onde foi desconsiderada a estrutura (prévia) do *campus*, o qual não foi organizado para receber esta modalidade de ensino.

O EM veio forçado! Forçado pela **matriz que prevê 50/20/30**. O entendimento era de que os 50/20/30 é para cada *campus* e muitos

tinham o entendimento de que essa matriz era para o IF. E o *campus* aqui já estava estruturado dentro daquela matriz de superior e técnico, então, quando vem, veio de cima pra baixo. O *campus* estava praticamente construído, ele nem foi pensado pra fazer o EM Integral, então foi forçado mesmo, veio de cima pra baixo. Ponto! Cumpra-se! E aí, pra mim, tudo que vem como “cumpra-se”, não fica bom (P5).

O *campus* São Carlos, conforme apontado neste estudo, iniciou suas atividades com um curso de nível superior. Assim como P5, a professora P4 também fundamenta sua opinião avessa à vinda do EM a partir de uma imposição e, desconsiderando como o *campus* São Carlos foi modelado.

Há *campus* que foram iniciados com EM Integrado. Nós iniciamos com curso superior. Tem diferentes formas de inícios de cursos.

Um dos motes dessa Reitoria é a determinação do EM Integrado e, hoje, todos os *campus* do IFSP possuem EM Integrado.

Teve disputa entre as áreas, para que viessem para áreas técnicas e não cursos propedêuticos. Para ter mais pessoal nas áreas técnicas e até para podermos ter mais cursos. Isso existiu no começo. A Reitoria determinou que todos os *campus* teriam que ter o EM Integrado e **tivemos que aceitar** (P4)

Na fala de P6, fica evidente a “vontade de universidade” do *campus* São Carlos e, a mudança advinda com a vinda do EM Integrado.

Houve uma mudança de ares. Até porque mudou o perfil. **Somos um perfil extremamente técnico para três eixos. Basicamente, só tinha curso superior aqui. E aí, de um dia para o outro você tem que mudar a dinâmica e inserir uma escola de segundo grau, de ensino médio dentro do contexto que é para ensino superior.** E isso gera uma certa mudança na dinâmica. A grande questão que a gente discute e que gera uma mudança de ambiente é você deixar de ter o seu foco para desenvolvimento técnico/específico, para desenvolver coisas genéricas. Nisso você se perde um pouquinho (P6).

Ainda, P6 aponta que esta mudança foi mais sentida no início e ressalta que o *campus* São Carlos teve uma “**perda de identidade**”. Neste bojo, o professor acredita que os professores vindos a partir desta mudança, são os que mais sentem o impacto da mudança.

Foi a perda de identidade talvez a grande questão. Eu acho que isso acabou acontecendo no primeiro e no segundo ano de implantação. Eu acho que hoje, indo para o terceiro ano de implantação, acho que a coisa acabou se acomodando. Mas eu acho assim, que o grande impacto foi essa mudança (P6).

A partir dos relatos de P6, professor da área da Indústria, inferimos que a “perda de identidade” está relacionada, sobretudo, ao atendimento prioritário ao ensino superior (tecnológico). Neste sentido, questionamos como seria lidar com a percepção dos professores veteranos que pensam do mesmo modo que P6, em que já existe uma estrutura e uma modelação de funcionamento da instituição e, por determinação heterônoma e vertical da reitoria, um novo perfil de educação deve ser atendido. Conforme o entrevistado indica, a mudança não é mais difícil para quem já está na instituição, mas para quem chega, ou, quem “vem de fora”.

Eu acho que o maior impacto é o professor que vem de fora, ele vem de um modelo geral e chega aqui num modelo diferente, já setado/direcionado, bastante específico. Acho que **quem sofre mais na mudança é quem integra e não quem já está** (P6).

A partir do contexto apresentado, apresentaremos a seguir, a visão dos professores das áreas propedêuticas – do Núcleo Comum, na nossa visão, atores mais susceptíveis aos desdobramentos desta reestruturação do *campus* São Carlos.

Os quatro professores do NC entrevistados revelaram que no início de atuação no *campus* São Carlos, o convívio limitava-se apenas aos colegas do NC, tendo em vista que sequer atuavam no IFSP/UFSCar, mas, em um curso de extensão que ocorria em uma ETEC parceira do IFSP São Carlos. Vale ressaltar que os quatro professores do NC, no escopo dos entrevistados, foram os únicos que já atuaram em outros *campi* além de São Carlos, o que enriquece as vivências e compreensões acerca do modelo IF. Entre os aspectos relacionados ao contexto em que se deu a vinda do NC, foram apontados pelos professores o fato de atuar em outra instituição, que não o IFSP, embora todos tenham

elogiado a recepção pela equipe da ETEC, a falta de uma recepção do *campus* São Carlos, o isolamento diante dos demais integrantes do *campus*, a falta de acolhimento da gestão e de colegas veteranos e, a coesão do grupo de professores do NC e a respectiva mobilização para conquistarem seus espaços no *campus* e, um dos aspectos mais relevantes nesta pesquisa, a mudança cultural no *campus* que influencia, sobremaneira, na metamorfose da identidade do IFSP São Carlos.

São Carlos começou a ofertar o EM em 2017. Diferente dos outros *campus* que iniciaram em 2016. Aqui onde eu atuo hoje, quando eu chego o EM já estava andando, começaram em 2016, conforme orientação da Reitoria. O que também deveria ter ocorrido em **São Carlos, mas pela intenção de não ter EM lá, isso se deu diferente lá (P1).**

São Carlos é um *campus* específico. Quando eu prestei eles não queriam implementar o EM Integrado, houve muita resistência até o Reitor determinar o que havia na Portaria. O orçamento estava atrelado aos cursos oferecidos. Então, diferente dos outros *campus*, eles **implementaram o EM a toque de caixa.** Houve um concurso para todos os *campus* para docentes que atuassem com EM, o Núcleo Comum, e **São Carlos não quis participar.** Nesse caso, eles **tiveram que aproveitar as remoções ou as listas de concurso** para poder implantar o EM e formar o corpo docente para atuar no NC (P1).

A vinda do NC **pra São Carlos se deu de uma forma diferente. A maioria veio por meio da remoção** e isso se deu no meio do ano e não no começo do ano. Então, pra que nós pudéssemos ter as horas de atuação no ensino, nós montamos um cursinho popular. A princípio não tinha onde ministrar essas aulas, porque na UFSCar já tinha o cursinho da UFSCar. Lembrando que ainda não tínhamos prédio. Então fizemos uma parceria com a ETEC Paulino Botelho e fomos ministrar essas aulas lá. Então, o grupo do NC **ficou isolado do resto dos docentes.** Alguns de nós lecionávamos em cursos técnicos e na graduação, que foi meu caso, mas outros professores, que só tem aula no NC na ocasião, como filosofia, sociologia, eles atuaram só no cursinho. Então a **interação foi difícil nesse começo porque a gente demorou pra**

conhecer os professores da instituição, mesmo porque a gente não estava atuando no mesmo prédio, nem no mesmo local de trabalho (P8).

A gente não foi recebido de uma forma acolhedora. Não teve uma acolhida no *campus*. Uma coisa também que dificultou essa relação inicial é que no primeiro semestre nós não trabalhávamos na unidade do IF. **Não tinha sala de aula pra gente trabalhar.** A gente foi trabalhar na ETEC (P7).

A gente não tem reuniões frequentes com o diretor, reuniões que toda a classe de professores e servidores no geral esteja reunida com o diretor. **Isso foi uma grande diferença em relação ao *campus* que eu atuava anteriormente. Quando eu fui redistribuída do meu *campus* inicial para o segundo *campus*, teve toda uma recepção, alguém da área da RH me apresentou pra toda a categoria, para os colegas, o prédio, essa apresentação formal do NC, no *campus* de São Carlos isso não aconteceu.** Então, **a princípio nós estávamos distantes dos demais docentes, mas nós, enquanto NC nos aproximamos, nos unimos, porque chegamos na mesma situação,** tivemos que planejar junto um cursinho e a gente se uniu muito, se aproximou muito na ocasião. Então **os professores do NC são bastante unidos,** mas a princípio, distantes dos demais colegas das demais áreas, as técnicas (P8).

Quando eu assumi a vaga em São Carlos ainda não havia turmas formadas para o EM, então eu atuei com extensão. O meu trabalho foi com um cursinho popular preparatório para o ENEM para alunos da Rede Pública. Quando eu entrei, o *campus* estava dentro da UFSCar e quando eu estava pra sair, mudamos para o novo *campus* que era fora da UFSCar, mas em terreno pertencente à UFSCar. **Ou seja, saiu da UFSCar, mas ainda está na UFSCar!** E não tinha sala na UFSCar pra trabalhar com esse projeto **e eu era deslocada** para uma ETEC. **Eu praticamente não tive contato com as outras áreas porque a gente ficou bem isolado.** Só encontrava o pessoal nas reuniões de planejamento e, como eram por área, eu tive mais contato com o pessoal da minha área (P1).

Quando questionada sobre esta situação, a professora relatou que se sentia **incomodada**, pois parecia uma funcionária da ETEC. “Não que eu tivesse algo contra, não tenho nenhum problema com a ETEC, mas éramos de outra instituição né?”

Em relação à atuação na ETEC, os professores do NC mencionaram que foram muito receptivos e que sentiram esforço por parte da diretoria em viabilizar o projeto ali.

O fato de P2 ter sido removido de outro *campus* lhe gerou um **estranhamento**, especialmente pela convivência bem grande que o professor tinha no *campus* anterior. O professor chegou a refletir se teria valido a pena a sua remoção para São Carlos.

Naquela época eu pensava que estar em São Carlos facilitou a minha vida logisticamente, mas **eu pensava, será que estou num local realmente melhor para se trabalhar?** Isso realmente passou pela minha cabeça, muitas vezes. **Mas, tanta gente passando a mesma coisa juntos, atenuou bastante (P2).**

Essa situação gerou um certo mal-estar entre nós do NC porque você chega num *campus* novo, não conhece ninguém, então quando você precisava resolver alguma coisa era difícil até saber com quem, onde. Enfim, aí com a mudança para o prédio novo, os servidores começaram a conhecer melhor cada um de nós, fisionomia, enfim, quem é cada um, então isso ficou um pouco melhor (P7).

Cheguei um semestre antes do curso de EM Integrado e atuava em um cursinho popular e dava aula na ETEC na cidade, fora do IF, por uma série de fatores. Um deles é que seria mais acessível aos alunos. Então essa parceria com a ETEC foi muito legal, cederam salas, equipamentos. Só vínhamos para o *campus* para imprimir provas, usar computadores e na hora de dar aula saíamos do *campus*. Não tínhamos muito convívio com os outros professores. **Nossa atuação no *campus* se resumia a atividades burocráticas. Eu era confundido com aluno do *campus* (risos). Me apresentei muitas vezes (risos) (P2).**

Quando questionado se isso lhe gerava algum desconforto, P2 mencionou: “Ah, sempre gera né. Essa era uma questão pessoal que eu enfrentava em outros lugares. Não era exclusivo daqui”.

Eu tinha muito mais convívio com o NC, porque **todo mundo chegou junto, muitos vieram removidos** e outros por concurso, mas, como chegamos juntos, **a gente ficou entre a gente mesmo, não porque queríamos formar uma panelinha (risos), mas quando tem um monte de gente que não se conhece e chega junto a tendência é essa.** E, também, **com esse monte de gente nova chegando, teve uma mudança de cultura (P2).**

Eu creio que **houve uma mudança de cultura.** Creio que hoje, já se diluiu um pouco isso. Até porque o NC também tem contribuído para o *campus*, de diversas formas (P7).

Assim, a identificação com a situação vivenciada pelo “grupo” - a coletividade atenuou o sofrimento vivenciado por P2. Isto se reitera para os demais professores do NC, trabalhadores recém ingressados na instituição. Embora os três professores já tivessem uma experiência progressa na RFEPT, já que vieram por meio da remoção, notaram diferenças substanciais relacionadas a seus *campi* anteriores, as quais destacamos o deslocamento para atuar em outra instituição e a falta de receptividade da gestão e, por conseguinte, do grupo de servidores veteranos. Este contexto foi influente nas subjetividades dos professores do NC e gerou sofrimento. No entanto, por meio da coesão entre os que vivenciavam esta realidade, mobilizaram a subjetividade e reeditaram estes sofrimentos, que ganhou um caminho criativo e sublimatório (DEJOURS, 1992). Emerge, assim, a “identidade de um subgrupo” na instituição (CALDAS; WOOD JÚNIOR, 1997), o que classificamos aqui, como a segunda transição de identidade. A primeira se deu com o nascimento do subgrupo da Gestão, que embora tenha ocorrido por uma disputa política interna, também não foi desejada pelo então subgrupo de veteranos da Indústria e da Informática. No momento do NC, no entanto, esta disputa se dá entre os veteranos das áreas técnicas e tecnológicas e entre os calouros da área propedêutica. Há um claro contraste, ou melhor, um claro campo de identidades em disputa.

Segundo Silva e Trajber (2011), a conformação das identidades, em trânsito entre o individual e o social, refere-se à identidade de grupo. Sua importância reside na força social que o grupo, qualquer que seja, exerce sobre o indivíduo e sobre a modulação de sua subjetividade (SILVA; TRAJBER, 2011). Dessa maneira, o processo de forja das identidades e identificações é histórico, dinâmico e contraditório, permeado por uma

constante tensão entre a constituição de identidades autênticas e identidades forjadas (SILVA; TRAJBER, 2011).

Ainda, sobre a possível hierarquização entre as chamadas áreas técnicas (eixos tecnológicos) e propedêuticas, os relatos de P7 descortinam sentimentos de angústia e insatisfações e, também, de como tem se mobilizado para mitigar esta dicotomia entre os pares na instituição.

O que eu sinto é que os docentes do NC, eles são vistos como coadjuvantes. Que olham atravessado pra gente. **Olham pra gente como inferior**, num sentido de poxa, o cara é engenheiro, o cara é isso, é aquilo, e nós que somos licenciados recebemos o mesmo salário que um engenheiro, era essa a questão (P7).

Mesmo lá (em outro *campus*), eu sentia um pouco essa visão que eu acho que vinha até de fora dos IFs, do mercado do trabalho, principalmente os **engenheiros**, que ganham muitas vezes, mais que os professores da maioria dos professores, então, eles acharem injusto, essa era a visão que chegava pra gente, então a gente presta uma engenharia que é um curso difícil de entrar, difícil de levar, então a gente tem que **ganhar mais que profissionais da licenciatura** (P7).

Embora este estudo não tenha abarcado a identidade docente, do mesmo modo que a pesquisa de Merces e Lima (2020) no Instituto Federal do Espírito Santo, o relato de P7 nos leva a inferir uma aproximação do conflito identitário entre alguns professores da área da engenharia no IF em questão, que prezavam mais por suas formações enquanto engenheiros, mesmo atuando como professores, em outras palavras, sentiam-se engenheiros e não professores. Nosso estudo deixa esta questão entreaberta para estudos futuros.

Então, eu senti desde o meu *campus* de origem, que os professores do NC eram **o chão de fábrica mesmo**. A gente não é consultado. **Decisões que eram tomadas de cima pra baixo**, e a gente era mero executor de tarefas ali (P7).

O relato de P7 reforça a compreensão do ensino propedêutico como “perfumaria” de P1. O fato de P7 ter atuado em três *campi* do IFSP, possibilitou verificar que em um dos *campus*, onde ainda não havia o NC, no momento de constituição deste Núcleo, com a sua participação ativa, pode colaborar no sentido de um tratamento de forma justa e igualitária, independentemente das áreas ou formações de cada docente. Já em São Carlos, quando chegou junto com outras remoções do NC, o professor notou que são considerados como se estivessem retirando docentes das respectivas áreas tecnológicas. **“Então, a gente é um pouco visto como tomado vaga das áreas tecnológicas. Entende-se que poderia ter mais vagas para as áreas tecnológicas se a gente não tivesse vindo”.**

E do *campus* São Carlos, eu sinto a relação e aí não me refiro a colegas do NC, mas **a relação no *campus* mesmo, é uma relação um pouco fria. É bem diferente das outras unidades que eu trabalhei.** É uma relação bastante fria e eu sinto uma dificuldade muito grande de comunicação. **Eu percebi que muitas informações não chegam até nós, e eu notei isso porque quando eu vim de outro *campus* pra cá, eu recebia comunicados do outro *campus*, informações que vinham do canal do outro *campus* e que jamais chegaram até mim por aqui.** Então, quando eu parei de receber informações pelo outro *campus* eu me questioneei, quais informações que nós estamos sendo privados de receber? (P7).

Outro aspecto que emergiu na pesquisa a partir da visão do grupo de professores do NC, trata-se da reticência por parte de colegas dos eixos tecnológicos em atuar com o EM Integrado, embora isso não se dê de forma generalizada. P7 e P8 atribuem esta reticência a uma possível hierarquia, especialmente pelas concepções de área (técnica *versus* propedêutico). Ainda, conforme indicado em um dos relatos, há também a ressignificação desta situação por parte do corpo docente, como o caso emblemático de P3, já mencionado em seção anterior.

Alguns tem uma visão um pouco hierárquica. Como se dar aula no EM fosse algo menor, que desmerece, então eu só vou trabalhar na graduação e na pós. Ao passo que tem professores que atuam em todos os níveis e modalidades e adoram. Tem inclusive professores da área técnica que nunca tinham atuado com EM, tinham receio, não sabiam como lidar com esse perfil de aluno e depois, adoraram e querem

sempre pegar o EM. **Não dá então pra dizer que tem um perfil único, tem perfis diferentes (P7).**

É comum no IF professores que não queiram atuar com EM, especialmente os que tem Mestrado e Doutorado. Aqui em São Carlos foi muito complicada a abertura do EM, **muitos docentes não queriam, foi uma coisa assim, goela abaixo** de muita gente, porque o EM Integrado, digamos que é a menina dos olhos do IF, não faria sentido um IF só com graduação e PG. A existência do IF é fundamentalmente para que haja este EM Integrado para que haja uma visão totalmente diferente de EM (P8).

O relato de P8 corrobora nossa compreensão de que o EM Integral seja o “carro chefe” do modelo IF, de acordo com o que foi divulgado no IV CONEPT. Para P5, professora do eixo da gestão, houve muita dificuldade para que alguns professores das áreas técnicas aceitassem “se adaptar” ao público do EM. A percepção e a atitude da professora, no entanto, foi ressignificada a partir das novas vivências com esta modalidade educacional. Compreendemos que, assim como P3, a professora, depois de conviver com esta nova realidade no *campus*, tem mobilizado sua subjetividade (DEJOURS, 1992) ao encontro desta metamorfose identitária (CIAMPA, 1984) que o IFSP São Carlos tem adquirido.

[...] **o grupo que trabalha com ES se sentiu melindrado.** A preocupação sempre foi: “a gente teve técnico”, então inverteu, quem está no superior, foi “obrigado” a rever metodologias, práticas, e ele não vê sentido, mas na verdade, não é que ele não vê sentido, **ele não sabe o sentido disso. Ele já é docente sei lá, há 20 anos, então, ele acha que ele já sabe tudo. Ele acha que pode usar a mesma linguagem. Então, tem muita coisa pra desconstruir.** Este ano, com formação deu esse passo atrás, **eu entrei também com essa visão de docente do Ensino Superior** e disse, olha, tem que ir mais devagar, tem que falar a linguagem mais mista e aí, parece que **o pessoal está recebendo um pouco melhor a linguagem, a maneira de fazer,** então, **criou sim uma mudança cultural (P5).**

A visão de P1 converge com o relato anterior:

São públicos distintos com diferentes características. O que a gente ouve dizer às vezes também é que alguns alunos e colegas falam que **alguns professores dão a mesma aula para o aluno do ES e do EM (P1).**

[...] inclusive sou uma defensora de que aqui é uma escola originalmente técnica, com essa função. **Mas aí quando a gente implanta o propedêutico, o ensino médio, parece que o propedêutico é perfumaria (P1).**

Quando questionada se sente isso, a entrevistada discorre:

Ah, muito claro (gargalhada). **Na verdade, isso é posto! Posto nos projetos, na sala de aula.** Apesar que é novo né? Formamos a primeira turma agora, então é até compreensivo. Mas a sensação que eu tenho é essa, **o Ensino Técnico é a prioridade e, o EM se der faz (risos) (P1).**

Os relatos de P1 e de P5 corroboram a perspectiva apontada neste estudo (p.188) por Helmer (2012), que indica que os conteúdos para os diferentes níveis de ensino são ministrados com o mesmo grau de dificuldade. A Professora P5 tem atuado em uma comissão para a formação de professores e tem percebido certa reticência de professores das áreas técnicas, especialmente, de ES, em adequar seu “estilo” ou maneira de lecionar para o público do EM que, naturalmente, é portadora de outras necessidades/especificidades.

E pelo o que a gente percebe dentro desse discurso da área da formação, **eles demonstram insatisfação quando a gente tenta falar sobre alguma abordagem, alguma forma diferente de fazer, o pessoal do ES. “Vamos dizer que o oprimido tende a oprimir e ponto”.** Já escutei de alguns colegas (risos), eles já sofreram, já escutei eu tive um professor “carrasco”⁹⁴ (desculpe) e foram os melhores professores que eu tive, então o que ele vai ser? Vai ser um “carrasco”. Vai replicar o mesmo modelo e acha que está tudo bem, que está tudo certo (P5).

⁹⁴ Optamos por substituir o termo utilizado pela entrevistada na ocasião.

Já para P9, embora reconheça que existam colegas (especialmente de sua área, a indústria) que se sentem desconfortáveis em atuar com o EM, esboça que é uma minoria que tem este comportamento e, que mesmo estes, tem desempenhado bem o seu trabalho.

Quanto aos colegas com formação de doutorado ou mais eu não percebo um problema para eles estarem ministrando aulas para esses alunos de nível médio. Alguns se incomodam e talvez não gostem muito. **Talvez prefiram dar aula para os alunos de curso superior porque afinal de contas é muito mais fácil e está mais parecido com o seu próprio perfil.** Mas mesmo assim, eu vejo como uma minoria que não gosta de lidar com alunos do ensino médio. Mesmo essa minoria que não está muito à vontade com isso, eles desempenham bem o seu papel (P9).

O relato de P9 nos leva a inferir sobre a “vontade de universidade” (MORAES, 2016), que temos discutido neste estudo, quando menciona que, para os docentes de sua área (indústria), atuar com Ensino Superior seja talvez, “mais parecido com o seu próprio perfil”. Perfil universitário, inferimos, de acordo com o contexto do relato.

A experiência de T2, enquanto TAE, foi fundamental na análise do contexto da dificuldade docente com diferentes níveis e modalidades de ensino e seus respectivos públicos. Para a servidora, houve muita reticência por parte de alguns professores para lecionar com alunos adolescentes e que reverberava no contexto organizacional do *campus*. A entrevistada destacou que a área mais problemática, neste sentido, é a Indústria, o que enseja uma contradição ao relato anterior.

E no começo, assim que veio o EM integrado foi uma **grande confusão** porque os professores foram obrigados a dar aula para o EM e **todos os dias desciam alunos expulsos da sala de aula. Eu lidava com essa rotina diariamente.** Então, eu lidava com essa questão de possíveis advertências e as questões por suas expulsões se davam por exemplo, porque falavam em sala de aula. Mas eles não são alunos de graduação. Existem diferenças. E **os professores tinham muita dificuldade em entender que esse público era diferente** (T2).

Segundo T2, as maiores ocorrências de expulsão de alunos da sala de aula decorriam de indisciplina. Contudo, a servidora indica que para os docentes em questão, “qualquer coisa era indisciplina” o que a mesma interpreta como uma recusa em lecionar para alunos do EM.

E pra gente, ficou muito nítido que o que estava acontecendo era esta recusa por parte dos professores em dar aula para alunos do EM. Porque, logo que abriu o EM, não é possível que **a cada aula desciam cinco alunos ou mais para tomar advertência ou porque o professor expulsou da sala** (T2).

A gente teve que criar um procedimento, de que os professores não podiam expulsar os alunos da sala, que ele deveria nos comunicar para que levássemos ao socio-pedagógico, porque se você expulsa um aluno de sala, ele não tem onde ficar, ele está perdendo tempo de aula e, **diferente de uma escola tradicional**, você não tem alguém para ficar olhando por ele, então ele vai ficar andando pela instituição. **E isso era todo dia! Todo dia! Principalmente de professores da área de manutenção de aeronaves**. Meu Deus do céu, era todo dia reclamação, expulsão, se queixando, se recusando a dar aula para esse público, **porque os alunos não ficavam quietos ou porque faziam perguntas demais**, ou qualquer outra coisa. Eles não queriam estar na sala com estes alunos (T2).

A partir do relato de T2, inferimos que o corpo docente do *campus* São Carlos não teve um preparo pedagógico para atuar com alunos do EM. Aspecto que sustenta o que foi apontado no questionário e, corrobora os apontamentos de Helmer (2012) no âmbito do IFSP e que reverbera no contexto organizacional dos atores do *campus*, conforme reforça T2:

Eu acho que para os servidores técnico-administrativos também foi um “baque” a vinda do EM, porque **estávamos todos acostumados somente com alunos de graduação**, e com EM muda muita coisa. O pessoal reclamava muito do barulho no pátio no intervalo, já teve até casos de ir gente lá e mandar eles calarem a boca. Gente, eles são

crianças, estão na hora do intervalo. Vocês não faziam isso quando tinham a idade deles na hora do intervalo? (T2).

De acordo com o questionário aplicado, 78,8% dos professores respondentes apontaram para a necessidade de um preparo pedagógico para lidar com a proposta de educação verticalizada do IFSP, entretanto, 48,5% indicaram não receberam qualquer preparo. Neste sentido, verificamos que esta demanda multiforme de trabalho característica do IF, ao seu corpo docente, requer possíveis adequações. A respeito da vinda do EM Integrado, acreditamos que tais adequações poderiam ser supridas a partir de possíveis cursos de formação pedagógica. O IFSP São Carlos tem atuado neste sentido, embora demonstre ser um processo complexo, já que mexe com o perfil/modo de atuar de alguns profissionais, os quais de acordo com os relatos, são avessos a algumas mudanças. No entanto, não podemos generalizar este comportamento. Se por um lado, a percepção dos entrevistados enseja a existência de reticências e dificuldades por parte de alguns profissionais, por outro lado, também existem professores que, não somente se esforçaram com esmero para compreender a necessidade desta mudança, mas, que ressignificaram seus modos de pensar e de agir relacionados à instituição. É o que a PDT denomina como sofrimento criativo (DEJOURS, 1992;1994), isto é, por meio da inventividade e engenhosidade, ainda que diante de situações constrangedoras e que levem ao sofrimento, o trabalhador consiga reeditá-lo e, por meio do reconhecimento, atribuir um novo sentido para estas vivências. O caso de P3, neste sentido, foi o mais emblemático.

Hoje eu acho que é aula eu dou melhor (sorriso). Então, **eu mudei de opinião. Mudei, mudei.** Eu gosto porque **são alunos mais receptivos**, são alunos **mais divertidos**, são alunos **mais afetuosos**. São adolescentes, mas são adolescentes, assim, pelo menos os nossos alunos aqui, eles são calmos, são educados, então é um público gostoso de trabalhar. Hoje, hoje eu penso assim, mas eu já fui contra. Muito contra! (P3).

No começo eu achava que não iria acrescentar nada. E, eu adoro os professores! Adoro. Porque é aí que tá, **quando você fica muito “bitolado” na sua área, você esquece que pessoas com formação humana, formação diferente da sua, são pessoas diferentes.** Em

geral, **as pessoas quando elas procuram certas carreiras, elas possuem um certo perfil, né? E aí diversificou!** Diversificou o perfil das pessoas aqui. Então, eu posso dizer que eu tenho ótimos amigos, ótimas amigas nas mais diversas áreas. Eu sempre gostei dessa diversidade, acho que é enriquecedor pra todo mundo. Agora assim, **no começo, eu acho que eles se sentiram, não sei, as pessoas não receberam muito bem a vinda deles pra cá (P3).**

O exemplo da professora P3 ilustra a capacidade, por meio da mobilização de sua subjetividade (DEJOURS, 1992) de (re)interpretar a representação (BERGER; LUCKMAN, 1991) que a mesma tinha sobre o EM Integrado e, particularmente, do perfil de alunos desta modalidade educacional. P3 se permitiu sair da zona da mesmice (CIAMPA, 1987) e transitar para uma nova experiência e, por conseguinte, uma nova percepção da realidade.

Os processos de subjetivação, conforme nos indicou Lhuilier (2017.p.297), visam, portanto, “o sujeito em devir”. Ainda, a partir da investigação dos alicerces afetivos dos sujeitos, imaginários e inconscientes não somente a uma ou outra função de um trabalho, mas, pela intermediação entre o indivíduo, a organização, e seus grupos, nos torna possível compreender as oscilações de posicionamento dos professores, num ou noutro momento, a partir de seus pertencimentos/não pertencimentos e suas interações com um ou outro grupo (AMADO; ENRIQUEZ, 2011; PAGÈS et al, 1991). Para Enriquez (2001), **a relação homem/grupo sempre será mediada pelo conflito.** Desse modo, o indivíduo necessita fazer parte dos grupos para satisfazer o seu narcisismo, ainda que esta participação possa estar guiada por influências heterônomas e alienantes

O servidor T1 apontou que havia uma escassez de atividades culturais na instituição e, que com a vinda do EM Integrado e do Núcleo Comum, atividades culturais ganharam espaço. T1 destaca que tais atividades recebem a participação predominante de alunos do EM Integrado, um verdadeiro contraste entre alunos de outros níveis e modalidades de ensino. Conforme relata o entrevistado (que já mostramos em outra seção deste estudo), são perfis de alunos diferentes daqueles que conciliam o estudo com o trabalho por exemplo e que possuem outras intenções ou expectativas em relação à instituição.

O perfil daquele aluno era mais do cara que trabalha o dia inteiro e a noite vai fazer o curso, tipo “sem tempo irmão”, sabe? Eu não

quero evento. Eu tô aqui pra fazer o curso e melhorar no serviço ou mudar de serviço (T1).

[...] **isso mudou a cara do instituto!** Porque aí é uma galera que vem justamente com a predileção de trabalhar com EM. **E uma certa resistência dos docentes que já estavam na instituição** (risos). Havia aqueles que também tinham essa predileção e com a vinda do NC se envolveram ainda mais. **Mas eu sinto que ainda existe essa dicotomia. Tem docentes que não gostam muito de lecionar pra EM** (risos) (T1).

Novamente, o relato de T1 traz à tona a metamorfose identitária (CIAMPA, 1987) que o EM Integrado e seu corpo docente têm mobilizado na instituição. Outro aspecto relevante apontado por T1 é a oportunidade de utilizar seus conhecimentos acadêmicos e, por meio de entrosamento com professores do NC, poder atuar diretamente com ensino, motivo de felicidade e de ressignificação do trabalho (LOUREIRO, 2015) para o servidor que já vivenciou muitas angústias culminadas em adoecimento.

[...] o fato de ter ensino médio aqui, eu sempre me envolvo, organização de atividades pedagógicas e culturais. **Uma das professoras do NC me cedeu um espaço em sala de aula para ter uma atividade pedagógica-cultural, e aí eu fiz já duas atividades muito interessantes e os alunos adoraram.** Eles compraram a ideia, uma atividade lúdica que até foi usado em outra instituição no município, como uma atividade terapêutica. Isso tudo me motivou a trabalhar no IF, poder atuar com ensino (T1).

O contexto apresentado por T1, constitui o que foi apontado neste estudo como estratégia de enfrentamento do sofrimento, neste caso, o que não altera o conteúdo e o modo organizado do trabalho do servidor, mas, possibilita um investimento criativo de suas capacidades para atividades “outras” no IFSP, atividade reconhecida (DEJOURS, 1992; DEJOURS; JAYET, 1994) em seu entorno laboral. Esta situação também esteve presente em alguns servidores assistentes em administração da UFSCar, conforme nos indicou a pesquisa de Loureiro (2015). Ainda, sobre a mudança cultural e identitária da instituição, as visões de P8 e de P9 são elucidativas.

Realmente, houve uma mudança cultural muito grande na instituição em pouquíssimo tempo com a vinda do EM Integrado. Não somente com a vinda dos professores. **A instituição passou a ter mais eventos culturais, por exemplo, ciclos de cinema, eventos como sarau cultural, teatro, grupos de trabalho e de projetos de ensino e extensão, isso se multiplicou visivelmente no *campus***, inclusive, a gente ouvia de colegas, de técnicos e de professores, assim, **ah, agora isso está com mais cara de escola! Agora parece mais uma escola.** E foi quase uma coincidência, ter vindo o EM Integrado com a vinda do prédio novo. **A Instituição adquire uma nova identidade.** Ela passa a mudar um pouco a sua identidade com coisas acontecendo ao mesmo tempo. Então, um novo grupo de professores, alunos do EM que permanecem na instituição o dia todo, servidores TAEs também que não eram muito exigidos, como psicóloga, ou o próprio setor socio-pedagógico passa a ser mais atuante no *campus* porque agora estamos trabalhando com adolescentes que tem outras exigências, outras demandas que alunos de graduação (P8).

Eu perdi esse processo de transição do curso superior exclusivo para a criação de cursos técnicos e cursos integrados médio. **Quando eu voltei das minhas atividades** (afastamento) **eu encontrei um Instituto Federal bem diferente do que eu tinha deixado.** Mas eu vejo esse processo com bons olhos particularmente (P9).

Conforme evidenciam os relatos, é notória a mudança cultural e identitária que tem abarcado o IFSP São Carlos. O *campus* passa a adquirir uma “cara de escola” e, com esta aparência, todo o repertório funcional que a sustenta. Trata-se de um processo de transição identitária, corroborando, assim, os pressupostos da Psicologia Social que a considera como processual (CIAMPA, 1987). Outro aspecto emergente neste estudo é o ensino propedêutico, termo usual no IFSP São Carlos. Buscamos melhor clarificar a compreensão do termo a partir da compreensão dos servidores do *campus*. Destacamos os relatos de P7 e de P8.

Realmente, **essa preferência pela área técnica é notória.** Mas, acho que de início, eu percebia isso mais claramente, era mais visível, esse

pensamento dos colegas da área técnica que esse propedêutico, NC, conjunto de disciplinas básicas de um curso, é isso que eu entendo como propedêutico, tanto que é por isso que **a gente usa como sinônimo no campus, NC ou área propedêutica, digamos as disciplinas introdutórias ali, fundamentalmente da área de humanas.**

Entrevistador: *Quando você diz as disciplinas introdutórias e da área de humanas sobre o propedêutico, então, professores que atuam com a área da matemática, da física, teriam visões diferenciadas pela área técnica do que os professores das humanas em si?*

Em relação ao propedêutico, eu mencionei a área de humanas, mas não necessariamente. Quem é da matemática, da física, da química, biologia é considerado propedêutico. É a base do curso. Eu até fui procurar a definição de propedêutico para ver se é a mesma que a minha visão. Inclusive, **nós usamos o termo propedêutico como sinônimo de NC.** São as disciplinas que não são da área técnica, não necessariamente da área de humanas. Eu acho que me expressei mal (P8).

[...] os alunos vêm para o IF porque querem fazer o curso técnico X, então, aí começa a haver essa **diferenciação entre a formação técnica e propedêutica. Se a gente estiver pensando no técnico integrado, isso é uma aberração, porque é um curso só, não tem um lado e outro lado, é um curso só.** Já no curso técnico, aí sim, concomitante ou subsequente, aí é apenas um curso técnico (P7).

Mas tem alunos que vem ao IF porque querem fazer um curso técnico e reforçam bastante isso e **tem alunos que vem para IF pela qualidade do serviço oferecido ali, pela estrutura física, pela qualidade do corpo docente, e que não desejam fazer um curso técnico, mas, que não tem a opção de não fazer, nesse momento.** Então, **tem alunos que não se identificam ou não tem interesse na formação técnica mas que desejam fazer um bom EM com interesse de depois fazer um curso superior, e buscam o IF com essa intenção.** E o que a gente observa também dentro do curso de EM Integrado são professores que tem essa percepção, de que o aluno não faz com o empenho que seria necessário porque a gente percebe que eles querem apenas o EM, a formação propedêutica. A gente tem isso. Embora ninguém esconda isso dos alunos quando eles se candidatam, que eles vão fazer um curso

técnico também, a gente nem sempre tem o perfil dos alunos condizentes com o curso que a gente está ofertando (P7).

Assim, por meio de relatos de professores que atuam na chamada área propedêutica, pudemos compreender melhor qual o sentido atribuído ao termo na instituição. Propedêutico refere-se às disciplinas elementares ou introdutórias que não contemplam as disciplinas técnicas, embora existam a inter e transdisciplinaridade entre estas. O relato de P7 evidencia um aspecto relevante para a identidade do *campus*: a procura do ensino propedêutico pelos alunos. Isto reforça nossa percepção acerca da “cara de escola” relatada pela professora P7. Em outras palavras, a transição identitária da instituição está impactando no perfil de alunos que a procuram, alguns, conforme indicou P8, mais pela qualidade do ensino propedêutico, propriamente, do que pelo ensino técnico. Constatamos um **revés na instituição**, cuja tradição se assenta na qualidade do ensino técnico/tecnológico. O entrevistado P7 prossegue sua explicação e ressalta as distinções entre os perfis de alunos do IFSP, o que, de certo modo, converge com a visão de P9, professor do eixo da Indústria.

Eu entendo que essa situação aconteça porque **o perfil dos nossos alunos do ponto de vista socioeconômico, não são de perfil alto**, até temos alunos com boas condições financeiras, até temos, mas não é a maioria, e que não conseguiriam arcar com os custos de fazer uma escola privada no EM. Temos alunos que até advém de escolas particulares no ensino fundamental, mas que no EM seria difícil. **Como coordenador de curso, eu recebo muitas famílias que relatam isso, que buscam o IF pela qualidade que está acima da melhor escola particular da cidade e segundo porque ele não vai pagar nada, então, tem famílias que até tem condições de pagar, mas optam por fazer o EM aqui.** Então, a maioria, que não pode pagar uma escola particular, busca o EM aqui não pelo curso técnico, mas, porque eles sabem que eles terão uma boa escola. Internamente, a gente percebe isso (P7).

O relato de P7, de certo modo, contrasta com a pesquisa de Mercedes e Lima (2020) acerca do EM Integrado no Instituto Federal do Espírito Santo, uma vez que de acordo com os professores, entrevistados, a modalidade integrada tende a ter um público mais

escolarizado e com maior nível de renda, já que conta com o processo seletivo concorrido como um filtro deste perfil discente (e que não trabalha) e, as modalidades subsequente e concomitante, os docentes deparam-se com alunos menos escolarizados e com menor nível de renda, onde parte concilia estudo e trabalho ou, estava há certo tempo fora da sala de aula. Contudo, apesar deste contraste, algumas percepções dos entrevistados em nosso estudo corroboram com os resultados dos autores, que apontam para a maior dificuldade dos professores em lidar com tamanha complexidade entre níveis e modalidades educacionais e, também, entre os diferentes níveis entre alunos.

Os alunos do curso integrado e também dos cursos técnicos 75 a 80% desses alunos vieram tiveram como origem as escolas públicas de São Carlos. Os demais vieram de instituições privadas. Então é **um perfil de alunos que estão estudando com professores altamente qualificados e com uma equipe que proporciona todo suporte necessário para o desenvolvimento de um aluno desse perfil (P9).**

Eu acho que os cursos integrados são um diferencial importante onde estão formando alunos com uma grande bagagem de conhecimento, muito superior do que qualquer outra escola pública ou qualquer outra escola privada (P9).

Então a gente tem um EM por exemplo que propicia o envolvimento do aluno com pesquisa. Ele recebe bolsa de pesquisa de IC. Eu orientei alunos de EM com IC ano passado. Então, esse é um privilégio assim, muito positivo, um diferencial (P8).

E isso estamos falando de um perfil de alunos de escolas públicas. Ainda é cedo para saber exatamente as consequências disso, mas eu tenho um grande palpite de que eles se tornarão cidadãos conscientes e com vontade de estar interagindo com a sociedade para transformar e melhorar a situação do país, afinal de contas eles receberam todo um apoio público e eles têm vontade de devolver todo esse investimento e toda essa dedicação que a eles foi despendida (P9).

O professor da Indústria prossegue e reforça a preferência do IFSP São Carlos pelos cursos superiores e a dificuldade da área para atender a nova modalidade

educacional que foi imposta. Neste sentido, P9 ressaltou a interlocução dos colegas de área com a equipe do socio-pedagógico e a mobilização da área, que apesar de se mostrar relutante para atuar com esta nova configuração de trabalho, tem procurado se adaptar e se adequar para atender a uma demanda que é genuína às diretrizes da RFEPT.

No começo existiu uma **resistência muito grande para atender a outros níveis de ensino, especificamente o *campus* São Carlos, devido à sua natureza de origem com base na nossa cidade, sempre preferiu os cursos superiores.** Mas a questão de ensino técnico e curso médio integrado foi uma espécie de **imposição**, e nós como instituição não tínhamos como ignorar essa imposição, mais rapidamente eu percebi e ao mesmo tempo perdi essa parte de transição pois estava afastado, um conformismo a respeito desse diversidade de atendimento a diferentes níveis de ensino. **Eu sempre estou testemunhando reclamações de alguns colegas sobre ter que atender a esse perfil de aluno mais de nível médio, do ensino médio ou técnico, esse conflito fica bem nítido nas reuniões de área semanais que nós temos, há diversos questionamentos a respeito de como proceder com determinadas posturas e comportamentos desses alunos.** Inclusive existe um conflito de atitude a ser tomada entre o corpo docente e o pessoal do socio-pedagógico, mas **como esse corpo docente não recebeu nenhum treinamento ou curso de qualificação para lidar com esse contexto**, aos poucos todos vamos nos adaptando e nos adequando a tudo isso. **De modo geral, eu vejo que existe um progresso nesse sentido e também não tem como lutar contra essa tendência inclusive as diretrizes de nossa instituição dá muita importância para os cursos técnicos e ensino médio**, também vejo muitos professores com doutorado comprometidos e se dedicando mais a essa área, com projetos de extensão e atividades de ensino, projetos de ensino (P9).

E, um relato emblemático, que o professor reconhece que o IFSP São Carlos está, finalmente, “encontrando o seu destino, a sua missão”, o que compreendemos como encontrando a sua “verdadeira” identidade, mais próxima do que a RFEPT preconiza.

Eu acredito que finalmente o IF, especificamente do *campus São Carlos*, está finalmente encontrando o seu destino, a sua missão, e tenho percebido o maior esforço a fim de atender as diretrizes e finalidades de nossa instituição do corpo docente como um todo (P9).

A partir do que foi exposto nesta seção, pudemos verificar nuances da dinâmica da vinda do EM Integrado no IFSP São Carlos e algumas contradições desta dinâmica. A modalidade veio a *fórceps* na instituição. Instituição que por seu histórico e, confirmado em alguns dos relatos, é tradicionalmente vocacionada para o ensino técnico e tecnológico (superior), fato que ensejou disputas, conflitos e contou (e conta) ainda, com a reticência de parte do corpo docente para atuar com algumas das vertentes educacionais ofertadas. Há professores que argumentam que já havia uma configuração institucional modelada para atender determinadas demandas, no caso, o perfil técnico e tecnológico e insistem neste argumento. Outros, assumem que utilizaram deste argumento, mas mudaram depois de vivenciarem a vinda do EM Integrado. Ainda, há aqueles que sofreram (e ainda sofrem) o processo desta (re)configuração, os professores do Núcleo Comum. Trata-se de um aspecto da institucionalidade associada ao orçamento, o que confere peso para as tomadas de decisão e coloca em evidência como a dinâmica das instituições podem passar por (re)configurações, independentemente da “vontade” particular de seus atores organizacionais. Neste contexto, uns se adaptam melhor, outros nem tanto. Ainda, ressaltamos a mudança cultural que o *campus São Carlos* vem passando e como isso influencia na (re)constituição de sua identidade, especialmente quando considerada a prerrogativa da Rede, ressaltada em inúmeros discursos de seus propositores e gestores.

Trata-se, portanto, de uma diretriz política. Prosseguiremos com aspectos da política do atual Governo Federal para a educação nacional e, para os IFs, particularmente. Ainda, o país atravessa uma crise nacional que se abate sobre os profissionais da educação pública, cujas percepções buscaremos compreender a partir da seção a seguir.

4.2.9 Crise Nacional, Politização e os Desdobramentos Institucionais: à beira do sucateamento e do adoecimento.

Conforme explanado em algumas seções deste estudo, vivenciamos no país, a eclosão de uma crise econômica, política, social, ambiental e, mais recentemente, de

saúde pública. Diante deste cenário, resolvemos verificar junto ao corpo docente do IFSP São Carlos, quais os desdobramentos desta crise, especialmente no espectro econômico, na instituição em que atuam e, como tem afetado seus cotidianos laborais e pessoais. Vale ressaltar que a crise mundial de saúde pública por COVID19 ocorreu em um momento em que a maior parte dos sujeitos já havia sido entrevistada. Deste modo, por maior que seja a gravidade da pandemia e de seus consideráveis efeitos sobre o trabalho, saúde e subjetividade dos servidores, esta questão particular, não foi abordada em nosso estudo. Um dos aspectos considerados no decorrer deste estudo é o projeto conceutivo do modelo IF. Trata-se de uma (re)configuração da RFEPT originária de um projeto de governo – o “Petismo”. Neste sentido, ao considerar a ascensão de um governo diametralmente antagônico ao “Petismo”, eleito em 2018, buscamos verificar junto aos entrevistados, como compreendem esta mudança.

A visão de P9, apresenta uma possível compreensão a respeito da “partidarização” do IF. O professor reconhece a contribuição do Partido dos Trabalhadores para a EPT e, particularmente, para o modelo IF. O professor acredita que no *campus* São Carlos, a maior parte dos professores não sejam petistas.

É inegável o **avanço que o PT proporcionou na questão da educação, principalmente nessa criação dos Institutos Federais**, algo totalmente novo e do meu ponto de vista **revolucionário**. Mas ao contrário de muitos colegas eu não vejo que o pessoal seja petista. **Eu vejo que os meus colegas são anti "progressistas"**. A esmagadora maioria apoia e concorda com a filosofia inicial do PT (P9).

Para P7, diferentemente das universidades, não existe uma clareza da posição do atual governo em relação aos IFs.

Eu acho que a gente ainda não tem um tempo suficiente pra conseguir enxergar qual é a posição de fato do governo em relação a RFEPT. Não às universidades, essas eu acho que já ficou claro. Há um choque muito grande entre as falas do governo e a comunidade acadêmico-universitária (P7).

O que eu posso perceber e talvez eu esteja errado, é que **o governo faz uma distinção entre universidades e IFs. Uma distinção que coloca**

os dois em campos opostos. Enquanto há um desmerecimento das universidades, há uma valorização do discurso em relação aos IFs. Pelo menos na questão do discurso. O que isso vai representar na prática, a gente ainda não sabe. Mas pelo menos em discurso, não há uma tentativa de deslegitimação do nosso trabalho, muito pelo contrário. Já que o nosso presidente, eu ouvi fala dele enaltecendo o trabalho dos professores dos IFs. Agora, isso é em discurso (P7).

Segundo os entrevistados, os cortes já são evidentes na instituição. Conforme explanou P7, os cortes não se restringem aos IFs, mas a toda a esfera Pública Federal. “Agora, do ponto de vista prático, cortes a gente está tendo em toda a esfera federal, não é exclusivo da educação ou exclusivo dos IFs. Tivemos cortes em várias esferas da Administração Federal (P7).

O relato de P9 converge com a visão de P7, pois, a despeito de contingenciamentos ou cortes, sugere que o atual Governo Federal simpatiza com a EPT e, neste caso, com os IFs, embora isso não tenha se materializado na forma de investimentos, por exemplo.

Existe realmente um corte no orçamento da nossa instituição, mas o que eu tenho ouvido os representantes de nossa reitoria de forma meio que recorrente é de que **o atual presidente gosta da gente, principalmente porque parece que ele dá muito valor ao ensino técnico.** Porém esse "aprecio" por parte do presidente não tem se refletido em forma de financiamento ou mesmo de demonstração direta de apoio para a gente, essa é uma percepção que a reitoria tem quando vai tentar conversar com o Ministro da Educação. Na prática o que tem existido é contingenciamento de dinheiro e ameaças no sentido de cortar despesas (P9).

Já os relatos dos servidores P3 e de P8, desnudam o momento crítico que se abate sobre a instituição: **“aqui nós vivenciamos momentos críticos. O Ministro falou em contingenciamentos, não é isso, é corte. É corte”** (P3).

A gente vê claramente que o governo está tentando dismantelar, desmontar, enfraquecer o ensino público no país de maneira geral. A gente vê os cortes no orçamento e isso **deixa a gente muito vulnerável,**

porque corta na carne. **A gente já vivia com o mínimo. Então a gente tem menos do que o mínimo agora (P8).**

O relato de P8 expõe a gravidade da situação. A percepção de P1, professora que atua atualmente fora do *campus* São Carlos, nos leva a compreender que em seu *campus*, a dinâmica dos cortes parece estar mais acentuada que no *campus* São Carlos, tendo em vista, no momento da entrevista, início de 2019, já atingir materiais de consumo.

Inclusive, nós recebemos aqui essa semana, o que impacta negativamente o trabalho, um **comunicado que nós precisamos cortar o consumo de água e energia. Não tem mais impressão, acabou. O tonner não tem mais. Você imagine agora dar aula sem poder imprimir prova** e agora precisamos pensar em algo, pois com o orçamento que nós temos previsto com os cortes para a Educação e para os IFs, **só temos verba para manter energia e água até o mês de outubro desse ano. Isso se a gente economizar. Se não economizar a gente para antes!** (P1).

No *campus* São Carlos, segundo P4, os cortes, embora presentes, ainda não atingiram os materiais de consumo, embora já tenha afetado serviços terceirizados, como limpeza e segurança, o que para um *campus* com o perfil de São Carlos (em local isolado), é preocupante.

A gente aqui ainda não sentiu muito. O MEC agora trabalha com indicadores. Eles fizeram um **levantamento de eficiência de gasto público e o IFSP está em segundo lugar no Brasil.** Então, temos tido dessa gestão, uma preocupação em gastar bem o que recebemos. **Material, não tivemos cortes, ainda. Agora, se continuar como está, material de consumo vai sofrer cortes e teremos problemas.** Nós fizemos cortes em limpeza, então, nós colaboramos, **todos fecham as janelas, arrumam a sala, porque no outro dia, ninguém vai fazer isso.** Priorizou-se a limpeza em áreas mais críticas, como banheiros e, as salas, limpam-se eventualmente. **Corte com segurança também e, estamos num local complexo e, trabalhamos com menores. Temos cursos noturnos, mulheres, enfim, tivemos que fazer corte em prestação de serviços (P4).**

Conforme indicou P4, o contexto no *campus* São Carlos ainda não atingiu materiais de consumo. Porém, compreendemos o contexto como crítico, já que, para além de aspectos que os trabalhadores do *campus* possam colaborar para tentar suprir a deficiência, existem questões que expõem a integridade, tanto dos servidores, como de alunos do IFSP São Carlos, como o caso da segurança, em um *campus* que já revelamos neste estudo, possuir um **acesso precário** e uma **localização isolada**.

Já o relato de P1 evidencia o caos que atinge seu *campus* de atuação, motivo que leva a professora à **tristeza** e, o coletivo, ao **desânimo** e **abatimento**.

Então pra mim é muito clara a mensagem do governo, que realmente não prioriza a educação. **Não estou falando em expansão. Não estou falando em melhoria. Estou falando em manutenção!** A mensagem, portanto, não poderia ser mais clara. **Realmente não há interesse nenhum em manter essa instituição funcionando. O que é muito triste. Muito triste. É bem desanimador e o pessoal está bem abatido** (P1).

Embora abatida, a professora não se revela surpresa com as condutas do atual Governo, tendo em vista que isso já era anunciado na época das eleições. O mesmo vale para P2. Ainda, os relatos esboçam a “marca” do Petismo nos IFs:

Pô, o Haddad era o ministro quando o IF foi criado. Não estou aqui fazendo elogios. O Haddad nem foi meu candidato no 1º turno, eu queria sair dessa polarização PT/Bolsonaro e acho que quem votou no Bolsonaro não deveria estar surpreso agora, porque **pra mim não surpreende nenhum pouco o comportamento dele e a postura dele frente a instituições como o próprio IFSP**. Fiquei muito preocupado de ter um candidato como ele, enquanto professor. Pensava, se esse cara for eleito, eu vou sentir saudades do Temer (risos) e realmente estou com saudades do Temer (risos). Então, **pra mim não é surpresa nenhuma** (P2).

Já começou uma desconstrução do IFSP. Já começou. Nós já tínhamos essa perspectiva se a entrada desse governo acontecesse, por vários motivos, mas um deles, justamente partidário, já que o **IF é um**

Instituto PT. É o que dizem. No âmbito dos IFs dizem isso. **O IF tem a cara do governo** e realmente foi uma expansão que ocorreu no governo do PT. **Há uma marca do PT nos IFs**, mas assim, a pauta do governo me parece péssima para a educação, vários cargos dentro do MEC em tão pouco tempo, não conseguiram se fixar, e isso deixa claro que não tem ideia para a educação. **O governo não tem ideia do que está fazendo. E aí vai se desconstruindo né!** (P1).

Conforme indicado nos relatos acima, é perceptível a “partidarização” nos IFs, tendo em vista que foi concebido e gestado no governo PT e, no caso de São Carlos, com uma dinâmica de alinhamento entre os Governos Federal, Municipal e, da alta administração da UFSCar – principal parceira do IFSP São Carlos. Neste sentido, torna-se complexo dissociar a partidarização do aspecto político e institucional. Vale ressaltar que o “efeito Bolsonaro” não limitou-se apenas à presidência, mas, alcançou uma ocupação expressiva em postos do parlamento brasileiro pela legenda de seu partido (à época), embora no atual momento da pesquisa, esta mesma legenda vivencie uma crise interna acentuada, com recorrentes trocas de ataques e ofensas entre os seus correligionários (UOL, 2019d).

Os servidores técnico-administrativos também mostraram-se muito preocupados com o cenário atual, tanto com o futuro dos IFs, como de suas carreiras. Neste sentido, T1 indicou a ausência de critérios fidedignos nas agendas do atual governo, tanto no âmbito dos IFs, como na Reforma Administrativa.

[...] **Há um certo desmanche do IF.** Isso de tirar autonomia dos *campi* é tirar a escolha democrática. Vejo como um retrocesso. Para qualquer alteração, eu acho que deveria partir de uma análise, o que não foi feita. Uma consulta pra quem está na linha de frente que não foi feita (T1).

Então a gente vê o governo querendo passar uma Reforma Administrativa baseada quase que exclusivamente no ponto de vista econômico e da economia do governo. Como que você propõe uma Reforma “Administrativa” sem fazer uma análise administrativa? É exatamente isso que o governo está fazendo, ele não está pautado em uma análise administrativa, mas em uma análise econômica e que entende educação pública como gasto e não como investimento (T1).

Alguns professores (P3, P4 e P6) também relataram o descontentamento de parte expressiva da população com o atual governo.

Estamos passando por um momento de crise. Crise política, crise econômica. Você sai na cidade e vê tudo fechando. Tudo fechando. E não melhora. Eu não votei nele, mas acredito que **quem votou nele, votou pensando em mudar a economia, que iria melhorar e não melhorou, não melhora** (P3).

Fazendo uma leitura bem dinâmica, eu vejo que o que acontece atualmente, é que **o governo se elegeu com uma grande resistência contra. Quando o governo não vai bem, a resistência aumenta e pode chegar ao ponto de como chegou na época da Dilma e virar tudo** (P6).

Eu vejo que **ficamos vulneráveis**, mas vejo também, que **a população resiste parcialmente**. Não só a comunidade acadêmica. Mesmo as **pessoas que votaram, estão assustadas com o absurdo que virou, com uma pessoa limitada** (pra não falar uma palavra de baixo calão) como esse sujeito (P4).

Na visão destes professores, para além do ambiente acadêmico, a população resiste contra as políticas do atual governo. Compreendemos que isso é notório, tanto nas recorrentes manifestações de diferentes segmentos do país (educação, clima, etc.), como entre os principais veículos midiáticos, cujos principais destaques no dia a dia, referem-se às críticas ao atual governo e, até pelo próprio parlamento, que apesar de heterogêneo e majoritariamente conservador, tem limitado a atuação da equipe de Jair Bolsonaro.

O atual momento tem sido permeado por um autoritarismo sem precedentes, que nos fazem recordar os enunciados da época ditatorial. Com isso, o cotidiano docente, talvez, seja o mais afetado face o cerceamento de suas atividades, mobilizado por reiteradas campanhas de cunho ideológico. Contudo, em sala de aula, alguns docentes entrevistados revelaram não mudar o conteúdo e a forma de suas aulas diante do autoritarismo e cerceamento inerentes ao atual governo, prezando assim, a prerrogativa institucional de um ensino crítico.

A pesquisa que eu faço, eu não vou mudar uma vírgula sequer, a aula que eu dou, também não vou mudar, me filmando ou não, enquanto professor (P2).

Na sala de aula eu tenho autonomia. Isso é inegável. Mesmo no atual momento, de uma sociedade dividida. Eu trabalho temas polêmicos e abro o jogo com os alunos. **Olha, não é a comunista que está falando** (risos). Vão me processar, a comunista, enfim, essas coisas absurdas que se vê hoje em dia (P4).

Enquanto professor, não no caráter de militância, mas, **devemos propiciar o debate crítico.** Eu lembro o que **Paulo Freire** disse, militância é ação sem reflexão, então, **tem que ter ação, mas tem que ter reflexão também.** A democracia é feita de contraditórios, é um sistema que prevê isso, tem que ter opiniões diferentes, há um conflito, mas não um confronto, **eu posso discordar de ideias, mas não atacar pessoas.** Isso falta no brasileiro como um todo. [...] E eu acho que o papel do professor é despertar essa questão de conscientização (P2).

Segundo um dos professores, diante do cenário que se apresenta, o caminho a ser seguido é de cada instituição agir isoladamente. Neste sentido, no caso São Carlos, a crise atual “suspenderia” as possíveis parcerias entre o IFSP e a UFSCar.

A minha mãe fala assim: “**sempre quando a avó é boa, ela abraça mais netos**”. Então, quando tem dinheiro, a facilidade de se fazer coisas é grande. **Com a retração, eu acho que cada entidade ela tende a cumprir mais as suas prioridades básicas do que ter interação com outras.** Então, vamos fechar no nosso foco. Isso que eu percebo que deve acontecer pelo menos nos próximos quatro anos, nessa linha que o Governo atual segue, de retração de gastos. Então, **fica mais difícil de compartilhar aquilo que você não tem** (P6).

Ainda, para P6, o modo de conseguir amenizar os efeitos da crise consistiria em se aproximar da política atual, se alinhar com as prerrogativas do atual Ministério.

O Ministério hoje está na seguinte dinâmica: “se você está comigo você tem, se você não está, você não tem nada”. **E quem se aproximar do Ministério agora vai se dar bem e quem fizer resistência vai acabar sofrendo mais.** Então, o IF, se ele se aproximar e se adaptar aos modelos, por exemplo, o **Future-se que eu acho que o IF aderiu, e a UFSCar aderiu**⁹⁵, ele vai seguir uma dinâmica que é vista com bons olhos pelo Ministério. Eu acho que a questão ideológica está sendo usada como artifício para se chegar num objetivo. Então, **se o IF seguir a linha do Ministério, ele vai bem, independente se ele foi gestado no PT ou não** (P6).

O relato de P6 difere dos demais entrevistados, especialmente, quando menciona que se estiver junto do Ministério “vai se dar bem”. Questionamos o que seria “se dar bem”? Talvez, não ter cortes orçamentários na mesma dimensão de quem não se alinhar às políticas do atual governo. Talvez. Questionamos até que ponto valeria a pena ao IF sucumbir do plano de governo original para seguir uma política marcadamente antagônica, a aderir princípios de uma política conservadora, neoliberal e privatista. Conforme mencionou o entrevistado, a adesão ao Future-se que, apesar de ainda ser um projeto não definido, já anuncia claramente a que interesses visa atender. Interesses do mercado financeiro. Interesses estes que acreditamos divergir diametralmente do projeto original dos Institutos Federais.

O professor também apontou uma opinião sobre a UFSCar, especialmente relacionada ao Future-se, que particularmente, acreditamos estar equivocada.

Nós vemos na **UFSCar, até pela não demonstração de partidarização da Reitoria**, a UFSCar ela tem obtido bons resultados dentro de um cenário geral no Ministério, comparado a outras Universidades. Por exemplo, a Federal da Paraíba (P6).

Segundo entidades sindicais e até em conversas com outros membros da instituição, o Future-se não foi aceito, tampouco implementado na UFSCar e, na visão destes, a atual Reitoria posiciona-se não com neutralidade, mas, com parcialidade às

⁹⁵ Vale um esclarecimento, já que não houve adesão da UFSCar ao Future-se. O projeto sequer foi votado, embora acreditemos que houve uma manifestação favorável da atual Reitora da UFSCar na discussão do projeto.

atuais políticas educacionais (SINTUFSCar, 2019). Contudo, não aprofundaremos esta questão, pois fugiria o propósito da presente tese. Por ora, no que concerne à posição da reitoria da Universidade em relação ao Future-se, preferimos acreditar que existam equívocos por parte do entrevistado e, que certamente, esta questão poderia ser aprofundada e melhor compreendida em estudos futuros.

Ainda, o entrevistado discorreu sobre a “politização” no interior das Universidades.

Acho também que é muito xiita levar o partidarismo para dentro da instituição de conhecimento. Eu não vejo com bons olhos por exemplo, a atitude de alguns reitores de extremismo político, sendo que temos uma coisa muito maior que é a universidade. Então, isso é falta de habilidade, falta de discurso. Essa é a minha leitura. Tudo é questão de alinhamento e afinamento. **E a gente sabe que a postura é truculenta (P6).**

O relato de P6 expõe a fragilidade a que as instituições, neste caso, de ensino, estão expostas por conta de posicionamentos políticos de seus gestores. A influência política pode propiciar um contexto pernicioso para a saúde organizacional que reverbera no cotidiano de seus atores, conforme aduzem Loureiro, Mendes e Silva (2017), por exemplo, a mudança abrupta de condutas e de processos organizacionais que desconsideram os protagonistas das atividades – os trabalhadores. Este tipo de contexto tem se mostrado pernicioso para as organizações, assim como para a subjetividade e para a saúde de seus profissionais, o que enseja casos, inclusive, de condutas próximas do assédio moral ou mesmo da agressividade física e emocional (LOUREIRO; MENDES; SILVA, 2017).

O entrevistado complementa, argumentando o êxito do atual reitor do IFSP frente à truculência ministerial, a partir do diálogo e da capacidade de articulação.

No caso do IFSP, apesar de saber que o **nosso reitor tem uma afinidade política com a esquerda, eu acho que ele tem tido um bom diálogo com o Ministro que é de extrema direita, então tudo é questão de política para um bem comum.** Articulação. E nós vemos outros IFs que estão extremistas, assim politicamente, que não estão se dando bem (P6).

O relato de P5 nos convida a compreender o contexto político que permeia os IFs a partir de outro prisma. No caso, o tratamento negligente do governo para com os IFs que está permeado por intencionalidades.

A gente vê um desmonte completo, os alunos estão super inseguros. Nós estamos no meio do nada. Qualquer movimento de xadrez, qualquer coisa nos abala. **Quando os reitores foram “convidados” para ouvir a proposta do Future-se, não tinha listas para o Instituto Federal, eles nem consideram a gente (P5).**

Segundo a entrevistada, os reitores dos IFs não foram “convidados” para discutir o plano Future-se do MEC. Ainda, para a professora, esta “invisibilidade” não se dá somente no âmbito Federal, mas, no interior do próprio município.

Se você ouvir na *mídia* sobre quais são as instituições de São Carlos, raramente um político, um vereador, ou um programa de rádio vai falar do Instituto Federal. Então assim, **nos falta visibilidade (P5).**

Não se trata de uma invisibilidade casual, mas, proposital, já que, conforme argumenta a entrevistada, um ensino público de qualidade pode gerar resultados, cuja **visibilidade “é muito perigosa”**. Compreendemos que o perigo a que se refere P5, seja para perspectivas governamentais alinhadas ao conservadorismo e à concentração de poder, seja este econômico, social ou intelectual. Em síntese, inferimos que o relato de P5 represente que a visibilidade de um ensino público de qualidade constitua uma ameaça às perspectivas governamentais antidemocráticas.

Mas não é somente por força da palavra. **Não deixam a gente aparecer! Quando o ENEM ainda era pontuado, os IFs ficaram entre os primeiros e eles nos cortaram da visualização. A mostra de que o ensino público de qualidade, investido corretamente, ele gera resultados, ela é muito perigosa!** Há muito tempo isso está minando, o Instituto em si. Então, **eu tenho sim bastante receio sobre a instituição permanecer. O sucateamento está claro. Por isso, talvez, esteja difícil pensar em coisas boas nesse momento! (P5).**

Além do trabalho intensificado, motivo de sofrimento para os servidores, o contexto apresentado sobre o tratamento do atual governo para com os IFs em geral e, com o IFSP São Carlos, em particular, foi apontado por P5 como responsável por seu quadro de ansiedade e de desalento, fato que reverbera em acometimentos psicossomáticos e na procura de psicoterapia. As Clínicas do Trabalho que adotamos neste estudo, compreendem esta questão a partir, por exemplo, da falta de sentido no engajamento e no investimento físico, psíquico e emocional do sujeito, em atividades que são deslegitimadas por um poder, neste caso, representado pelo poder político (DEJOURS, 2006; GAULEJAC, 2007; 2014) que, somado ao contexto de um trabalho já intensificado e prejudicial, tanto para o particular do sujeito, como para a suas relações, pessoais e profissionais, desemboca em uma sociabilidade que consideramos como produtiva e, contornada pela angústia, pelo medo, pela tensão, pela ansiedade, pela insegurança e pelo desespero, acometimentos que são influentes e determinantes para a saúde biopsicossocial destas pessoas.

A atual insegurança dos docentes de forma geral e dos IFs diante do atual Governo Federal que tem colocado os professores com vilões da sociedade. Que tem **ameaçado cortes de salário**, que tem **ameaçado a própria estabilidade na carreira**, então isso vai gerando uma **tensão, uma insegurança no trabalho que acarreta em doenças mentais muitas vezes, aumento da ansiedade, depressão**. essa coisa da doutrinação que a gente vê aí, o “**escola sem partido**”, todas essas questões que colocam o professor com vilão na sociedade têm nos deixado inseguros para trabalhar, especialmente os professores da Rede Federal (P8).

Isso tem nos deixado instáveis profissionalmente, inseguros, deprimidos muitas vezes, isso tem abalado nossa saúde mental, muito frequentemente (P8).

Isso é um assunto de terapia (gargalhada). **Porque isso é motivo da minha ansiedade. Então eu não sei se sou a melhor pessoa pra responder** (risos) (P5).

O atual cenário político, somado a uma relação conflituosa no trabalho fez com que os quadros de ansiedade de T2 retornassem, especialmente pelos ataques do atual governo aos servidores públicos e, à educação pública de forma particular.

Eu acho que **é desesperador** (semblante de tristeza). Já fazia um tempo que eu não tinha crises de ansiedade, e dia desses, eu atendi um telefonema de uma pessoa que foi muito grosseira comigo e **eu já estava bastante nervosa com esse acúmulo de ataques à nossa profissão**, e aí você vai acumulando e acumulando, e a pessoa foi extremamente grosseira comigo no telefone e eu fiquei bem mal. Então, **com todos esses ataques, não querem que a gente fique doente, claro que vai ficar!** (T2).

O caso de T2 corrobora os estudos de Loureiro, Mendes e Silva (2018) acerca do estigma que acomete os servidores públicos, especialmente da representação cotidiana do serviço público e do servidor na sociedade brasileira, que é, de certa forma generalizado e, povoado interna e externamente aos seus locais de trabalho. A recente fala do atual Ministro Paulo Guedes é emblemática neste sentido, quando se refere aos servidores públicos como parasitas do Estado Brasileiro (G1, 2020b). No caso deste estudo, contudo, o sofrimento associado ao estigma é potencializado, particularmente, pelo cenário de crise da política nacional, somado aos atributos ideológicos, já referenciados neste estudo. Para agravar este quadro, segundo T2, o IFSP São Carlos convocou uma reunião com um representante da reitoria na qual foram tratadas as realidades orçamentárias do IFSP.

Então imagine, a reitoria formou uma equipe e mandou pra todos os *campi*, e **ouvir uma informação formal de que não temos dinheiro, isso deixa a gente desesperado**. A minha visão é que não conseguirão pagar nossos salários até o final do ano (T2).

Nos chama a atenção também o relato de P3, onde a entrevistada menciona evitar pensar no atual cenário de crise e dos consequentes cortes, tendo em vista poder chegar à “paralisia”. Estamos diante da **estratégia defensiva de negação da realidade**. As estratégias de defesa visam reduzir o custo humano e o sofrimento psíquico no trabalho por meio da utilização de mecanismos de negação e de controle excessivo, que protegem

o ego, embora possam conduzir à alienação quando utilizados excessivamente (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994).

Então, **eu prefiro não pensar. Evito ficar pensando**. Procuo trabalhar com o que tem. E trabalhando, não penso nisso tudo, **porque senão paralisa** (P3).

Ainda, outro aspecto relacionado ao trabalho dos professores do IFSP São Carlos emergente em algumas entrevistas foi o **ensino crítico**, que buscamos contextualizar ao atual cenário de cerceamento da prática docente. Embora o ensino crítico seja objeto da missão dos IFs, durante as entrevistas pudemos verificar que alguns professores refletem sobre o êxito deste, particularmente, a partir de experiências objetivas. P6, por exemplo, ressaltou o cerceamento de um colega de área em avaliações institucionais e, até mesmo em reunião de pais e mestres.

Nós estamos vivendo uma “**degradação da imagem do professor**”. Eu já tive casos em que a avaliação, feita rotineiramente do docente por aluno e o docente que é exigente, aquele cara que tá fazendo um trabalho bem feito, aquele que exige ou que busca um pouco mais do aluno, ele está sendo visto hoje, como um vilão! E não é só pelo aluno. É pelos pais também. Já tive pais aqui que foram em reuniões de pais e mestres pra questionar a postura de professor. É um negócio que nós estamos vivendo um ambiente completamente distorcido. “Hoje a formiga tá mandando no elefante”. Isso é ruim. Isso desmotiva. Isso é um fator muito desmotivante. Porque isso coloca o próprio professor numa posição de questionamento, e às vezes por pessoas não tem a mínima qualificação pra questionar. Mas que assiste um vídeo ou entra no *facebook* lá e vê sabe-se o que. Vê *fake news* e acha que o professor está sendo usurpador (P6).

Quando questionado sobre sentir cerceamento, o professor relatou o seguinte:

Ah, muito! Nós estamos vivendo uma inversão de valores nunca antes imaginada. Há professores que tem habilidade pra lidar com isso, outros menos, outros que se frustram. **Já vi colegas extremamente**

frustrados, dizendo que não participam mais de reunião de pais e são pessoas que eu tenho convicção que são extremamente competentes (P6).

Diante do contexto apresentado, quando o assunto emergiu na entrevista, ao ser questionado sobre a possível “falha” na formação crítica dos alunos do IFSP, P6 comentou o seguinte:

Exato. Existe essa lacuna. Porque você deixa de gastar um tempo precioso nesse tipo de formação, para tentar suprir outras questões que a família deveria suprir (P6).

Vale ressaltar, contudo, que P6 é professor no eixo da Indústria, a qual, segundo a visão de alguns dos entrevistados e já apontadas neste estudo, tem sido a área que apresenta maiores dificuldades em lidar com o perfil de alunos do EM Integrado.

Na visão de P2, a ausência do corpo docente e dos alunos do IFSP São Carlos durante os protestos realizados no município contra os cortes na educação configuram a falta de representatividade na instituição e, a sua falha enquanto fomentadora de um ensino crítico.

Olha, com a situação que estamos vivendo, sinto uma falta na representatividade do *campus*, o protesto de quarta-feira, por exemplo, eu fui o único professor presente. Enxergava o *campus* diferente. Sei que teve colegas que queriam ir e não puderam, mas eu senti uma certa apatia. Não puderam por questões profissionais. O *campus* não paralisou as aulas (P2).

O professor revelou-se decepcionado e triste com esta situação.

Eu **fiquei decepcionado com essa postura!** Tinha pouquíssimos alunos lá. **Fiquei triste**, pensei que fosse ter uma postura mais crítica dos alunos. Meu parente comentou que alguns alunos reproduziam um discurso completamente contra a própria instituição, eu pensei que haveria um pensamento mais crítico ali dentro (P2).

Tive a oportunidade de ir numa reunião de pais e vi um professor falando, não falando politicamente, mas contando a realidade, **o governo Bolsonaro não vai ser favorável para a nossa instituição.**

Teve **cortes** na época da Dilma também, mas agora, **vai quebrar. Aí eu notava vários pais com caras de arrependidos né, pais de alunos do segundo ano, pai que votou no Bolsonaro.** Tem alunos que os pais defendem o Bolsonaro e você vê que são discursos notadamente reproduzidos que não é um adolescente que está fazendo, que escuta em casa e reproduz na escola e isso é decepcionante né? Bastante! Então, isso me surpreende, porque eu convivo com os professores, sei que estão muito preocupados com isso e escutar esse tipo de discurso e a baixa participação no manifesto de professores e alunos. Só eu de professor! **Que decepção. Que decepção!** (P2).

A partir da percepção de P2, associamos às percepções de P4 e de P7 que compartilham da visão de que IFSP é uma instituição que nasce com a missão de mudar dinâmicas na sociedade brasileira, diminuir desigualdades, oportunizar a alunos um ensino crítico e de qualidade que, sem esta possibilidade, certamente este perfil de alunos jamais teria condições de acessar este tipo de conhecimento. Neste sentido, P4 lamenta a falta de reconhecimento de algumas famílias, segundo a mesma, caracterizado pela falta de conhecimento das dimensões do que é um Instituto Federal e finaliza:

Embora às vezes eu reflita que a sociedade não esteja preparada pra receber uma instituição como essa. Às vezes o aluno e os pais do aluno nem valorizam tanto, como deveriam (P4).

Outra dimensão que consideramos neste estudo é a heterogeneidade dos alunos na instituição, o que, de acordo com os relatos de P2 e de T1, inferimos que dificulta uma organização política estudantil.

Aqui temos um Centro Acadêmico e um Grêmio Estudantil, que ainda são fracos, estão começando. Outro ponto, os alunos do IF são muito heterogêneos, alunos que trabalham, alunos menores de idade, alunos de curso superior, então, **é difícil dar uma unidade** (T1).

Assim, embora Zatti (2016) tenha apontado para a presença nos IFs de espaços que conciliam atividades culturais, pesquisa, extensão, participações em entidades colegiadas como Atlética e Grêmio estudantil, espaços que transcendem a sala de aula e

privilegiem a humanização (com caráter intersubjetivo), aquilo que o autor (2016. p.1468) denominou de “espaço interativo emancipatório”, a heterogeneidade de alunos, assim como de perspectivas docentes na compreensão do modelo IF, têm dificultado a mobilização política a partir de movimentos estudantis e, por conseguinte, pulverizado uma possível unidade institucional frente a políticas que visem o sucateamento dos IFs.

A partir do que foi apresentado na presente seção, as atuais políticas do Governo Federal para a educação pública em geral e, para os IFs em particular, não tem sido nada amistosas ou animadoras. Pelo contrário, os servidores têm convivido rotineiramente com adversidades que refletem em suas vivências no trabalho e fora dele. Para alguns professores, o aspecto ideológico é um dos grandes motes para o desmonte de instituições como os IFs, concebidos e implementados durante o “Petismo”. Trata-se de um campo de disputas entre forças antagônicas, onde, de um lado temos, pelo menos em discurso, uma proposta de educação inovadora, inclusiva e progressista e, de outro, uma agenda ultraliberal e reacionária que impinge os servidores a terem que lidar com angústias que vão desde constrangimentos na prática docente, até o corte orçamentário que têm levado à atrofia institucional e à possibilidade de paralisação das atividades nestas instituições, às quais o IFSP São Carlos não está incólume. Neste contexto, sentimentos como a insegurança, a tristeza, o desânimo, a vulnerabilidade e até o desespero tem afligido os servidores do IFSP São Carlos com algumas consequências para suas saúdes psíquica e psicossomática. Frente ao sofrimento, alguns dos servidores tem desenvolvido estratégias como a racionalização e a negação que, quando usadas em demasia, podem impossibilitar a ressignificação destes sofrimentos e redundar em adoecimentos.

4.3 Da “Vocação” Tecnológica à Adesão do EMI: transição e metamorfose de identidade organizacional e implicações às subjetividades e idiosincrasias docentes

A robusta expansão da RFEPT ensejou o ingresso de diferentes perfis profissionais em todos os estados do país. No caso de São Carlos, a partir de sua localização de destaque, como centro acadêmico e tecnológico, atraiu ingressantes, em sua maior parte, mestres ou doutores, o que configura um corpo docente com perfil “tipicamente” academicista, embora com trajetórias diversificadas de atuação. O que nos chamou a atenção, em nosso recorte, contudo, foi o (des)conhecimento de parte relevante dos ingressantes acerca da instituição, que acessaram os possíveis concursos por algum

contato ocasional com colegas, ou ainda, por meios inusitados, como a partir de uma propaganda em um bandeirão universitário. Deste modo, nas trajetórias profissionais de alguns professores, o IFSP São Carlos não foi almejado ou planejado, mas, um objeto fortuito como oportunidade de estabilidade, de segurança e de carreira para profissionais com uma trajetória acadêmica, ainda que alguns não vislumbrassem prosseguir na academia.

Este contexto, no entanto, não impediu que os professores vivenciassem situações prazerosas no trabalho, em grande medida, mediadas tanto pelas condições de trabalho apontadas, como por ecos de reconhecimento, tanto em nível horizontal, como entre alunos e pela instituição e, ainda, por questões políticas influentes na dinâmica identitária organizacional do *campus*. Este contexto faz parte da natureza do trabalho docente, seja pela dinâmica intelectual e criativa, seja pelo *ethos* social e político que tais atividades possibilitam. No entanto, as questões políticas são permeadas por contradições. Envolve desde a agenda partidária que viabilizou a vinda do IFSP para São Carlos, perpassando pelas disputas políticas internas, até as redefinições da RFEPT e do IFSP que, no período histórico da pesquisa, teve no Ensino Médio Integrado e em seu contingente docente, a mais significativa transição identitária no *campus* São Carlos, originalmente concebido e moldado para atender “preferencialmente”, a educação superior tecnológica. A linha temporal apresentada na tese (Gráfico 10) é alusiva neste sentido. Há contradições entre o que está prescrito e o que se realiza de fato. Os balizadores (50/20/30), talvez, constituam a principal diretriz norteadora para a atuação em Rede dos IFs, elemento essencial à identidade do modelo IF. No entanto, não é possível ser fiel a este norteador com um quantitativo de força de trabalho insuficiente. Por mais que o *campus* São Carlos supere o quantitativo de servidores indicado como “padrão” – de 70 docentes/45 TAEs (BRASIL, 2016c), a configuração organizacional deste *campus* foi concebida de um modo que limita, senão impossibilita algumas práticas. Como é possível verificar, o quantitativo docente não é equânime entre os eixos tecnológicos, logo, torna-se inviável que tais eixos ofertem os mesmos perfis ou variedades de cursos.

Desde a sua criação, enquanto CEFET, o *campus* São Carlos foi concebido para comportar dois eixos tecnológicos a saber, a Indústria e a Informática. *Campus* este, concebido a partir de uma forte presença política municipal e, da Universidade Federal de São Carlos, vale ressaltar. Em uma linha temporal, esta seria a “*primeira identidade*” do IFSP São Carlos, com forte vocação tecnológica. Nesse ínterim, a partir dos perfis de

alguns docentes no *campus*, somado ao contexto político organizacional em um determinado momento histórico em que ocorreram acirradas disputas internas, com a nova direção (Gestão 2013-2016) nasceu o terceiro eixo tecnológico no *campus* – a Gestão, o eixo até então, mais novo e, até o momento atual, que concentra o menor número de docentes. A partir de então, o *campus* São Carlos foi organizado para atender às prerrogativas da Rede em seus três eixos com destaque para cursos tecnológicos (de Ensino Superior), isso tudo, ainda no interior da UFSCar. O viés vocacional ao ensino tecnológico permaneceu. Neste contexto, disputas foram travadas para a obtenção de vagas docentes que, de acordo com os relatos, revelaram-se contornadas por uma hierarquia interna. Vale ressaltar que o IFSP São Carlos até o momento de consolidação do eixo da Gestão junto aos dois eixos anteriores, foi planejado e modelado para atender às perspectivas político-pedagógicas deste eixos e, portanto, com um quantitativo (e qualitativo) docente que compreendemos que inviabilizaria a atuação com alguns níveis e/ou modalidades de ensino como por exemplo, a licenciatura, a formação de professores e o ensino médio integrado. Até então, os docentes com vieses de formação desta área (Gestão), essencialmente bacharéis em administração, economia e em engenharia de produção, ocupavam a maior parte de suas dedicações no *campus* em um Curso Técnico em Comércio, já extinto. Com o nascimento do eixo, foram efetivados, em 2013 o Curso Superior em Tecnologia em Processos Gerenciais e em 2015 o Curso Técnico de Qualidade. Aqui, consideramos a primeira transição estrutural do *campus*, ainda com forte vocação tecnológica, ou, em outras palavras, um incidente crítico do histórico do IFSP São Carlos.

O primeiro incidente crítico. Tão somente para um critério de “comparação”, o IFSP São Carlos até este momento, assemelhava-se a algo que transita entre um Centro Universitário e uma FATEC, ou ainda, a uma Universidade Tecnológica, a exemplo da UTFPR, isto é, uma instituição educacional que atende (aqui, prioritariamente) o Ensino Superior Tecnológico. Tanto a pesquisa como a extensão eram incipientes ou, quase inexistentes. A maior diferença de um Centro Universitário ou de uma FATEC, talvez, resida no fato de ofertar também cursos de nível básico, os técnicos concomitantes/subsequentes e, de seus cursos superiores possuem um perfil notadamente tecnológicos, isto é, não há licenciaturas ou bacharelados⁹⁶, modalidades preconizadas pelo modelo IF. Retomando a questão municipal, São Carlos já possui uma

⁹⁶ Os cursos de bacharelados preconizados pelo modelo IF são as engenharias (BRASIL, 2008a).

FATEC, assim como duas universidades públicas de ponta, com uma gama de cursos de bacharelados e licenciaturas, inclusive com forte vocação nas engenharias.

Outra questão verificada no estudo é a reticência de parte relevante do corpo docente em aderir à prerrogativa do EM Integrado, tendo em vista que o *campus* São Carlos estava modelado para atender, essencialmente, cursos tecnológicos. Inicialmente, a partir de dois eixos e, algum tempo depois, a partir de três eixos. O que havia de cursos técnicos até então⁹⁷, eram na modalidade concomitante e/ou subsequente. Vale ressaltar que o perfil de ensino na modalidade integrada, demanda contingências distintas da configuração modelada até então. Entrementes, com a determinação *top-down* da RFEPT e, por conseguinte, da reitoria do IFSP, o *campus* São Carlos teve que se readequar, desconsiderando a vontade de parte expressiva de seu corpo docente, conforme inferimos a partir das entrevistas. Neste contexto, é efetivado em 2016, o chamado Núcleo Comum, cuja maior parte de professores, chegou no *campus* a partir desta determinação da RFEPT. Este período representa a demarcação de um choque cultural e identitário no *campus* onde, de um lado existem os professores veteranos das áreas técnicas/tecnológicas que, em maior parte, defendem que o IFSP São Carlos possui uma estrutura modelada para atender prioritariamente ou adequadamente, a educação tecnológica e, de outro lado, o expressivo contingente docente (calouro) das chamadas áreas propedêuticas que, de acordo com os relatos deste estudo, demonstraram acreditar que o IFSP São Carlos deve atender tanto o ensino tecnológico, como o ensino técnico, especialmente na modalidade integrada, mais próxima, portanto, das diretrizes conceptivas da Rede. Há uma disputa de concepções educacionais que, conforme demonstramos neste estudo, envolvem um complexo sistema psíquico-institucional e/ou sócio-mental que povoa as trajetórias individuais destes professores, suas relações intersubjetivas e que reverberam em determinadas formas de sociabilidade. Contudo, a história dos professores é povoada também, por momentos de continuidade e de ruptura, assim como de escolhas que são elaboradas na incerteza e na forja e, que não se resumem a uma mera produção que transite entre a autonomia individual e os impedimentos sociais, mas, como reatividades ao que os homens e os grupos produzem diante de situações contraditórias. Os professores são, portanto, produtos e produtores de certas formas de identidade, de subjetividade e, de sociabilidade.

⁹⁷ Vale lembrar que o *campus* ofertou o curso integrado em parceria com a Secretaria Estadual de Educação. Neste sentido, a sua estrutura organizacional (e identidade), privilegiavam o ensino tecnológico.

O ingresso do grupo de professores do NC foi complexo. No início, atuaram em uma ETEC e praticamente não tinham contato com os demais servidores, ainda atuantes no espaço da UFSCar. Ainda, vieram a contragosto em uma instituição que prezava por seu perfil tecnológico. Este contexto ensejou vivências de sofrimento neste grupo particular de professores que, coletivamente, conseguiram edificar uma coesão e, paulatinamente, mobilizar estes sofrimentos a um caminho de engenhosidade e de criatividade, por meio do qual, têm conseguido demarcar seus espaços e comprovar sua importância genuína para a instituição. Um verdadeiro choque cultural. Choque que tem ressignificado valores e posturas amalgamados na instituição e metamorfoseado a identidade do IFSP São Carlos. Conforme mencionado, a coesão do grupo de professores do Núcleo Comum, por meio do espaço público da palavra engendrou vivências prazerosas aos professores, lastreadas pelo reconhecimento, tanto horizontal, como hierárquico e institucional. Outros exemplos associados ao prazer no trabalho dos professores foram a autonomia em sala de aula, ecos de reconhecimento simbólico por alunos ativos e egressos, assim como a dimensão criativa do trabalho do professor, além da função ética-social de conseguir formar alunos, especialmente socialmente carentes, aptos para atuarem no mercado de trabalho ou prosseguirem em seus estudos. Aqui, novamente, a transição de identidade foi fortalecida com a posterior mudança do *campus* para sua sede própria, em área pertencente à UFSCar, em novembro de 2016. Assim, docentes veteranos, docentes novatos, servidores técnico-administrativos e alunos passaram a conviver em um novo espaço e, com uma nova configuração que vem a atender ao balizador do EM Integrado e que muda substancialmente, a estrutura e a identidade do *campus*, o que o torna, a partir de então, com uma identidade mais próxima daquilo que as diretrizes propõem, especialmente depois do recém implementado curso de formação de professores na modalidade de especialização. Constatamos, neste momento, o que denominamos de “*segunda identidade*”, ainda em construção, oportunizadas por outros dois incidentes críticos, quase que concomitantes e coincidentes no *campus* em questão: a mudança para o novo prédio; e a efetivação do EM Integrado.

A despeito das reestruturações ou readequações organizacionais, o modo como se deu a expansão da RFEPT, a exemplo do REUNI com as IFES, tem se mostrado deficitária no contingente de servidores para atender o que se propõe. O relatório do TCU (BRASIL, 2011) já indicava esta questão. Estudos realizados os IFs, como o de Costa (2016) e de Ferreira, Andrade e Souza (2018), confirmaram tais indicativas. Nosso estudo desvelou um cenário generalizado de intensificação do trabalho no IFSP São Carlos em

que ambas as categorias revelaram aspectos preocupantes neste sentido. No caso dos professores, observamos certa cautela ou timidez nos relatos, especialmente quanto a possíveis elementos agonistas de adoecimento. Acreditamos que parte desta cautela esteja relacionada ao não reconhecimento da perniciosidade que tais demandas e cadências representem. E isso se justifica na naturalização de vivências de sofrimento que, a depender do contexto e, do momento que este profissional possa se encontrar, pode adquirir um teor patogênico e que coloque em risco a saúde mental e corpórea. Esta naturalização, por sua vez, tem relação com um ideal de excelência cultivado e reforçado pela lógica de trabalho do mundo contemporâneo que, distintamente de uma lógica explicitamente disciplinar da organização taylorista/fordista, é cada vez mais implícita, abstrata e reticular, com ação a partir de uma sedução e cooptação que tem como desdobramento, por vezes, autoatribuições de um denominado “estilo pessoal” de trabalho ou mesmo de uma autoculpabilização. Assim, a consciência social, a pulsão no trabalho e as estratégias de enfrentamento acabam por ser fraudadas pelo ideal organizacional e contribuem para que o respeito às normas e o superinvestimento no trabalho tornem-se vitais tanto para a existência material do trabalhador, como para a sua própria identidade. Tal adesão implica que isso recaia, também, sobre os outros.

Ainda, para dar conta das demandas de trabalho, os docentes, não raro, subvertem senão falseiam⁹⁸ o instrumento de gestão que monitora/controla a dinâmica de suas cargas horárias laborais. Compreendemos, portanto, que há limitações objetivas e subjetivas para os profissionais cumprirem fielmente aquilo que a Rede preconiza. Seja pela modelação inicial do *campus*, seja pelo quantitativo de força de trabalho, docente e técnico-administrativa. No que concerne esta segunda, embora tenha sido um recorte tímido, nosso estudo descortinou um grave problema organizacional que tem levado seus servidores administrativos a um intenso sofrimento e que tem culminado a afastamentos de suas atividades por recorrentes enfermidades. Segundo os servidores administrativos entrevistados, os quais já atuaram em mais de um setor na instituição, a intensificação no trabalho é disseminada e generalizada no *campus* e, a gestão atual não tem sido receptiva ou acolhedora aos casos apontados, fato que tem levado a quadros recidivos de sofrimento. Deixamos este caminho entreaberto para futuras pesquisas que melhor

⁹⁸ Consideramos o “falseamento” aqui mencionado, não como um sentido doloso e intencional, ou ainda, de má fé dos servidores, mas, associado ao que Silva e Heloani (2013) denominam como *tricheriè* e a uma subversão criativa (não dolosa) do trabalho. Em *Psicodinâmica do Trabalho*, o sentido de trapaça não vai ao encontro de dolo, mas designa os procedimentos que permitem a busca de um objetivo, sem seguir as regras (contidas nas prescrições), sem, contudo, trair seus princípios (SILVA; HELOANI, 2013).

esclareçam o trabalho dos servidores TAEs e suas possíveis sobrecargas laborais e dissonâncias com a organização do trabalho e com a gestão do IFSP São Carlos. Este contexto se dá, ainda, a partir da fragilidade do coletivo e da corrosão sindical, cuja adesão, a partir do nosso estudo, mostrou-se complexa e enfraquecida, tendo em vista que, entre os entrevistados, não há um consenso relacionado ao SINASEFE e à particularidade do IFSP São Carlos relacionado à ADUFSCar. Esta questão, no entanto, também carece aprofundamento. Em um primeiro momento, este estudo não buscou investigar aspectos do trabalho dos servidores TAEs. No entanto, a partir das vivências dos pesquisadores, decorrentes especialmente da pesquisa de mestrado, reforçados por indicações de avaliadores no momento de arguição no exame de qualificação, optamos por integrar esta categoria profissional em nosso estudo, ainda que de forma complementar.

Embora existam comparações destas instituições com o modelo universitário, de acordo com a visão de parte dos entrevistados, verificamos dois aspectos que “essencialmente” a diferenciam: o modelo verticalizado de educação, que integra desde a educação básica à pós-graduação; e o vínculo direto com os APLs como dinamizador local e regional. Nossa compreensão é de que, na forma como o modelo universitário tem se assumido, a partir de um contexto de reestruturação produtiva (e intelectual), enquanto instituição empreendedora ou da universidade-empresa, a premissa conceitual dos IFs de vinculação com os APLs, nada mais é que um neocontorno aparente da parceria público-privada, ou ainda, uma emulação da universidade-empresa, com a distinção de que, além do nível superior, vinculam-se, também, alunos da educação básica.

Uma das premissas conceituais do modelo IF é, a exemplo das universidades, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Pudemos constatar que tais premissas, constituem-se mais como um desafio, do que como uma efetivação, propriamente. Há distintas compreensões acerca das vertentes entre os entrevistados. No entanto, as opiniões convergem em um sentido: a prioridade ao ensino. Ensino, contudo, que também é abarcado por especificidades e por distintas compreensões entre os entrevistados. Constatamos, portanto, a indissociabilidade, como uma injunção contraditória e paradoxal. Tal afirmação se pauta no modo como o trabalho está organizado e, sobretudo, no perfil do *campus* (concebido inicialmente com foco em ensino superior/tecnológico) e com o seu atual contingente de servidores, que não dá conta para atender a todas estas vertentes de modo equânime, embora existam situações pontuais de exequibilidade, às custas de (sobre)esforço e (sobre)intensificação de alguns

professores. Em suma, o que é mais importante para uns, não é para outros. O que é substantivo para alguns, é perfumaria para outros, fato que confere uma sociabilidade difusa e dissonâncias acerca de uma genuína identidade comum da organização.

Ainda, as distintas compreensões acerca da instituição são atravessadas pelas disputas de poder entre os eixos tecnológicos e seus representantes. Neste sentido, ficou evidente um campo de disputas travadas, sobretudo, a partir de um contexto político. Foi neste contexto, a propósito que nasceu o eixo da Gestão, terceiro eixo do IFSP São Carlos, cuja criação não foi planejada pelos protagonistas na criação do *campus*. Trata-se, contudo, do eixo com menor número de professores e, por conseguinte, com menor capacidade protagonismo. Este protagonismo, segundo os relatos, é contraditório, já que o eixo “vocacional” e privilegiado no *campus*, não é o mais procurado, tampouco o mais efetivo no *campus*. A gestão atual do *campus*, ocupada por um professor da Indústria, ao que tudo indica, é influente nesta dinâmica o que reforça nossa premissa da correlação de forças a partir de posições dos atores no campo e de determinado momento histórico. Neste sentido, os grupos com maior desvantagem são a Gestão e o NC, os mais recentes. O primeiro, com uma clara desvantagem quantitativa docente. O segundo, com formações essencialmente propedêuticas, contrastantes, portanto, com os professores veteranos das áreas técnicas e tecnológicas, especialmente em um *campus* que, segundo algumas visões, foi concebido para atuar tão somente com o Ensino Tecnológico (superior) e com a pesquisa aplicada (*primeira identidade*). Fato este, que diferenciaria diametralmente o *campus* São Carlos da RFPEPT, cuja concepção prevê uma atuação enquanto Rede.

Contudo, esta concepção, associada a um momento político de contingenciamento e cortes de “investimentos”, ensejou a determinação da Rede e por conseguinte da Reitoria, à oferta do EM Integrado pelo *campus* São Carlos. Destarte, vieram os professores do NC o que acarretou em uma significativa mudança cultural e identitária na instituição, desta vez, mais próxima do que a RFEPT apregoa, embora ainda repleta de idiosincrasias e ambivalências. A modalidade veio a *fórceps* na instituição. Instituição que por seu histórico e, confirmado em alguns dos relatos, é tradicionalmente vocacionada para o ensino técnico e tecnológico (superior), fato que ensejou disputas, conflitos e contou (e conta) ainda, com a reticência de parte do corpo docente para atuar com algumas das vertentes educacionais ofertadas. Há professores que argumentam que já havia uma configuração institucional modelada para atender determinadas demandas, no caso, o perfil técnico e tecnológico e insistem neste argumento. Outros, assumem que utilizaram deste argumento, mas mudaram depois de vivenciarem a vinda do EM

Integrado. Ainda, há aqueles que sofreram (e ainda sofrem) o processo desta (re)configuração, os professores do Núcleo Comum. Trata-se de um aspecto da institucionalidade associada ao orçamento, o que confere peso para as tomadas de decisão e coloca em evidência como a dinâmica das instituições podem passar por reconfigurações, independentemente da “vontade” particular de seus atores organizacionais. Neste contexto, uns se adaptam melhor, outros nem tanto. Ainda, ressaltamos a mudança cultural que o *campus* São Carlos vem passando e como isso influencia na reconstituição de sua identidade, especialmente quando considerada a prerrogativa da Rede, ressaltada em inúmeros discursos de seus propositores e gestores.

A identidade do IFSP São Carlos tem adquirido contornos do que se aproxima de uma “escola”. Há, portanto, uma multiplicidade de perfis (con)vivendo em uma mesma organização. Professores com perfil técnico, professores com perfil propedêutico, alguns com perfil mais academicista, outros, com perfil mais próximo do ensino básico, ainda, aqueles mais comprometidos com o apelo ético-social. Há também, uma multiplicidade de servidores TAEs e de perfis de alunos, adultos e adolescentes, com maior e menor poder aquisitivo, portadores de deficiência ou não.

Uma das idiossincrasias mais aparentes na instituição, é a particularidade do IFSP São Carlos em sua parceria com a Universidade Federal de São Carlos, que é compreendida pelos entrevistados tanto por aspectos positivos, como por aspectos desfavoráveis, senão impeditivos à identidade do IFSP São Carlos. Não era incomum a um aluno ou mesmo a um servidor sentir-se parte da universidade, assim como a comunidade entender o IFSP São Carlos como parte da UFSCar. A atuação de um Instituto Federal em um município como São Carlos, por si, certamente seria camuflada pelo prestígio e imagens já consolidadas de suas universidades. Isso, de certo modo, dificulta a sua visibilidade. Somado a isso, iniciar suas atividades no interior de um *campus* universitário, amplifica sua limitação e, por conseguinte, sua visibilidade. Dependência de salas de aulas, de laboratórios e de outros recursos limitava a atuação do IFSP São Carlos e, ao mesmo tempo que gerou certo prestígio e contentamento para uns, gerou também, dificuldades e constrangimentos para outros. Ainda, verificamos a influência que a Universidade exerceu e ainda exerce sobre o IFSP São Carlos, tanto em seu aspecto identitário, como em sua realidade objetiva. Alunos e servidores, tomaram contato com a magnitude que um *campus* universitário pujante, como a UFSCar e o respectivo acesso ao que existe de mais avançado em termos de laboratórios, grupos de pesquisa, acervo bibliográfico entre outros benefícios como acesso ao Restaurante

Universitário, quadras poliesportivas e anfiteatros da instituição. Esta relação dialética IFSP/UFSCar, a exemplo da constituição dos eixos no interior do *campus*, é também atravessada por aspectos políticos, no caso, relacionados à ideologia partidária e às mudanças de gestão, tanto no âmbito Federal, como no âmbito municipal e da gestão universitária. Entre os aspectos positivos, foram relatados a utilização racional de recursos e a utilização comum dos espaços, além das possibilidades de parcerias interinstitucionais. Já, como aspectos desfavoráveis, além da dependência da universidade para utilização de espaços e de equipamentos, destacamos a localização atual do *campus*, que, influenciada pela UFSCar, ocupa um local deslocado e precário, o que reverbera objetiva e subjetivamente no cotidiano laboral de seus servidores, que dividem com a universidade, inclusive, o espaço no transporte municipal. A identidade do IFSP São Carlos foi claramente influenciada e afetada pela influência da Universidade, tanto em nível individual e subjetivo, quando na intersubjetividade e na sociabilidade dos servidores do IFSP São Carlos. Destacamos a influência na oferta e não oferta de cursos, o acesso precário, a configuração do seu atual prédio que sequer conta com auditório e com refeitório e, ainda, a visibilidade da instituição no município, prejudicada, segundo parte relevante dos depoimentos.

Por mais que os sujeitos da organização se esforcem para cumprirem as heteroprescrições institucionais, os limites (im)postos por uma expansão precária, impossibilitam a efetivação completa deste trabalho idealizado. Ao acessar as vozes destes sujeitos, esperamos que este estudo possa contribuir para possíveis renegociações dos parâmetros estabelecidos de modo a encurtar o hiato entre o prescrito e o real a partir de considerações dos protagonistas reais destas instituições, seus servidores.

Verificamos, no IFSP São Carlos, aspectos universais/gerais da RFEPT, decorrentes de sua política de expansão, especialmente a partir do modelo IF e do próprio histórico da Rede, aspectos que são expressivos do IFSP, tendo em vista o desenvolvimento do Estado de São Paulo. Um exemplo é a qualificação do corpo de servidores. E, também, aspectos particulares do *campus* São Carlos que, ainda que vise seguir as diretrizes (institucionais) da Rede e esteja em um local desenvolvido, conferem uma singularidade ao *campus*. Destacamos o espectro político-partidário em sua formulação, instalação e caracterização, especialmente em sua relação com a UFSCar, fato que confere nuances particulares para a sua identidade, bem como para as percepções e vivências dos sujeitos que o constituem, ainda que sujeitas a mudanças.

Outra questão preocupante verificada neste estudo, é a transição de governo no âmbito federal. Trata-se de um momento histórico ímpar no país, como nunca se viu. Muitas discussões são pautadas a partir do viés ideológico, o que coloca em xeque os projetos efetivados pelo governo antecessor, o petismo. Como um projeto do petismo, os Institutos Federais passam por um momento de fragilidade. Neste sentido, o caso de São Carlos que se encontra em sua “segunda identidade” recém “criada e metamorfoseada”, pode vir a ter que se readequar a novas reestruturações, cuja efetivação ainda é uma incógnita, ou melhor, uma incerteza. Uma incerteza que assombra alguns dos sujeitos que ali atuam e, que conforme demonstrado nos parágrafos anteriores, vem para reforçar e reatualizar vivências de sofrimento latentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos demonstrar, ao longo deste trabalho, as características do mais recente modelo da EPT no país e, particularmente, um estudo de caso no *campus* São Carlos. Para tanto, utilizamos documentos e legislações do MEC, textos publicados por alguns de seus protagonistas, documentos do IFSP e de suas entidades representativas. Cruzamos algumas destas informações com dados construídos a partir de questionários aplicados aos professores do IFSP São Carlos e com relatos de professores e de servidores administrativos, interpretados à luz das vertentes teóricas da Psicodinâmica do Trabalho, da Psicossociologia e da Psicologia Social.

No contexto das relações capitalistas de produção e no âmbito das morfologias organizacionais do trabalho, de controle e de sedução, o trabalho emerge como atividade privilegiada da constituição da identidade e dos processos de identificação. O trabalho surge permeado por um significado simbólico que alia a história passada, o presente e a projeção de vida futura dos sujeitos. Com isso queremos dizer que por maiores que sejam as injunções e coerções imputadas pelas novas relações de trabalho, orientados por uma lógica instrumental, pragmática e que vise atender aos interesses mercantis, a trajetória profissional do indivíduo, também está impregnada por um elemento simbólico que permite a projeção de uma identidade possível.

No bojo da RFEPT, historicamente marcada por várias reestruturações e reconfigurações, um fio condutor sempre esteve presente – a dualidade entre uma educação letrada e direcionada à continuidade acadêmica; e, de uma educação técnica e instrumental voltada para uma ocupação técnica e de subsistência dos desvalidos. A partir do discurso de uma concepção progressista de educação, em um determinado momento histórico, é lançado o modelo IF, concebido e implementado no lulismo, quando Fernando Haddad ocupava o posto de Ministro da Educação.

O Governo brasileiro oportunizou ao seu povo, pelo menos em discurso, a intenção de uma verdadeira revolução neste segmento de educação, historicamente destinado aos menos favorecidos. A RFEPT viveu no petismo, e sobretudo, no lulismo, sua maior e mais ousada reformulação e expansão. Fato que mobilizou um *boom* de concursos para IFs em todas as regiões do país, onde muitos candidatos vislumbraram uma atrativa oportunidade de estabilidade e de carreira, sem, contudo, considerar as características deste modelo educacional. Trata-se de um modelo híbrido, entre uma

escola técnica (e propedêutica) e uma universidade. Um modelo híbrido e singular de educação profissional e tecnológica.

O modelo Instituto Federal, enquanto novidade, está sujeito a distintas compreensões, interpretações e disputas, o que pode aprimorar o modelo, mas também, pode desviá-lo de sua função original e, por conseguinte, dificultar sua continuidade. A perspectiva da atuação em Rede é fundamental, segundo seus propositores e alguns de seus gestores, tanto para a identidade do modelo, como para a sua consolidação. Assim, a despeito de uma vocação regional, algumas premissas são norteadoras de suas atuações, como o balizador de percentis destinados ao ensino técnico, preferencialmente destinado ao ensino médio na forma integrada, a cursos de licenciaturas e/ou de formação de professores, e a cursos superiores, tecnológicos e bacharelados e, a pós-graduação. Somado a isto, uma gama de especificidades, como cursos de formação rápida e públicos heterogêneos. Neste sentido, o caso de São Carlos foi estimulante para a realização desta pesquisa, tendo em vista sua relação intrínseca com a Universidade Federal de São Carlos, assim como de membros dos Governos Municipal e Federal, na ocasião de sua implementação, ainda enquanto CEFET. Trata-se de um caso *sui generis*, quando comparado com a realidade da RFEPT, cujas vinculações em geral, se dão com o município. Isto é, a singularidade (de um *campus*) circunscrita a um modelo singular. Tal relação é influente na identidade da instituição que, de acordo com o resgate documental/histórico e com os relatos dos entrevistados, compreendemos que esteve vocacionada para atender ao ensino técnico e tecnológico, especialmente com demandas do Ensino Superior e, particularmente nos eixos tecnológicos da Aviação (Indústria) e da Informática. Assim, consideramos a identidade “nascente” do IFSP São Carlos, um *campus* que congrega a robusta RFEPT, e, que traz consigo, um ranço histórico identitário, híbrido e dual, inserido no interior das instalações de Universidade Federal, também portadora de uma identidade e, que teve em sua mudança de gestão, um argumento legítimo para fragilizar a parceria com o IFSP São Carlos, pactuada nos “áureos” tempos do petismo. Dessa maneira, mesclavam-se as identidades de um *campus* da RFETP à de uma universidade, o que confere caráter dialético à relação IFSP/Universidade.

Confirmamos neste estudo a fragilidade inerente às parcerias que são previstas para a atuação dos IFs. Há casos em que a mudança da gestão municipal afeta a atuação dos institutos. No caso de São Carlos, isso talvez não tenha ficado tão evidente por sua parceria mais intrínseca à Universidade. Contudo, com a mudança de gestão universitária,

esta relação foi fragilizada, o que de certo modo, mobilizou o IFSP a ocupar o seu *campus* atual, ainda que em condições anômalas e precárias. Mesmo depois da saída do IFSP do interior do seio universitário, foi possível verificar alguns de seus efeitos, ainda presentes no *campus* São Carlos, como a ausência de espaços importantes para um *campus*, como de um anfiteatro e de um refeitório, além da precária acessibilidade que oferece sérios riscos à sua comunidade, quando não, desdobramentos em suas saúdes. Destacamos que na pactuação da parceria, o IFSP comprometeu-se a não ofertar cursos que pudessem vir a concorrer com a universidade. Neste sentido, verificamos a partir do PDI do IFSP, entre os motivos, a não oferta de cursos de licenciatura naquele momento e, por conseguinte, seu distanciamento das prerrogativas conceptivas da RFEPT. Ainda, o efeito da parceria dilatou-se para além do espaço universitário e influenciou também, as linhas de transporte coletivo municipal e a via sindical, cujos espaços, abstrata e concretamente constituem palcos de clivagem com a universidade. Acreditamos que se tivéssemos acesso às vozes dos gestores e aos documentos do Termo de Parceria entre as duas instituições, poderíamos avançar na compreensão dos limites e possibilidades desta parceria e de seus desdobramentos. No entanto, esta foi uma limitação deste estudo.

A partir das nuances políticas e organizacionais, entre as quais destacamos o modo como se deu a modelação do *campus* e, por conseguinte, o perfil docente que o compõe, foi possível comprovar a existência de disputas e de confrontos entre seus membros, o que impactou em sua identidade organizacional. Entrementes, diante de argumentos críticos aos custos do modelo IF por entidades como o Banco Mundial, a RFEPT movimentou-se na busca de sua consolidação enquanto Rede e, de acordo com relatos de alguns de seus gestores, ficou clara a intenção de fortalecer os laços entre as instituições da Rede e sobretudo, primar pela oferta do Ensino Médio Integrado. Deste modo, ainda que reticente, o *campus* São Carlos acatou a decisão. Contudo, a partir de alguns relatos, verificamos que o *campus* não se preocupou em elaborar editais para os concursos que visaram atender a implementação do Ensino Médio Integrado, isto é, os professores do Núcleo Comum que vieram na esteira da implementação do Ensino Médio Integrado, ingressaram no IFSP São Carlos a partir de chamadas em listas de concursos de outras unidades do IFSP ou de remoções.

O ranço dual que a RFEPT carrega em sua história secular, adquire uma nova característica, de acordo com a nossa pesquisa: a dicotomia entre o ensino básico e superior. O IFSP São Carlos - instituição com nuances de Universidade Tecnológica tem

adquirido facetas escolares. Novos perfis de professores e de alunos, novas atividades, nova dinâmica organizacional, mais próximas das diretrizes conceptivas da RFEPT.

Diretrizes conceptivas que ainda se mostram paradoxais e permeadas por idiossincrasias. Conjugar atividades de ensino, de pesquisa, de extensão e de administração com públicos e modalidades de educação tão plurais e, com atividades burocráticas, não é tarefa fácil. Por mais que os instrumentos de gestão priorizem um ou outro elemento e, que não exista um caráter punitivo objetivo para o não cumprimento de uma ou outra tarefa, a cobrança subjetiva existe. Neste sentido, embora as prioridades sejam as atividades de ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão, não raro, os professores se desdobram para atender as demandas previstas e, dividem com momentos de descanso ou de lazer, toda a carga que a jornada formal de trabalho não dá conta de suportar. Embora sobrecarregados, os professores mostraram-se seduzidos por discursos de excelência, de produtividade ou ainda, influenciados por vivências pretéritas de suas trajetórias, o que os tem levado a naturalizar este pernicioso contexto. Alguns professores possuem uma “courageira” física e psíquica mais evidente, isto é, resistem se anulando, anulando a criatividade ou mesmo constituindo processos de sobreadaptação defensiva. Outros não. Na busca de enfrentar os sofrimentos, foram identificadas estratégias como a racionalização e a negação. E como modo de aliviar algumas de suas possíveis enfermidades, ainda que latentes, houve professores que recorreram à atividade física, alguns à psicoterapia, outros à medicação fitoterápica ou alopática.

Somado ao contexto apresentado, a dinâmica da expansão precarizada da RFPEPT também tem afetado o corpo técnico-administrativo nestas instituições. No caso de São Carlos, embora o nosso recorte tenha sido tímido, foi suficiente para descortinar um grave problema presente - a intensificação do trabalho e de intenso sofrimento nestes servidores, o que aciona o alerta para o risco iminente de males maiores. No caso dos servidores técnico-administrativos entrevistados, ambos precisaram recorrer ao afastamento de suas atividades laborais para o reestabelecimento da saúde psíquica e psicossomática, ainda que isso não os imunize de reincidências, tendo em vista que não houve alterações no modo como o trabalho está organizado, o que deixa entreaberta e latente, possibilidades de “novos” sofrimentos, “novos” adoecimentos e, “novos” afastamentos. Fica entreaberta a possibilidade de aprofundar a compreensão sobre este contexto a partir de estudos futuros.

Por fim e não menos importante, presenciamos o país engolfado em uma profunda crise política, econômica, social e de saúde pública. O atual Governo Federal não mede

palavras nem esforços para “expurgar” os partidos de base progressista de sua agenda, especialmente o petismo. Concebido e materializado no petismo, o modelo IF é um alvo permeado por fragilidades. A maior parte dos servidores acredita que existe um projeto claro de sucateamento e de destruição dos IFs que perpassa desde o ataque ideológico e que posiciona a figura do professor como protagonista no processo de politização, até ataques concretos materializados em cortes orçamentários. Há, contudo, professores que acreditam que o atual Governo simpatiza com a RFEPT, distintamente do que se observa com as Universidades Públicas e, ainda, o caso de um entrevistado que avalia que quem se aproximar mais do atual Governo tende a se dar bem. De um modo geral, a apreensão, a insegurança e o medo são sentimentos presentes no cotidiano de boa parte dos servidores do IFSP São Carlos, fato que vem a somar e a intensificar toda a carga de sofrimento já descrita, embora não os impeçam de re(existir).

Os Institutos Federais fazem parte de uma arena pública, susceptível a reformulações de acordo com um ou outro Projeto de Governo, assim como maior ou menor proximidade de possíveis instituições parceiras. O caso de São Carlos, enquanto parceiro de uma Universidade Federal, mostrou-se *sui generis*. Esta relação influenciou e ainda influencia na identidade do *campus* e o aproxima mais ou menos da identidade da Rede, ainda em construção. Este contexto é permeado por distintas personalidades que dão forma à identidade da instituição. Uma identidade que nasceu híbrida e, em pouco mais de uma década, tem adquirido novos contornos de hibrididade. Há, portanto, identidades em disputas. Enquanto para alguns, o IFSP São Carlos deveria estar mais alinhado com cursos tecnológicos e de nível superior e de pesquisa aplicada, para outros, este alinhamento deveria ser maior ao que a Rede preconiza, ou seja, à missão social da verticalização entre todos os níveis e modalidades previstos, com destaque, atualmente, para o Ensino Médio Integrado. Ainda, há aqueles que transitam entre uma coisa e outra. Este contexto dinamiza questões que envolvem desde a assimilação de cada biografia individual a este novo palco de atuação, às interrelações entre estas subjetividades e, como isso reverbera em certas formas de sociabilidade, mais ou menos próximas do que está previsto nas diretrizes e dinamizados pelos instrumentos de gestão, ainda distantes da atividade concreta e real dos trabalhadores. Compreendemos a partir deste estudo, que as diretrizes conceptivas do modelo IF, constituem-se mais como um desafio propriamente, do que como algo que de fato ocorra, dadas todas as limitações que a instituição enfrenta, das quais destacamos o número insuficiente de servidores docentes e administrativos, associado ao modo como o IFSP São Carlos foi estruturado.

As transições e metamorfoses da identidade organizacional do IFSP São Carlos ocorreram entremeadas de disputas, idiossincrasias e ambivalências. Tais mudanças identitário-organizacionais reverberam nas identidades socialmente atribuídas e subjetivamente apropriadas dos docentes. Estas também se metamorfoseiam, em alguns casos, de forma sublimatória, em outros, ensejando sofrimento, conflitos, desgaste, estresse e/ou adoecimento. Ou seja, a hibridez e as metamorfoses do IFSP São Carlos repercutem e geram distintas implicações nas idiossincrasias e contradições das subjetividades docentes.

Conclui-se que o IFSP São Carlos é um caso *sui generis* da RFEPT, portador de uma identidade híbrida, porém, metamórfica e que em seu atual momento, com pouco mais de uma década de sua criação e implementação, por uma coincidência ocasional e temporal que envolve a determinação da RFEPT em implementar o EM Integrado e, do distanciamento de sua principal parceira, a Universidade Federal de São Carlos, tem vivenciado um intenso choque cultural e identitário que, a despeito de possíveis reticências por parte do corpo de servidores, tem edificado uma nova identidade, mais alinhada ao que a Rede preconiza, fato que confere maiores possibilidades de integração, de resistência e de continuidade, diante de um momento político tão delicado à sua concepção e missão original. A identidade é, portanto, simultaneamente, diferença e igualdade em relação a outrem. É elemento mediador e unificador entre objetividade e subjetividade. E que, conforme afirma Ciampa (2001.p.145), “sem essa unidade, a subjetividade é desejo que não se concretiza, e a objetividade é finalidade sem realização”. Identidade é, ainda, o processo de desenvolvimento entre o que nos é (pré)suposto e (re)posto. Assim, inspirados no recente texto publicado por um de seus professores, acreditamos que o IFSP São Carlos é sim, uma mescla de escola de ensino médio e que oferece cursos técnicos integrados ao médio. Não é uma universidade, mas oferece cursos de graduação e possui programas de pós-graduação. Não é uma escola de ensino técnico, embora possua cursos técnicos concomitantes e subsequentes. Oferta ainda, o EJA e a extensão. Assim, o Instituto é, na verdade, conforme incita o texto, tudo isso em uma só instituição (IFSP, 2020b). Refletimos, contudo, sobre a afirmação de que o IFSP São Carlos “é a juventude cheia de energia e disposição!” Sim, pode ser. Apesar de contumaz, essa juventude, está, também, padecendo de dores e de dissabores, cujos desdobramentos, a depender do contexto e das circunstâncias, pode torná-la triste e apática, quando não, enferma. Talvez, os “Ombros de Gigantes” se fizeram pesados demais. Talvez.

REFERÊNCIAS

- ACISC. **Número de empresas em São Carlos e sua importância (2017)**. Disponível em: <https://www.acisc.com.br/noticias/2017/06/informativo-economico-acisc-n-14-numero-de-empresas-em-sao-carlos-e-sua-importancia/>. Acesso em 11 de Setembro de 2019.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ADUFSCAR. **Nova diretoria da ADUFSCar apresenta-se no campus São Carlos do IFSP**. 2017. Disponível em: <https://www.adufscar.org/conteudo/noticias/2017/6893/nova-diretoria-da-adufscar-apresentase-ao-diretor-do-campus-sAo-carlos-do-ifsp>. Acesso em: 01 de Setembro de 2019.
- AGU. Disponível em: [file:///C:/Users/Administrador/Downloads/parecer%2047-2015%20-%20controle%20de%20ponto%20ebtt%201%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Administrador/Downloads/parecer%2047-2015%20-%20controle%20de%20ponto%20ebtt%201%20(1).pdf). Acesso em 5 de Julho de 2019.
- ALBARNOZ, Suzana. **O que é trabalho?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- ALBERT, S.; WHETTEN, D. A. Organizational identity. In: CUMMINGS, L. L; STAW, B. M. (Eds) **Reserch in Organizational Behavior**, v.7, p.263-296. Greenwich. CT: JAI Press, 1985.
- ALDERSON, Marie. La psychodynamique du travail: objet, considerations épistemologiques, concepts et premises théoriques. **Santé mental eau Québec**, vol. 29, n. 1, 2004, p. 243-260.
- ALMEIDA, Ana Luiza de Castro. A construção de sentido sobre “quem somos” e “como somos vistos”. In: MARCHIORI, Marlene (Org.). **Fases da cultura e comunicação organizacional**. São Caetano do Sul: Difusão, 2006. p. 31-44.
- ALVERGA, Carlos Frederico. O endividamento público no governo FHC. **Teoria e Debate**. Edição 147, Abr. 2016. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/2016/04/29/%EF%BB%BFo-endividamento-publico-no-governo-fhc/>. Acesso em: 23 de Janeiro de 2020.
- ALVES, Giovanni. Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório: o novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. **Revista da RET: Rede de Estudos do Trabalho**, Marília, ano 5, n. 8, p. 1-31, 2011.
- AMADO, Gilles; ENRIQUEZ, Eugène. Psicodinâmica do trabalho e psicossociologia. In: BENDASSOLLI, PEDRO F.; SOBOLL, LIS ANDREA P (Orgs.). **Clínicas do Trabalho: Novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011.

ANDRADE, Andrea de Faria Barros. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2014(a).

ANDRADE, Andréa de. **A expansão dos Institutos Federais: causas e consequências**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo: 2014(b).

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 5ª edição, São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, Ricardo. A Nova Morfologia do Trabalho e suas principais tendências informalidade, infoproletariado, (i)materialidade e valor. In: **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

ARCARY, Valério. **Uma nota sobre os Institutos Federais em perspectiva histórica**. Disponível em:
<file:///C:/Users/Administrador/Downloads/Uma%20nota%20sobre%20os%20Institutos%20Federais%20em%20perspectiva%20hist%C3%B3rica%20-%20Valerio%20Arcary.pdf>. Acesso em: 11 de Maio de 2016.

ASSIS, Daniela Tavares Ferreira de; MACEDO, Kátia Barbosa. Psicodinâmica do trabalho dos músicos de uma banda de blues. **Psicol. Soc**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 117-124, Abril. 2008.

BACCIN, Ecléa Vanessa Canei; SHIROMA, Eneida Oto. A intensificação e precarização do trabalho docente nos Institutos Federais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 129-150, Set./Dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3619>

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Brasil revisão das despesas públicas Volume I: Síntese Novembro de 2017. Disponível em:
<http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>

BAMPI, Aumeri Carlos; DIEHL, Jeferson Odair. O Modelo Multicampi de Universidade e suas Relações com a Sociedade. **XIII Colóquio de Gestão Universitária em Américas**. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Santa Catarina, 2014.

BAPTISTA, Marisa Todescan. Identidade profissional: questões atuais. In: LENZ DUNKER, Christian Ingo.; PASSOS, Maria Consuelo. **Uma psicologia que se interroga**: ensaios. São Paulo: EDICON, 2002.

BARATI, Guilherme Henrique Lima. **Impasses e perspectivas do coaching: a psicanálise e seu avesso na (de)formação do trabalhador**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.

BARBOSA, Juliana Kelle da Silva; LIMA, Eva Lídia Mançoba; NETA, Olívia Morais de Medeiros. Uma análise das concepções de trabalho e educação nos Institutos Federais:

Um estudo a partir de documentos oficiais. In: NETO, Alexandre Shigunov; SILVA, André Coelho da; FORTUNATO, Ivan (Orgs.). **Passado, presente e futuro nos Institutos Federais de Educação**. São Paulo: Edições Hipóteses, 2018. 204p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BATISTA, Nures Gomes; Facas, Emílio Peres. Organização do trabalho e processo de adoecimento em uma universidade do Distrito Federal. **Revista AMAzônica**, Ano 5, v. 9, n.2, p. 86-114, Jul./Dez. 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BBC. **Com crises e cortes na ciência, jovens doutores encaram o desemprego:**

‘Título não paga aluguel’. Julho de 2018. Disponível em:

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44696697>. Acesso em: 12 de Setembro de 2018.

BBC. **O histórico de polêmicas de Carlos Alberto Decotelli, que não será ministro da Educação**. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53242665>. Acesso em: 05 de Julho de 2020.

BENDASSOLLI, Pedro Fernando; SOBOLL, Lis Andrea P (Orgs.). **Clínicas do Trabalho: Novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011.

BENTIM, Priscila Caetano; MANCEBO, Deise. “Novos Caminhos” e formação para o trabalho nos Institutos Federais. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v.5, n. 8, p. 159-174, Jan./Jun.2020. <https://doi.org/10.29404/rtps-v5i8.361>

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

BERTÃO, Flávia Renata Bertonha Manoel.; HASHIMOTO, Francisco. Entre o desejo e o sofrimento psíquico no trabalho: um estudo de caso com professora de educação infantil. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.12, n.20, p.141-163, Dez.2006.

BEYDA, Tânia Tisser; MACEDO-SOARES, T. Diana L. van Aduard. Identidade Organizacional: análise crítica da produção acadêmica brasileira de 2004 a 2009. **Revista de Administração**, v.45, n.4, p.400-414, out./nov./dez. 2010. [https://doi.org/10.1016/S0080-2107\(16\)30470-8](https://doi.org/10.1016/S0080-2107(16)30470-8)

BILLIARD Isabelle. Claude Veil, un pionnier de la psychopathologie du travail. **Travailler**, 2001/1 (n° 5), p. 175-188. DOI : 10.3917/trav.005.0175. URL : <https://www.cairn.info/revue-travailler-2001-1-page-175.htm>.

BOUYER, Gilbert Cardoso. Contribuição da psicodinâmica do trabalho para o debate: “o mundo contemporâneo do trabalho e a saúde mental do trabalhador”. **Rev. bras. Saúde ocup.**, São Paulo, v.35, n.122, p. 249-259, 2010.

BRASIL. **Lei Nº 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Sockow da Fonseca em

Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm. Acesso em : 26 de Abril de 2019.

BRASIL. **Lei Nº 8.745 de 1993**. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8745cons.htm. Acesso em 2 de Julho de 2019.

BRASIL. **Lei Nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 26 de Abril de 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: 1996a. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 25 de Agosto de 2017.

BRASIL. **Decreto 1.867, de 17 de abril de 1996(b)**. Dispõe sobre instrumento de registro de assiduidade e pontualidade dos servidores públicos federais da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, e dá outras providências. Disponível em: <<http://goo.gl/XT2DST>>. Acesso em:5 de Julho de 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em 24 de Outubro de 2018.

BRASIL. **Lei Nº 11.184, de 7 de outubro de 2005**. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm. Acesso em: 25 de Abril de 2018.

BRASIL. **Escolas do Proep formam mais de 176 mil estudantes. 2005**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/4091-sp-1330480835>. Acesso em 18 de Março de 2018.

BRASIL. **Anais e Deliberações: I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. 2006**. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao_Profissional_Tecnologica/relatorio_1_conferencia_educacao_profissional_tecnologica_1.pdf. Acesso em: 30 de Julho de 2019.

BRASIL. **Decreto 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: <<http://goo.gl/P5mX4V>>. Acesso em: 28 de Julho de 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008a**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia, e dá, outras providências.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.892%2C%20DE%209%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202008.&text=Institui%20a%20Rede%20Federal%20de,Tecnologia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008a.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá, outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008, Seção 1, p.1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111892.htm. Acesso em 23 de Março de 2015.

BRASIL. **Lei 11.741, de 16 de julho de 2008b.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm Acesso em: 28 de Junho de 2019.

BRASIL. **Medida Provisória 431, de 14 de maio de 2008c.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/mpv/431.htm Acesso em: 29 de Junho de 2019

BRASIL. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. um novo modelo em educação profissional e tecnológica. concepção e diretrizes. Ministério da Educação, 2010a. 43p.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&itemid=30192. Acesso em 03 de Dezembro de 2017.

BRASIL. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. 2010b.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 20 de março de 2018.

BRASIL. **Tribunal de Contas da União: relatório de auditoria. 2011.** Disponível em: <https://contas.tcu.gov.br/juris/SvIHighLight?key=41434f5244414f2d434f4d504c45544f2d31323530303231&sort=RELEVANCIA&ordem=DESC&bases=ACORDAO-COMPLETO;&highlight=&posicaoDocumento=0&numDocumento=1&totalDocumentos=1>. Acesso em: 02 de Outubro de 2018.

BRASIL. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Parecer homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 24/1/2012 Seção 1, p. 10. Disponível em http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf. Consulta em 6 de março de 2015.

BRASIL. **Tribunal de Contas da União. Relatório de Auditoria. 2012a.** Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>. Acesso em: 22 de Março de 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012b.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 03 de Agosto de 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2014.** Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-darede-federal>>. Acesso em: 12 novembro de 2018.

BRASIL. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais. Brasília, 2012.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12386&Itemid=. Acesso em 10 de Dezembro de 2014.

BRASIL. **Portaria nº 818, de 13 de Agosto de 2015. 2015(a).** Regulamenta o conceito de Aluno-Equivalente e de Relação Aluno por Professor, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/images/stories/pdf/port_818.pdf. Acesso em: 30 de Maio de 2020.

BRASIL. **Portaria nº 25, 13 de agosto de 2015. 2015(b).** Define conceitos e estabelece fatores para fins de cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: PORTARIA nº 25, 13 DE AGOSTO DE 2015. Define conceitos e estabelece fatores para fins de cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Acesso em: 01 de Junho de 2020.

BRASIL. **Expansão da Rede Federal. 2016 (a).** Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 19 de Março de 2018.

BRASIL. **MEC defini conceito de aluno equivalente para os Institutos Federais. 2016 (b).** Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/noticias/806-mec-define-conceito-de-aluno-equivalente-para-os-institutos-federais>. Acesso em 01 de Junho de 2020.

BRASIL. **Portaria no - 246, de 15 de abril de 2016. 2016(c)**. Dispõe sobre a criação do modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e comissionadas, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e do Colégio Pedro II, e define normas e parâmetros para a sua implementação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/38501-portaria-de-modelos-de-cargos-e-funcoes-pdf/file>. Acesso em 08 de Agosto de 2020.

BRASIL. **Instituto Nacional de Seguridade Social. 2017**. Disponível em: <https://www.inss.gov.br/beneficios/aposentadoria-por-tempo-de-contribuicao-do-professor/>. Acesso em: 20 de Junho de 2019.

BRASIL. **Ampliação da Rede Federal. 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoas/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 04 de Janeiro de 2019.

BRESSER- PEREIRA, Luíz Carlos. Uma reforma gerencial da administração pública no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Ano 49, n.1, Jan./Mar 1998.

BRÜGGER, Maria Teresa Caballero; QUERINO, Magda Maria de Freitas. **Metodologia da pesquisa e da produção científica**. Brasília: WEducacional e Cursos LTDA, 2011.

BUENO, Marcos; MACÊDO, Kátia. Barbosa. A Clínica psicodinâmica do trabalho: de Dejours às pesquisas brasileiras. **ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, 2(2), 306- 318, 2012.

CALDAS, Miguel Pinto; WOOD JÚNIOR, Thomaz. Identidade Organizacional. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v. 37, n. 1, p. 6-17 Jan./Mar. 1997.

CANIATO, Angela Maria Pires; LIMA, Eliane da Costa. Assédio moral nas organizações de trabalho: perversão e sofrimento. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v.11, n.2, p.177-192, 2008.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra, Brasil**: proposta de governo [online]. 2008d. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008. Disponível em : <https://docplayer.com.br/11869424-Maos-a-obra-brasil-proposta-de-governo-fernando-henrique-cardoso.html>. Acesso em: 22 de Janeiro de 2018.

CARDOSO, Maurício Estevam. Identidade(s) e identidade(s) docente(s). **Jornal de Políticas Educacionais**, n.8, Jul./Dez. 2010. pp.35-51.

CARRASQUEIRA, Flora Allain; BARBARINI, Neuzi. Psicodinâmica do trabalho: uma reflexão acerca do sofrimento mental nas organizações. **Jornada de Psicanálise e Saúde Mental da PUCPR**, Curitiba, v.5, n.1, Nov. 2010.

CARRETEIRO, Teresa Cristina Othenio; BARROS, Vanessa Andrade de. Clínicas do Trabalho: contribuições da psicossociologia no Brasil. In: BENDASSOLLI, PEDRO F.; SOBOLL, LIS ANDREA P (Orgs.). **Clínicas do Trabalho: Novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011.

CEFET. UNED São Carlos. Curso superior de tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas. 2008. Disponível em: <http://ifspaocarlos.edu.br/portal/downloads/comunicacao/pdf/planodecurso.pdf>. Acesso em: 04 de Janeiro de 2018.

CEFET MINAS GERAIS. **CEFET MG Dúvidas 2018**. Disponível em: <http://opencms.dri.cefetmg.br/minisites/minisite1/duvidas.html>. Acesso em: 02 de Maio de 2018.

CHANG, Ha-Joon. **Chutando a escada**: a estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley. **Psicologia Social: o homem em movimento**. 8.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória de Severino e a história de Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CIAMPA, Antonio da Costa. Políticas de identidade e identidades políticas. In: LENZ DUNKER, CHRISTIAN INGO.; PASSOS, MARIA CONSUÊLO. **Uma psicologia que se interroga**: ensaios. São Paulo: EDICON, 2002.

CIAVATTA, Maria. O Centros Federais de Educação Tecnológica e o Ensino Superior: duas lógicas em confronto. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 911-934, out. 2006.

CIAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, J. et al. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CLARIVATE ANALYTICS. **Research in Brazil A report for CAPES by Clarivate Analytics**. 2017. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf>. Acesso em: 29 de Abril de 2019.

CLOT, Yves; KOSTULSKI, Katia. Intervening for transforming: the horizon of action in the clinic of activity. **Theory and Psychology**, v. 21, n. 5, p. 681-696, 2011.

CONGRESSO EM FOCO. PAC da Educação prevê metas e piso para professor. Abril de 2007. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/pac-da-educacao-preve-metas-e-piso-para-professor/>. Acesso em 06 de Janeiro de 2020.

CONIF. **Institutos Federais comemoram nove anos nesta sexta-feira, 29**. Matéria publicada em 28 de dezembro de 2017a. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/1827-institutos-federais-comemoram-nove-anos-nesta-sexta-feira-29?Itemid=609>. Acesso em 19 de Julho de 2019.

CONIF. **Nota de Repúdio. 2017b.** Disponível em: http://portal.conif.org.br/images/23_11_Nota_de_rep%C3%BAdio.pdf. Acesso em: 04 de novembro de 2018.

CONIF. **Reitores do IFMT, IF Sudeste MG e IFSP tomam posse. 2017c.** Disponível em: http://portal.conif.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1197:reitores-do-ifmt-if-sudeste-mg-e-ifsp-tomam-posse&catid=84&Itemid=558&lang=br. Acesso em 8 de Julho de 2020.

CONIF. **Crescer juntos. Grow together. 2008-2018 10 anos Institutos Federais.** Disponível em: http://portal.conif.org.br/images/LIVRETO_FINAL_v5.pdf. Acesso em 30 de Julho de 2019.

CONIF. **Reordenamento da Rede Federal. 2018.** Disponível em: http://portal.conif.org.br/images/Of%C3%ADcio_183_2018_reordenamento_Rede.pdf. Acesso em: 12 de Setembro de 2019.

CONIF. **Modalidades ofertadas pelos Institutos Federais. 2019.** Disponível em: http://portal.conif.org.br/br/?option=com_sppagebuilder&view=page&id=19&Itemid=555. Acesso em 29 de Julho de 2019.

CNEPT. Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (1. : 2006 : Brasília). **Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. 2007. 380p. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao_Profissional_Tecnologica/relatorio_1_conferencia_educacao_profissional_tecnologica_1.pdf. Acesso em: 14 de Março de 2019.

COSTA, Elen de Fátima Lago Barros. **Trabalho e carreira docente nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia.** 2016. 265f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2016.

DANESI, Luiz Carlos; FOSSATTI, Paulo; SIQUEIRA, Marino da Silva. Identidade institucional e sua relação com a profissionalização da gestão. **XIV Colóquio de Gestão Universitária – CIGU.** Florianópolis SC, Dez. 2014.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudos de Psicopatologia do Trabalho.** 5ª edição, São Paulo: Cortez Oboré Editora, 1992.

DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In: DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. (Org.). **Psicodinâmica do Trabalho: Contribuições da Escola Dejouriana à Análise da Relação Prazer, Sofrimento e Trabalho.** São Paulo, Atlas, 1994.

DEJOURS, Christophe. Carga psíquica no trabalho. In: DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. (Org.). **Psicodinâmica do Trabalho: Contribuições da Escola Dejouriana à Análise da Relação Prazer, Sofrimento e Trabalho.** São Paulo, Atlas, 1994.

DEJOURS, Christophe. Uma visão do sofrimento humano nas organizações. In: CHANLAT, Jean François (Coord.). **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. Tradução Arakcy Martins Rodrigues. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

DEJOURS, Christophe. Addendum: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: Lancman, S. & Sznelwar, L. I. (Orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: 2004.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

DEJOURS, Christophe. **Trabalho Vivo**, tomo II, Trabalho e emancipação. Brasília: Paralelo, 2012.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Portaria n. 17, de 11 de maio de 2016 (a)**. Estabelece diretrizes para as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão e representação institucional. Disponível em: <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/SETTECPortarian17p.50.pdf>. Acesso em 5 de Julho de 2019.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Portaria n. 17, de 11 de maio de 2016 (b)**. Estabelece diretrizes para as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão e representação institucional. Disponível em: <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/SETTECPortarian17p.51.pdf>. Acesso em 5 de Julho de 2019.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Decreto 64078/2019 que altera a Lei Orçamentária 1692**. Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20190122&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1>. Acesso em 07 de Fevereiro de 2019.

DIAS, Adriano; MELO, Lúcia; TÁVORA, Luciana; KELNER, Sérgio. **Impulsionando a inovação: a consolidação da rede que conhece o nosso chão, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Adriano_Dias5/publication/318573362_Impulsionando_a_Inovacao_a_consolidacao_da_rede_que_conhece_o_nosso_chao_os_Institutos_Federais_de_Educacao_Ciencia_e_Tecnologia/links/597131500f7e9b25e860601d/Impulsionando-a-Inovacao-a-consolidacao-da-rede-que-conhece-o-nosso-chao-os-Institutos-Federais-de-Educacao-Ciencia-e-Tecnologia.pdf. Acesso em 18 de Junho de 2019.

DRUCK, Graça. A Precarização Social do Trabalho no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo. **Riqueza e Miséria no Brasil II**. São Paulo: Boitempo Editora, 2013, p.55-74.

DUBAR, Claude. **A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: EDUSP, 2009.

DW. **MEC anuncia corte de 30% nos repasses a todas as Universidades Federais. 2019**. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/mec-anuncia-corte-de-30-nos-repasses-a-todas-as-universidades-federais/a-48566198>. Acesso em 11 de Maio de 2019.

ENRIQUEZ, Eugène. Da formação e da intervenção psicossociológicas. In: LÉVY, *et al.* **Psicossociologia: análise social e intervenção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ÉPOCA. **Supremo terá de explicar ao TCU licitação para compra de lagostas e vinhos Os vinhos devem ter ganhado pelo menos quatro premiações internacionais.** Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/05/epoca-negocios-supremo-tera-de-explicar-ao-tcu-licitacao-para-compra-de-lagostas-e-vinhos.html>. Acesso em 10 de Maio de 2019.

ESTADÃO. **Mourão diz que 13º salário é jabuticaba.** 2018. <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,mourao-diz-que-13-salario-e-jabuticaba-como-arrecadar-12-meses-e-pagar-13,70002521921>. Acesso em: 16 de Janeiro de 2019.

ESTADÃO. **MEC cortará verba de universidade por 'balbúrdia' e já enquadra UnB, UFF e UFBA.** 2019. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>. Acesso em 10 de Maio de 2019.

ESTADÃO. **CPI das fake news identifica 2 milhões de anúncios do governo em canais de 'conteúdo inadequado'.** 2020. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,cpi-das-fake-news-identifica-2-milhoes-de-anuncios-do-governo-em-canais-de-conteudo-inadequado,70003323222>. Acesso em: 06 de Junho de 2020.

ESTEVO, Márcio Rogério Tomazzi. **Educação profissional no Brasil e a interiorização do Instituto Federal de São Paulo: trajetórias e lógicas da expansão.** 2016. 113f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2016.

EXAME. Revista quinzenal - ano XXXI, nº 25, Dezembro de 1997, edição 650, Editora Abril, São Paulo, SP.

EXAME. **MEC lança programa para cursos técnicos nos moldes do PRONATEC de Dilma.** 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/mec-lanca-programa-para-cursos-tecnicos-nos-moldes-do-pronatec-de-dilma/>. Acesso em: 25 de Outubro de 2019.

FACAS, Emílio Peres. **Estratégias de mediação do sofrimento automatizado: estudo exploratório com pilotos de trem de metrô do Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social do Trabalho e das Organizações). Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

FERREIRA, Sandra Lúcia; ANDRADE, Andrea de; SOUZA, Fernanda Evelin. Camarço. Reflexões sobre a expansão dos Institutos Federais no estado de São Paulo. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.12, n.2, Jan.2018.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Bolsonaro propõe reduzir verba para cursos de sociologia e filosofia no país.** Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/bolsonaro-propoe-reduzir-verba-para-cursos-de-sociologia-e-filosofia-no-pais.shtml>. Acesso em: 26 de Abril de 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 42. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

FOURCADE, Jean-Michel. **Personalidades-limite: hipersensíveis, à flor da pele, em carne viva... todos borderlines?** 1. ed. Curitiba: Juruá, 2014.

FREITAS, Kleryson Saraiva. **Prazer e sofrimento no trabalho: um estudo com os servidores técnico- administrativos do IFTO – Campus Palmas**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas). Universidade Federal do Tocantins, Palmas: 2015.

FREITAS, Leda Gonçalves. **Processo de Saúde-Adoecimento no Trabalho dos Professores em Ambiente Virtual**. 2006. 235f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília: 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise Nogueira. A gênese do Decreto nº 5.151/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

GARCIA, Rosângela Lourenço; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. As orientações do liberalismo e dos organismos internacionais para as políticas de educação no Brasil: o caso da educação profissional. In: BATISTA, Eraldo Leme; ZANARDINI, Isaura Monica Souza; SILVA, João Carlos da. **Estado, sociedade e educação profissional no Brasil: desafios e perspectivas para o século XXI**. Porto Alegre : Unioeste : Evangraf, 2018.

GAULEJAC, Vincent de. O âmago da discussão: da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito, **Cronos**, v.5/6, n. 1/2, 59-77, Jan./Dez. 2004/2005.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Tradução: Ivo Storniolo. São Paulo: Ideias & letras, 2007.

GAULEJAC, Vincent. A NGP: a Nova Gestão Paradoxal. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. **Clínicas do Trabalho: Novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011.

GAULEJAC, Vincent. **A Neurose de Classe: trajetória social e conflitos de identidade**. São Paulo: Via Lettera, 2014.

GAZETA DO POVO. **Após 3 meses, Bolsonaro tem a pior avaliação entre presidentes de 1º mandato.** Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/04/apos-3-meses-bolsonaro-tem-a-pior-avaliacao-entre-presidentes-de-1o-mandato.shtml>. Acesso em 27 de Abril de 2019.

GEBRIN, Ana; ANDREOTTI, Rafael. Sociologia clínica e psicossociologia: a noção de implicação do pesquisador. **Teoria e Sociedade**, v.1, n.24, Jun. 2016

GGN: **Jair, um expert idiota fala sobre a pesquisa nas universidades públicas. 2019.** Disponível em: <https://jornalgggn.com.br/recado-nassif/um-idiota-fala-sobre-a-pesquisa-nas-universidades/>. Acesso em 27 de Abril de 2019.

GIONGO, Carmen Regina.; MONTEIRO, Janine Kieling.; SOBROSA, Gênesis Marimar Rodrigues. Psicodinâmica do Trabalho no Brasil: Revisão Sistemática da Literatura. **Temas em Psicologia**, v.23, n.4, p.803-814, 2015. Doi: 10.9788/TP2015.4-01

GIRALDI, Gabriela do Prado. **Limites institucionais e impactos sociais: a interrupção do projeto “IFSP: Conheça-nos!”.** 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP: 2018.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, José Osmar; FANTINEL, Letícia Dias; PALASSI, Márcia Prezotti; SILVA, Alfredo Rodrigues Leite da. Identificação e alteridade na identidade organizacional de uma organização pública. **Administração Pública e Gestão Social**, v.8, n.4, 2016.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: FERREIRA, Suely Deslandes.; GOMES, Romeu.; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2009.

GÓMEZ, Jonny Javier Orejuela. **O mal-estar subjetivo derivado da fragmentação do trabalho.** 2014. Tese. 301f. (Doutorado em Psicologia Social do Trabalho). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2014.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. **Espaço e Economia**, n.9, v.9, Ano V, 2016.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza.; SILVA, Kátia Correia da. A impossibilidade da construção da identidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia sob a égide da pequena política. **IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Natal, Rio Grande do Norte, Jul. 2017.

G1. **São Carlos é a 1 em número de doutores por habitante na América Latina. 2012.** Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2012/04/sao-carlos->

[primeira-numero-de-doutores-por-habitante-na-america-latina.html](#). Acesso em: 21 de Maio de 2019.

G1: **Paulo Guedes compara funcionário público a 'parasita' ao defender reforma administrativa. 2020b.** Disponível em:

<https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/02/07/paulo-guedes-compara-funcionario-publico-a-parasita-ao-defender-reforma-administrativa.ghtml>. Acesso em 02 de Julho de 2020.

G1: **Edição extra do 'Diário Oficial' publica exoneração de Weintraub do Ministério da Educação.** 2020a. Disponível em:

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/06/20/diario-oficial-publica-exoneracao-de-weintraub-do-ministerio-da-educacao.ghtml>. Acesso em 05 de Julho de 2020.

HANIQUE, Fabienne., 2009. Enjeux théoriques et méthodologiques de la sociologie clinique. **Informations sociales**. 156(6), 32–40. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-6-page-32.htm>.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; FARIA, Leandro Innocentini Lopes de; HOFFMANN, Wanda Aparecida Machado; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; FERRAZ, Maria Cristina Comunian. Indicadores de CT&I no polo tecnológico de São Carlos: primeiras aproximações. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v.3, n.2, p.17-30, jan./jul. 2006.

HELMER, Ester Almeida. **O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.** 2012. 258f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2012.

HELOANI, José Roberto. Práticas Organizacionais e Sofrimento Psíquico: O que a Psicologia do Trabalho tem a ver com isso? **Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho**. Fundacentro, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.fundacentro.gov.br/Arquivos/sis/EventoPortal/AnexoPalestraEvento/Mesa%2020-%20Roberto%20Heloani.pdf>

HELOANI, José Roberto; LANCMAN, Selma. Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. **Revista Produção**, v.14, n.3, p. 077-086, Set./Dez. 2004.

IFS. **Perguntas Frequentes (2017).** Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/perguntas-frequentes-propria>. Acesso em: 12 de Março de 2019.

IFSP. **FAQ e PDI (sem data).** Disponível em: <http://antigo.scl.ifsp.edu.br/portal/index.php/component/content/article/109-documentos/pdi/2362-perguntas-frequentes-pdi>. Acesso em: 02 de Junho de 2020.

IFSP. **Campus São Carlos Apresenta Nova Direção (2013).** Disponível em: <http://antigo.scl.ifsp.edu.br/portal/index.php/mais-noticias/1381-campus-s%C3%A3o-carlos-apresenta-nova-dire%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 26 de Junho de 2020.

IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018). 2014a.** Disponível em: <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/pdi%20-%20revisado%20final%202014-2018%20ok.pdf>. Acesso em: 10 de Maio de 2017).

IFSP. **Relatório de Gestão: Exercício 2014. São Paulo:2014b.** Disponível em: http://bri.ifsp.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=957&Itemid=611>. Acesso do autor em: 03 ago. 2015.

IFSP. **Portaria 2968. 2015a.** Disponível em: https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/ESPA%C3%87O_SERVIDOR/EXTENSAO/MANUAIS_E_PROCEDIMENTOS/CURSOS_DE_EXTENSAO/Portaria_2968_Regulamenta_as_a%C3%A7%C3%B5es_de_extens%C3%A3o.pdf. Acesso em 22 de Julho de 2019

IFSP. **Comunicado N° 05/2015/RET. 2015b.** Disponível em: file:///C:/Users/Administrador/Downloads/abr_com_05_desobriga_registro%20de%20frequencia_docentes_campi%20ifsp_ret.pdf. Acesso em: 5 de Julho de 2019.

IFSP. **Resolução N°109/2015, 2015c.** Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2015/Resol_121_Referenda_resoluo_n-109_2015.pdf. Acesso em 07 de Abril de 2020.

IFSP. **Projeto Político Pedagógico (Documento em construção) 2015d.** Disponível em: http://antigo.scl.ifsp.edu.br/portal/arquivos/2016.04.13_PPP.pdf. Acesso em: 03 de Abril de 2018.

IFSP. **Em destaque. 2016a.** Disponível em: <https://bra.ifsp.edu.br/ifsp-bra/82-instituto-federal-de-sao-paulo>. Acesso em 02 de Junho de 2018.

IFSP. **Histórico. 2016b.** Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/historico>. Acesso em 04 de Junho de 2018.

IFSP. **Mapa dos *campus*. 2016c.** Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/mapa-dos-campi.html>. Acesso em: 10 de Março de 2018.

IFSP. **Campus São Paulo. Histórico do Campus. 2017a.** Disponível em: https://spo.ifsp.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=97&Itemid=281. Acesso em: 14 de Março de 2017.

IFSP. **Pesquisa e Inovação. 2017b.** Disponível em: <https://scl.ifsp.edu.br/index.php/pesquisa-e-inovacao.html>. Acesso em 5 de Julho de 2019.

IFSP. **Resolução 37. 2018a.** Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2018/Resol_37_2018_Aprova--a--construo-de-curruculos--de-referencia-para-o-IFSP_08_05_2018.pdf. Acesso em 05 de Setembro de 2019.

IFSP. **Projeto Político Pedagógico (em construção) (2014-2018). 2018b.** Disponível em: http://antigo.scl.ifsp.edu.br/portal/arquivos/publicacoes/2015/20_05_PPP_S%C3%A3o_Carlos_em_constru%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 30 de Abril de 2019.

IFSP. **Projeto pedagógico da especialização em educação: ciência, tecnologia e sociedade** 2018c. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/vEhD60XrzOJn3pb#pdfviewer>. Acesso em 01 de abril de 2019.

IFSP. **Plano de Trabalho Individual.** 2018d. Disponível em: <https://scl.ifsp.edu.br/index.php/grade-e-corpo-docente.html>. Acesso em: 25 de Março de 2019.

IFSP. **Organograma.** 2018e. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/o5JzMDfISrVgd>. Acesso em: 28 de Julho de 2019.

IFSP. **Projetos de Pesquisa no IFSP SCL** 2018f. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1C8jPHSFR8JMhQLdRQ8LHApOTJURY4EPc/view>. Acesso em: 01 de Julho de 2019.

IFSP. **Sobre o campus.** 2019a. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em 30 de Abril de 2019.

IFSP. **Institucional.** 2019b. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/institucional?start=1>. Acesso em 22 de Julho de 2019.

IFSP. **Grade e Corpo Docente.** 2019c. Disponível em: <https://scl.ifsp.edu.br/index.php/grade-e-corpo-docente.html>. Acesso em 9 de Julho de 2020.

IFSP. **IFSP São Carlos em festa! Inauguração de novas salas e quadra poliesportiva.** 2019 c. Disponível em: <https://scl.ifsp.edu.br/index.php/component/content/article/60-noticia-em-destaque/728-ifsp-sao-carlos-em-festa-inauguracao-de-novas-salas-e-da-quadra-esportiva.html>. Acesso em: 7 de Novembro de 2019.

IFSP. **Especialização Lato sensu em Educação: Ciência, Tecnologia e Sociedade.** 2020. Disponível em: <https://scl.ifsp.edu.br/index.php/cursos/62-ensino/130-horario-das-aulas-edu.html>. Acesso em: 03 de Abril de 2020.

IFSP. **Prof. Ramon publica texto sobre o IFSP São Carlos na Revista Industrial Heating.** 2020b. Disponível em: <https://scl.ifsp.edu.br/index.php/component/content/article/17-noticias/853-prof-ramon-publica-texto-sobre-o-ifsp-sao-carlos-na-revista-industrial-heating.html>. Acesso em: 9 de Julho de 2020.

IGNÁCIO, Paulo César de Souza. Centros Federais de Educação Tecnológica. In: **HISTEDBR** (1986-2006). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_centros_federais_de_educacao_tecnologica.htm. Acesso em: 11 de Janeiro de 2018.

IPEA. **A evolução da população ocupada com nível superior no mercado de trabalho.** 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/2018/12/12/a-evolucao-da-populacao-ocupada-com-nivel-superior-no-mercado-de-trabalho/>. Acesso em 18 de Fevereiro de 2019.

INFOMONEY. **Bolsonaro diz que trabalhador terá que escolher entre direitos e emprego.** 2018. Disponível em:

<https://www.infomoney.com.br/mercados/politica/noticia/7589379/bolsonaro-diz-no-jn-que-trabalhador-tera-de-escolher-entre-direitos-e-emprego>. Acesso em: 16 de Janeiro de 2019.

KATSURAYAMA, Marilise; PARENTE, Rosana Cristina Pereira; MORAES, Rosângela Dutra; MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio. Trabalho e sofrimento psíquico na estratégia de saúde da família: uma perspectiva Dejouriana. **Caderno de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.21 n.4, p. 414-9, 2013.

KUNZE, Nádia Cuiabano. **O surgimento da rede Federal de Educação Profissional nos Primórdios do Regime Republicano Brasileiro**. Revista Brasileira de educação Profissional e Tecnológica, v.2, n.2., Brasília, nov. 2009. p. 9-24.

KUENZER, Acácia Zeneida. *O Trabalho como Princípio Educativo*. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 68, p. 21-28, 1989

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte. **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004.

LANCMAN, Selma; GONÇALVES, Rita Maria de Abreu; CORDONE, Nicole Guimarães; BARROS, Juliana de Oliveira. Study of the work and of working in Family Health Care Support Center. **Revista De Saúde Pública**, v. 47, n. 5, Oct. 2013.

LARA, Rafael da cunha; QUARTIERO, Elisa Maria; BIANCHETTI, Lucídio. Trabalho ubíquo na pós-graduação *stricto sensu* em educação: in/extensificação e multitarefa. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240014>.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LHUILIER, Dominique. **Cliniques du travail**. Toulouse: Érès, 2006a.

LHUILIER, Dominique. Cliniques du travail: enjeux et pratiques. **Pratiques Psychologiques**, 12, p.205-219, 2006b.

LHUILIER, Dominique. Introdução à psicossociologia do trabalho. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v.17, n. spe.1, p. 5-19, 2014.

LHUILIER, Dominique. O agir em psicossociologia do trabalho. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p.295-311, jan. 2017.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.20, n.02, p.269-301, jul./dez. 2002.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação**

Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009. p. 141-158.

LOUREIRO, Thiago. **Remoção e vivências de prazer-sofrimento dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de São Carlos.** 2015, 208 p. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) - UFSCar: São Carlos/SP.

LOUREIRO, Thiago. Assistentes em administração: trabalho, sofrimento e adoecimento de servidores. **R. Laborativa**, v.6, n.2, p.59-79, Out./2017. <http://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa>.

LOUREIRO, Thiago. O prazer-sofrimento de técnicos de laboratório em uma instituição federal de ensino superior do sudeste brasileiro a (in)viabilidade da remoção. **Revista Práticas em Gestão Pública Universitária**, v. 2, n. 1, Jan/Jun. 2018.

LOUREIRO, Thiago; MENDES, Glauco Henrique de Sousa; SILVA, Eduardo Pinto e. Modelos de gestão e o sofrimento de servidores assistentes em administração. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 97-105, jun. 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572017000200004&lng=pt&nrm=iso.

LOUREIRO, Thiago; MENDES, Glauco Henrique de Sousa; SILVA, Eduardo Pinto e. Estigma, invisibilidade e intensificação do trabalho: estratégias de enfrentamento do sofrimento pelos assistentes em administração. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 703-728, ago. 2018. doi: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00111>.

MACÊDO, Kátia Barbosa; HELOANI, Roberto. A arqueologia da Psicodinâmica do Trabalho no Brasil. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v.21, n.1, p.45-59, 2018.

MACHADO, Fernando Vieira; DANTAS, Érica Lissandra Bertolossi; BARBOZA, Elisana Ligia Garcia. A epidemiologia dos transtornos mentais dos professores do Instituto Federal do Tocantins e o uso da psicodinâmica do trabalho para sua análise e confrontação. In: GARCIA, Gustavo; NICOLETTI, Javier Augusto; MACHADO, Fernando Vieira; MACÊDO, Kátia Barbosa. **Educación e Inclusión. Reflexiones de Brasil y Argentina.** Buenos Aires, Argentina: Cyta, 2020. p.23-33.

MACHADO, Hilka Vier. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 7, n. spe, p. 51-73, 2003.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, MEC, Setec, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MACHADO DA SILVA, Clóvis L; NOGUEIRA, Eros E. da Silva. Identidade organizacional: um caso de manutenção, outro de mudança. **RAC**, Edição Especial 2001: 35-58.

MAGALHÃES, Guilherme Lins de; CASTIONI, Remi. Educação Profissional no Brasil –expansão para quem? **Ensaio: aval. pol. públ.** Educ., Rio de Janeiro. 2019.

MAGALHÃES, Gabriel; LIMA, Rodrigo. Para que(m) serve os Institutos Federais? Partido Comunista Brasileiro. 2015. Disponível em: <https://pcb.org.br/portal2/9148/para-quem-servem-os-institutos-federais/>. Acesso em: 14 de Janeiro de 2017.

MAGALHÃES, Tatiana dos Anjos; ROTENBERG, Lucia. “Eu só quero minha vida de volta” – Desgaste mental e saúde dos servidores técnico-administrativos de uma universidade pública em Niterói. **Universidade e Sociedade**, n.65, Fev.2020, p.56-69.

MANCEBO, Deise. Subjetividade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MANZINI, José Eduardo. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais. Bauru: USC, 2004. CD-ROM, 10 p.

MARTINS, José Clerton de Oliveira.; PINHEIRO, Adriana de Alencar Gomes. Sofrimento psíquico nas relações de trabalho. **PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 7, nº 1, p. 79-85, Jan./Jun. 2006.

MARTINS Júlia Trevisan; DOMANSKY Rita de Cássia; CIAMPONE Maria Helena Trench. Resenha bibliográfica: a banalização da injustiça social. **Rev. Latinoam. Enfermagem**, v.14, n.2, pp. 292-3, mar./abr. 2006.

MASSON, Gisele. Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 165-184, jan./mar. 2012.

MEDEIROS, Solene Nobre de; MARTINS, Soraya Rodrigues; MENDES, Ana Magnólia. Sofrimento e defesa: análise psicodinâmica do trabalho de monitoramento aéreo de trânsito. **Trivium**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 74-90, jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.18379/2176-4891.2017v1p.74>.

MENDES, Ana Magnólia. Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. In: A. M. Mendes (Ed.), **Psicodinâmica do trabalho: Teoria, método e pesquisas** (pp. 23-48). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDES, Ana Magnolia; DUARTE, Fernanda Sousa. Mobilização Subjetiva. In: VIEIRA, Fernando Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Juruá: Curitiba, p. 259-262, 2013.

MENDES, Ana Magnólia; MULLER, Thiele da Costa. prazer no trabalho. in: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Juruá: Curitiba, p.289-292, 2013.

MENDES, Marcília Gomes C; OLIVEIRA, Geilson Fernandes de. Treine suas emoções, supere-se, seja feliz! Uma análise discursiva do imperativo da superação e da felicidade

na literatura de autoajuda. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**, Vol. 10, N. 29, 2013.

MERCES, Tatiana das; LIMA, Marcelo. Especificidade da docência no instituto federal de educação, ciência e tecnologia do espírito santo (ifes). **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n.8, p. 221-238, Jan./Jun. 2020. <https://doi.org/10.29404/rtps-v5i8.356>

MERLO, Álvaro Roberto Crespo; MENDES, Ana Magnólia. Perspectivas do uso da psicodinâmica do trabalho no Brasil: teoria, pesquisa e ação. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 12, n.2, p. 141-156, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento** (9a ed.). São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: FERREIRA, Suely Deslandes; GOMES, Romeu.; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2009.

MOLINIER, Pascale.; FLOTTE, Anne. Travail et santé mentale: approches cliniques. **Travail et Emploi**, n. 129, 2012.

MOLON, Susana Inês. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011.

MORAES, Rosângela Dutra de. Estratégias defensivas. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Juruá: Curitiba, p. 153-158, 2013.

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de escola técnica vs. vontade de universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais**. 2016. 356f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília: 2016.

MOREIRA, Helda da Silva. **Vivências de prazer-sofrimento no trabalho de técnico-administrativos em educação de uma instituição federal de Minas Gerais**. 2018. 131f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Amazonas, Manaus: 2018.

MOTTA, Fernando Claudio Prestes. **Organização e Poder: Empresa, Estado e Escola**. São Paulo: Atlas, 1986.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, MEC, Setec, v. 1, n. 1, p. 23-37, jun. 2008.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v.15, n.4, p.731-747, 2011.

NASCIMENTO, Luciano Ricardo. O trabalho e a condição humana em Hanna Arendt. **Revista Húmus**, n. 3, Set./Out./Nov./Dez. 2011.

NASSIF, Lilian Erichsen. **Origens e desenvolvimento da Psicopatologia do Trabalho na França** (século XX): uma abordagem histórica. Memorandum, 8, 79-87, 2005. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos08/nassif01.htm>. Acesso em 01 de Maio de 2019.

NEGRETI, Sônia Regina Alvim. **Limites e possibilidades democráticas no funcionamento dos órgãos colegiados no IFsuldeminas frente ao seu processo de expansão: a perspectiva dos docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016.

NEXO. **O que há de brasileiro e de global no corte das universidades**. 2019. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2019/05/08/O-que-h%C3%A1-de-brasileiro-e-de-global-nos-cortes-nas-universidades?utm_source=anexo_app&fbclid=IwAR11LIm_M9GyL86twqtUx33XAMQWIsuSTIG6IyhuSzSGRVEHGH26T86yWSQ. Acesso em 11 de Maio de 2019.

NOVAIS, Natália Helena dos Santos. **Avaliação dos fatores de influência na implementação e no desempenho acadêmico do câmpus são José dos campos do IFSP**. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2017.

NUNES, Christiane Girard Ferreira.; SILVA, Pedro Henrique Isaac. A Sociologia Clínica no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v.6, n.12, Jan./Abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.239>

OECD – Organization for Economic Cooperation and Development. **Education at a Glance, Statistics / Education at a Glance / 2014**: OECD Indicators. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>>. Acesso em: 18 de Julho de 2019.

OLIVEIRA, Brenda Cavalcante de. **O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília**. 2016. 170f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília: 2016.

OLIVEIRA, José Ricardo Moraes de. **A expansão do Instituto Federal de São Paulo: análise dos indicadores de desempenho**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2018.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA**, v.1, n.1, p.89-110, Jan./Jun. 2010.

OTRANTO, Célia Regina; PAIVA, Liz Denise Carvalho. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: questões da expansão da educação superior no cenário de financiamento. **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS**. Universidade Estadual de Maringá, Maio de 2016. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_2/2-012.pdf.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Bases para uma Política Nacional de EPT** (2008). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos>. Acesso em: 8 jan. 2009

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, v.16, n.30, p.71-88, Jan./Jun. 2010.

PACHECO, Eliezer Moreira (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Fundação Santilana, Ed. Moderna. São Paulo, 2011.

PACHECO, Eliezer Moreira. Institutos Federais: um futuro em aberto. In: Souza, E.C.L.; Castioni, R. **Institutos Federais: os desafios da institucionalização**. Brasília, Editora UNB, 2012.

PAGÈS, Max; BONETTI, Michel; GAULEJAC, Vincent de; DESCENDRE, Daniel. **O poder das organizações: a dominação das multinacionais sobre os indivíduos**. Tradução de Maria Cecília Pereira Tavares e Sonia Símas Favatti. São Paulo: Atlas, 1990.

PAULANI, Leda. **Brasil delivery**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PEREIRA, Thaís Thomé Seni Oliveira; BARROS, Monalisa Nascimento dos Santos; AUGUSTO, Maria Cecília Nobrega de Almeida. O cuidado em saúde: o paradigma biopsicossocial e a subjetividade em foco. **Mental**, Barbacena, v. 9, n. 17, p. 523-536, dez. 2011.

PIMENTEL, Thiago Duarte; CARRIERI, Alexandre de Pádua. A espacialidade na construção da identidade. **Cadernos EBAPE.BR**, v.9, n.1, p.1-21, mar. 2011.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; GOES, Rosângela Irigaray Garcia de; KATREIN, Beatriz Helena; BARREIRO, Cristhianny Bento. Entre o Bem e o Mal-Estar: a intensificação do trabalho docente no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Educação por Escrito**, v. 4, n. 1, p. 48-54, jul. 2013.

PIOLLI, Evaldo. **Identidade e Trabalho do Diretor de Escola: reconhecimento e sofrimento**. 220f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2010.

PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pinto e; HELOANI, José Roberto Montes. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cadernos CEDES**, v.35, n.97, p. 589-607, Set./Dez. 2015.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA (2018). Ano base 2017. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html>. Acesso em: 29 mai. 2020.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA (2019). Ano base 2018. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>. Acesso em: 29 mai. 2020.

POCHMANN, Marcio; CAMPOS, André; AMORIM, Ricardo. **Demanda e perfil dos trabalhadores formais no Brasil em 2007**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Brasília: nov. 2007. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/destaque/mapadoemprego.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

PRADA, Talita.; GARCIA, Maria Lúcia Teixeira. **A política de educação brasileira e a expansão dos Institutos Federais.** Perspectivas em Políticas Públicas, Belo Horizonte v.9, n. 17, p. 19-52, jan/jun 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS. 2005. Disponível em: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/noticias-2005/145932-parceria-estuda-implantacao-de-cursos-tecnologicos-em-sao-carlos.html>. Acesso em: 8 de Agosto de 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS. 2006. Disponível em: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/noticias-2006/149281-tecnologia.html>. Acesso em: 02 de Agosto de 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS. 2008. Disponível em: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/noticias-2008/152059-investimentos.html>. Acesso em 30 de Setembro de 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS. 2012. Disponível em: <http://saocarlos.sp.gov.br/index.php/2012/161647-obras-do-instituto-federal-comecam-em-sao-carlos.html>. Acesso em 11 de Agosto de 2019.

PROIFES. Disponível em: <http://sind-proifes.org.br/posts/registro-de-ponto-para-a-carreira-ebtt-mesmas-atribuicoes-do-magisterio-superior-mas-um-tratamento-diferente>. Acesso em: 30 de Junho de 2019.

PROIFES. Nova diretoria da ADUFSCar apresenta-se ao diretor do campus São Carlos do IFSP. 2017. Disponível em: <http://www.proifes.org.br/noticias-sindicatos-federados/nova-diretoria-da-adufscar-apresenta-se-ao-diretor-do-campus-sao-carlos-do-ifsp>. Acesso em 30 de Julho de 2019.

QUEVEDO, Margarete de. Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção (ões) e desafios no IFRS. In: **I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa. II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação.** Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Guarulhos, Jul. 2015.

RAMOS, Fabíola Leonor de Paula. Os Institutos Federais como política pública de (con)formação da classe trabalhadora. **Anais: 16º Encontro Nacional da ABET.** Salvador, BA, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Administrador/Downloads/OS%20INSTITUTOS%20FEDERAIS%20COMO%20POL%3%8DTICA%20P%3%9ABLICA%20DE%20\(CON\)FORMA%3%87%3%83O%20DA%20CLASSE%20TRABALHADORA.pdf](file:///C:/Users/Administrador/Downloads/OS%20INSTITUTOS%20FEDERAIS%20COMO%20POL%3%8DTICA%20P%3%9ABLICA%20DE%20(CON)FORMA%3%87%3%83O%20DA%20CLASSE%20TRABALHADORA.pdf). Acesso em 19 de Outubro de 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **Do ensino técnico à educação tecnológica: (a)-historicidade das políticas dos anos 90.** Niterói, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói: 1995.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4ª edição, São Paulo: Cortez, 2011.

REY, Fernando Luis González. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação históricocultural. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Thomson Pioneira Learning, 2003.

REY, Fernando Luis González. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 24, 1º sem. de 2007, pp. 155-179.

REY, Fernando Luis González. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**. Os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos. **Trabalho técnico-administrativo em uma Instituição Federal de Ensino Superior**: análise do trabalho e das condições de saúde. 2011. 181f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2011.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LÉDA, Denise Bessa; SILVA, Eduardo Pinto e; RUZA, Fábio Machado. Um olhar da psicodinâmica do trabalho sobre a intensificação do trabalho docente na pós-graduação. In: MONTEIRO, Janine Kieling et al (Orgs.). **Trabalho que adocece**. Editora Fi: Porto Alegre, RS, 2019.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. **A universidade como instituição social de formação e como organização administrada: confronto de sentidos nas reformas acadêmicas do ensino de graduação da Universidade Federal de Goiás entre 1983 e 2002**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágios e de pesquisa em administração**: Guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. Editora Atlas, 3ª edição, 2012.

RUZA, Fábio Machado. Tese. 326f. **Trabalho e subjetividade do professor da pós-graduação da UNESP: o sentido do trabalho e as relações entre sofrimento e prazer**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2017.

SALA, Mauro. Tese. 266f. **Privatização, dualidade e inconsistência nas políticas para a educação profissional e superior nos governos Lula e Dilma: as fragilidades do reformismo na educação**. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2020.

SANTOS, Clara. Da identidade pessoal à identidade social. **Interacções**, n.8. pp. 123-144, 2005.

SANTOS, Jailson alves dos. Política de expansão da RFEPCT: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade?. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p.113-124.

SBPC. **Orçamento de CT&I para 2018: tragédia anunciada! 2017**. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/orcamento-de-cti-para-2018-tragedia-anunciada/>. Acesso em: 08 de Julho de 2019.

SCHWEDE, Marcos Aurélio; LIMA FILHO, Domingos Leite. Aproximações e distanciamentos da C&T da educação dos trabalhadores nos Institutos Federais. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 3, n. 7, p. 249 - 266, jan./abr., 2017.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. **São Paulo Perspec.**[online]. 2000, vol.14, n.2, pp.72-81. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-8839200000200011>.

SELIGMANN - SILVA, Edith. **Desgaste mental no trabalho dominado**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Cortez Editora, 1994.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20ª edição. São Paulo: Cortez, 1996.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Eduardo Pinto e. Sofrimento psíquico no trabalho do professor da universidade pública. In: FREITAS, Leda Gonçalves. **Prazer e sofrimento no trabalho docente: pesquisas brasileiras**. Juruá: Curitiba, 2013.

SILVA, Eduardo Pinto e. Trabalho e Subjetividade na Universidade: Por uma Visão Global e Multifacetada dos Processos de Sofrimento e Adoecimento. **Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais**. v.28, n.14, Jan.2020. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4887>

SILVA, Eduardo Pinto e.; HELOANI, Roberto. Trapaça. In: VIEIRA, FERNANDO DE OLIVEIRA; MENDES, ANA MAGNÓLIA; MERLO, ÁLVARO ROBERTO CRESPO (Org.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Juruá: Curitiba, p. 433-488, 2013.

SILVA, Eduardo Pinto e.; MANCIBO, Deise. Subjetividade docente na expansão da UFF: criação, refração e adoecimento. **Fractal, Revista de Psicologia**. v. 26 – n. 2, p. 479-492, Maio/Ago. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1272>

SILVA, Eduardo Pinto e; TRAJBER, Natalia Keller de Almeida. Identidades forjadas : a vulnerabilidade escolar e laboral da juventude criminalizada. Anais: **16º Encontro Nacional da ABRAPSO**, Recife, Nov. 2011. Disponível em: <http://www.encontro2011.abrapso.org.br/trabalho/view?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czo0OiIyNTYzLjlt9IjtzOjE6ImgiO3M6MzI6ImNmMzlkNWRINmNiMTRINjE5NzVINDBmZGYwNWZmNThjLjt9>

SILVA, Suzan Evelin. **Qualidade de Vida no Trabalho: com a palavra os trabalhadores Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2018. 312 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2018.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERRETTI, Celso João. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

SINDPROIFES. **Instrução Normativa do Ministério do Planejamento sobre o registro de ponto docente**. 2018. Disponível em: <http://sind-proifes.org.br/posts/instrucao-normativa-02-2018-do-ministerio-do-planejamento-avaliacao-sobre-o-registro-de-ponto-docente>. Acesso em: 20 de Julho de 2019.

SINDPROIFES. **Registro de ponto para a carreira da EBTT**. 2018. Disponível em: <http://sind-proifes.org.br/posts/registro-de-ponto-para-a-carreira-ebtt-mesmas-atribuicoes-do-magisterio-superior-mas-um-tratamento-diferente>. Acesso em: 21 de Julho de 2019.

SINTETFAL. **Simulações para Reordenamento das Unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2018. Disponível em: <https://sintiefal.sfo2.cdn.digitaloceanspaces.com/2018/04/RearranjoRedeFederal.pdf>. Acesso em: 17 de Setembro de 2019.

SINTIFRJ. **Ponto docente (sem data)**. Disponível em: <http://sintifrj.org.br/sintifrj/ponto-docente/>. Acesso em: 20 de Julho de 2019.

SINTUFSCAR. **Boletim N° 19. 2019**. Disponível em: <http://www.sintufscar.org.br/boletim/boletim-no-19-2019/>. Acesso em 22 de Outubro de 2019.

SIQUEIRA, Aline Brandão de. **Sofrimento, processos de adoecimento e prazer no trabalho: as estratégias desenvolvidas pelos docentes do instituto federal de educação, ciência e tecnologia de pernambuco na (re)conquista da sua saúde**. 2015. 200f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2015.

SOARES, Márcia Pereira Inácio; ARAÚJO, José Newton Garcia de. Atividade de trabalho e relações de poder: uma intervenção organizacional numa empresa do ramo da aviação. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 185-201, abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9523.2016V22N1P185>.

SOBRINHO, Moisés Domingos. **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/artigo_moises.pdf. Acesso em: 6 Jan. 2009.

SOLDERA, Lucas Martins. **Clínicas do trabalho: diálogos entre Psicossociologia e Psicodinâmica do Trabalho**. 2016a. 142f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Estadual Paulista. Assis, SP, 2016a.

SOLDERA, Lucas Martins. Breve compêndio conceitual e metodológico da Psicodinâmica do Trabalho e da Psicossociologia. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2016b, vol. 19, n. 2, p. 243-253 – DOI:10.11606/issn.1981-0490.v19i2p243-253.

SOUZA, Carolina Rodrigues Alves; CARRETEIRO, Teresa Cristina Othenio Cordeiro. Narrativas de Vida e o seu uso pela Psicossociologia. **Clínica & Cultura**, v.5, n.1, Jan./Jun, 2016, 23-36.

SOUZA, Eda Castro Lucas; CASTIONI, Remi (Org.). **Institutos Federais: os desafios da institucionalização**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

SOUZA, Liliane Bordignon de. **Reforma e expansão da educação profissional técnica de nível médio nos anos 2000**. 2013. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2013.

SOUZA, Paulo César Zambroni de; ATHAYDE, Milton. A contribuição da abordagem clínica de Louis Le Guillant para o desenvolvimento da psicologia do trabalho. **Estud. pesqui. psicol.** V.6, n.1, p.6-19, 2006.

SOUZA, Ronaldo Gomes. **Gênero, Sofrimento e Virilidade: Psicodinâmica do adoecimento no trabalho dos guardas civis metropolitanos de Goiânia**. 2017. 230f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações). Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

TAVARES, Moacir Gubert. Institutos Federais e crise de identidade: o caso do IFC – *campus* Rio Grande do Sul. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis

TECUMSEH. Disponível em: https://www.tecumseh.com/pt/South-America/Tecumseh_South_America. Acesso em: 15 de Agosto de 2019.

TESSARINI JUNIOR, Geraldo; SALTORATO, Patrícia; SIGAHI, Tiago Fonseca A. C; FONTES, Andréa Regina Martins; VIEIRA, Maria Helena Pereira. Avaliação do contexto de trabalho em uma instituição federal de ensino: estudo com servidores da área de gestão de pessoas. **Revista Gestão & Conexões**, v.9, n.1, jan./abr. 2020. DOI: 10.13071/repec.2317-5087.2020.9.1.27471.128-150.

TSCHIEDEL, Rúbia Minuzzi; MONTEIRO, Janine Kieling. Prazer e sofrimento no trabalho das agentes de segurança penitenciária. **Estudos de Psicologia**, v.18, n.3, p.527-535 Jul./Set.2013.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, cap.4, p.125-193, 1996.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. UBES, 2019. **#TiraAmãoDoMeuIF: Secundaristas entram na luta contra cortes de Bolsonaro**. <https://ubes.org.br/2019/tiraamaodomeuif-secundaristas-entram-na-luta-contra-cortes-de-bolsonaro/>. Acesso em 10 de Maio de 2019.

UNPD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **O que é o IDH**. 2018. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idh.html>. Acesso em: 04 de Agosto de 2019.

UOL. **Após 3 meses, Bolsonaro tem a pior avaliação entre presidentes de 1º mandato. 2019a.** Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/04/apos-3-meses-bolsonaro-tem-a-pior-avaliacao-entre-presidentes-de-1o-mandato.shtml>. Acesso em 27 de Abril de 2019.

UOL. **Na contramão, reitoria da UFSCar diz ver potenciais vantagens no Future-se 2019b.** Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/08/14/na-contramao-reitoria-da-ufscar-diz-ver-potenciais-vantagens-no-future-se.htm>. Acesso em: 17 de Agosto de 2019.

UOL. **Bivar é alvo de buscas da PF no caso dos laranjas do PSL partido de Bolsonaro. 2019c.** Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/10/bivar-e-alvo-de-buscas-da-pf-no-caso-dos-laranjas-do-psl-partido-de-bolsonaro.shtml>. Acesso em 15 de Outubro de 2019.

UOL. **Em crise com o PSL Bolsonaro recorre à velha política para salvar articulação do governo. 2019d.** Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/10/em-crise-com-psl-bolsonaro-recorre-a-velha-politica-para-salvar-articulacao-do-governo.shtml>. Acesso em: 21 de Outubro de 2019.

VARGAS, Fernando; CARZOGLIO, Leticia. **La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina: revisión y análisis en la región.** Montevideo: OIT/Cinterfor, 2017.

VIEIRA, Nailena Maika da R.; SANTOS, Renata Guerda de Araújo; SILVA, Paulo Roberto Lima da; PAES, Francisca da Silva.; RIBEIRO, Mara Cristina. Reflexões sobre o prazer, o sofrimento e o adoecimento dos técnicos-administrativos nos Institutos Federais de Educação. **70ª Reunião Anual da SBPC** - 22 a 28 de julho de 2018 - UFAL - Maceió / AL.

ZATTI, Vicente. Institutos Federais de Educação: um novo paradigma em educação profissional e tecnológica? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 3, p.1461-1480, 2016. DOI: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n3.7555>.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

Apêndice A: Modelo de Questionário

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está sendo convidado(a) a responder este questionário que faz parte da coleta de dados da pesquisa intitulada "*Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Trabalho e Subjetividade do Professor*", sob responsabilidade dos pesquisadores Msc. Thiago Loureiro e Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva.

Declaramos que a sua identificação não será revelada em hipótese alguma, conforme indica o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado no Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos com parecer substanciado CAAE 72789317.1.0000.5504.

O tempo médio de preenchimento é de 7 minutos.

Nome: _____

Idade : _____

Ano de ingresso no IFSP: _____

1) Sexo

- (A) Feminino
- (B) Masculino

2) Estado Civil

- (A) Solteiro(a)
- (B) Casado(a)
- (C) União estável
- (D) Viúvo(a)
- (E) Separado(a), Divorciado(a) ou Desquitado(a)

3) Filhos

- (A) Nenhum
- (B) Um
- (C) Dois
- (D) Três
- (E) Quatro
- (F) Cinco ou mais

4) Você cursou Ensino Médio Profissionalizante?

- (A) Sim
- (B) Não

5) Dados sobre a formação acadêmica

	Ano de conclusão	Instituição(ões)
Graduação		
Especialização/MBA		
Mestrado		
Doutorado		
Pós-doutorado		

6) Informe o tipo de graduação que cursou

- (A) Bacharelado
- (B) Licenciatura
- (C) Tecnológica

7) Você recebeu formação acadêmica para ser professor?

- (A) Sim
- (B) Não

8) Exerceu atividades como professor antes de ingressar no IFSP?

- (A) Sim
- (B) Não

9) Exerceu atividade(s) com a educação profissional antes de ingressar no IFSP?

- (A) Sim
- (B) Não

10) Área ou Eixo Tecnológico que está vinculado(a)

- (A) Informática
- (B) Gestão
- (C) Aeronáutica
- (D) Núcleo Comum

11) Regime de trabalho no IFSP

- (A) Professor Estágio Probatório
- (B) Professor Efetivo 40hs
- (C) Professor Efetivo 20hs
- (D) Professor Substituto
- (E) Outros _____

12) Distribuição da carga horária

- (A) Ensino Médio/Técnico/Profissionalizante _____
- (B) Ensino na Graduação _____
- (C) Ensino na Pós-graduação _____
- (D) Ensino EAD _____
- (E) Ensino EJA _____
- (F) Formação Inicial Continuada _____
- (G) Extensão _____
- (H) Pesquisa/Produção Acadêmica _____
- (I) Atividades de Apoio ao Ensino _____
- (J) Complementação de Atividades _____
- (K) Outro _____

- 13) **A sua escolha na carreira do magistério se deu por:**
- (A) Motivo pessoal
 - (B) Estabilidade no serviço público
 - (C) Pouca oportunidade no mercado de trabalho
 - (D) Influência do curso de graduação/pós-graduação
 - (E) Outros _____
- 14) **Você considera necessário um preparo específico ao professor do IFSP para lidar com a proposta de verticalização de ensino?**
- (A) Sim
 - (B) Não
- 15) **A instituição forneceu algum tipo de curso/capacitação/treinamento/aperfeiçoamento para trabalhar com diferentes públicos, níveis e modalidades de ensino?**
- (A) Sim
 - (B) Não
- 16) **Você acredita que as atividades/carga horária de ensino/pesquisa/extensão/administração são bem distribuídas entre a equipe de trabalho?**
- (A) Sim
 - (B) Não
- 17) **Você nota hierarquização entre titulações docentes no seu trabalho?**
- (A) Sim
 - (B) Não
- 18) **Você nota hierarquização entre áreas/eixos tecnológicos no *campus* São Carlos?**
- (A) Sim
 - (B) Não
- 19) **Assinale as opções acadêmico-profissionais que desenvolve ou já desenvolveu além da função docente**
- (A) Diretoria
 - (B) Coordenação
 - (C) Outros _____
 - (D) Não desenvolvi atividades além da função docente
- 20) **Especifique o tempo médio de dedicação semanal às seguintes atividades profissionais:**
- (A) Ensino médio/técnico (integrado/subsequente): _____
 - (B) Ensino graduação: _____
 - (C) Ensino pós-graduação: _____
 - (D) EAD: _____
 - (E) EJA: _____
 - (F) Formação Inicial Continuada: _____
 - (G) Atividades de extensão: _____
 - (H) Atividades de pesquisa: _____
 - (I) Atividades de apoio ao ensino: _____
 - (J) Afastamento para Atividade de Qualificação: _____

(K) Complementação _____
 (L) Outros: _____

21) Você é sindicalizado(a)?

- (A) Sim
 (B) Não

22) Como você avalia o reconhecimento de seu trabalho pelo(a)s:

Chefias	(A) Ótimo	(B) Bom	(C) Regular	(D) Ruim
Colegas	(A) Ótimo	(B) Bom	(C) Regular	(D) Ruim
Alunos	(A) Ótimo	(B) Bom	(C) Regular	(D) Ruim
Comunidade	(A) Ótimo	(B) Bom	(C) Regular	(D) Ruim
Instituição	(A) Ótimo	(B) Bom	(C) Regular	(D) Ruim

23) Enquanto professor do IFSP, você acredita que tem autonomia para trabalhar?

- (A) Sim
 (B) Não

24) Como você avalia no IFSP:

Estrutura	(A) Ótimo	(B) Bom	(C) Regular	(D) Ruim
Ambiente de trabalho	(A) Ótimo	(B) Bom	(C) Regular	(D) Ruim
Remuneração	(A) Ótimo	(B) Bom	(C) Regular	(D) Ruim
Plano de carreira	(A) Ótimo	(B) Bom	(C) Regular	(D) Ruim

25) Na sua opinião o IFSP São Carlos contribui para o desenvolvimento local e regional?

- (A) Sim
 (B) Não

26) Existe parceria do IFSP São Carlos com outras instituições e/ou Arranjos Produtivos Locais?

- (A) Sim
 (B) Não

- (C) Não sei
- 27) A missão do IFSP, segundo o PDI é: “Construir uma práxis educativa que contribua para a inserção social, à formação integradora e à produção do conhecimento”. Enquanto professor, você acredita que esta missão vem sendo cumprida, sobretudo, em uma educação para além do conteúdo técnico/profissional?**
- (A) Sim
(B) Não
(C) Parcialmente
- 28) Assinale a(s) atividade(s) que você costuma fazer nos finais de semana**
- (A) Afazeres domésticos
(B) Cuidar de filhos
(C) Entretenimento domiciliar (Internet/TV/Literatura, etc.)
(D) Atividades sociais (reuniões com amigos e/ou familiares)
(E) Atividades artístico-culturais (Cinema/Teatro/Museu, etc.)
(F) Atividades esportivas
(G) Atividades manuais (Pintura/Desenho/Jardinagem, etc.)
(H) Atividades religiosas
(I) Atividades relacionadas ao trabalho
(J) Turismo
(K) Compras
(L) Outros _____
- 29) Você considera haver sobrecarga de trabalho no IFSP?**
- (A) Sim
(B) Não
- 30) Você trabalha nos finais de semana?**
- (A) Sempre
(B) Frequentemente
(C) Raramente
(D) Nunca
- 31) O seu trabalho tem afetado a sua saúde (positiva ou negativamente)?**
- (A) Sim, positivamente
(B) Sim, negativamente
(C) Não tem afetado
- 32) Em função do trabalho, você já sentiu algum(ns) dos sintomas ou sensações?**
- (A) Autoconfiança
(B) Motivação
(C) Melhora do humor
(D) Sensação de pertencimento
(E) Estresse
(F) Ansiedade
(G) Estado depressivo passageiro (tristeza/melancolia/desânimo)
(H) Irritabilidade
(I) Insônia
(J) Fadiga (cansaço)
(K) Dificuldades de concentração ou memória
(L) Sensação de desmotivação profissional

- (M) Sensação de não cumprir as atividades profissionais
- (N) Sensação de sobrecarga de trabalho
- (O) Cefaléia/Enxaqueca
- (P) Problemas na voz
- (Q) Lesão por esforço repetitivo/Distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho
- (R) Dor ou queimação gastrointestinal
- (S) Distúrbios cardíacos
- (T) Não apresentei sintomatologia alguma
- (U) Outros _____

33) Caso selecionado(a) para a fase posterior da pesquisa, você concordaria, em outro momento, a conceder uma entrevista, conforme sua disponibilidade?

- (A) Sim (e-mail e/ou telefone) _____
- (B) Não

Muito obrigado por contribuir com a pesquisa.

Apêndice B: Modelo de Roteiro de Entrevistas Semi-Estruturado.

Roteiro de Entrevistas

Critérios:

Eixos

Efetivo/Estágio Probatório/Substituto

Sobrecarga de Trabalho

Trabalho afeta a saúde

Atividades (não) são bem distribuídas entre a equipe

Hierarquização Eixos

Hierarquização Titulações

A partir dos critérios, pretende-se seguir o seguinte roteiro, adaptado às situações e/ou circunstâncias:

- 1- O que o/a motivou a ingressar no IFSP? Conte-me sobre sua trajetória no IFSP.
- 2- Você acredita que o IFSP ofereça condições adequadas para o exercício do tripé ensino/pesquisa/extensão?
- 3- Como se deu o processo do EM Integrado? Por que esse processo ocorreu “mais tarde” no campus São Carlos?
- 4- Você sente-se confortável em atuar com os diferentes níveis e modalidades de ensino? E os teus colegas, casos de desconforto/resistência?
- 5- Acredita que estas atividades ocorram de modo isonômico/equânime? Ou que o IFSP priorize umas em detrimento de outras?
- 6- O campus São Carlos não oferta cursos de licenciatura. Qual sua opinião a respeito?
- 7- O campus esteve inserido na UFSCar. Qual sua avaliação a respeito? (aspectos da identidade institucional e do professor/ aspectos políticos/ aspectos financeiros).

- 8- Você acredita que as atividades são bem distribuídas entre a equipe de trabalho?
Comente a respeito.
- 9- Nota hierarquia ou preferências entre eixos tecnológicos?
- 10- E entre titulações dos professores?
- 11- Enquanto professor do IFSP, você tem autonomia para trabalhar
- 12- Sente-se reconhecido no seu trabalho, por colegas, chefias, alunos e instituição?
- 13- Aponte aspectos positivos do IFSP
- 14- E aspectos negativos
- 15- Você se sente sobrecarregado?
- 16- O trabalho tem afetado a sua saúde?
- 17- Quais as principais vivências de prazer no seu trabalho?
- 18- E de sofrimento?
- 19- Que estratégias você utiliza para combatê-las?
- 20- O panorama do governo atual, como você avalia o presente e o futuro dos IFs?

Apêndice C: Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar
Via Washington Luís, km 235 – Caixa Postal 676
13565-905 – São Carlos – SP - Brasil
Fones: (19) 981134153 / (16) 99718-1453
E-mails: thiagoloureiro79@yahoo.com.br/dups02@gmail.com

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: “*Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Trabalho e Subjetividade do Professor*” que tem como objetivo analisar o trabalho e a subjetividade do professor no Instituto Federal no *campus* de São Carlos, de modo a compreender o contexto político-institucional que permeia essa recente institucionalidade da educação profissional e tecnológica do país e assim, elucidar as relações entre o trabalho do professor e as vivências de sofrimento e prazer, adesão e estranhamento em relação à sociabilidade produtiva, e possibilidades e impedimentos de construção de sentido no e pelo trabalho. Para isto, os instrumentos de coleta de dados compreenderão a análise de documentos, questionários e entrevistas a serem desenvolvidas junto ao corpo docente do Instituto Federal de São Carlos.

Por este motivo, o(a) convidamos a realizar uma entrevista áudio-gravada. Seu aceite e sua eventual participação na pesquisa são de caráter estritamente voluntário, estando livre para retirar seu consentimento a qualquer instante durante o seu desenvolvimento, sem que haja qualquer prejuízo na relação com o pesquisador e com a Instituição. Ressaltamos, ainda, que sua participação não ocasionará gastos financeiros e os possíveis desconfortos provenientes dela serão minimizados pelos pesquisadores por meio de algumas medidas, tais como: respeito à sua opinião e conceitos; dar-lhe a faculdade de responder tão somente às questões ao qual se dispor; e nos comprometemos com a garantia de seu anonimato ao utilizarmos pseudônimos e/ou códigos relacionados às respectivas áreas. O material relativo à entrevista será mantido em local seguro e privado, de modo a impedir seu acesso por terceiros, e serão utilizados para fins estritamente

acadêmicos (elaboração da Tese, produção de artigos e capítulos de livros). O pesquisador Thiago Loureiro fará a transcrição da fala gravada para um texto em computador e os pesquisadores discutirão esses resultados. Ao término da pesquisa, as gravações serão apagadas e os resultados do grupo como um todo poderão ser divulgados somente em encontros científicos e revistas especializadas, contendo citações anônimas, sem que seu nome apareça associado à pesquisa.

O estudo trará possíveis benefícios para todos os participantes, uma vez que privilegia a fala do trabalhador, mecanismo pelo qual este pode resgatar a capacidade de pensar e refletir sobre o sentido de seu ofício e sobre os elementos que lhe ocasionam sofrimento e prazer do trabalho. Além disto, os dados e análises da pesquisa, ao serem publicizados, poderão propiciar uma reformulação dos procedimentos de gestão institucional e fomentar políticas mais adequadas à realidade e ao bem estar do professor do Instituto Federal.

Desse modo, solicitamos sua autorização para a participação na entrevista áudio-gravada, que ressaltamos ser utilizada exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Por este motivo, caso autorize, você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido, no qual constam o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Ms. Thiago Loureiro
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar
Endereço: Rua Borlange, 90. Residencial Samambaia. CEP 13565-517. São Carlos, SP.
Telefone (19) 981134153/ (16) 33609162. E-mail: thiagoloureiro79@yahoo.com.br

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva - Orientador
Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar
Endereço: Rod. Washington Luís, Km 235, São Carlos, SP.
Telefone: (16) 99718-1453. E-mail: dups02@gmail.com

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Considerando os itens acima expostos, eu, de maneira livre e esclarecida, expresso o meu interesse em participar desta pesquisa.

Eu, _____, aceito participar deste estudo e, sendo minha participação totalmente voluntária, estou livre para a qualquer momento desistir de colaborar na entrevista, sem qualquer prejuízo para mim ou minha família.

Eu recebi uma cópia deste Termo e tive a possibilidade de lê-lo.

Assinatura

entrevistado: _____

Assinatura

entrevistador: _____

São Carlos, ____/____/____.

Entrevista nº _____

Local: _____

Apêndice D: Parecer de Aprovação do Comitê de Ética

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Trabalho e Subjetividade do Professor.

Pesquisador: Thiago Loureiro

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 72789317.1.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.251.111

Apresentação do Projeto:

Toma-se como objeto de análise deste estudo o trabalho e a subjetividade do professor no contexto de expansão do ensino federal brasileiro, cujo recorte compreende os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Pretende-se edificar um diálogo por intermédio da perspectiva interdisciplinar, ancorado essencialmente na Psicossociologia e na Psicodinâmica do Trabalho com vistas a aprofundar a compreensão acerca da indissociável e contraditória relação entre sociabilidade, trabalho e subjetividade. A pesquisa será de abordagem qualitativa, que tem como foco analisar o fenômeno ou problema em sua totalidade, utilizando como referência o próprio ambiente onde os indivíduos investigados estão inseridos. O referencial teórico adotado está em consonância com a abordagem qualitativa, que configura-se como a mais indicada para o estudo, pois utiliza a fala como recurso essencial, na compreensão da subjetividade do sujeito trabalhador, privilegiando a busca de um sentido para o trabalho. O método utilizado será o estudo de caso, na busca pela descrição e análise da subjetividade e vivências de prazer-sofrimento dos sujeitos. A população alvo serão os docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do campus São Carlos. O plano de coleta de dados compõe a pesquisa documental, como arquivos públicos ou documentos de arquivos privados,

referentes ao histórico de concepção dessa nova institucionalidade da educação profissional e tecnológica federal; a pesquisa bibliográfica relacionada à temática da pesquisa, como livros, teses, dissertações, artigos acadêmicos e revistas científicas; e por questionários e entrevistas semi-estruturadas que serão realizadas com os professores que contemplem o escopo da pesquisa. Os dados serão analisados pela técnica de análise de conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o trabalho e a subjetividade do professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no campus de São Carlos, ressaltando como a lógica produtiva e instrumental que abarca a educação federal brasileira pode afetar estes atores.

Objetivo Secundário:

A partir do objetivo geral, definem-se os seguintes objetivos específicos: a) realizar uma análise documental das diretrizes que nortearam a concepção destes Institutos e verificar se estão em consonância com a atual realidade (empírica) que o circunda; b) caracterizar o perfil institucional do IFET em questão e do corpo docente que o compõe; c) analisar os possíveis desdobramentos do cenário de reestruturação produtiva que abarca ensino público federal sobre os institutos e os possíveis impactos na subjetividade e nas vivências de prazer e de sofrimento dos professores; d) analisar as estratégias defensivas que os professores adotam frente às contingências organizacionais vivenciadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

São apresentados. Os benefícios suplantam os riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto relevante e de interesse para área de Educação. Será desenvolvido no Instituto Federal de São Carlos e envolverá pesquisa documental e entrevista com professores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São apresentados adequadamente: folha de rosto, projeto de pesquisa, carta de autorização para coleta de dados e TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_956908.pdf	18/08/2017 13:55:52		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_thiago_e_eduardo_agosto2017.docx	18/08/2017 13:53:01	Thiago Loureiro	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_ifsp.pdf	14/07/2017 15:41:00	Thiago Loureiro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.docx	14/07/2017 15:36:30	Thiago Loureiro	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	14/07/2017 15:24:38	Thiago Loureiro	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 31 de Agosto de 2017

**Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador)**