

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA INSTITUCIONAL

GISELLY FERREIRA MARTINS

VERSANDO COM UM GREVEAR
ENTRE POLÍTICAS DE EXPANSÃO NO IFES

VITÓRIA

2015

GISELLY FERREIRA MARTINS

**VERSANDO COM UM GREVEAR
ENTRE POLÍTICAS DE EXPANSÃO NO IFES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Institucional.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Lucia Coelho Heckert.

Coorientadora: Prof.^a Dra. Sílvia Vasconcelos Carvalho.

VITÓRIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

M386v Martins, Giselly Ferreira, 1985-
Versando com um grevear entre políticas de expansão no
IFES / Giselly Ferreira Martins. – 2015.
94 f. : il.

Orientador: Ana Lucia Coelho Heckert.
Coorientador: Silvia Vasconcelos Carvalho.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e
Naturais.

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Espírito Santo - Servidores públicos. 2. Ensino profissional. 3.
Políticas públicas. 4. Greves e lockouts. I. Heckert, Ana Lucia
Coelho. II. Carvalho, Silvia Vasconcelos. III. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e
Naturais. IV. Título.

CDU: 159.9

GISELLY FERREIRA MARTINS

**VERSANDO COM UM GREVEAR
ENTRE POLÍTICAS DE EXPANSÃO NO IFES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Institucional.

Aprovada em 11 de dezembro de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Ana Lucia Coelho Heckert
Universidade Federal do Espírito Santo
(Orientadora)

Prof.^a Dra. Silvia Vasconcelos Carvalho
Universidade Federal Fluminense
(Coorientadora)

Prof.^a Dra. Claudia Abbês Baêta Neves
Universidade Federal Fluminense
(Membro Externo)

Prof.^a Dra. Luciana Vieira Caliman
Universidade Federal do Espírito Santo
(Membro Interno)

Prof.^a Dra. Maria Elizabeth Barros de Barros
Universidade Federal do Espírito Santo
(Membro Convidado)

A João Pedro.

Fogueirinha de fogo intenso que incendeia o meu coração com alegria. A cada dia, minha vida se faz mais viva com você. Eu te amo.

AGRADECIMENTOS

Neste percurso de vida a experiência de pesquisar coincidiu com a gestação e o nascimento do meu primeiro filho. Sou muito grata a todas as pessoas que presentificaram-se na minha vida fortalecendo uma rede de amizade e solidariedade que possibilitou-me caminhar. Ainda que simbolicamente, eu compartilho esse título de mestre com todas essas pessoas, pois sem dúvida, não o conseguiria sem o contágio do fogo compartilhado entre nós. Muita gratidão, também, a todos os encontros que me fizeram pestanejar, hesitar diante de minhas certezas, instigando-me a construir novos aprendizados.

O mundo

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir ao céu. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

- O mundo é isso – revelou. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar pra eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.

Eduardo Galeano

RESUMO

Esta dissertação aborda as práticas de greve que emergem em meio ao processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Espírito Santo. Greve, neste trabalho, é entendido como um *êthos* que produz interferência nas práticas de gestão, nas condições de trabalho e nos processos de formação em curso na Educação Profissional. A pesquisa foi realizada com trabalhadores do IFES, por meio da realização de 10 entrevistas pautadas em um roteiro semiestruturado aberto à intervenção dos participantes. Essas entrevistas visaram acessar a experiência de greve tecida por trabalhadores do IFES e permitiram perceber que o modo como a expansão da Rede Federal de Educação Profissional vem sendo efetuada tem produzido precarizações e sucateamentos que, por sua vez, são efeitos da expansão de políticas de privatização da educação pública que transfere recursos públicos para entidades privadas. A experiência do greve interfere nos tempos acelerados “à toque de caixa”, realizando paradas em movimentos privatizantes e performáticos e se constitui também como prática de cuidado. Os relatos dos trabalhadores do IFES apontam que greve é produzir momentos de inutilidade nas políticas performáticas que circulam pelas escolas públicas.

Palavras-chave: Educação profissional. Trabalho. Políticas públicas. Formação.

ABSTRACT

This dissertation approaches the *grevear* practices which emerge amid the expansion process of the Federal Network of Professional Education, Science and Technology in Espírito Santo. *Grevear*, in this work, is seen as an ethos that produces interference in management practices, working conditions and ongoing training processes in Professional Education. The survey was made with IFES workers, by conducting 10 interviews guided in a semi-structured script open to the intervention of the participants. These interviews aimed to access the *grevear* experience developed by IFES workers and they allowed to perceive that the way the expansion of the Federal Network of Professional Education has been carried out has been producing precariousness and a state of dereliction which, in turn, are effects of the expansion of privatization policies of public education, that transfers public resources to private entities. The *grevear* experience interferes in the accelerated times, making stops at privatizing and performative movements and constituting itself as care practice as well. The reports of IFES workers point out that *grevear is* to produce moments of disutility in the performative policies that circulate in the public schools.

Keywords: Professional education. Work. Public policies. Formation

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CONSINASEFE - Congresso Nacional do Sinasefe

CEFETES - Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo

ES - Espírito Santo

ETFES - Escola Técnica Federal do Espírito Santo

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIC - Formação Inicial e Continuada

FIES - Financiamento Estudantil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEL - Instituto Euvaldo Lodi

IFES - Instituto Federal do Espírito Santo

LRF - Lei de Responsabilidade Fiscal

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MPA - Movimento de Pequenos Agricultores

MEC - Ministério da Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PLANFOR - Plano Nacional de Formação Profissional

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

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRODASEN - Centro de Informática e Processamento de Dados do Senado Federal

PROEP - Programa de Extensão da Educação Profissional

RCL - Receita Corrente Líquida

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequenas Empresas

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SESC - Serviço Social do Comércio

SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SESI - Serviço Social da Indústria

SEST - Serviço Social do Transporte

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

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

SINDIRECEITA - Sindicato Nacional dos Analistas-Tributários da Receita Federal do Brasil

SIAFI - Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal

SNA - Serviço Nacional de Aprendizagem

STN - Secretaria do Tesouro Nacional

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UNEDS - Unidades de Ensino Descentralizadas

SUMÁRIO

1 EXPERIÊNCIAS PULSANDO!	11
2 CON-VERSAR	19
3 EXPANDIR	23
3.1 VIVER A EDUCAÇÃO PÚBLICA É UM PERIGO!.....	33
3.2 COMO EXPANDEM AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO NO TERRITÓRIO DO IFES?.....	40
4 GREVEAR	54
4.1 COMO ESTÁ SENDO CONJUGADO ESSE VERBO-EXPERIÊNCIA GREVEAR EM MEIO AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DO IFES?.....	60
5 FORMAR	74
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICES	85
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em projeto de pesquisa	86
APÊNDICE B - Carta enviada aos 10 participantes entrevistados desta pesquisa	88
APÊNDICE C - Roteiro de perguntas levadas pela pesquisadora para as entrevistas	91

1 EXPERIÊNCIAS PULSANDO!

Trabalho no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) / Campus Serra desde 2009, concursada no cargo de Assistente em Administração. Entre os anos de 2006 e 2011, cursei a graduação em Psicologia na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Afirmamos que há “um nós em nós” e assim, há “um nós em mim” – “pesquisadora que escreve” - pois aprendemos “que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá e é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar”. (GONZAGUINHA, 1982)

Convocamos, dessa maneira, os efeitos das experiências vividas por um corpo coletivo para tecer as diferentes entradas que compõe esse trabalho de pesquisa. Nesse sentido, essa dissertação, não deve ser concebida como uma escolha intimista, como se fosse possível desconectar-se do *desejo* operante - sempre coletivo, que se movimenta e se produz por redes (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

A nossa proposta de trabalho para essa dissertação ganhou força, contornos e sentidos com a nossa participação em um Movimento Grevista dos Trabalhadores da Educação Federal. Em junho de 2012, nós, trabalhadores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), retomamos uma greve que havia sido suspensa no final de 2011. E no ano de 2014, uma nova greve geral foi deflagrada iniciando no dia 21 de abril e sendo suspensa no dia 10 de julho de 2014.

Ajudamos a compor, nesses momentos, um cenário nacional marcado por greves de diversos segmentos do Serviço Público e do Serviço Privado. No IFES, esses movimentos paredistas em 2011, 2012 e 2014, estão associados aos modos de gestão, condições de trabalho e estrutura física dos campi do instituto produzidos em meio às políticas de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nesses movimentos de greve, os processos de expansão do IFES foram colocados em discussão, assim como um projeto de escola que se perspectiva com as lutas dos trabalhadores.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e marcou a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no que tange o sistema federal de ensino no Brasil. Essa Rede, assim, é

vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); e os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.¹

O IFES, assim, oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos concomitantes e subsequentes, cursos de graduação, pós-graduação, especializações e mestrado². Atualmente a rede do IFES abarca 22 campi presenciais localizados em diversos municípios do Espírito Santo (ES)³, além de uma Reitoria, que se encontra na cidade Vitória e funciona em local diferente do campus dessa mesma cidade, que é capital do Espírito Santo. O IFES também dispõe da oferta de alguns cursos na modalidade a distância.

Esses campi, conforme regulamenta a lei 11.892/2008, embora estejam vinculados à gerência da Reitoria, conta cada qual com uma direção própria que é escolhida por meio de indicação do reitor quando da implementação do campus, para os 4 primeiros anos de funcionamento dele, e posteriormente a esse período essa direção é escolhida por um processo de consulta à comunidade do respectivo campus, em que alunos e servidores votam. É permitida uma recondução do diretor indicado após o processo de consulta. (BRASIL, 2008)

No que tange a Reitoria, ela é o órgão executivo do IFES e é composta de 1 reitor e 5 pró-reitores. Assim como para a eleição dos diretores-gerais, a eleição para reitor deve ser realizada de 4 em 4 anos, sendo permitida uma recondução, após processo eleitoral. Além disso, em ambos os processos de consulta da comunidade escolar, os votos são contabilizados atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação dos professores, 1/3 (um terço) para manifestação dos técnicos-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação dos alunos. A escolha do reitor e do diretor-geral considera o peso da participação de cada segmento representado de acordo com o universo consultado. (BRASIL, 2008)

¹ De acordo com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais possuem natureza jurídica de autarquia e possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático- pedagógica e disciplinar. Além disso, 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, 2008).

² Informações encontradas no site institucional do IFES. Disponível em: < <http://www.ifes.edu.br>>.

³ Os 22 campi do IFES são: Montanha, Nova Venécia, São Mateus, Barra de São Francisco, Linhares, Colatina, Itapina, Aracruz, Santa Tereza, Santa Maria de Jetibá, Santa Leopoldina, Serra, Cariacica, Vitória, Viana, Vila Velha, Guarapari, Piúma, Cachoeiro de Itapemirim, Alegre, Ibatiba e Venda Nova do Imigrante.

E ainda, a Lei 11.892/2008 prevê que a administração do IFES tenha como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior. O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, é composto pelo reitor, pelos pró-reitores e pelos diretores-gerais de todos os campi da rede capixaba. Já o Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, deve ser formado por representantes dos professores, dos estudantes, dos técnicos-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes (BRASIL, 2008).

No IFES, participar de um movimento de greve dos trabalhadores da educação federal nos convocou a experimentarmos outros movimentos, outros ritmos e tons no cotidiano de trabalho. No período da greve, interrompemos a rotina usual dos nossos trabalhos e participamos de inúmeras atividades que se configuraram como estratégias de luta, realizadas no sentido de nos fortalecermos.

Algumas das atividades em que nós, trabalhadores do IFES, efetuamos durante os períodos das greves de 2011, 2012 e 2014 consistiram em manifestações em Brasília, passeatas e panfletagens nas ruas, aulas públicas, assembleias e plenárias nas organizações sindicais, participações em diversas reuniões entre toda a comunidade acadêmica, lanches partilhados, exibição e debate de curtas metragens, caravanas de trabalhadores entre os campi da rede entre muitas outras atividades.

O que a participação nessas atividades anunciava e enunciava? Quais experiências foram possíveis de serem tecidas com esses encontros? O que perdura? O que pode ser aprendido com uma Greve? Estas problematizações nos convidam a conversar com as intensidades vividas, com a experiência de *grevear* e acompanhar uma movimentação contínua e incessante que se atualizou nos trabalhadores do IFES em meio à produção das políticas de expansão do instituto.

Em tempos de greve, a mudança nas rotinas usuais de trabalho produziu alguns efeitos que foram experimentados por nós de modo que, ao alterarmos nossas rotinas para colocar o nosso trabalho em questão deslocamos o nosso olhar e a nossa sensibilidade para o que tem acontecido entre nós em tempos do trabalho cotidiano. Dito de outro modo, atentamos-nos ao: que se passa entre nós e conosco? O que nos acontece?

Larrosa (2002, p. 21, grifo nosso) nos traz que:

a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo está organizado para que nada nos aconteça.

Conectamo-nos a Larrosa (2002, p. 25, grifo nosso), também, porque entendemos que:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. **Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”.** É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe cega, nada o afeta, a quem nada o ameaça.

De modo que, uma experiência quando vivida nos transforma irrefutavelmente. Inventamos-nos e reinventamos-nos ao nos abrir e disponibilizarmos-nos à exposição dos riscos e perigos produzidos com o atravessar de uma experiência. Vulneráveis e expostos tornamo-nos abertos a transformação de nós mesmos e assim, uma experiência nos forma e nos transforma. (LARROSA, 2011).

O tema da experiência foi trazido ao debate em uma roda de conversa na UFES, organizada pelo projeto de extensão “Andarilhos: construindo outros caminhos na cidade”. Nessa roda, Baptista (2014) nos chama a atenção para uma noção de experiência trabalhada por Michel Foucault e Walter Benjamin em que confiamos – no sentido de “fiar junto”. Trata-se de tomar a experiência como algo que nos desloca, que nos desvia de um lugar. De modo que em uma experiência há engendramentos de mudanças e transformação de si. E dessa maneira, encontramos novamente com uma forma de compreender que ao vivermos uma experiência nos fazemos outros ao sermos por ela atravessados.

Assim, pactuamos com esses autores, pois entender a experiência como algo que nos forma e nos transforma é forçar um deslocamento no pensamento hegemônico que relaciona a experiência com quantidade ou acúmulo de informação, ou ainda, com repetição única do mesmo. É comum ouvirmos “eu tenho muita experiência em determinada área, porque já fiz muitas vezes a mesma coisa”. Estas afirmações encerram a experiência no acúmulo de vivências que podem não ter produzido deslocamento algum nos modos de existência. A repetição do vivido não significa, necessariamente, mutação subjetiva, arguição dos nossos modos de existência.

Rodrigues (2005), na apresentação do livro “Foucault e a Psicologia”, faz um levantamento do tema da experiência na obra de Foucault e afirma, também, a ideia de *experiência*

transformadora, experiência ético-política de um devir outro. Além disso, a autora ressalta o que consideramos de extrema importância, o caráter coletivo de uma experiência uma vez que, “não se trata de manter a experiência em um nível pessoal sem desdobramentos.” (RODRIGUES, 2005, p. 11).

Nesta direção, os autores com os quais fazemos aliança apontam que experiências são coletivas e singulares. Singulares no sentido de terem trajetória, de serem situadas em contextos fabricados. Coletivas por produzirem deslocamentos para além de um “eu” íntimo e privado, tecendo desdobramentos interligados, conectados, indissociados entre um nós que nos constituem. Desta maneira, afirmar um coletivo nas experiências nos ajuda a compor com os efeitos dos encontros forjados, com os percursos engendrados e no caso dessa dissertação de mestrado, engendrados por um movimento que foi sentido em meio a um Movimento de Greve.

Para um nós constituído no IFES, participar de uma greve foi viver uma experiência. Uma experiência de resistir. Uma experiência de re-existir que reverbera na reinvenção do nosso trabalhar nos mais diversos campi do Instituto. E neste sentido, produz deslocamentos nas formas de engendrar a Educação Profissional Federal no Espírito Santo, que é a nossa atual inserção de trabalho.

Os processos de resistência significam não apenas oposição a uma dada situação, mas criação e, portanto, afirmação de práticas educacionais diversas e polifônicas, passíveis de tecerem outras formas de vida que agem no lugar de apenas reagir. Fabricações estas, que implicam mutações dos modos de existência, dos modos de organização e sentido do trabalho, das formas de produção do conhecimento e das diversas redes de sociabilidade (HECKERT, 2004, p. 15).

Com Barros (2012) e Heckert (2004) compartilhamos de uma aposta que o trabalhador inventa em seu cotidiano de trabalho diversas formas de fazer a vida (re)existir, invenções que expandem os sentidos da vida e assim promovem saúde e viabiliza lutas cotidianas ininterruptas e imprevisíveis que chamamos de resistências. As pesquisas que atravessam o trabalho dessas autoras, ao protagonizar os trabalhadores de escolas públicas em suas atividades, trazem reflexões importantes que nos ajudam a desmontar um cerco de adoecimento e sucateamento, hegemonicamente produzido, que permeia a escola pública e o trabalho neste espaço.

Com as greves que participamos nos sensibilizamos aos relatos do cotidiano de trabalho nos mais diversos campi do IFES. Estes relatos foram tecidos entre nós, trabalhadores, nas

conversas que efetuávamos durante as atividades produzidas com as greves, ao serem compartilhados e discutidos disparavam análises de certo modo de expandir a Rede Federal de Educação Profissional em curso que tem produzido precarizações e sucateamentos e que se atualizava também no Espírito Santo. Por isso, consideramos importante mapearmos esse modo de expandir no IFES que possibilita a coexistência de “campis shopping-centers” e “campis improvisados”.

Falar sobre o que nos acontece, e nesse sentido, debater esse modo de expandir, é uma forma de cuidado com o IFES e com a educação pública. Um cuidado não romantizado e não piedoso, mas necessário e importante para um processo contínuo de luta por uma educação pública ofertada com qualidade. Dessa maneira, acompanhamos uma movimentação dos trabalhadores do IFES lotados nos mais diversos campis, de forma a não corroborar com a atualização de apatia e inércia em meio a esse modo produtor de precarização e sucateamento atualizado na expansão do IFES.

Assim, essa movimentação de trabalhadores ganhou força com a entrada de novos servidores para atender os processos de expansão do IFES. Entrada que ocorreu, principalmente, no final de 2008 e início de 2009. Novos trabalhadores que ao chegarem nos seus postos de trabalho contribuíram com o tensionamento nas indagações à estrutura da rede IFES que estava em curso. Esta é composta de estrutura física dos campis, do modo de gestão desses campis, das condições de trabalho e entre tantas outras coisas, composta também, pela atuação de um sindicato.

A movimentação entre os trabalhadores do IFES também indagou as práticas sindicais, ajudando a construir outras formas de organização e funcionamento da rede que incluiu também engendrar novas formas de viver o sindicato. Novas no sentido de provocar, mesmo que provisoriamente, um (re)vigor nas relações dos trabalhadores do IFES com essa instituição⁴ sindicato. Nesse sentido, o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) que está vinculado as duas categorias – docentes e técnicos administrativos – também viveu tensionamentos e

⁴ Instituição é um conceito da Análise Institucional que não se confunde com estabelecimento. Formas instituídas de sujeitos, de escolas, famílias, casamentos, políticas, sindicatos, greves, etc. estão sendo produzidas o tempo todo por uma correlação de forças. Em uma instituição coexistem processos instituídos e processos instituintes. Os processos instituídos referem-se às formas já dadas, conhecidas, “endurecidas”, cristalizadas, fundamentadas. Já os processos instituintes dizem de forças que instauram crises nas formas instituídas. A este respeito ver “Lourau: analista institucional em tempo integral” (LOURAU, 2004)

fortalecimentos nos debates com a entrada dos novos servidores advindos do processo de expansão do IFES, tanto no âmbito nacional quanto na esfera estadual.

Acreditamos, assim, que é preciso exercitar coragem para interferir nas cartografias em curso que nos sinalizam reprodução de modos sucateados e precarizados de expandir, de fazer e viver a educação pública, de trabalhar nela. O não fazer é também uma ação que produz interferências nas realidades. Desse modo, é exercitando e acompanhando exercícios de coragem, que nos remetem a ações ligadas ao coração e tecidas com aliados, que essa dissertação se faz. Não estamos solitários nas lutas costuradas cotidianamente que nos ensinam que construções de outros “mundos” afirmadores de expansão de processos de produção de uma vida são sempre possíveis, que os caminhos podem ser inventados e desbravados.

Expansão de processos de produção de uma vida; o que dizemos com isso? Estamos afirmando que somos movimentados por um desejo de expansão de processos que afirmam uma vida imanente, povoada de cheiros, sabores e cores mil. Uma vida não ensimesmada e/ou privada que constringe a expressão das múltiplas e infinitas possibilidades de conjugação dos seus verbos. Uma vida⁵ não aprisionada em moldes cristalizados e idealizados de se viver produtores de não saúde e sofrimentos. Vida que na sua expansão produz saúde e contagia alegria. Nesta direção, estamos comprometidos com a produção de vida e vida digna para “todos e qualquer um”, também no que tange as políticas de expansão do IFES. De modo a nos inquietar com: O que expande e como expande?

Assim, com a experiência de *grevear* em nosso cotidiano de trabalho (como já dissemos: experiências são coletivas e singulares) e de *grevear* nas Greves de 2011, 2012 e 2014, fomos nos inquietando com relação aos efeitos das políticas de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica atualizadas no território do IFES. Como as políticas de expansão do IFES se efetuam entre nós e conosco? Como as lutas são tecidas nos cotidianos dos campi do IFES? Como as histórias de lutas estão sendo ditas e quais estão sendo caladas? Que modos de gerir as políticas o IFES têm atualizado? Quais modos-servidor e quais modos-alunos estão sendo engendrados nos IFES? Como expande o processo de

⁵ No último texto escrito por Deleuze, ‘A imanência, uma vida’, o filósofo recusa um modo de compreensão vinculado à transcendência do ser. Afirma neste texto que a vida é imanência em sua plenitude, que não se reduz à vida biológica, à vida dos humanos, ao vivido. Mas se refere a uma vida qualquer de todo e qualquer ser, à vida em sua singularidade pré-individual. O artigo indefinido ‘uma’ ressalta a impessoalidade da vida, à indeterminação, à vida como puro ato de criação. A este respeito ver DELEUZE (2002) e SOUZA DIAS (2001).

expansão do/no IFES? Como expandem os processos de produção de vida em meio às políticas de expansão do IFES?

Estas questões moveram nosso trabalho de escrita desta dissertação e nossas conversas com trabalhadores do IFES no estado do Espírito Santo.

2 CON-VERSAR

Ao trabalhar e viver a educação pública colocamos em funcionamento uma rede de conversações. Conversas, no sentido de versar junto. Versos produzidos nos traçados de encontros. “Encontram-se pessoas (e por vezes, sem as conhecer ou jamais ter visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades.” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 11). As conversas que vivemos tanto no dia a dia do trabalho no IFES quanto nos períodos das Greves de 2011, 2012, 2014, foram o modo como pudemos acessar o mote de nossa pesquisa: a experiência grevear em meio às políticas de expansão do IFES.

Assim como Deleuze e Parnet (2004, p. 14) nos atenta, “as coisas não se passam ali onde se pensa, nem pelos caminhos onde se espera”, nessa direção, efetuamos no período do mestrado 10 entrevistas a fim de continuar a exercitar um modo de conversar que nos conectasse com essa experiência de grevear em curso em meio as políticas de expansão do IFES. “Uma conversa não se faz, entra-se” (LARROSA apud AMADOR; BARROS, 2011, p. 18). Assim, as conversas foram também um modo de narrar essas experiências de grevear.

Nas 10 entrevistas efetivadas, esforçávamo-nos para realizá-las com um manejo cartográfico (TEDESCO, SADE; CALIMAN, 2013). Elas se deram com trabalhadores do IFES, professores e técnicos administrativos, lotados em diversos campi da rede, tanto da região metropolitana da grande Vitória quanto de outras regiões do estado do Espírito Santo (ES). Para realização delas, disponibilizávamos-nos a ir até a cidade onde os participantes trabalhavam. No entanto, no processo de pactuação de agendas, datas e horários, com esses trabalhadores, aconteceu das entrevistas serem realizadas na região metropolitana da Grande Vitória quando eles estiveram por qualquer motivo “passando por aqui” e por duas vezes, em entrevistas distintas, lançamos-nos à uma expedição fora dessa região metropolitana, mas ainda dentro do ES.

Registramos que a proposta dessa pesquisa de mestrado foi submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), assim foi apresentado aos 10 participantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) tal qual o que segue em anexo (APÊNDICE A). Além disso, solicitamos autorização para o uso das nossas memórias de trabalho, além do material produzido com as 10 entrevistas realizadas. Portanto, na produção dos dados incluímos minha experiência como

trabalhadora do IFES/Serra, acompanhando o cotidiano do processo de expansão do IFES e algumas lutas que emergiram neste percurso.

Escrevemos uma carta-convite (APÊNDICE B), como uma forma de apresentar a proposta da nossa pesquisa e disparar a marcação dos encontros com os participantes. A Carta foi enviada para os 10 entrevistados da pesquisa. Esta carta-convite era anexada aos e-mails que escrevíamos para ratificar os convites feitos por ligações telefônicas. Escrevemos uma única carta para todos, ao passo que a escrita do corpo de cada e-mail era pensada em sintonia com as experiências vividas em comum, entre a pesquisadora-trabalhadora e os trabalhadores participantes. Quando possível trazíamos cenas que nos lembravam essa partilha, assim, os e-mails enviados se diferenciaram entre si não seguiram um modelo único. No percurso, não tivemos recusas aos convites feitos. Encontramos com cada participante em dias e em horários diferentes, em locais diversos. Água de coco, bolo caseiro, “bons cafés” e deliciosos docinhos, foram-nos oferecidos nesses encontros. Senti um cuidado e um acolhimento capaz de nutrir a produção de um vínculo entre nós e possibilitar a efetuação dessas conversas.

Vivi um impasse quanto a usar ou não o gravador, de modo que a primeira entrevista não foi gravada. Neste momento, insistia em implicar com a presença desse instrumento, enquanto que o grupo de pesquisa e supervisão alertava para os possíveis benefícios deste uso. Com nossas discussões, lembramo-nos do trabalho do documentarista brasileiro Eduardo de Oliveira Coutinho, indicado para nós na banca de qualificação dessa pesquisa pela professora Luciana Caliman⁶.

Coutinho é conhecido por realizar conversas com pessoas comuns, os seus filmes corroboraram com uma desmistificação dos documentários e desfizeram a separação entre o diretor e as personagens (FROCHTENGARTEN, 2009). Passamos a compreender que se queríamos empreender uma postura de con-versar (versar junto) com os trabalhadores do IFES em nossas entrevistas, mais importante que a presença do gravador, tal qual a presença de câmeras no trabalho de Coutinho, era o modo de fazer essas entrevistas.

E o modo de fazer que estivemos dispostos a exercitar nessas entrevistas com os trabalhadores, ao nosso ver, comungava com o trabalho de Coutinho uma vez que acreditávamos que mesmo com nossa preparação, o acaso sempre está presente ao conversar. E assim, a direção desse modo de conversar diz menos de um jogo de pingue pongue entre

⁶ Professora do curso de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

perguntas e respostas e mais de um ato colaborativo, de uma cumplicidade (COUTINHO, 2008).

Optamos por gravar (com a autorização dos trabalhadores) as outras 9 entrevistas, passamos a não encrencar com a presença do gravador e ver nele uma oportunidade de voltar no material apreendido, sabendo que a cada volta um ineditismo se fará, pois ao gravar o áudio não apreendemos o sentido, a compreensão se dá a cada encontro da escuta de quem ouve com o áudio que foi gravado.

Nesse sentido, preparamos, também, um roteiro de perguntas (APÊNDICE C) para disparar questões. Mas não nos obrigamos a exercer “uma relação de escravidão com esse roteiro”. Assim, aconteceu de não o seguirmos linearmente, de modo que quando outras questões eram trazidas e ou produzidas ali em nossas conversas, o cuidado era o de não as calar.

Esforçamo-nos, também, a corporificar um modo de conversar e de pesquisar que nos aproxima do “tipo de psicólogos” que podem ser chamados entre outras denominações de “cartógrafos” (ROLNIK, 2006).

É preciso, então, considerar que o trabalho da cartografia não pode se fazer como sobrevôo conceitual sobre a realidade investigada. Diferentemente, é sempre pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam. (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p. 131)

“O cartógrafo conviveu com aventuras e desventuras” das quais quer saber mais e conhecer melhor; o que está se passando? No sentido de acompanhar os processos em cursos e criar pontes de travessia para a expressão desses processos, dito de outro modo, “dar língua para os afetos que pedem passagem”. (ROLNIK, 2006, p. 23)

Deste modo, trabalhamos a escrita dessa dissertação compondo com o que sentimos das conversas que vivemos. As entradas foram tecidas convocando “linhas dessas conversas”, não para categorizar, sistematizar, explicar e muito menos revelar o que foi produzido com elas, e sim para com elas construirmos pontes que nos ajude a expressar algumas das questões que estão se passando no processo de expansão dos IFES.

Ou ainda, que elas mesmas sejam as pontes que possibilitem-nos atravessar com uma maior fluidez no entendimento de alguns dos processos e questões que estão em curso. Evidentemente, que um inacabamento faz parte. Produzimos a escrita de relatos e transcrições literais a partir dos encontros efetuados. As transcrições foram realizadas pela própria

pesquisadora. As idéias, as questões, os processos não se esgotam com o que conseguimos engendrar de dissertação.

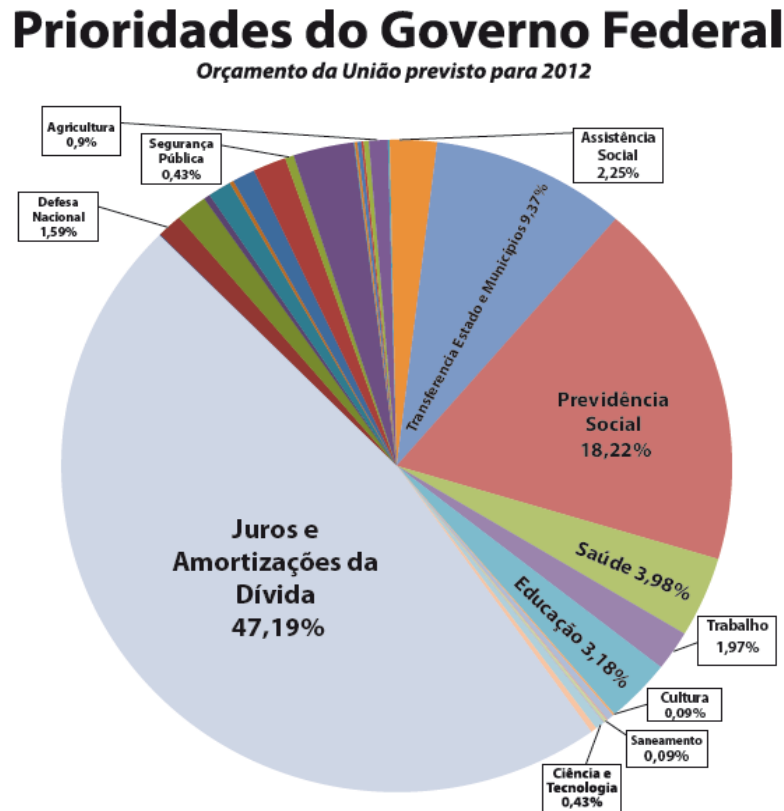
3 EXPANDIR

“Em um fim de tarde nas escadarias da Assembléia Legislativa Capixaba. Um microfone foi ligado a uma caixa de som e um grupo de trabalhadores do IFES se juntava a outro grupo composto por trabalhadores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) chamando a atenção das pessoas que por ali circulavam. Os pontos de ônibus em frente a escadaria estavam lotados, sinalizando que havia outros tantos trabalhadores por ali. Os servidores públicos da educação federal anunciavam em alto e bom som: “Estamos em Greve e a aula de hoje é aqui na rua”. Vivemos e recordamos aqui essa cena da greve de 2012. Recordar do latim, *re-cordis*, é voltar a passar pelo coração. (GALEANO, 2009, p.11)

Recordar essa aula pública é importante, principalmente, por uma discussão que ocorreu sobre o financiamento público para a educação pública. Distribuíamos panfletos à população, contendo um gráfico que ilustrava os dados do orçamento da União previstos para 2012, evidenciando que a educação pública não era uma prioridade de investimento do Estado Brasileiro. Alertávamos que não se tratava de falta de recursos públicos, e sim de uma modificação nos modos de gerir e distribuir esses recursos. Pois, apenas 3,18% do orçamento da União foram planejados para serem destinados a educação pública em 2012, ao passo que, 47,19% estavam previstos em repasse “aos banqueiros” / sistema financeiro privado via juros e amortização da dívida pública.

Para análise do nosso leitor, segue o gráfico do Orçamento da União que foi previsto em 2012 e panfletado nas ruas capixabas pelos trabalhadores da educação federal com a greve de 2012.

Gráfico 1 - Prioridades do Governo Federal / Orçamento da União previsto para 2012



Fonte: SINASEFE IFES. Disponível em: <<http://www.sinasefeifes.org.br/aulao-do-comando-unificado-de greve-reuniu-trabalhadores-na-enseada-do-sua>>. Acesso em: 27 out. 2015.

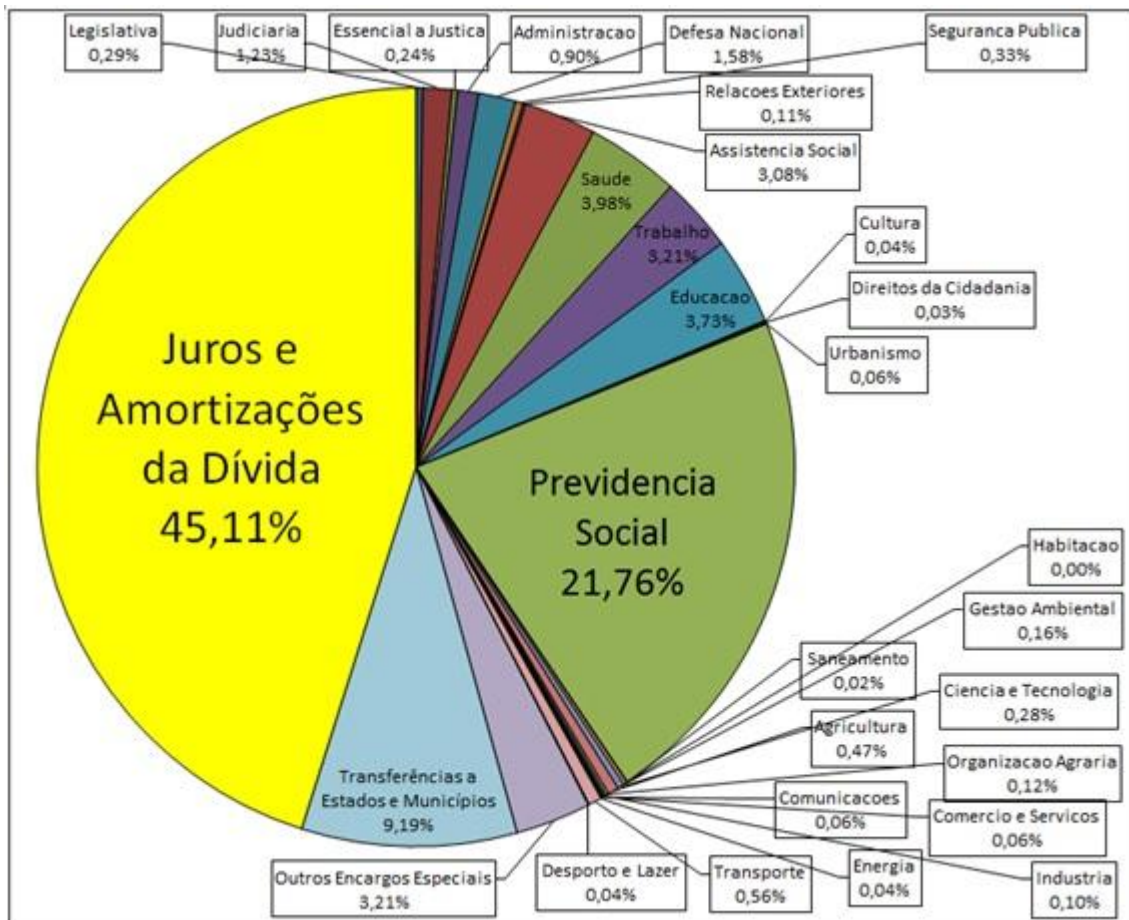
Infelizmente, houve pouca alteração desses dados nos dias atuais se analisarmos o gráfico com o orçamento da União executado em 2014, disponível no site do movimento Auditoria Cidadã da Dívida e elaborado com dados oficiais. Esse movimento discute a urgência de realização de uma auditoria da dívida pública⁷ brasileira afim de se obter uma maior transparência na gestão de vultosos recursos públicos destinados ao seu “pagamento”.

Abaixo, o gráfico do Orçamento Geral da União executado em 2014.

⁷ Na opinião de Maria Lucia Fattorelli, trabalhadora aposentada da Receita Federal e coordenadora voluntária da Auditoria Cidadã da dívida, o sistema da dívida pública é um mega-esquema de corrupção institucionalizado que transfere recursos públicos ao sistema financeiro privado sem nenhuma contrapartida a população. Para maiores informações sobre o funcionamento do sistema da dívida pública indicamos consultar o site da auditoria cidadã da dívida <<http://www.auditoriacidada.org.br>>.

E também, indicamos a leitura da entrevista de Fatorelli à Carta Capital, por Renan Truffi publicada no dia 09/06/2015 e que pode ser encontrada no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.cartacapital.com.br/economia/201ca-divida-publica-e-um-mega-esquema-de-corrupcao-institucionalizado201d-9552.html>>. Acesso em: nov. 2015.

Gráfico 2 - Orçamento Geral da União (Executado em 2014) - Total = R\$ 2,168 trilhão



Fonte: Fattorelli; Ávila (2015). Disponível em: <<http://www.auditoriacidada.org.br/wp-content/uploads/2013/06/Orcamento-2014-executado.jpg>>. Acesso em: 27 out. 2015.

Conforme sinalizado, no gráfico, o Estado Brasileiro, ainda hoje, não prioriza em seu orçamento um investimento necessário dos recursos públicos em serviços públicos básicos e estratégicos de retorno a população, como educação, saúde, cultura, saneamento, entre outros. Apenas 3,73% do orçamento geral da União executado em 2014 foram destinados à educação.

Além disso, é importante ressaltar, também, que essa aula pública, consistiu em um dos atos unificados entre o IFES e a UFES. A greve de 2012 no IFES se deu em um contexto de construção de uma greve unificada. No Espírito Santo, os trabalhadores da educação federal se juntaram em vários atos unificados, ao mesmo tempo em todo o Brasil diversas categorias do funcionalismo público federal entraram em estado de greve.

Nessa ocasião, em contraponto a um discurso de “austeridade” direcionado a contenção da despesa pública com pessoal e encargos na Administração Pública, que era bradado nas grandes mídias e pelo Governo Dilma, o SINDIRECEITA (Sindicato Nacional dos Analistas-Tributários da Receita Federal do Brasil) elaborou e divulgou um estudo denominado de “O mito do descontrole de gastos com pessoal”. Este fez um levantamento de dados dos últimos dez anos anteriores a 2012 e objetivava desmistificar os discursos que afirmavam a existência de descontrole dos gastos e despesas com o funcionalismo público. Em postagem realizada no dia 05 de julho de 2012 em seu blog, esse sindicato reiterava que em 2011:

[...] a despesa com pessoal e encargos da União representou 35,35% da Receita Corrente Líquida (RCL), indicador que mede a diferença entre o montante total arrecadado pela União e a soma das transferências para estados e municípios, da contribuição para o PIS/PASEP e dos benefícios previdenciários. O número é inferior, em mais de 20%, ao registrado em 1995, que foi de 56,31% da RCL. **Nos últimos dez anos, essa despesa consumiu, em média, 34,73% da RCL, e esteve sempre abaixo do limite fixado pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) para a despesa da União, que é de 50%.** Entre 2002, último ano do Governo FHC, e 2010, último ano do Governo Lula, mesmo havendo um crescimento de quase 22% no número de servidores ativos da União, houve queda de cerca de 0,5% no percentual de comprometimento da RCL com pessoal e encargos.[...] (SINDIRECEITA, 2012, grifo nosso).

Portanto, esse estudo sinaliza que discursos que afirmam “um inchaço da máquina pública” e “descontrole de gastos com pessoal” não procedem e necessitam de fundamentos. (SINDIRECEITA, 2012, p. 24). Essa afirmação é sustentada por meio de levantamentos e análises de dados advindos de fontes oficiais como as do Sistema Integrado de Administração financeira do Governo Federal (SIAFI/Tesouro Nacional), Centro de Informática e Processamento de Dados do Senado Federal (PRODASEN) e da Secretaria do Tesouro Nacional (STN).

Outrossim, nesse estudo, encontramos uma análise das políticas adotadas pelos Governos de Fernando Henrique (1995-2002), Lula (2003-2010) e o início do mandato de Dilma (2011-2012) em relação ao aumento da despesa com pessoal, ou seja, servidores públicos federais. Essa análise afirma que “o governo de Fernando Henrique adotou sucessivas medidas para reduzir a despesa com pessoal e encargos, ou impedir o seu crescimento” (SINDIRECEITA, 2012, p. 6), estabelecendo uma política de não reajuste salarial, contenção expressiva de concursos públicos, além de um aumento significativo nas terceirizações dos serviços públicos. Nesse período, os quadros remuneratórios eram promovidos por meio de gratificação por desempenho. Ao longo dos oito anos desse governo, a grande maioria dos

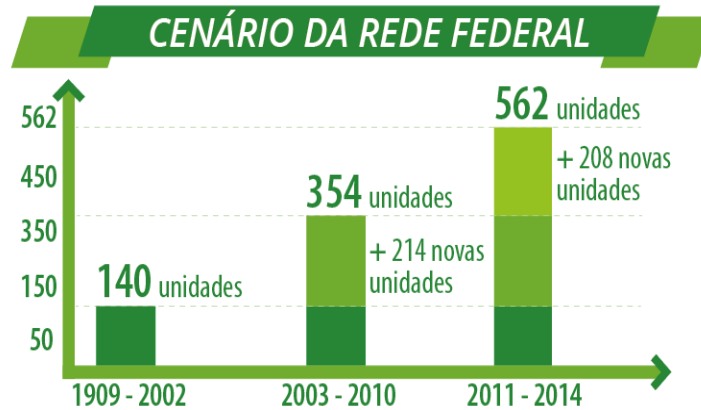
servidores federais civis acumulou uma defasagem de 100,7% frente a inflação oficial somada a política de não reajuste salarial. (SINDIRECEITA, 2012, p. 7)

Nesse sentido, o governo Lula se deparou com a necessidade de “promover uma recuperação da capacidade administrativa” além de impulsionar “o poder aquisitivo e a capacidade de atração e retenção do serviço público federal” (SINDIRECEITA, 2012). É nesse contexto que entre 2004 a 2008 ocorreu um “ciclo de reestruturações de cargos e carreiras da Administração Pública Federal, tendo sido concedidos reajustes remuneratórios que, embora ainda insuficientes, trouxeram avanços significativos para as categorias atingidas” (SINDIRECEITA, 2012, p. 8). Entre 2003 e 2010, foram criados 149.685 cargos efetivos no Poder executivo, desses 77.000 foram destinados às Instituições Federais de Ensino. (SINDIRECEITA, 2012, p. 11) No entanto, o Governo Dilma iniciou o seu primeiro mandato “determinando a suspensão da autorização de novos concursos públicos, bem como o adiamento da convocação de servidores já aprovados e que aguardavam nomeação” (SINDIRECEITA, 2012, p. 16).

Embora, tenha sido destinado à educação federal uma significativa parcela dos cargos efetivos criados no Poder executivo entre 2003 e 2010, esses ainda foram insuficientes em virtude de um contexto de expansão na educação superior e da educação profissional no Brasil. O que estamos afirmando é que a ampliação de investimentos não foi correlata ao incremento do processo de expansão da educação profissional.

No que tange a expansão da educação profissional federal, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) divulgou que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica estava vivenciando a maior expansão de sua história. Podemos visualizar um crescimento significativo no quantitativo de novas unidades para essa Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no gráfico que segue.

Gráfico 3 - Cenário da Rede Federal



Fonte: Site da SETEC, 2015. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: out. 2015.

Desde a sua criação em 1909, com 20 Unidades no governo do presidente Nilo Peçanha (BROTTO, 2013), houve um significativo aumento no quantitativo de escolas para essa modalidade de ensino entre os anos de 2003 e 2010, que consistem nos dois mandatos do presidente Lula. É notório que esse crescimento continuou com o governo da presidenta Dilma.

Nessa direção, os trabalhos de Sueth e outros (2009); Brotto (2013); Lima Filho (2015); Arcary (2015); Lima e Zandonade (2012); Souza (2013); Mancebo e Silva Júnior (2015) ajudam – nos a dizer que o processo de expansão do IFES acompanha, então, um contexto de expansão nacional da oferta de vagas na educação pública federal profissional.

Ressaltamos, no entanto, o que Lima Filho (2015, p. 210, grifo nosso) nos alerta em seu estudo:

[...] em âmbito nacional, apesar do elemento positivo verificado na expansão da rede pública federal, saindo de 140 instituições em 2002, atingindo 354 instituições no ano de 2010, e tendo o governo federal anunciado a meta de chegar até o final de 2014 com 562 unidades, **verificou-se que, no mesmo período, o crescimento da oferta privada superou esses indicadores, não alterando o histórico predomínio da oferta privada no campo da educação profissional.**

Lima Filho (2002, 2002 a, 2007, 2008, 2010, 2015), trabalhador na Universidade Tecnológica do Paraná que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, produz vários estudos no âmbito da educação profissional. Com esse autor, encontramos esta

análise de grande importância: há um predomínio histórico da oferta privada no campo da educação profissional. Porém, queremos destacar, também, e sobretudo, que esse autor evidencia elementos de continuidade, entre os anos de 1995 a 2014, de um processo de privatização e mercantilização da educação pública federal, que transfere recursos públicos para os setores privados da educação (LIMA FILHO, 2015).

Nessa direção, Lima Filho (2015, p. 198) analisa a expansão da educação superior e a expansão da educação profissional no Brasil com suas singularidades e assim, o argumento central apresentado com essa análise conjunta nos diz que:

[...] esses dois movimentos evidenciam, com clareza, um processo de privatização do Estado, que se materializa, dentre outras evidências, pela transformação da educação em mercadoria e pela constituição e fortalecimento, com incentivo direto do financiamento público e mediante formas de regulação do Estado, de um ramo de negócio, o mercado da educação, em particular, da educação superior e da educação profissional.

Dessa maneira, no âmbito da expansão da educação profissional, programas federais, tais como: o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) em 1997, o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), este que em 1995/1996 correspondia “a um programa governamental de qualificação profissional.” (SILVA, 2015, p. 80) e o atual Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); ao longo dos anos foram responsáveis, segundo as pesquisas de Lima Filho (2015), por transferência de recursos públicos para setores privados. Essa transferência ocorre via financiamento público em entidades privadas de educação como o “Sistema S”⁸ e empresas que por ventura queiram se disponibilizar a ofertar educação profissional.

Silva (2015) trabalhadora do IFES que, também, compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, desenvolveu um estudo que analisa o PRONATEC utilizando o conceito-ferramenta foucaultiano de governamentalidade, situando esse programa com as artes neoliberais de governar. Assim, Silva (2015) nos ajuda a atentar que embora o nome do PRONATEC e toda a publicidade governamental desse programa venda uma imagem de ampliação de acesso ao ensino técnico, ao analisarmos os dados que demonstram a

⁸ Faz parte do Sistema S um conjunto de organizações voltadas a tarefas que incluem também à formação profissional para o setor produtivo, a saber: SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem na Indústria), SESC (Serviço Social do Comércio), SESI (Serviço Social da Indústria), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). Inclui ainda o SEST (Serviço Social de Transportes), o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas) e o SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo). O SENAI e o SENAC, voltados à aprendizagem técnico-industrial e comercial, foram criados nos anos 40 acompanhando o incremento do processo de industrialização que o Brasil vivia.

oferta de todas as ações do PRONATEC entre os anos de 2011 a 2013, vemos que 70 % das vagas totais ofertadas por esse programa são referentes a cursos não-técnicos, denominados de qualificação FIC⁹ (SILVA, 2015, p. 103). Essas qualificações são aligeiradas, sem vinculação com o aumento da escolarização do aluno. (SILVA, 2015)

O site do MEC ao tratar do PRONATEC sinaliza que a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é uma iniciativa que compõe o programa. Silva (2015) ainda traz que o PRONATEC, criado em 2011 e alterado pela lei nº 12.816 de 05 de julho de 2013, incorporou diversas ações da educação profissional em âmbito federal já em curso, tal qual a expansão da Rede Federal.

Em conversa com coordenadoras/res do PRONATEC no IFES, Silva (2015, p. 172) questiona a respeito da legalidade de os campi de Montanha, Barra de São Francisco e Viana, recentemente inaugurados, iniciarem suas atividades apenas com a oferta de turmas desse programa e ouve como resposta o que reescrevemos aqui:

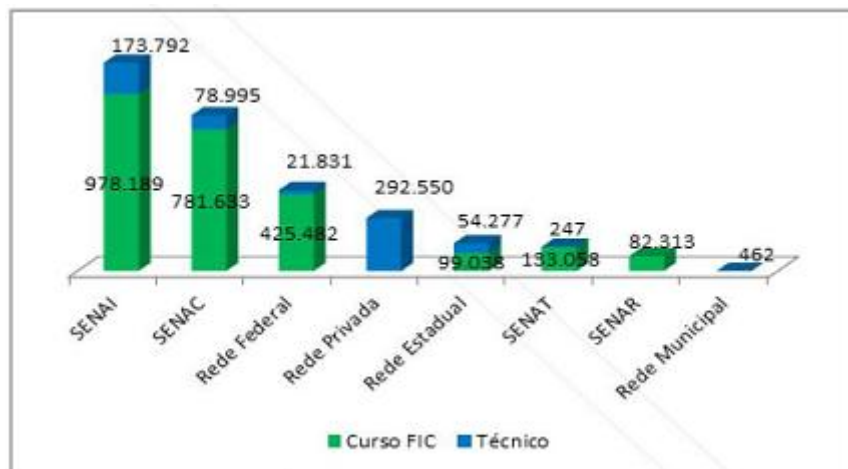
A Rede Federal é o Pronatec, as pessoas dizem que o Pronatec tá dentro do IFES. Não. Ele tá fora. É o IFES que está dentro do Pronatec” (SILVA, 2015, p. 172)

Dados disponibilizados pelo MEC sobre as metas do governo federal para esse programa são trazidos por Lima Filho (2015) sinalizando que apenas 11,8 % das vagas totais desse programa correspondem a oferta em rede públicas de ensino, ao passo que 88, 2% correspondem a oferta em rede privada, ou seja, “Sistema S” e grupos privados de educação. (LIMA FILHO, 2015, p. 211)

No que se refere a quantidade de beneficiários do PRONATEC por meio do Bolsa- Formação que é uma de suas cinco “frentes” de ação, Silva (2015) destaca a tabela que damos notoriedade seguinte.

⁹ FIC significa Formação Inicial Continuada e compõe a cesta de ofertas do PRONATEC.

Gráfico 4 - Número absoluto de beneficiários do Pronatec Bolsa-Formação, distribuídos por rede ofertante e por cursos FIC e técnicos, 2011 a maio/2014



Fonte: SILVA (2015, p. 105).

Continua evidente uma prevalência de oferta de vagas no Sistema S e na Rede privada de ensino com financiamento de recursos públicos. Ainda mais quando avaliamos que as outras quatro frentes de ação desse programa do governo federal correspondem ao: 1- Acordo de Gratuidade do Sistema S; 2- Financiamento Estudantil (FIES Técnico); 3- Brasil Profissionalizado; Rede e-Tec Brasil; 4- Fortalecimento e Expansão da Rede Federal. Para uma análise mais ampla do funcionamento do PRONATEC, indicamos a leitura da dissertação de mestrado de Silva (2015).

Sinalizamos, também, que esse modo de expandir a educação profissional, que opera o fortalecimento de setores privados da educação em detrimento da Rede Federal via transferência de recursos públicos, torna-se possível em virtude da efetivação de uma política neoliberal entre nós, atualizada nos modos de gerir o Estado. O Neoliberalismo redefine a “concepção e papel do Estado, que assume caráter hegemônico nos países centrais do capitalismo a partir dos anos 1980 e, no Brasil, a partir dos anos 1990.” (LIMA FILHO, 2015, p. 37).

Nesse sentido, a atualização de uma política Neoliberal nos modos de gerenciar o Estado fabrica uma relação direta entre educação e mercado econômico, enfatizando valores tais como eficácia, eficiência, competitividade, competência nos modos de formar. Destacamos então, que essa relação educação e mercado econômico não é natural e sim produzida pelo

atravessamento dessa política neoliberal nos modos indissociáveis de “fazer e viver” a educação. Assim, esse atravessamento neoliberal nos modos indissociáveis de “fazer e viver” a educação atualiza tanto uma “formação para o mercado” quanto atualiza uma transformação do processo formativo em mercadoria (LIMA, apud SILVA, 2015).

Avaliamos que essa vinculação da Rede Federal de Educação Profissional com um programa governamental fragiliza e fragmenta ainda mais a gestão do financiamento público da expansão dessa rede. Lembramos que ainda em 2012, com aquela aula pública mencionada no início dessa entrada-expandir, dialogávamos com a importância de reivindicarmos, no mínimo, 10% do PIB¹⁰ para a educação pública. Pois esse valor não é aleatório, é efeito de debates entre os trabalhadores da educação pública.

Desassossega-nos o fato de que a expansão da educação profissional no Brasil se efetue por meio de traços privatizantes e mercantis nos modos de expandir sinalizando que a questão do financiamento da educação pública é pauta importantíssima nos debates dos trabalhadores, debates contínuos, não apenas nas aulas em tempos de greve. E é importante, porque a linha que nos conecta a uma discussão sobre financiamento da educação pública nos conduz a uma análise não apenas de prioridades financeiras, em termos de dinheiro. Permite-nos também ressaltar a importância de um debate em termos de investimentos vitais, de prioridades coletivas.

Avaliamos de extrema importância, uma afirmação cotidiana em nossas práticas de uma luta inventiva, produtora de experiências que nos forme e assim, transforme-nos no sentido de corroborarmos com rupturas nos processos de privatização da educação pública. Fortalecendo efetivamente práticas públicas nos modos de expandir, de gerir, de “fazer e viver” a educação pública.

Os dados aqui apresentados nos permitem afirmar que a expansão do IFES se efetuiu, sobretudo, em seu viés extensivo, trazendo constrangimentos a atualização de práticas públicas e práticas democráticas. Do ponto de vista da eficácia e da produtividade tal expansão amplia a performance do sistema estatal de ensino profissional. Mas, a cada

¹⁰ Conforme a definição do Produto Interno Bruto (PIB) no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): “Mede o total dos bens e serviços produzidos pelas unidades produtoras residentes destinados ao consumo final sendo, portanto, equivalente a soma dos valores adicionados brutos pelas diversas atividades econômicas acrescida dos impostos, líquidos de subsídios, sobre produtos não incluídos na valoração da produção. Por outro lado, o produto interno bruto é equivalente à soma dos consumos anuais de bens e serviços valorados a preço de mercado sendo, também, igual à soma das rendas primárias. Pode, portanto, ser expresso por três óticas: a) da produção; b) da demanda; c) da renda.” (IBGE, 2015).

expansão extensiva ampliam-se também práticas meritocráticas e processos de formação sucateados. Contudo, a expansão se efetua também em um viés intensivista, em que o grevear emerge e capilariza.

3.1 VIVER A EDUCAÇÃO PÚBLICA É UM PERIGO!

Sentindo faíscas e seguindo rastros...
“Por uma educação pública e de qualidade!”
“A nossa luta é todo dia, educação não é mercadoria!”
 (Escritos de faixas e cartazes confeccionados
 pelos trabalhadores do IFES nos momentos de greve)

Em conversa com os trabalhadores do IFES, ouvimos que:

Viver a educação pública é um perigo! (Trabalhador do IFES)

Larrosa (2011) aponta-nos que uma experiência é também um percurso que supõe perigo e, deste modo, essa passagem é uma aventura. Afetamo-nos com o fato de que viver a educação pública implica em perigo e assim, apostamos que uma das dimensões dessa exposição ao perigo na educação pública consiste na invenção cotidiana de rupturas com os moldes operantes, que cunham modos de gerir, de expandir, de fazer e de viver a educação pública atrelados aos processos de privatização.

Trabalhar na educação pública é vivê-la. Aqui, afirmamos uma indissociação entre trabalho e vida, seguindo com um sentido ampliado de trabalho formulado por Barros (2004, p. 93). Para essa autora:

Trabalho no seu sentido ampliado, não se limita a modos operatórios ou a expectativa do igual, repetição, procedimentos estereotipados, mas também, e principalmente, à variabilidade, imprevisibilidade, escolhas, história, arbitragens, valores a partir dos quais as decisões se elaboram, criação (BARROS, 2004, p. 93).

Assim, o trabalho na educação pública é acompanhado cotidianamente de uma convocação a travessias de experiências que potencializem uma afirmação da dimensão pública nas nossas práticas de trabalho, de vida. Acompanha a exposição aos riscos de se efetivar práticas

públicas na educação o traçado de histórias, os feitos, as escolhas que pressupõem o exercício da coragem, ou seja, como já dissemos, anteriormente, ações que vem do coração e tecidas com aliados. É em meio a exercícios de coragem que práticas públicas são forjadas cotidianamente e assim, interferências no curso dos modos privatizantes de viver são produzidas.

A efetuação das práticas públicas nos modos de trabalhar/viver a educação pública interpela as conexões entre o trabalhar e os processos de assujeitamento reproduzidos pelo sistema capitalista. Pois, o “trabalho se insere em uma lógica de produção de mundos, em que o trabalho mais do que bens e serviços, produz subjetividades que alimentam o próprio Capitalismo” (AMADOR; BARROS, 2014, p. 170). Nesse sentido, trabalhar na educação pública implica lidar com um limiar tênue entre a afirmação de práticas públicas e as capturas privatistas do Capital.

[...] É “preciso estar atento e forte”, como nos canta Gilberto Gil. Os espaços públicos não estão desde sempre garantidos. É necessário um movimento constante para a sua construção. (Barros, 2012, p. 49)

É necessário um movimento constante para a construção e afirmação da educação como riqueza pública, de acesso e da permanência de todos e qualquer um. Mas não nos vale o acesso a qualquer educação, tecida e movida por qualquer política. Entendemos que “uma política não se faz pública por sua vinculação ao Estado, por seu caráter jurídico”. (BARROS, 2012) O público, “diz respeito à experiência concreta dos coletivos de forças sempre em movimento. Daí estar em um plano diferente daquele do Estado enquanto figura paralisada e transcendente da modernidade” (MONTEIRO, COIMBRA; MENDONÇA FILHO, 2006, p. 11).

Ao puxarmos a linha do financiamento público nas políticas de expansão da educação profissional federal, podemos acompanhar alguns modos de funcionamento do Estado que atualizam, hegemonicamente, uma gestão de forças que formam entre nós, em nós e conosco, desdobramentos dos verbos: conformar, fragmentar, esquadrihar, precarizar, hierarquizar, burocratizar, verticalizar, privatizar, entre outros.

Contudo, mesmo que uma primeira impressão seja a de totalização e/ou homogeneização dos desdobramentos desses verbos que nos diminuem o ar, o ânimo, a força de prosseguir em luta por uma educação efetivamente pública e de qualidade, é preciso aguçar nossa sensibilidade e nos atentar para um embate de forças que está sempre colocado.

Esses verbos estão relacionados a algumas das formas de funcionamento do Estado. E o que produz a máquina do Estado são esses tipos de verbos que nos induz a viver de uma forma “ensimesmada”. No entanto, há uma correlação de forças, ou seja, coexistência de múltiplas e diversas forças que estão a todo tempo produzindo, reproduzindo e /ou desconstruindo as formas de engendrar esses modos de funcionamento do Estado em nós. O plano das formas estabelecidas coexiste com um plano de forças que engendram transformação dessas formas e/ou sustentação delas em nós. Afirmamos a vida em sua relação com um *plano de forças e formas* (DELEUZE; PARNET, 2004).

Escóssia (2012, p. 54) ajuda - nos a compreender a dimensão de produção de realidades desses planos; de forças e de formas:

Embora distintos os dois planos não se opõem, construindo entre si relações de reciprocidade que asseguram cruzamentos múltiplos (Escóssia, Tedesco, 2009). O plano das formas corresponde ao plano das organizações da realidade (Deleuze e Parnet, 1998) ou plano do instituído (Lourau, 1995) e concerne as figuras já estabilizadas – individuais ou coletivas . As formas do mundo constituem-se naquilo que o pensamento da representação reconhece como objetos do conhecimento, com suas regularidades apreensíveis por leis. No entanto, afastados deste modelo de conhecimento, os objetos do mundo, diferente de possuírem natureza fixa ou invariância, abrem-se à variação, ou melhor, estão em constante processo de transformação. Eles são resultantes de composições do plano das formas com o plano movente das forças ou coletivo de forças. Plano geralmente desconsiderado pelas perspectivas tradicionais de conhecimento, o coletivo de forças revela a gênese constante das formas empíricas, ou seja, o processo de produção dos objetos do mundo. Ao lado dos contornos estáveis do que denominamos formas, objetos ou sujeitos, coexiste o plano das forças que os produzem – plano pré- individual (Simondon, 1958, 1989) e instituinte (Lourau, 1995).

Entender que a vida se atualiza com relação a um embate de forças e afirmar que a educação pública é um perigo nos convoca a pensar uma questão foucaultiana que muito nos importa: O que estamos fazendo de nós mesmos?

E nos importa por acreditarmos que se ater ao que se passa conosco sob um regime de práticas, nos possibilita perceber que estamos em um contínuo processo de produção de nós mesmos e que vários são os dispositivos, as artes e as tecnologias que nos produzem em relações com o poder (FOUCAULT, 2010).

Há toda uma lógica operada a legitimar discursos que espalham verdades, formas normatizadoras a serem consumidas. O “Estado” e a “Grande Mídia”, aperfeiçoam-se nessas artes de governar, mas não estão sozinhos como geralmente pensamos. O poder não tem um *locus e* sem um lugar específico ele vai se disseminando, pulverizando-se nos processos de criação de sujeitos/ de famílias / de escolas/ de políticas/ de cidades; performando realidades,

modos de viver e assim, também, modos de trabalhar, modos de “fazer e viver” a educação pública. O poder não tem lugar fixo, ele age nos corpos, ele se efetua em relações de exercícios de poder, nas práticas sociais (FOUCAULT, 2010).

Quem são os poderosos? Onde se concentra o poder? Esses seriam falsos problemas que não abrem caminhos para acompanhar o modo de funcionamento do poder. Foucault convoca- nos a pensar a questão do poder não como propriedade ou como um âmbito marcado a priori por um binarismo: dominadores x dominados, como se o poder fosse da ordem de pertencimento a alguém ou a um grupo. (FOUCAULT, 2010, p. 100)

Somos instigados a deslocar nosso pensamento para compreender o poder como uma questão de exercício imanente a todos nós. Logo, exercitamos poder nas mais diversas relações. As realidades fabricadas são efeitos do embate nas relações de poder e resistência. O poder se concretiza em ações, dessa maneira, é em corpos que ele age e ao mesmo tempo os produz, ou seja, produzimos e somos produzidos no funcionamento do poder.

Nesse sentido, nossos corpos não são a-históricos e não vivem imunes ou neutros aos elementos da história, não estão em uma relação objetal com o poder, por não se tratar de uma relação de violência, mas sim com uma relação afirmativa, de incitação (FOUCAULT, 2010). Compreendemos que nas relações de poder os corpos não obedecem, e sim desejam.

O que as relações de poder querem calar, invisibilizar e/ou visibilizar? Trazemos algumas linhas de conversas que nos ajudam a pensar na fabricação dessas relações de poder que por vezes são naturalizadas por nós, no IFES.

A gente se depara com muitas práticas privatizantes dentro da escola pública e no IFES não é diferente. Então, essas tendências privatizantes desde a questão da seleção que a gente tem para o ingresso dos alunos por meio de um processo seletivo que acaba compondo um contexto de criação de expectativas de recebermos “um determinado aluno” para aquela escola, e assim, práticas pedagógicas e modos de gestão são muitas vezes tecidos sob um regime da privatização (Trabalhador do IFES).

Que vínculo é esse entre a escola e essa comunidade local? Não se percebe a entrada de alunos e sim a entrada de alguns trabalhadores terceirizados da limpeza (Trabalhador do IFES).

Os esquadrinhamentos nas ocupações das cidades, a massificação dos processos de subjetivação, a regulação da vida no sentido de arbitrar quais modos são dignos de serem vividos e quais podem morrer ao relento, falam de agenciamentos do desejo.

Deleuze e Guattari em 1972 publicam o *Anti-Édipo*, um livro revolucionário que pode ser considerado desdobramento das efervescências de maio de 1968 e que coloca em questão certo modo hegemônico de conceber o desejo. Essa lógica ainda hoje operante, concebe o desejo de modo reducionista, intimista e privado. Fabrica um desejo que funciona sempre pela falta, por um lamento da “Castração”, que arquiteta estruturas fixas e dessa maneira aprisiona e simplifica os sujeitos e os sentidos para a vida.

Assim, trata-se de afirmar o desejo na sua potência de conexão e construção de agenciamentos. Não se deseja “um objeto” ou “um alguém” por si só, deseja-se uma paisagem que não está desconectada do mundo, das práticas sociais. O desejo é sempre produtivo, maquínico. Ele se movimenta pelas redes da vida, se estabelece sempre no coletivo e é incendiado nos mais diversos encontros (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Já no “Abecedário de Gilles Deleuze”, sobre o tema do desejo, Deleuze (2001) ressalta três pontos de divergência a uma certa produção de Psicanálise que o livro *Anti-Édipo* nos convoca a discutir. Um primeiro ponto refere-se ao Inconsciente: maquínico/produtivo x representacional/teatral; ou seja, o inconsciente é uma fábrica que não para de produzir coisas, e não um teatro que representa o tempo todo Édipo (HAMLET). (DELEUZE, 2001)

Sobre o segundo ponto, o autor nos leva à questão dos delírios que muito se aproximam do desejo. Provoca-nos a uma abertura da trama familiar ao questionar quem são nossas tribos. Assim, há no desejo agenciamentos coletivos de pais, mães, tribos, entre outros que não estão dissociados dos processos de singularização dos sujeitos. E desse modo, os sentidos dos delírios não devem ser reduzidos às determinações familiares que um certo modo de fazer Psicanálise tende a engendrar. Delira-se não apenas sobre o seu pai e sua mãe, delira-se sobre um mundo inteiro. (DELEUZE, 2001)

E o terceiro ponto da crítica consiste em dar visibilidade aos agenciamentos do desejo. O Desejo se estabelece pelos encontros, conexões, agenciamentos. Nesse sentido, ele sempre constrói mundos, irrompe possíveis, esquenta redes. Não é suficiente voltar sempre aos mesmos elementos (pai, mãe, cena familiar) para afirmar o mesmo desejo (sempre sexual e infantil), embora a produção do mesmo também seja imanente, ou seja, até a repetição é produto de um processo inventivo não transcendental. “Desejar o mesmo” é diferente de “o mesmo Desejo” (DELEUZE, 2001, áudio).

Dessa maneira, urge analisarmos, também em nossos cotidianos de trabalho com a educação pública e em nosso trabalho no IFES, o que temos desejado? Quais conexões nossos desejos tem efetuado? Para onde nos levam os nossos desejos?

Nesse sentido, torna-se importante, exercitarmos continuamente uma análise ética das nossas práticas, de nossas posturas a fim de nos atentar, a quais redes nossos desejos ajudam a esquentar? Que tipos de práticas estamos atualizando? Em que estamos investindo? Redes que operam reproduzindo um modo individualizado, privado e intimista de viver, como se fosse o único modo possível de nos relacionarmos com os outros e conosco mesmo? Como dialogamos entre nós? Como reformulamos nossas certezas? Sempre as atualizando? Como nos atentamos ao empreendimento de concepções preconceituosas, machistas, racistas e/ou homofóbicas, que por vezes, nos capturam?

Assim, em meio às atualizações de binarismos e dicotomias tais como: “Pelegos x Militantes”; “Politizados x Despolitizados”; “Baderneiros x Civilizados”; “Vagabundos x Trabalhadores” etc., corremos o risco de simplificar o processo de produção e o funcionamento dessas formas, e principalmente, o que nelas tem de nós, e o que em nós têm delas. Por efeito dessa simplificação são disparados processos de culpabilização, julgamentos, perseguições e discriminações, produzindo e /ou fortalecendo segregação entre nós e mortificação de vidas em vida.

Torna-se importante atentarmos para o fato de encontrarmo-nos todo o tempo implicados nesse processo de produção desejante, no qual o poder, por vezes, agencia-se fabricando e/ou desconstruindo formas que se sustentam a partir de nossas práticas no mundo.

Nessa direção, discutir e refletir acerca dos processos de produção desejante nos ajuda a romper brechas pelas quais, a efetuação cotidiana de uma luta inventiva e afirmadora da vida possa fluir. Pois, ao mesmo tempo em que as relações de poder são exercidas e sustentadas pelas nossas práticas é também, pela via das nossas práticas que os modos instituídos são interpelados e por vezes, transformados.

Foucault (2010, p. 105), nessa direção, nos traz que as resistências estão presentes em toda a rede de poder. De modo que “[...] não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis [...]”.

E indica ainda:

[...] Os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamentos. Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem pontos de resistências moveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irredutíveis (FOUCAULT, 2010, p. 104-105).

E assim, sobre as resistências, concordamos com Heckert e Passos (2009, p. 389) quando nos sinalizam que:

Partindo das formulações de Foucault (1985), destacamos que as resistências não são ações de heróis ou personagens ilustres. São efeitos das práticas anônimas que afrontam práticas instituídas e regimes de verdade. [...] Práticas de resistência são aquelas que não atendem exclusivamente ao prescrito, mas que no fazer cotidiano esboçam outros modos de ação que se irradiam e se conectam a outras práticas desafiadoras das hierarquias e destinos selados com sina. Ou seja, esses exercícios de resistência esboçam políticas de gestão da escola, dos serviços de saúde, dos serviços de apoio social que por sua vez, interferem nos rumos das políticas instituídas.

Esse conceito de resistência atravessa o trabalho de Heckert (2004), que assim como o nosso, é tecido nos terrenos da educação. Nele a autora nos aponta que os processos de resistências coexistem com os processos de sucateamento da escola pública. E a potência de resistência pode ser constringida, neutralizada, mas jamais estancada.

Viver práticas públicas na educação pública é uma experiência de resistência aos modos de trabalhar e viver hegemônicos privatistas. Nossas conversas apontaram que viver a educação pública é um perigo quando tal experimentação produz deslocamentos no fazer cotidiano, quando opera interferências no tempo acelerado e no viés extensivo do processo de expansão, quando fortalece grupalidades. A educação constitui-se como um perigo, ao oportunizar análises que desviam das práticas de empreendedorismo da vida.

Os dados que estamos apresentando a respeito das pesquisas que são realizadas por trabalhadores que atuam na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como os sinalizados pelos estudos de Lima Filho (2015) e de Silva (2015), indicam - nos que o processo de expansão da educação profissional e assim, a expansão dessa rede vem se dando de forma mercantilizada, privatizada.

Acreditamos que os processos de sucateamento e precarização no território do IFES e que foram discutidos pelos trabalhadores em debates de períodos de greve são efeitos desses

processos de privatização da educação pública. Acreditamos, também, que há uma tensão entre as forças que forjam as políticas de expansão da educação profissional federal. E, nesse sentido, movimentos de interferência emergem nos terrenos da educação profissional federal, por vezes desestabilizando o curso dos efeitos sucateados e precarizados cunhados pelos moldes hegemônicos privatista, intimista e mercantis de vivê-la.

Em conversações com os trabalhadores do IFES indagamos como se efetuam no terreno capixaba da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os perigos, os riscos, as passagens e as aventuras em tempos de expansão. Atentos à sinalização de que “Viver a educação pública é um perigo!” Trabalhamos para esmiuçar e visibilizar outras dimensões desse perigo atualizadas no território do IFES, problematizando o que nos acontece. Caminhamos com a pista de que “o escape aos moldes dominantes não seguem modelos a priori, não seguem receitas prontas, o escape é da ordem da experiência, da exposição e não da reprodução” (COIMBRA, 2014).

3.2 COMO EXPANDEM AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO NO TERRITÓRIO DO IFES?

Para ajudar a tecer as diversas entradas que compõe essa dissertação, tal qual esta entrada *expandir*, vamos continuar a puxar algumas linhas de conversas que vivemos com trabalhadores do IFES, lotados nos mais diversos campi deste instituto.

Não sei se dá pra falar “o IFES” porque a realidade de cada escola é muito diferente. A gente tem vários ifes dentro disso que a gente chama de IFES. Porque eu trabalhava em um campus e a realidade era uma, agora eu estou em outro e a escola é outra. As questões do território, dos cursos, da formação dos professores, até porque depende muito dessa história de quais cursos serão ofertados? É bastante diferente, divergente (Trabalhador do IFES).

Pensar as políticas de expansão do/no território do IFES implica pensar os espaços geográficos que os campi se localizam, mas, sobretudo, nos modos como a habitação nesses espaços geográficos e nesses campi se efetuam. O território, e assim o território do IFES, não é estático como nos sugerem os contornos de um mapa, ele é móvel, dinâmico e heterogêneo, configura-se e reconfigura-se a todo momento, a depender do modo como nos relacionamos com ele. Ele é vivo e dinâmico tal qual as relações existentes com ele (MARTINS, 2010).

Os estudos de Milton Santos (1997, 2004, 2008) e Dirce Koga (2003, 2005) ajudam- nos a compreender o território como um espaço relacional quando nos aponta que a “noção de território se constrói a partir da relação entre o território e as pessoas que dele se utilizam” (KOGA, 2003, p. 35) e quando nos indica que:

[...] não é nem uma coisa em si, nem um sistema de coisas, mas uma realidade relacional: coisas e relações juntas. O espaço deve ser considerado um conjunto indissociável, de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento (SANTOS, 2008, p. 27-28).

Por sua condição relacional o território produz modos de existência, de maneira que os sujeitos são produzidos nos territórios ao mesmo tempo em que os produzem. Há uma relação indissociável e de produção constante entre o território e os processos de subjetivação¹¹ (MIZOGUCHI, 2009). Nessa direção, Batista (1999, p. 39) engendra em seus estudos uma certa ruptura com a hegemonia dos discursos *psi* ao trabalhar compondo com um “saber de arquitetos e urbanistas” para pensar uma certa *maquinaria de subjetividade*, pois:

Urbanistas e arquitetos não falam só de espaços. Falam de apropriações de vida, resistências políticas, modelagens de sonhos e de muitas coisas mais. São cronistas do cotidiano que nos revelam ou produzem questões nem sempre visíveis a olho nu. Narradores de micropolíticas, talvez seja uma denominação parcial, mas promissora, dos profissionais do espaço. Micropolítica, não no sentido de uma política menor ou secundária, mas como campo de ação em que objetividade/subjetividade, poder/saber, público/privado, desejo/criação, indivíduo/sociedade, trabalho/vida, dicotomias criadas e articuladas historicamente são interpeladas junto as formas estabelecidas de se fazer política (BAPTISTA, 1999, p. 37).

Nesse sentido, ao vivermos uma experiência de *grevear*, tornamo-nos sensíveis aos movimentos dos trabalhadores do IFES em meio às políticas dos processos de expansão que se dão no território dos campi capixabas. Como afirmam Deleuze e Guattari (1996, p. 90): “toda política é, ao mesmo tempo, macro e micro política¹²”.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal e, por conseguinte, o IFES. Esta instituição federal de ensino foi criada no Espírito Santo com a reunião de quatro autarquias de ensino capixabas: a Escola Agrotécnica Federal de Alegre; a Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa; Escola Agrotécnica Federal de Colatina que hoje é o

¹¹ Processos de subjetivação ou modos de subjetivação.

¹² Neves (2003) destaca a necessidade de se problematizar a relação binária, segmentada em oposição e dualismo, hegemonicamente produzida entre a macro e a micropolítica. Essa autora acompanhada de estudos das obras de autores como Marx, Deleuze, Foucault e Guattari afirma uma relação de indissociabilidade entre esses planos. Nesse sentido, “a micropolítica é afirmada como produção desejante em meio ao qual em seus diferentes agenciamentos se produzem as macropolíticas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995 apud NEVES, 2003, p. 3). Além disso, “a micropolítica que traça as lutas e as interferências num plano ao mesmo tempo ético, estético e político” faz “coincidir luta política e política do desejo”. (NEVES, 2009, p.11)

campus Itapina do IFES; e o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETES), desdobramento da antiga Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES). Ao contrário das agrotécnicas, o CEFETES era uma autarquia que já tinha vivido processos de expansão, via a formação de outras Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDS) além da “primogênita” localizada em Vitória.

Brotto (2013), trabalhador do IFES, elaborou um estudo sobre o processo de expansão enfatizando o período de 2003 a 2010. Neste estudo, o autor opera com conceitos de democracia, participação e função social. O pesquisador/trabalhador nos traz que a Expansão do IFES não é um processo desvinculado de um processo de “Ifetização”, ou seja, tanto a transformação do CEFETES em IFES quanto a adesão das Agrotécnicas a esse nova proposta de autarquia são processos indissociáveis e marcados por um percurso de embates. Assim, compõe o processo de Expansão do IFES, esse processo de “Ifetização” juntamente com a criação de outros novos campi na rede.

As conversas que vivemos trazem algumas memórias dos trabalhadores do IFES que foram, também, alunos quando adolescentes da então chamada Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES) que existia apenas na capital do Espírito Santo, Vitória, entre os anos de 1965 a 1999. Contam-nos que conviviam em algumas poucas salas de aula os estudantes da grande Vitória e os advindos dos outros municípios do Espírito Santo. Esses últimos eram raros e ao acessarem a ETFES ficavam, por vezes, conhecidos na escola com apelidos que levavam o nome de suas cidades e assim, nesses tempos existiram e se formaram o “Ibiraçu”, o “Coqueiral”, o “Montanha”, etc.

Junto com os trabalhadores do IFES sentimos alegria com o fato de que hoje, temos 22 campi desse Instituto Federal em nosso estado que possui 78 municípios, uma média por volta de 1 campus para cada 3,5 municípios do ES, ampliando as possibilidades de acesso às vagas na educação pública federal. Nas conversas efetuadas foi ressaltado um incômodo que os trabalhadores sentiram pelo atravessamento de um discurso elitista que questionava a necessidade e a importância de se levar campi do IFES a outros e tantos municípios do ES. No que tange a chegada de um campus do IFES em uma cidade, instiga-nos o modo como o instituto para além de um equipamento público de ensino é vivido, também, como um instrumento de mudança da realidade local.

Num primeiro momento, a vinda de uma instituição pública federal é muito importante, porque há toda uma possibilidade de mudança e melhorias que

acompanha essa vinda. Por exemplo, o próprio comércio local, o padrão aquisitivo de um servidor público federal ainda é maior se comparado com a maior parte da população brasileira. Nós servidores lutamos por melhorias, mas não podemos perder isso de vista (Trabalhador do IFES).

No entanto, com Sposito (1993) em pesquisa com movimentos populares na década de 80, produzindo análises acerca da luta por educação pública, sabemos que essa luta não se limita a um aumento do quantitativo de escolas. Embora a construção de escolas seja um dado de muita importância e constituinte do fazer educação pública digna e de qualidade.

Entendemos, dessa maneira, que a educação pública é um direito social conquistado pelo suor de muitas lutas populares. Um direito social que para nós é muito importante. Assim, a ampliação de vagas na educação profissional pública não está desconectada de certa maneira a uma luta social por acesso à educação. Nesse sentido, acreditamos que para se produzir a expansão e a interiorização da oferta de vagas na educação pública federal profissional no Espírito Santo muitas foram as lutas cotidianas engendradas. De modo que, não podemos reduzir ou apagar da memória essas lutas concretas e coletivas, ainda que, uma via privatizante das políticas reproduza uma “política de heróis”, “uma política designada com alguns poucos nomes próprios”, “uma política que atualiza troca de favores em vez de afirmação de direitos” e, assim, força um crivo de individualização para vender histórias de processos que são engendrados coletivamente.

Haja vista que em 2014, por exemplo, ano de eleições no Brasil para presidente, governadores, senadores, deputados federais e estaduais, as campanhas dos candidatos a eleição e/ou a reeleição, evidenciaram que hegemonicamente, ainda, atrela-se a ação política à sua dimensão partidária e o seu exercício a um modelo representacional. Nesse sentido, os efeitos de uma luta por acesso à educação engendrada a muitas mãos, por vezes, são reduzidos a vontade única de alguns poucos.

[...] outro defeito da expansão é o objetivo eleitoral [...] a gente tem um problema na expansão que é o uso político da expansão, mas ela é boa no aspecto do acesso, das mudanças que ela gera nas cidades, na perspectiva da juventude das cidades, na mudança da realidade de muitas pessoas (Trabalhador do IFES).

E a outra preocupação nossa, também, crítica, era do uso político partidário da expansão. [...] o que a gente viu no ES e em vários outros estados foi sempre assim uma forte articulação, não do governo federal, mas de lideranças locais, da política local, governador de estado, prefeito com referências dentro da instituição e aí não estou falando aqui necessariamente de nenhum caso de corrupção, não é isso que eu estou falando, mas da falta de ética (Trabalhador do IFES).

Para nós expressa esse “objetivo eleitoral” e “uso político partidário da expansão do IFES”, o uso das escolas, de seus trabalhadores e de alunos para servir de “palanque e plateia” de candidatos em período eleitoral.

No que tange as obras de novos campi da rede, por exemplo, em campanha eleitoral capixaba, houve uma vinculação da vinda dessas obras a uma candidatura a reeleição ao senado federal. Com o aval do reitor e de vários diretores gerais que gravaram em vídeo de campanha eleitoral capixaba seus apoios à reeleição dessa candidatura ao senado. No entanto, perguntamo-nos em que medida essa articulação atualiza um lugar de “donos da história da expansão do IFES”; “pais ou mães” da “conquista” dos recursos angariados para os fins de expansão?

Entendemos a política como um constante fazer-se. “O verbo politizar na antiguidade grega era uma ação exercida pelos homens livres que desconhecia o protagonismo de um eu apartado das forças exteriores aos seus corpos.” (BAPTISTA, 2012, p. 187). Assim, acreditamos que em virtude da complexidade dos desafios que tecem nossas realidades sociais urge modificarmos o modo como pensamos: quem faz política? (SPOSITO, 1993). Apostamos na força que existe nos engendramentos políticos cotidianos e que comumente são invisibilizados. Políticas são exercidas por todos e qualquer um, num constante fazer-se conectado com as experiências concretas de vida, na vida. Toda escolha que tecemos é política.

Por isso, nossa atenção e nosso esforço consiste em afirmar e contribuir com as políticas de interiorização, democratização, popularização e publicização no IFES em meio as políticas dos processos de expansão desse Instituto. Além disso, queremos (re)afirmar que essas políticas são efetivadas, também e sobretudo, com as interferências dos trabalhadores do IFES. No entanto, por vezes, essas produções de ruptura e resistências são invisibilizadas, caladas, tomadas como tímidas e ou ausentes.

Assim, torna-se imprescindível, colocarmos em questão os modelos capitalísticos de super-heróis, que imprimem hegemonicamente, também no âmbito das Políticas, a ilusão de que as mudanças ocorrem por uma via superior e desconectada de uma construção coletiva, como se “Alguém Maior” fosse fazer por nós o que precisa ser feito.

E nessa direção, também em meio às políticas do processo de expansão do IFES, interiorizar, democratizar, popularizar e publicizar são políticas que se efetuam nos nossos cotidianos com

a interferência das nossas práticas. Não as práticas burocratizadas que obedecem cegamente as regras, e assim, reproduz uma postura tarefaira que pouco efetiva um caráter público nos processos e nas políticas.

Uma postura tarefaira nos modos de viver o trabalho por vezes se alia a um “tem que ser assim/deve ser assim”, nas ações que tecem o trabalhar, dessa maneira, prioriza apenas o cumprimento da urgência dos prazos verticalizados e desconsidera um caráter inventivo das nossas práticas. Como se as nossas práticas não produzissem efeitos que afetam a todos nós, como se o que está colocado fosse a única maneira possível. E assim, uma postura tarefaira nos modos de viver o trabalho legitima a hegemonia em curso, que como discutimos opera privatizando políticas, lutas, sujeitos, escolas, etc.

Nesse sentido, esse curso hegemônico privatista produz efeitos que constroem a efetuação cotidiana da dimensão pública no IFES. Esses efeitos podem ser acompanhados com algumas linhas de conversas e com as discussões acerca delas que seguiremos costurando.

Eu entrei na greve de 2011 primeiro. Existia uma defasagem salarial para um grupo de servidores mais novos que tinham direito a uma progressão, mas que não era reconhecido. Mas ao mesmo tempo, naquela época eu estava num campus que tinha uma sala de cerca de, talvez, 18m² para 35, 40 professores utilizarem com 3 computadores. Em cima ficava a biblioteca que tinha aí talvez um 50 m², 60 m², alguma coisa assim, muito mal equipada, faltava espaço para os alunos estudarem, recursos básicos pros laboratórios. E existia uma falta de salas, por exemplo, para os professores poderem planejar suas atividades. E assim como o nosso campus, eu me lembro de outros campi também na época, até hoje na verdade como campus ---A-- -;-B-----;---C-----;---D-----;---E-----¹³, tinham problemas bem semelhantes. (Trabalhador do IFES)

A nossa biblioteca é pequena assim, mas existe um projeto dela bem maior... Vamos ter uma biblioteca bem maior. Sabe-se lá quando, mas vamos sim. (Trabalhador do IFES)

A escola funciona em dois lugares em virtude da inconclusão de sua obra que se arrasta por mais de 6 anos. (Trabalhador do IFES)

Aqui a gente dá aula em meio ao barulho e poeira de obra. (Trabalhador do IFES)

Essas linhas de conversas nos possibilitam problematizar alguns contextos experimentados e fabricados no território do IFES, um “nó” que compõe a Rede Federal em expansão, que nos sinalizam a existência de processos de sucateamento e precarização em expansão, com as políticas de expansão da rede de educação profissional em curso. Consideramos importante

¹³ Optamos por não identificar os nomes dos campi. Fizemos a escolha política de priorizar o modo de funcionamento dos mesmos. Assim, nos interessa debater as práticas, os modos de funcionamento que os atravessam. A aposta é a de não corroborar com processos de pessoalização e de culpabilização.

atentar para a dimensão do sucateamento, também, na rede federal de educação profissional capixaba, pois concordamos com Heckert (2004, p. 15) quando diz que:

O sucateamento da escola pública é um dos dispositivos de constrangimento das forças de invenção, uma vez que despotencializa a escola como espaço de produção de problemas, de problematização da vida. Tal processo de sucateamento não se expressa apenas nos reduzidos investimentos públicos em educação, na dilapidação das condições de trabalho nas escolas, mas também em suas dimensões sutis e ardilosas. Seus rastros podem ser apreendidos no engendramento de práticas educacionais utilitárias e conformadoras de vidas com destino traçado.

Assim, ao puxarmos algumas linhas de conversas que colocam em evidência um sucateamento e uma precarização que atravessa os campi do IFES estamos extrapolando os limites de uma precarização predial, física. É uma forma de atentar para o que estamos nos tornando e assim, é uma forma de cuidar das nossas condições de trabalho, dos nossos modos de gestão do trabalho, dos modos de implementação e gestão das políticas governamentais, dos processos formativos dos alunos, dos processos formativos dos trabalhadores.

Dessa maneira, processos de sucateamento e precarização não falam só de um modo de produzir “estrutura física”, falam, também, de um modo de engendrar as vidas que as habitam. Nesta precarização e sucateamento estão incluídos a rotatividade que pode fragilizar os vínculos profissionais e o trabalho em equipe, a evasão de profissionais, a descontinuidade e a fragmentação do trabalho, dentre outras questões apontadas pelos profissionais com os quais conversamos. Contudo, são também estas adversidades que aproximam os trabalhadores, que permite a constituição de grupalidade, que possibilita fiar juntos outros espaços-tempo de trabalho, de compartilhamento de experiências.

No campus a rotatividade dos profissionais é absurda. É uma das grandes questões essa rotatividade que dificulta a continuidade dos trabalhos. Eu vou contar por experiência própria, eu vim trabalhar aqui querendo ficar um bom tempo aqui, no segundo ano de trabalho eu já não queria mais ficar, eu já não aguentava mais. Eu vim querendo ficar. Não aguentei (Trabalhador do IFES).

O campus funciona em dois locais diferentes, distantes entre si. “Na verdade você tem duas escolas e uma só equipe, então é um retrabalho muito grande. Os espaços físicos são minimizados, onde era pra ser uma sala para um setor, ela então é subdividida para dois ou três setores. O fato do campus funcionar em dois locais diferentes e além de distantes entre si com condições físicas precarizadas fragmenta o trabalho e os contextos, gera um retrabalho e lidar com o tempo fica ainda mais difícil e a gente acaba atuando muito dentro da execução do que é burocrático, diminui as possibilidades de se fazer um trabalho diferente. O campus não tem um espaço de vivência para os alunos, até as aulas da educação física acontecem em um estacionamento de paralelepípedo que colocaram umas telas e não tem cobertura. Situações bem complicadas em termos de condições de estrutura física (Trabalhador do IFES).

Por outro lado, pra você vê como são as coisas... existia uma falta das condições físicas, infraestrutura e tal, mas eu acho que o coletivo até pelo incomodo que sentíamos a gente conseguia conversar e fazer muitas coisas juntos. Eu acho que as pessoas tinham um incomodo tão grande, adoecedor mesmo, que elas falavam não tinha como não conversar ainda que fosse na hora do cafezinho, onde juntava todo mundo por volta das dez e meia e das três e meia , não era um espaço institucionalizado para conversar e tal mas era um momento de encontro. Existia um movimento de discussão dos modos de gestão do instituto, do modo de fazer essa expansão precarizada (Trabalhador do IFES).

Acompanhamos com essas linhas de conversas um modo como os processos de sucateamento e precarização alcançam as condições de trabalho, interferindo nas apostas do trabalhador de continuar ou não exercendo aquela atividade naquele local. Vemos como esses processos operam uma “evasão de trabalhadores”, e ao mesmo tempo funcionam como uma convocação ao debate das condições de trabalho vividas.

Como transformar as condições sucateadas que estão colocadas aos trabalhadores do IFES? Como alimentar nossas análises para que aticem a criação de saídas, de possíveis¹⁴? Como diferir da perpetuação das queixas que nos cegam e que nos paralisam, mas ao mesmo tempo acolhê-las, pois são efeitos da dor de processos adoecedores e despotencializadores de vida?

Como romper com a reprodução de “campi sala de espera” atrelada às condições de trabalho precárias? Trabalhadores do IFES nomeiam de “campi sala de espera” aqueles campi da rede onde há pouca atratividade para a fixação do servidor no interior. Assim, por vezes, os trabalhadores aceitam trabalhar nesses campis já esperando e procurando formas de serem realocados para outros campis.

Esse contexto nos ajuda a sinalizar uma fragilidade na implementação das políticas de expansão no que diz respeito as estratégias de valorização e fixação do trabalhador. E sobre essa fragilidade os trabalhadores apontam que:

A gente fala em auxilio interiorização, mas também é preciso estruturar a escola. O investimento precisa ser direcionado, também e principalmente, na escola. Não adianta apenas pagar um dinheiro a mais pro servidor ficar, porque se escola não tem estrutura ele não vai querer continuar por lá (Trabalhador do IFES).

¹⁴ Invenção de possíveis é tomada por nós em acordo com Zourabichvili (2000). Esse autor a partir do pensamento de Deleuze nos ajuda a compreender o possível como algo produzido, que não existe se não for forjado, inventado, criado. Nesse sentido, Neves e Heckert (2010, p.167) trazem que: Zourabichvili (2000, p. 335) diferencia, a partir de Deleuze, possível e possibilidade. O possível não diz respeito aos projetos a serem realizados no futuro, ou a um campo de possibilidades previamente traçado, não se tem o possível "antes de tê-lo criado". O campo de possíveis não se confunde com o que é realizável numa dada sociedade, em um certo momento. Há sempre um conjunto de potencialidades a efetuar.

Essa linha de conversa possibilita – nos pensar que as ações de valorização do trabalhador que se efetua de forma individualizada; não alcançam a resolutividade que a complexidade das questões exigem. Assim, colocamos em debate a pouca resolutividade de práticas de gestão privatizantes na educação pública que atravessam também as práticas de gestão atualizadas no IFES. Essas práticas de gestão produzem desdobramentos tanto nos modos de construção subjetiva – ao fortalecer uma via de valorização do servidor que se faz pelas “cenourinhas entregues a alguns poucos trabalhadores” quanto nos modos de construção predial – ao fortalecer disparidades gritantes nas infra-estruturas dos campi que formam a rede, coexistindo “Campi Shopping Centers” com “Campi sucateados e precarizados”.

Será o aumento do “salário” no nível individual (não via conquista de toda a categoria) sem vinculação com a carreira, a depender de bolsas de programas governamentais marcados pela provisoriedade dos governos, uma solução eficaz nas políticas de valorização do trabalhador emplacadas pelos modos de gerir a educação pública no IFES?

Em que medida os espaços ditos “públicos” de uma gestão democrática institucionalizada estão abertos às interferências da participação dos trabalhadores? Como funciona a distribuição da verba do orçamento total do Instituto aos campi? Que regras seguem? Como essas regras são construídas? Como elas são discutidas? Como a distribuição do orçamento do IFES legitima a existência de campi sucateados e precarizados em termos de estrutura física? Ao mesmo tempo, “campi Shopping Centers” são garantias de um não sucateamento e precarização nas condições de trabalho? Estas são algumas questões que emergiram nas conversas efetuadas com os trabalhadores que atuam em diversos campi do IFES, no decorrer do percurso dessa pesquisa de mestrado e que compõem a experiência de grevar.

Torna-se imprescindível sinalizarmos, que no IFES, os processos de sucateamento e precarização alcançam, também, as práticas de gestão¹⁵ da escola¹⁶ e as práticas de gerenciamento da escola, transformando-as em modos verticalizados.

¹⁵ Em nossa pesquisa estamos seguindo o sentido ampliado de trabalho desdobrado nos estudos de Maria Elizabeth Barros de Barros, professora do curso de Psicologia da UFES (BARROS, 2004a). Sabemos que essa autora alimenta conexões entre os estudos da Ergologia, Clínica da Atividade e as produções de filósofos contemporâneos como Guattari, Foucault e Deleuze para efetuar suas análises no âmbito da produção de subjetividades e políticas nos processos de trabalho. (Re)afirmamos a aposta de que todo trabalhador é gestor de seu trabalho. Assim, nessa dissertação, estamos chamando de práticas gerenciais àquelas que são empreendidas pelos trabalhadores que ocupam cargos de direção, de gerenciamento.

¹⁶ O termo escola aqui é proposital. Acompanha a direção política dos estudos do professor do curso de pedagogia da UFES, Marcelo Lima. Esse trabalhador nos sinaliza que a perda do nome de escola no IFES, vem

No percurso que atravessamos com uma experiência de *greve*, a expressão “A toque de caixa” era recorrente ao tratar do modo como os processos e as políticas de expansão no IFES foram e são gerenciadas. A discussão desses modos tocados num tempo acelerado e pouco abertos à modulação das interferências dos trabalhadores, sinaliza – nos que as políticas tidas como “públicas”, apenas pelo fato de serem veiculadas pelo Estado, por vezes, são produzidas em gabinetes e, assim, diminuem sua força de conexão com as realidades e as necessidades dos trabalhadores e dos usuários.

Avaliamos uma intensa atualização de um certo pragmatismo nas práticas de gestão e de gerenciamento do IFES e, dessa maneira, práticas tanto “da direção” quanto dos “trabalhadores de um modo geral”, que agem operando uma pouca disponibilidade para trocar ideias, realizar debates coletivos, gastar um pouco mais de tempo com as questões nos debates coletivos, pensar, construir coletivamente possibilidades e saídas. Exercícios esses, tão necessários para a construção de experiências que afirmem uma dimensão pública nas nossas práticas de trabalho, de vida.

Dizemos isso, pois afirmações como “não temos tempo pra debater, viemos só informar”; “Eu não vim aqui para discutir, debater, eu vim aqui comunicar”; é enunciado em diversos contextos no trabalho público exercido por nós, no IFES, com questões que dizem respeito a todos nós: comunidade em geral, dentro e fora da escola. Questões tais como o fechamento de um curso de PROEJA, a construção de um calendário escolar pós período de greve, a vinda e/ou adesão de um programa governamental como o Pronatec, são tratadas de forma apressada ou não são debatidas com densidade.

E como vimos com Brotto (2013), a abertura de espaços para construir projetos e planejamentos garantindo a participação efetiva dos trabalhadores assim como, o tempo gasto com o debate coletivo entre os mesmos, não são práticas democráticas priorizadas nos espaços democráticos institucionalizados do IFES tanto no processo de *Ifetização* quanto no próprio processo de Expansão do IFES.

Desse modo, acreditamos que as conquistas democráticas garantidas em Lei, advindas das lutas no processo de redemocratização do Brasil, são de extrema importância no âmbito das políticas sociais. No entanto, devemos nos atentar para uma necessidade ininterrupta de consolidar essas conquistas nos cotidianos em nossas práticas. De maneira que, o “IFES ser

acompanhada de um ganho de flexibilização na instituição. Essa flexibilização está voltada a uma “adequação” ao Mercado.

democrático” não anula a necessidade de uma contínua construção de debates acerca do modo como esses espaços democráticos institucionalizados têm sido ocupados e estão funcionando e ainda, se estão ausentes.

Ouvimos, por exemplo, muitos questionamentos de trabalhadores quanto ao modo de funcionamento do Conselho Superior no IFES. O Conselho Superior, segundo a resolução que o regulamenta “é um órgão deliberativo e consultivo que integra a estrutura do IFES como um de seus órgãos colegiados.” E possui como natureza e finalidade ser “o órgão máximo da instituição” e “colaborar para o aperfeiçoamento do processo educativo com informações da comunidade e zelar pela correta execução de sua política educacional”.¹⁷

Um dos incômodos sinalizados com a crítica apontada por muitos trabalhadores refere-se à sua representatividade. E uma das questões quanto a essa representatividade consiste na votação para esse conselho que ocorre via eleições indiretas. E assim, quem está no campus vota em um servidor que não necessariamente será ele a ocupar uma cadeira neste Conselho, pois quem está no campus vota em um representante que irá compor um colégio eleitoral. Esse colégio eleitoral que irá formar e votar entre si o Conselho Superior do IFES. Dessa maneira, o incômodo existe por considerarem que a formação final do Conselho Superior afasta-se e distancia-se da base que o elege. Assim, a base o elege, mas não de forma direta, e sim de forma indireta. Ou seja, o conselho Superior que é a instância máxima deliberativa no IFES tem uma representação indireta dos trabalhadores, e deste modo, o sistema que o elege não está aberto à participação direta de todos os trabalhadores, nem ao menos na sua eleição.

E ainda sobre a participação dos trabalhadores nesse Conselho Superior, os trabalhadores propõem:

Porque não fazer desse espaço um espaço público? Não é dizer que todo mundo pode participar desse conselho, mas quem quiser ir nas reuniões deveria poder ir, ainda que não tenha direito a voto, ainda que não tenha direito a voz. Mas o fato de estar ali presenciando a discussão faz diferença (Trabalhador do IFES).

Mas em qual sentido é preciso marcar presença e fazer diferença? Trabalhadores apontam que por vezes esse Conselho funciona legitimando os projetos em curso, consentem e aprovam as ações propostas sem realizar um contraponto, um debate, uma discussão acerca do que se processa. Ou seja, entendemos com essa crítica que o modo de funcionamento desse

¹⁷ Essas informações podem ser encontradas na resolução do Conselho Superior nº 23/2010 de 14 de junho de 2010 que institui o Regimento Interno do Conselho Superior. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br/institucional/869-conselho>>.

Conselho, por vezes, atualiza uma conservação às práticas privatizantes que produzem expansão de sucateamento e precarização no território do IFES.

Atentos às práticas não nos interessa pessoalizar as questões e eleger culpados. Trata-se sim de analisar o que estamos produzindo e juntos debatermos estratégias de desvios da fabricação de sucateamento e precarização nos modos de trabalhar, de viver, a educação no IFES, fazendo valer um cuidado com a expansão de vida em nós e conosco.

Desse modo, o funcionamento que atualiza consentimento e manutenção da lógica privatista no Conselho Superior não é propriedade, nem exclusividade e muito menos fica restrito a ele. Esse funcionamento pode alcançar as nossas práticas de trabalho em geral no IFES, quando reproduzimos práticas de gestão verticalizadas. Práticas verticalizadas que hierarquizam as relações; que se esforça em silenciar e calar toda e qualquer participação que traga consigo “forças que transformam”; que reproduzem falas do tipo “A gente não precisa perder tempo discutindo” e ainda; que privilegia um repasse de informações onde muito se fala, pouco se ouve e quase nada se constrói junto. Além disso, que entende participação coletiva como uma compilação individualizada de informações, um somatório de ideias individuais e assim privadas a serem analisadas por uma estrutura hierárquica. Quando não, por vezes, compreendem como espaços coletivos para construção de análises as reuniões em que apenas coordenadores são convidados.

Nesse contexto, quando os modos de gerir verticalizados estão hegemonicamente em cena, por vezes, as práticas críticas que afirmam a construção coletiva como via de efetuação e criação de outros caminhos possíveis são tomadas como animosidade, como se as pessoas que a exercitam estivessem iniciando uma guerra e assim, são colocadas como adversárias “do outro lado da trincheira”.

Neste percurso de debate algumas indagações são necessárias. Na gestão democrática do IFES, como comumente funcionam as construções dos planejamentos institucionalizados e, nesse sentido, a distribuição de recursos para executá-los? O que faz com que o atendimento de um projeto seja mais importante? Como se efetuam e com quem se tece as conversas para construir planejamentos no IFES? São pautados em quais demandas? Como produzir rupturas nas práticas de gestão privatizantes/verticalizadas e expandir um cuidado com a dimensão da vida em meio às políticas públicas de expansão do IFES?

O que vimos se espalhando com força é a tentativa de tornar os trabalhadores da Educação Pública empreendedores de projetos individualizantes. Tal processo amplia as tarefas a serem realizadas e individualiza a continuidade de projetos de interesse coletivo, agora possíveis com o “*plus* de dedicação” dos trabalhadores da educação, mantendo intactos o montante dos recursos públicos transferidos aos setores privados da educação, não problematizando as práticas de gestão de tais recursos, dentre tantas outras questões.

Com o esforço de ampliar nossa sensibilidade para compreender os modos de trabalhar, e assim entendê-los também de forma ampliada, podemos perceber que as práticas de gestão são efetuadas por todo e qualquer trabalhador e, dessa maneira, não é uma exclusividade de especialistas ou de trabalhadores que ocupam “cargos de chefia” como geralmente associamos. Atentamo-nos ao que Heckert (2004, p. 152) nos diz:

A atenção prioritária aos aspectos formais que permitiriam fazer face aos processos de gestão verticalizados acaba por negligenciar processos moleculares que não podem ser desprezados e que dizem respeito aos modos como se opera a gestão na escola. Registrar a burocratização desses mecanismos de gestão democrática não pode nos impedir de perceber as práticas que cotidianamente revertem esse burocratismo, incidindo, por exemplo, nas normas administrativas e colocando-as para funcionar num outro regime. Portanto, há outras dimensões da gestão a serem consideradas e que podem nos auxiliar a ampliar a análise a respeito da gestão democrática.

A gestão não se reduz a institucionalização de canais de participação, ainda que estes sejam da maior importância e possam expandir ou dificultar a ampliação dos processos de cooperação no trabalho. Facultada ou não pelas políticas educacionais, sempre há processos de gestão em ação quando a atividade humana está em cena. Mesmos nos processos autoritários e rígidos de coordenação e organização do trabalho a gestão se interpõe [...].

Assim, espaços institucionalizados denominados de “democráticos e participativos” embora sejam importantes, nem sempre são ocupados como um lugar de construção coletiva, por vezes, pode funcionar como um lugar de legitimação de ações já decididas hierarquicamente *a priori*. No entanto, os trabalhadores forjam constantemente práticas democráticas e participativas ou ainda imprimem modos de gestão que cotidianamente produzem transformações, ainda que provisoriamente, nas políticas privatizantes hegemonicamente em curso. Afirmando, nessa direção a efetuação de uma dimensão pública nos modos de viver o trabalho na educação pública.

Acreditamos que lutas são forjadas nos cotidianos de trabalho da educação pública, mobilizações são efetuadas, principalmente frente a um contexto de expansão de sucateamento e precarização nos modos de afirmar a educação, o trabalho, a vida. Esse

contexto formula inúmeros desafios no sentido de construir e afirmar uma dimensão pública nas nossas práticas. Exige de nós não uma fórmula pronta, acabada e estática de solução; e sim o exercício de uma postura atenta e uma atitude constante ao próprio trabalhar na educação pública. Forjando consigo mesmo e com o outro um cuidado com o que estamos produzindo na/com a educação pública.

Assim, acompanhamos a afirmação de uma dimensão pública em algumas práticas dos trabalhadores do IFES e sentimos que elas colocaram em funcionamento um *grevear* em meio a tessitura das políticas de expansão do IFES.

4 GREVEAR

“Tudo o que não invento é falso” (BARROS, 2004, p. 67).

Narram que há muito tempo, nas margens do Rio Sena em Paris, existia uma prainha arenosa cheia de gravetos, na qual, reuniam-se trabalhadores que haviam cessado suas rotinas de atividades por insatisfação com as condições de trabalho. A etimologia da palavra *Grève* está relacionada a esse lugar público e comum aos trabalhadores.

Inspirados pela etimologia *Grève*, conectamo-nos a um modo de fazer história que produz vários elementos para o significado do que chamamos de Greve. Histórias que se entrelaçam a uma Greve experimentada, vivida e, assim, que são várias ao mesmo tempo. Greves são produzidas de várias formas ao longo dos anos e também, é composta pela variação e multiplicidade de um plano de forças. Assim, histórias de Greves ao serem contadas podem transmitir elementos da experiência das pessoas, elementos que em si carregam não apenas as formas que se efetuaram, mas uma gama de forças que as acompanham e as produzem.

Nessa direção, ao acoplarmo-nos com “uma Greve” experimentada/vivida expandimos as possibilidades de sentidos e significados da forma instituída “A Greve”. Essa forma, noticiada nas grandes mídias e/ou comumente relatada nos livros hegemônicos de História, por vezes, se alia a modos de compreensão transcendentais desconectados das múltiplas e plurais histórias e vetores de forças que compõem um processo de luta.

Ao pensarmos as nossas experiências de trabalho no tecer, cotidianamente, educação pública e, principalmente, as nossas experiências de trabalho nessas greves de 2011, 2012, 2014 no IFES, criamos o verbo *grevear* para remetê-las como experiências de expansão de/em nós mesmos, trabalhadores. Expansão nos modos de compreender e produzir o nosso trabalho, ultrapassando os limites postos pelas prescrições, alargando as possibilidades de ações para além do cumprimento das tarefas burocráticas. Experiência de expansão de/em nós mesmos (trabalhadores) que por efeito amplia e qualifica as nossas intervenções no trabalho corroborando, assim, com a transformação e invenção dele.

Dessa maneira, estamos interessados principalmente, em compor com um modo de fazer ético, estético e político¹⁸, que nos permite acessar um plano coletivo e intensivo de forças via experiência de grevear. Nessa direção, ao analisarmos uma Greve sob um mergulho nos interstícios das relações entre *planos de forças e de formas* (DELEUZE; PARNET, 1998) podemos afirmar que, esse modo singular, verbo-experiência grevear, pode transfigurar-se com o acoplamento a outros fluxos de forças, em outros contextos. Inventam-se, desse modo, infinitas formas de expressão de verbos-experiências e não há garantias dos resultados, mas sempre haverá princípios no proceder da criação dos mesmos. Assim, greveamos, não apenas em tempos de Greve. Greveamos, em tempos de vida.

Grevear em tempos de vida é uma aposta que fazemos no sentido de expandir para o cotidiano de trabalho o exercício de pausar o tempo acelerado, “o corre-corre de todo dia”, para colocar em discussão e crítica as nossas práticas de trabalho, de vida. Pausar o tempo, como um “nadar contra a corrente”, afim de nos atentarmos e interpelarmos as produções feitas “a toque de caixa”.

É curioso como esse exercício de pausar o tempo, nos faz ganhá-lo já que efetuamos uma relação de presença nele/com ele. Temos atualizado constantemente, “com tudo e com todos”, uma relação de mercadoria, nesse sentido, Larrosa (2011) nos traz que ao atualizarmos, também com o tempo, esse tipo de relação em que “não se pode perder tempo”, “não se pode ficar para traz”, seguimos um curso acelerado em que já não temos tempo (LARROSA, 2011). Quantas vezes sentimos que não temos tempo para efetuar pausas?

Com essa perspectiva, estamos denominando aqui de grevear um modo singular de engenho na vida, que nos remete a uma disponibilidade a (re)encantar-se pela necessidade de lutar. Um deslocamento usual de nos fincarmos numa posição, de nos movermos por oposições, proposições, imposições – expondo-nos aos riscos e perigos de atravessar todos esses movimentos. Acreditamos que lutar é inerente à vida. E confiamos na potência de produção de realidades que é o viver, o existir. No entanto, estamos interessados, também, em afirmar que essa disponibilidade a (re)encantar-se pela necessidade de lutar é um exercício. Grevear é

¹⁸ Neves (2002) nos ajuda a compreender o paradigma ético estético e político proposto por Guattari (2012, p. 157) da seguinte maneira: “ético, no que se refere ao desejo de diferir e acolher a diferenciação constante; estético, no que se refere a tomar a existência e as práticas nas quais se produzem como matéria de criação e outramento; político, porque requer a problematização e a desnaturalização constante dos intoleráveis que atravessam a nossa existência e nos servem como indicadores de nossas ações em relação a nós mesmos e aos outros. Para aprofundar a discussão acerca desse paradigma que coloca em questão paradigmas cientificistas recomendamos a leitura de Guattari, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

efetuado com exercício, não segue uma regra pronta e não está dado *a priori*. Grevear é constituído coletivamente por um deslocamento usual e importante, sobretudo em dias atuais, nos modos de trabalhar na educação pública. Grevear é uma interferência que efetua paradas em movimentos privatizantes e performáticos.

Grevear é tecido com um *labor* no deslocamento de nós mesmos em relação com as práticas que empreendemos efetuando cuidado com a dimensão pública da educação pública. Um cuidado com o fazer e viver a educação pública que não se faz apenas pelas vias hegemônicas: do controle, da tutela e do consumo. Um cuidado que na sua efetuação produz um *êthos* que afirma a vida na sua dimensão coletiva e impessoal. E assim, a produção desse *êthos* na educação pública opera na construção de práticas que afirmam uma dimensão pública nos modos de trabalhar, de viver. Pois, acreditamos que a dimensão pública é afirmada quando a produção das práticas se conectam a um plano coletivo e intensivo das forças em movimentos.

César (2008, p. 12) apostando na impossibilidade de uma vida solitária e independente de cuidados entre os seres faz um estudo afirmando a produção de grupalidade como uma dimensão coletiva da existência. Para essa autora, a questão dos grupos é uma oportunidade de acessar um plano de grupalidade que se faz indissociado de um plano coletivo e intensivo de forças que nos constituem. Um plano de grupalidade que não se dá em relações dicotômicas tais como: Fora x Dentro, mas em engendramento mútuo, em uma paradoxal experiência de “um fora no dentro”. Além de nos sinalizar que os grupos são uma boa oportunidade para experimentarmos

A feitura de nós mesmos na direção do outro, uma boa ocasião para vivermos outras relações, uma boa prática para entendermos que o que quer que façamos de nós mesmos depende da construção conjunta que fazemos com o outro. O que fazemos de nós é ainda uma aposta no que podemos fazer juntos. (CÉSAR, 2008, p. 16)

Nesse estudo César (2008, p. 56), faz um levantamento das contribuições de Foucault a respeito da produção de Ética. Desse modo, nos traz que o *êthos* “aparece como algo produzido [...] que se constitui no decorrer da vida [...] é aquilo que ao longo da prática traz a possibilidade de uma transformação [...]”. E ainda, um *êthos* pode ser compreendido como “a maneira de ser e a maneira de se conduzir” (FOUCAULT apud CÉSAR, 2008, p. 56).

Foucault (2011a, p. 11) ajuda – nos a compreender que na efetuação de um *êthos* ao menos três direções indissociáveis entre elas são atualizadas, ou seja, três direções que coexistem ao mesmo tempo e que acompanham a efetuação de um *êthos*. Uma que caminha na afirmação

de ‘uma atitude, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações’; outra que diz de ‘uma forma de atenção, de olhar, de converter o olhar, exercitar estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento’; e ainda ‘ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos transformamos’.

Consideramos que uma produção coletiva de práticas públicas dos trabalhadores do IFES forjaram entre nós a constituição do grevear, um *êthos* constituído em meio às políticas de expansão do IFES.

Sensibilizamo-nos a efetuação do grevear com a participação em um movimento de Greve, no entanto, por ser um *êthos*, grevear não possui um lugar fixo, ele é efetivado a depender do modo como empreendemos nossas práticas na direção de afirmarmos uma dimensão pública nelas e com elas. Como dissemos temos atualizado uma relação de mercadoria “com tudo e com todos”, assim, podemos acionar esse modo privatizante de nos relacionarmos também com as lutas que empreendemos. Entre atualizar publicização ou privatização há um limiar cheio de capturas. Essas capturas possuem sutilezas que se colocam como estratégias de efetuar um privado em nós e conosco, um individualismo que não nos fortalece e que não nos agrega. Nessa direção, puxamos uma linha de conversa que muito nos afeta, e que por si já nos diz muito:

[...] a depender do modo como a gente faz uma luta a gente reproduz as mesmas fragilidades que apontamos na gestão¹⁹. Como por exemplo: “Trabalhar sob pressão”, “apagar incêndios”, fazer sem ter competência para fazer, responder às urgências e às demandas verticalizadas sem nos prolongar nos debates delas...

A heterogeneidade das coisas está colocada também nos modos de se fazer as lutas ligadas ao sindicato. Há aliados, mas há também modos conservadores e até preconceituosos, colocados ali na luta sindical que atravessam as práticas, assim práticas das diretorias, do público em geral... Essa forma hegemônica individualista de nos colocarmos em relação as coisas atinge as relações com o sindicato. As pessoas muitas vezes não querem lutar, querem criar a todo tempo uma relação de uso e não de luta com o sindicato. Querem ser atendidas e não se disponibilizam à construção conjunta. Como não ocupar necessariamente esse lugar endurecido que as pessoas têm na cabeça delas “todo mundo de vermelho”, com modos “piqueteiros” que muitas vezes mais nos separa? Como podemos construir um espaço de luta que fale mais de parceria?

Graças a Deus não há só isso não! (risos), há outros movimentos que se articulam... A greve mesmo é um movimento que pode ser capturado por esse modo hegemônico individualista. Mas ela também é uma estratégia radical. Como diz o jargão “quando não há diálogo vamos para a greve”, “a greve é a última estratégia

¹⁹ Entendemos que aqui “o trabalhador do IFES” chama de gestão o que em nossa dissertação estamos denominando de práticas gerenciais. Como já dissemos, (re)afirmamos a aposta de que todo trabalhador é gestor de seu trabalho. Assim, nessa dissertação, estamos chamando de práticas gerenciais àquelas que são empreendidas pelos trabalhadores que ocupam cargos de direção, de gerenciamento.

de luta a ser lançada mão” Porque? Porque, muitas vezes não dialogamos mesmo... Tentamos resolver problemas que nos atravessam de modo individualizado, em conversas individuais para conseguir a minha sala, o meu computador, o meu aumento de salário via uma cenourinha e outras práticas que se organizam de modo a não coletivizar os problemas, de não debater a nossa realidade. Uma realidade que não é só minha. Então, nesse sentido eu acho que um movimento de greve pode ser uma diferenciação nesse modo individual de lidar com as questões colocadas.

Poucos têm uma leitura política em um movimento de greve, não acho que foi diferente comigo, muitas vezes entramos no movimento por confiar no outro. Eu acho que me fiz militante agora, me formei pelos trabalhos que foram acontecendo ali e eu fui participando. Não tive essa leitura prévia aí de Trotsky, essas coisas de Marx que algumas pessoas falam de um lugar de discurso de saber... Eu tenho minha experiência, do que eu fui vivendo (Trabalhador do IFES).

Destacamos que na efetuação de um grevear, somos instigados a desnaturalizar a conjugação dos “verbos da vida” uma vez que, vivemos uma experiência de formação e assim transformação das nossas práticas. Essas se forjaram sensíveis a outros sentidos que não só o hegemônico, o já dado, o clichê produzido pelas relações de poder (FOUCAULT, 2010). E, nesse sentido, a produção delas está indissociada do exercício laborioso de transformação nos modos de trabalhar, de viver, afirmando uma dimensão pública e potencializando a criação de novas e outras realidades, rompendo, ainda que momentaneamente, com a realidade privatizante em curso.

Grevear, por efeito, fabrica novos e outros enunciados. De modo a zelar pelo que nos é caro, pelo que nos alimenta e faz viver e não sobreviver apenas. Grevear é *êthos* que na sua efetuação cria modos de problematizar as formas privatistas instituídas de trabalhar, de fazer e viver a educação pública. Grevear cria e inventa, por efeito, as rupturas nesses modos privatistas e intimistas de expansão da vida, de fazer e viver o trabalho na educação pública. Por desdobramento da efetuação do verbo-experiência *grevear*, processos de expansão de vida digna para todos e qualquer ganha um *plus* de forças. Mas é importante se ater que a invenção dessas rupturas se dá por efeito das práticas coletivas, ou seja, grevear é um *êthos* e ser inventivo não é a sua obrigação, não é a sua meta, ou a sua prescrição.

Nessa direção, é caro para nós pontuarmos que Grevear está relacionado aos processos de trabalho, de vida e ao mesmo tempo é desútil. A ação de grevear não opera servindo e nem criando serviços. É desútil e não inútil, embora desútil grevear é importante.

Assim, para compreendermos melhor essa desutilidade presente no/com grevear chamamos a atenção para a desutilidade presente na cena compartilhada em uma das aulas de Ulpiano (1995) na qual nos traz um músico Olivier Messiaen fazendo uma distinção entre tipos de cantos de pássaro. Essa cena segue abaixo em um recorte que fizemos da transcrição da aula

ministrada por Ulpiano no dia 16 de janeiro de 1995 intitulada: Aula 1 “Corpo Orgânico e Corpo Histérico”.

Na primavera, os pássaros, praticamente todos eles, fazem o canto do amor – que é um canto de sedução geralmente feito pelos machos. Esse canto de amor – evidentemente- tem uma função específica: serve à espécie – porque o amor permite a reprodução; e serve aos prazeres do indivíduo. Seria esse canto- que eu chamei de canto de amor – que ocorre em todas as primaveras.

O outro tipo de canto, diz ele, que é entendido por todo e qualquer pássaro – é o grito de alarme. Os pássaros – através do gorjeio – fazem o canto de amor e o grito do alarme [...] ambos os cantos estão a serviço do organismo- das funções dos órgãos; no sentido de que um canto – o canto do amor – tem como único objetivo prestar um enorme serviço à espécie; ou seja – a evolução da espécie, e assim por diante.

Mas de outro lado, Messiaen vai falar num terceiro canto [...] esse terceiro canto de que Messiaen nos fala, é o canto que alguns pássaros fazem para o pôr do sol – ou [melhor] : para o crepúsculo e para a aurora. Esse canto não tem nenhum objetivo orgânico e não presta nenhum serviço a espécie ou ao indivíduo: é o canto gratuito – que o pássaro produz, não importa os perigos que ele corra. Segundo Olivier Messiaen, [o canto gratuito] é de uma extraordinária beleza! E quanto mais forte for o crepúsculo; quanto mais se espalhar a cor violeta; e quanto mais bonita for a aurora – mais esplendorosos os temas e motivos que o pássaro canta. (ULPIANO, 1995).

O canto gratuito é emitido pelo pássaro que em francês é chamado de Grive e em português Tordo. O intensivo do canto gratuito se faz possível pela radicalidade de um encontro. Um encontro que modifica os ritmos, tons e intensidades do canto emitido. O canto gratuito é um canto que se dá no encontro, que se constitui na imanência mútua do pássaro com a aurora/o crepúsculo. “Há no mundo alguma coisa que força a pensar. Este algo é o objeto de um encontro fundamental e não de uma reconhecimento” (DELEUZE, 1988, p. 231).

O canto gratuito é um canto transmitido tal qual a palavra abandono na poesia de Manoel de Barros “A palavra funcionava dentro e fora das pessoas. Eu não sabia se era o lugar que transmitia o abandono às pessoas ou se eram elas que transmitiam o abandono ao lugar. Eu conhecia a palavra só de nome. Mas não conhecia o lugar que pegava abandono” (BARROS, 2006) Qual a importância do canto gratuito? O que pode o encontro do pássaro Grive com a aurora/o crepúsculo? O que pode ser transmitido? Se o grevear fosse um canto emitido, não seria ele, pois, um canto gratuito?

Rodrigues e Silva (2010, p. 7), ao trazerem em seus estudos a obra de Manoel de Barros, ajuda-nos a notar que desutilidade é diferente de inutilidade. A *des-utilidade* trabalhada por eles e com a qual compartilhamos “pode ser entendida como aquilo que *des-faz* utilidades, ou melhor, que recusa o imperativo do útil. Imperativo amplamente bradado com o tom urgente da pergunta: Para que isto serve? Qual a sua utilidade?

Ainda acordamos com Rodrigues e Silva (2010, p. 7) que no que tange às *desutilidades* não faz sentido perguntar: “Qual o seu préstimo? Mas urge perguntar: Qual a sua importância? Radical diferença entre utilidade e importância”. Desse modo, reiteramos que greve é desútil e extremamente importante à vida, ao trabalho na educação pública.

O que pode ser transmitido via encontro entre trabalhadores do IFES nos cotidianos de trabalho dos campi? O que pode ser transmitido via encontro entre trabalhadores do IFES que cessam suas rotinas de trabalho por insatisfação com as condições prescritas? Qual a importância do greve em tempos de expansão no IFES?

Tornamo-nos sensíveis aos movimentos dos trabalhadores do IFES e acompanhamos algumas práticas que constituem um *greve* em meio ao processo de expansão da rede federal de educação profissional no Espírito Santo. Para nós as conversas efetuadas com os trabalhadores do IFES apontaram que greve é produzir momentos de desutilidade nas políticas performáticas que circulam pelas escolas públicas. Greve é também afirmar o desútil em nossa existência.

4.1 COMO ESTÁ SENDO CONJUGADO ESSE VERBO-EXPERIÊNCIA GREVE EM MEIO AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DO IFES?

Seguem mais linhas de conversas que vivemos:

[...] E aí na hora de fazer um enfrentamento a greve é uma alternativa. É o que se tem. Vamos parar o sistema, vamos parar e discutir. A gente para, discute e uma coisa é muito certa: a pauta financeira é a que suplanta tudo. É onde as greves acabam, infelizmente. Solta uma tabela e a greve acaba, infelizmente. A grande maioria das pessoas não está no movimento discutindo a educação pública. A grande maioria está discutindo a sua própria remuneração. Mesmo gozando de uma certa estabilidade que o concurso público proporciona. E isto é uma coisa que precisa ser revista entre os trabalhadores da educação pública (Trabalhador do IFES).

Mas existem, também, pessoas que estão ali discutindo a educação pública, um grupo menor, mas que incomoda. Incomoda porque discute a estrutura, o funcionamento da escola, não só a remuneração. Discute a remuneração, mas, também, outras coisas [...] (Trabalhador do IFES).

[...] entender que a gente está em um processo de construção de uma coisa que é coletiva, que vai trazer benefícios pra sociedade toda se essa escola melhorar (Trabalhador do IFES).

Enunciado por essas linhas de conversa eis a questão que o grevear se interessa no/com o IFES: Educação Pública! Evidentemente que ao destacarmos essa questão, não queremos com isso legitimar um descaso com a questão salarial e a falta de aumentos que nem sequer repõe a inflação aos trabalhadores da educação pública. Acreditamos que os desafios colocados com o curso hegemônico privatista na educação exigem de nós constantes debates e mobilizações. E mobilizações que incluam, principalmente, o deslocamento de nós mesmos em relação as práticas que empreendemos, mobilizações que nos indicam uma relação com a Educação Pública da ordem da experiência.

E desse modo, investir nossa energia em um debate salarial nos eximindo a um debate mais amplo de educação que inclui a questão salarial, mas não se limita a ela, nos preocupa. Entendemos que as defasagens salariais são também efeitos do curso hegemônico privatista na educação, assim, torna-se imprescindível ampliar o nosso olhar e não nos limitarmos a discussões fragmentadas em categorias. É nesse sentido que nos preocupamos, quando discussões fragmentadas abafam o que para nós deve se constituir como um princípio. Com o grevear a discussão da educação pública se faz primeira, e o debate salarial assim como tantos outros surgem junto e não apartado dela tornando-a um princípio. Apostamos na importância de nos relacionarmos com esse princípio como uma questão-primeira disparadora de experiências e mobilização entre nós.

Importamo-nos com a sinalização indicada por Benjamin, e alguns outros autores contemporâneos, que hegemonicamente temos atualizado uma pobreza em experiências, que somos produtores e consumidores de muitas informações e opiniões, e ao mesmo tempo, vivemos pouca experiência. Muito acontece, mas pouco nos passa e pouco nos acontece, pouco nos co-move. (LARROSA, 2011)

Assim, é claro para nós a existência de práticas que se co-movem com a educação pública, ainda que exercidas por um grupo “menor”. Por “menor” estamos nos referindo a uma minoria cuja força de transformação não se define por sua quantidade. Aprendemos com Deleuze e Guattari (2011, p. 55) que “menor” tem relação com uma potência de variar com o que é o modelo padrão, constante, homogêneo. Uma vez que:

[...] maioria implica uma constante, de expressão e de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual ela é avaliada. Suponhamos que a constante ou o metro seja homem-branco-masculino-adulto-habitante das cidades- falante de uma língua padrão- europeu- heterossexual qualquer (o Ulisses de Joyce ou de Ezra Pound). É evidente que “o homem” tem a maioria, mesmo se é menos numeroso que os mosquitos, que as crianças, que as mulheres, os negros, os camponeses, os

homossexuais etc (...) a maioria supõe um estado de poder e de dominação, e não o contrário. Supõe o metro padrão e não o contrário.

Sendo assim, acreditamos que ainda que invisibilizado pelas relações de poder, um grupo minoritário pode acionar mudanças e transformações nas formas instituídas em curso. Como se efetuam as minorias no IFES? Como elas fazem o “metro padrão” do IFES variar?

[...] Simboliza a grandeza dessa greve de 2011. E mais do que isso, mais do que qualquer coisa, uma quebra de paradigmas porque até aquele momento ali, o IFES era muito o campus Vitória. Mas a partir dali apareceu muita coisa do interior do estado. Muita gente tinha medo de se manifestar politicamente, falar e emitir sua opinião. O debate estava muito abafado. Existiam insatisfações, mas não existia local pra falar dessas insatisfações. E a partir dali isso foi um divisor de águas, pra quem era novo, principalmente, começar a ter mais voz. [...] a greve de 2011 ela mostra muito isso pra mim. E no percurso dela, claro que muita gente também cansou, muita gente viu que isso não é pra si, não se identifica com essas lutas. E eu acho que as lutas, também, se dão, principalmente, no dia a dia. A greve ela é um momento de – não de exceção porque as leis não são suspensas- mas de exceção na nossa rotina, momento especial onde você para tudo, uma situação limite. Mas a luta também é diária, ela é mês a mês (Trabalhador do IFES).

Acrescentamos essa linha de conversa para puxarmos a possibilidade de dialogar com isso que o trabalhador denomina de “quebra de paradigmas” no IFES. Avaliamos que o exercício das práticas públicas que efetuam o grevatar em meio à políticas de expansão do IFES coloca em cena a coexistência de tradições múltiplas na rede capixaba, seja a do ensino em exatas, seja a da arte na pesca ou do trato com a terra, por exemplo. Operando um questionamento a qualquer relação de hierarquização entre as tradições coexistentes. Indagando, também, uma certa linearidade na história do IFES produzida, por vezes, por uma centralização na história do campus de Vitória. Este possui mais de 100 anos de história, no entanto, coexiste com outros campi na rede que possuem suas trajetórias, não são a-históricos, assim, é preciso estarmos atentos a heterogeneidade que compõe de histórias a trajetória do IFES.

Talvez nos dias atuais em menor proporção, mas ainda operante, circulou entre os trabalhadores do IFES um discurso que sinalizava que o campus de Vitória era o modelo a ser copiado, o padrão a ser seguido. De modo que ao surgir uma dúvida de como proceder em determinada situação privilegiava-se um: “vamos ligar pra Vitória pra ver como eles vão fazer”. No entanto, essa receita de solução atualizada entre nós e conosco por vezes, constringia as possibilidades de construção coletiva de outras saídas, inclusive mais condizentes com a realidade local de cada campus que não é Vitória. Constrangimento da possibilidade de invenção enunciado sutilmente num “Ah! Isso não pode, porque Vitória não está fazendo assim”.

Assim, grevear nos permitiu atentar, ainda, para as constantes atualizações de relações de moralização que nós engendramos com uma tradição, ou seja, também em relação a uma tradição podemos operar um engessamento da mesma em padrão a ser seguido, ou modelo ideal a ser copiado. E assim, ao ser engessada, essa tradição perde a sua força processual e ganha formato de “informação”. Desse modo, as pessoas passam a se relacionar com ela como uma espécie de cartilha, e não como uma experiência de contágio e transmissão de riqueza em vida. Algo que se considera tão importante e que, por isso, mesmo precisa ser passado a diante. Ao contrário, a moralização estanca a vitalidade processual de uma experiência, ao polarizar em “Certo” x “Errado”; simplifica as relações e força um trato homogeneizador com as possibilidades de construções dessas relações. Além de produzir rótulos que abafam as nossas diferenças ao mesmo tempo em que nos distância uns dos outros.

Por efeito dessas práticas de moralização e engessamento nos modos de trabalhar e viver no IFES, processos de idealização são engendrados e alimentados nos mais diversos campi da rede formulando, também, “O aluno bom” via práticas de comparação e valorização a um aluno “ideal”: “O da antiga Escola Técnica”!

Essa idealização sentida por nós no dia a dia do trabalho no IFES comparece, também, nas conversas que efetuamos. Discutíamos que essa idealização segue uma lógica dicotômica e, assim, ao fabricar o “bom aluno”, opera codificando também “o aluno ruim”, “o aluno fraco”. As práticas que movem esses processos de idealização de alunos, juntamente com as práticas que produzem moralização de tradições, dificultam a operação dos processos formativos efetivamente públicos e democráticos. Não podemos perder de vista que a dimensão pública ganha *plus* de força nas nossas práticas quando trabalhamos com o real, com o que somos e com o que nos tornamos ao nos encontrarmos com os imprevistos e os desafios que compõe as nossas realidades de trabalho, de vida e com os quais precisamos lidar e lidamos cotidianamente.

Lidar com esses desafios é corroborar com a produção contínua e cotidiana de excelência nos processos formativos. Não uma excelência pautada no esforço individual e na exclusão de muitos. E sim, uma excelência construída com uma ampliação dos modos de compreender e engendrar as práticas pedagógicas, ou seja, uma excelência em que os processos de ensino-aprendizagem são habitados mutuamente por trabalhadores e alunos, alternando os lugares pré-estabelecidos de quem ensina e de quem aprende. Como nos sinalizou o professor da

UFES do curso de Pedagogia, Marcelo Lima, em um debate no auditório do IFES / Campus Vitória quando da discussão sobre o fechamento de um curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) nesse campus:

Excelência não apenas do ponto de vista científico e tecnológico, mas também, pedagógico. Porque se o IFES tiver o seu sucesso baseado na sua capacidade de selecionar, estratificar, elitizar, ele não vai provar a sua grande capacidade pedagógica. (LIMA, 2015, anotações do áudio gravado pelo Sinasefe do ato S.O.S PROEJA no auditório do campus Vitória)

Dessa maneira, a produção de excelência no IFES se faz, também, quando conseguimos operar um aumento da comunicação entre nós para além das caixinhas que nos dividem em categorias: professores x alunos x técnicos administrativos etc. e nos subdivide: técnicos do ensino, técnicos do administrativo, professores disso, professores daquilo, entre outros nomes e classificações.

Consideramos assim, que a efetuação do grevear no IFES coloca em funcionamento forças de variação e transformação que aumentam “graus” de comunicação entre nós, tanto nos dias de greve, quanto no dia a dia do trabalho. Pois, o grevear se esforça na construção de conversas transversalizadas entre nós. Por meio de conversas que colocam em funcionamento uma “transversalidade” (GUATTARI, 1987)²⁰ que rompe ao mesmo tempo com a verticalidade das hierarquias e a horizontalidade das categorias em que somos constantemente reagrupados, operamos um deslocamento em nós mesmos do nosso lugar de “poder e saber” permitindo-nos com isso, reformularmos nossas certezas na direção de uma produção de apostas comuns ao coletivo que se acessa com essas conversas.

Nessa direção, lembramo-nos de um debate acerca do ensino de humanas no IFES, que ganha um espaço de discussão e encaminhamentos de ações com a formulação do “I Seminário do Sinasefe IFES sobre o ensino de Humanidades”, ocorrido em 2013, ainda com o gás das mobilizações de 2011 e 2012 dos trabalhadores do IFES. Esse culminou na escrita coletiva de uma carta dos trabalhadores que foi enviada a reitoria. A produção dela foi um instrumento de luta para sinalizar a atenção dos trabalhadores as práticas que fazem do ensino de humanas uma “perfumaria”, um “adereço” ao processo de formação engendrado em uma instituição tecnológica e profissionalizante. E ainda, que a relação construída com a tradição no ensino

²⁰ A noção de transversalidade foi esboçada por Guattari (1987) para analisar o modo como os grupos se constituem e se comunicam. Ampliar graus de transversalidade, para este autor, é aumentar o índice de comunicação entre e intra grupos, de modo a deslocar a comunicação de um nível exclusivamente horizontal (as categorias) ou exclusivamente vertical (o lugar no organograma), efetuando transversalmente.

de “disciplinas de exatas” podem nos inspirar a cultivar um maior cuidado no trato com as “disciplinas de humanas”. Na época da escrita dessa carta, por exemplo, era repetida no IFES, principalmente nos novos campi da rede, a prática de professores de história ministrar disciplinas de outras áreas de humanas, tanto pela ausência de contratação desses outros professores quanto pela legitimação de editais de contratação conjugados do tipo História/Filosofia.

Na ocasião desse “I Seminário do Sinasefe IFES sobre o ensino de Humanidades”, trabalhadores vieram de vários lugares diferentes da rede, seja pela lotação de seus campi de trabalho, seja pelos cargos e atribuições que executavam nos campi. Estávamos reunidos ali no auditório do Campus Serra, construindo análises e questionamentos acerca dos processos formativos e dos processos de trabalho do IFES, compreendendo que a produção do ensino de humanas é um processo que diz respeito a todos nós, não apenas aos professores que ministravam disciplinas de humanas no IFES. A noite e o cansaço já haviam chegado a nossa porta quando insistentes optávamos por continuar reunidos até a conclusão da confecção daquela carta.

Dessa maneira, é importante sinalizarmos que efetuamos uma dimensão pública em nossas práticas em meio às tensões, às questões que se colocam, aos desafios, às heterogeneidades e às multiplicidades dos territórios em expansão na Rede. É com esse território múltiplo e diverso, que como já discutimos é co-engendrado conosco, constituem-nos e é por nós constituído, que a necessidade de produzirmos uma atenção a produção de nossas práticas se faz. Assim, é importante sinalizarmos que a afirmação da dimensão pública em nossas práticas se dá em meio a essas tensões e não fora delas.

No IFES, a produção de um cuidado com a educação pública que se faz com o empreendimento de práticas públicas e democráticas constitui benefícios na direção de um alcance dos trabalhadores, dos alunos, da comunidade em geral “dentro e fora” da escola. Acreditamos que esse exercício de atenção às nossas práticas, de nos percebermos em nossas ações traz por efeito um cuidado que beneficia a todos com quem nos relacionamos inclusive, nós mesmos (FOUCAULT, 2011) Assim, também, nas relações que empreendemos com o trabalhar, e no IFES não é diferente, notamos uma importância desse exercício de atenção, que para nós acompanha a efetuação do grevear.

Achamos interessante acompanhar o esforço empreendido pelos trabalhadores para se atentar aos efeitos do seu fazer e/ou deixar de fazer para atender as demandas do processo de expansão da rede no que tange às tensões, questões produzidas, como por exemplo, pela “falta de professores nos campi”. E nesse sentido, puxamos mais uma linha de conversa da nossa experiência de pesquisa.

Não que o profissional não tenha que fazer sacrifícios, uma vez ou outra, mas os sacrifícios não podem ser a regra do dia. E o que acontece é que os sacrifícios é a regra do dia, é a rotina. Ah vamos fazer isso, porque isso tem que ser feito para o melhor do Instituto. Mas o Instituto precisa saber o que ele quer porque senão o que a gente está fazendo para o melhor do Instituto pode ser o pior. Quando eu entrei no Instituto eu dava 27 aulas, 24 horas por semana, achando que estava dando pouca aula, fui descobrir depois que estourava a carga horária máxima permitida de 18 horas semanais. Mas a gente tinha o discurso que era o discurso de: “a gente tem que ajudar a escola” e “ajudar por quê? Porque não tem professor”. Aí a gente tem aquele negócio de servidor: é pelo aluno! Aí a gente gosta dos alunos e se entrega. Mas aí depois a gente olha e diz assim: eu estou ajudando ou atrapalhando a escola? Eu estaria ajudando a escola se eu mostrasse pra ela que ela precisa contratar mais professores, que eu dando 27 aulas semanais e não tendo condições de fazer um planejamento de qualidade atrapalha a formação do aluno. O mesmo professor dar muitas matérias atrapalha a formação do aluno. O mesmo professor dar 4 horas, 5 horas seguidas para o mesmo módulo, também, atrapalha a formação do aluno (Trabalhador do IFES).

Sentimos a irrupção de uma pausa nos tempos acelerados “à toque de caixa” dos processos de expansão que o exercitar de uma certa forma de olhar, de uma certa forma de atenção ao empreendimento de ações que compõe o dia a dia do trabalho opera. Grevear efetiva uma atenção às armadilhas e capturas privatizantes como, por exemplo, a de atualizarmos entre nós e conosco “O bom trabalhador” como um fazer acontecer ainda que sob condições sucateadas e precarizadas de trabalho e ainda que as nossas práticas corroborem com a manutenção dessas condições.

Das conversas que vivemos, afetamo-nos com a sinalização da existência de práticas gerenciais no processo de expansão do IFES que lançavam mão da afirmação de um certo “heroísmo do bom trabalhador”, ou seja, práticas gerenciais que operavam um apelo aos trabalhadores para se disponibilizarem de modo individualizado, a tocar suas tarefas mesmo que as condições de trabalho não fossem propícias. Ouvimos dos trabalhadores que essas práticas gerenciais do IFES constroem-nos, ainda que sutilmente, “a ter que dar conta”; pois nessa lógica do discurso “o bom trabalhador é aquele que faz”; “que contabiliza números, os faz crescer, independentes do modo como os processos são produzidos”. No entanto, com o passar do tempo o atendimento a esse discurso do “bom trabalhador como o que faz ainda que sob condições precárias” (como ausência de laboratórios apropriados, ausência de salas de

aulas, excesso de trabalho burocrático pela ausência de contratação, etc.) torna-se um fardo pesado que inviabiliza uma relação saudável no trabalho. E continuar nessa situação não se sustenta entre os trabalhadores.

Quando e como “somos bons trabalhadores”? É possível nos mantermos em consentimento contínuo e por vezes cego aos apelos das práticas gerenciais no nosso trabalho? Como pensar a realidade que nos cerca e que é por nós produzida e/ou sustentada? Ao colocarmos o nosso trabalho em funcionamento como estamos ajudando ou atrapalhando a escola na efetuação de práticas públicas e democráticas?

O exercício de atenção as nossas práticas efetivado com o grevear não está separado do empreendimento de ações, como temos acompanhado até aqui. Queremos retomar esse ponto a fim de afirmar que é com ações que grevear se faz verbo. Há uma aposta ética e política presente no grevear de exercitar uma reflexão encarnada, ou seja, pensar operando transformação de práticas ao mesmo tempo em que as práticas operam transformação de pensamentos.

Uma ação interessante, a nosso ver, tecida pelos trabalhadores nesse processo de expansão foi uma movimentação no sentido de ocupar os espaços de assembleia do SINASEFE / seção IFES e atualizar relações de luta junto a este sindicato. Salta-nos nas conversas que antes da deflagração da greve em 2011, aconteceu uma movimentação de trabalhadores que ao recorrerem ao sindicato, num primeiro momento atualizando uma relação de cobrança de ações frente aos efeitos do modo como a expansão da rede estava se dando (um modo de expandir que priorizava uma extensividade em contraponto a uma densidade no planejamento e execução e manutenção da rede) depararam-se com um esvaziamento de trabalhadores nos trabalhos deste sindicato. Esse esvaziamento, por efeito, sobrecarregava alguns poucos que se dispunham voluntariamente aos trabalhos sindicais. Essa movimentação de trabalhadores (re)inventou as suas relações com o sindicato e essa (re)constituição animou e alimentou os trabalhos sindicais. Alguns dos trabalhos ligados à essa instituição sindicato que estavam em andamento ganharam forças, logo novos e outros foram criados.

Assim, soubemos da formulação de uma caravana de trabalhadores que percorreu todos os campi da rede capixaba de uma só vez. Essa ação encaminhada em uma assembleia do SINASEFE / seção IFES consistiu da formação de um grupo de trabalhadores que curiosos em conhecer os efeitos dos processos de expansão da rede se propuseram a visitá-los, realizar

conversas, levantar o máximo de informações e dados a fim de ajudarem na produção de conhecimento das questões que estavam atravessando o cotidiano de trabalho nos campi e o modo como os colegas de trabalho estavam se articulando para lidar. Com a deflagração das greves, em 2011, 2012 e 2013 essa experiência de expedição por entre os campi da rede foi incorporada e acessada por outros trabalhadores que se dispuseram a participar das “Caravanas” de visitação e mobilização nas greves. No entanto, nessas caravanas, a expedição se fez de forma pontual, com os chamados “bate e volta” no mesmo dia em cada campi por vez.

Participar dessas caravanas pela rede do IFES, ainda que em “bate e volta”, foi uma forma de produzir contágio e transmissão de experiências de trabalho, de vida. A oportunidade de circular por entre outros espaços que não só no campus de nossa atuação, fabricou misturas enriquecedoras entre nós da rede. Enriquecedoras porque foram frutíferas, a oportunidade de se encontrar com a diversidade dos modos de trabalhar, pensar e produzir a rede colocou em xeque as nossas concepções que tínhamos anteriores a esses encontros. Consideramos que a própria construção dessas greves foi um dos efeitos dessa produção de mistura entre os trabalhadores em exercício de grevear. Além disso, a tessitura dessa dissertação de mestrado pode, também, ser considerada como efeito do contágio dessas composições enriquecedoras. Da nossa experiência de grevear nos marca a participação nessas caravanas, principalmente por nos darmos conta de que no IFES as apostas de efetuação da dimensão pública são compartilhadas ainda que, por vezes, invisibilizadas.

Embora a nossa dissertação se condense na experimentação do fazer e viver a educação pública nos territórios do IFES não podemos deixar de sinalizar que essa movimentação capixaba é um braço de rio interligado a outras movimentações de trabalhadores tanto da Rede Federal de Educação Profissional quanto de outros lugares. Haja vista, o modo como os trabalhadores dos Institutos Federais ocuparam o Congresso Nacional do Sinasefe (CONSINASEFE)²¹, principalmente os dois eventos que ocorreram no ano de 2012, nos quais nos conectamos com essa experiência de grevear nas greves de 2011, 2012, 2014. Trata-se do 26º CONSINASEFE que foi realizado em Brasília com o tema “Os desafios do SINASEFE

²¹ Sobre o CONSINASEFE, retiramos do site do SINASEFE, <www.sinasefe.org.br>, as seguintes informações: “é a instância máxima de decisões do nosso Sindicato. As decisões aprovadas pelos delegados presentes a um CONSINASEFE são soberanas e podem alterar todas as decisões e posições aprovadas pelas demais instâncias. É nesta instância que pode ser mudada a composição da Direção Nacional, por exemplo, e o Estatuto do SINASEFE. A partir da última alteração estatutária, sua denominação foi alterada para CONSINASEFE - Assembleia Geral de Delegados, para adequação ao novo Código Civil, com todas as antigas atribuições mantidas. Internamente, continuará a funcionar como os congressos da nossa entidade.” (SINASEFE, 2015).

diante da expansão da rede” nos dias 29 de março a 01 de abril de 2012 e o 27 ° CONSINASEFE realizado entre os dias 6 a 9 de dezembro de 2012 na cidade do Rio de Janeiro, “Unir os trabalhadores em defesa da educação pública”. As movimentações dos trabalhadores da Rede Federal de Educação Profissional desdobraram-se na ocupação desses congressos, tanto no sentido de oxigenar a composição da Direção Nacional do SINASEFE, quanto de apresentar e se atentar na votação de “teses de reformulação estatutária” que afirmassem práticas gerenciais sindicais indissociadas das decisões coletivas das bases. Além de forjar com outros trabalhadores públicos, especialmente os da educação federal, um fortalecimento nas parcerias já existentes e construção de novas e outras alianças.

Compartilhar experiências e co-habitar um plano coletivo de forças que acionou em nós a efetuação do grevear nos fez atentar ao quão inventivos e fortalecidos somos/nos tornamos quando nos misturamos, quando nos disponibilizamos a trabalhar juntos. E quando dizemos “juntos”, não estamos nos remetendo a consenso, a “igualdade” e nem mesmo a somatório de pessoas em um mesmo espaço geográfico. E sim a uma produção coletiva de apostas comuns, como discutíamos ao falar de conversas transversalizadas entre nós, que implica uma co-produção coletiva de nós mesmos na direção de re-inventar nossas práticas e diferenciá-las da manutenção dos modos hegemônicos privatistas de trabalhar, de viver.

Nessa direção, achamos interessante, também, recordamos da possibilidade de “umas viagens” serem vividas e produzidas ainda que se permaneça no mesmo lugar geográfico, referimo-nos, por exemplo, a riqueza de alguns debates produzidos com a experiência de grevear nas diversas ações de Greve, ainda que fabricadas por uma quantidade razoável de trabalhadores. Apostamos que uma qualidade é produzida quando as trocas se efetuam como misturas e esse processo pode ocorrer ou não independente da quantidade de pessoas. Como a que vivemos no auditório do campus Serra após a exibição do curta metragem de Glaucia Soares e Patrícia Bahia denominado “Águas de Romanza” juntamente com o filme de produção alternativa de Jean-François Brient e Victor León Fuentes chamado “ Servidão Moderna”. No campus Serra, tanto essa atividade do cineclubes quanto a escolha de assistirmos a esses filmes foram ações decididas coletivamente em nossas reuniões locais que fazíamos nos períodos de greve. Após essas reuniões locais, um cronograma com as atividades decididas para as semanas subsequentes era divulgado (principalmente via uma lista de e-mails). A divulgação do cronograma de atividades era uma forma de visibilizar o movimento e de fazer o convite a todos que por algum motivo não puderam comparecer nas

reuniões e até mesmo estender o convite para quem não estava participando do movimento de Greve e que, por ventura, quisesse participar de uma daquelas atividades.

Acreditamos que o esforço de pausar o tempo acelerado e produzirmos entre nós esse “estar junto” aumenta a nossa potência criadora e nos fortalece não apenas porque dividimos as tarefas que nos tomam seja em um movimento de greve, seja no dia a dia do trabalho. Dessa maneira, a produção de uma co-gestão das ações efetuada com o grevear não está dissociado de uma co-produção, coletiva e mútua, de nós mesmos em relação as práticas que efetivamos. Assim, com a efetuação do grevear, não nos juntamos para dividir tarefas. E sim, “estamos nos fazendo juntos”, a inventividade é aguçada pelo compartilhamento das forças coletivas que nos produzem e é por nós produzidas e, por isso, não dividimos as tarefas, como se elas já existissem a priori, nós as inventamos juntos.

É caro para nós afirmarmos que na efetuação do grevear há um aumento da produção inventiva e transformadora das nossas práticas e a importância de sua efetuação consiste dessa potência de co-fabulação que é estimulada por estarmos/nos fazermos juntos. Por isso, grevear é produtivo e importante para uma luta coletiva e cotidiana de invenção e afirmação de práticas públicas e democráticas na educação pública.

Com o grevear, são as prescrições que perdem consistência e com esse desmonte o que se vê interromper são as práticas burocráticas, movimentadas por uma produtividade tarefista que contribui para conservação e manutenção das formas hegemônicas privatizantes em curso. Por essa questão do desmonte nas prescrições podemos compreender como grevear se faz desútil.

Ouvimos das conversas com os trabalhadores e presenciamos, também, a participação e mobilização de alunos do IFES nas marchas em Brasília, nas atividades de diálogo e na panfletagem com a população nas ruas, nos lanches coletivos e partilhados nos campi, entre outras atividades nas greves. Mostrando-nos que a efetuação do grevear também é movida e fortalecida com eles e que o esforço de fazer de uma greve um espaço de discussão coletiva se faz com o exercício de abertura à presença e as interferências dos alunos. Vimos que, na greve de 2014, uma movimentação de estudantes do campus Piúma se articulou e construiu falas nas assembleias dos trabalhadores para manifestar apoio ao movimento de greve e divulgar que solicitaram da direção do campus onde estudam uma “suspensão do Calendário Escolar” por entenderem que os prejuízos são maiores quando se negligencia os processos de sucateamento das condições de trabalho e ensino na educação pública e ainda, que manter um Calendário

Escolar em curso desconsiderando a existência de um movimento de greve é pouco resolutivo, pois não soluciona a necessidade de reposição das aulas e não elimina a necessidade de discussão e construção coletiva de outro calendário escolar pós o período da greve.

Vimos também, uma articulação entre os trabalhadores de modo a organizarem em seus campi diálogos a respeito da implantação do PRONATEC na rede. As construções desses debates colocaram em circulação questões a cerca do viés privatizante desse programa, da realização de transferência de recursos públicos aos setores privados da educação, do investimento maior em qualificações pontuais sem um compromisso com a escolarização dos alunos participantes, da remuneração extra a apenas alguns poucos trabalhadores sob a forma de “bolsas” sem vinculação com as carreiras das categorias seja dos professores, seja dos técnicos administrativos e ainda, do não investimento de recursos financeiros na manutenção da estrutura física pública da rede. Em virtude da manutenção desses debates em alguns campi da rede, os trabalhadores conseguiram retardar ao máximo a implantação do PRONATEC nessas escolas, o programa passa a acontecer quando já não era mais “maquiado como uma opção de escolha” e sim apresentado como um “Cumpra-se”. Sabemos que o PRONATEC foi implantado no IFES, mas não sem embate e resistência de trabalhadores e alunos dessa rede.

Além disso, contaram-nos nas conversas que fora dos tempos de greve, mas para nós dentro dos tempos da efetuação do grevear, os trabalhadores de um campus do IFES diante de um sério problema com a “falta de espaço e estrutura física” se mobilizaram e decidiram coletivamente que não iriam contribuir com a abertura de um novo edital de seleção para a entrada de novos alunos, uma vez que todas as salas existentes, já estavam ocupadas e muitas delas lotadas. Divulgar essa decisão, ainda que ela não se efetivasse, era uma forma de chamar a atenção para as questões desdobradas com o processo de sucateamento e precarização que expandiu junto com os modos verticalizados de expandir a rede. Naquele momento, havia uma necessidade de construção de novas salas de aulas e também, salas para a realização do planejamento dessas aulas, para a existência de laboratórios, para os trabalhos administrativos e outras atividades básicas que compõem o trabalho na escola como, por exemplo, a alimentação dos alunos e dos trabalhadores. Ao conhecermos pessoalmente esse campus, incomodamo-nos com a ausência de espaço, público ou privado, dentro do campus no qual os alunos pudessem se alimentar. Outro incomodo que sentimos, diz respeito à falta de estrutura para a realização das aulas de Educação Física, uma vez que é ofertado ensino médio nesse campus do IFES. Na ocasião, os trabalhadores ouviram do reitor que foi até

aquele campus por aquelas datas: “Não tem nada pior para uma escola do que não haver ingresso de alunos, porque isso significa uma redução de verbas”.

Há várias histórias no IFES em que a vida na escola é transformada em mercadoria. Histórias que para nós ganham protagonismos a inquietação e o desassossego com o dito e o não dito desse discurso verbalizado “não tem nada pior para uma escola, que se negar a receber alunos, pois a entrada de verba para o funcionamento da escola fica amplamente comprometida”.

Em tantos outros locais e contextos diferentes do IFES o enunciado nesse discurso que compõe a fala de outras pessoas também, que não apenas a do reitor leva-nos a pensar: O que é um aluno para uma instituição de ensino? O que é um aluno para uma instituição de ensino efetivamente pública? Reduzido à verba, o aluno é tratado como um dado asséptico, uma estatística na qual pouco importa o seu percurso de vida, a sua formação em curso. Importa mais como será computado. Consideramos que a mesma lógica de gestão privatizante que opera a vinculação aluno-verba produz também àquela vinculação do investimento em concursos públicos para a contratação de novos trabalhadores na educação e o reajuste salarial dos mesmos como um simplório “aumento nos custos, nas despesas”.

Precisamos dizer que a pausa nos tempos acelerados, o desmonte nas prescrições, a co-fabulação produtora de inventividade e transformação em nossas práticas estimulada quando estamos/nos fazemos juntos não é vivida sem um embate nas relações de forças. A luta política, a luta desejante, por efetivarmos em tempos de greve e em tempos cotidianos de trabalho no IFES uma afirmação de práticas públicas e democráticas na educação pública está inserida em um jogo de forças em relação com esses modos privatizantes de viver, de trabalhar a educação pública.

Assim, na nossa experiência de grevear, práticas do uso de “ferramentas do Estado” de fazer calar e dispersar, por vezes, foram engendradas e em alguns momentos conseguiram minar a efetuação do grevear. Comparece em nossas conversas a existência de trabalhadores do IFES que estiveram “à frente” do movimento grevista, principalmente, nos anos de 2011 e 2012 e que respondem até hoje um Processo Administrativo Disciplinar (PAD) aberto naquela época. Na rede, entre os trabalhadores, esses processos foram apelidado de “PAD eterno” e sabemos que ele está relacionado a uma ocupação na reitoria deliberada em assembleia sindical local e

constituente dos diversos atos de protestos e manifestações formulados com o movimento grevista.

Avaliamos que, neste contexto, o PAD pode ser compreendido como uma prática de controle com o objetivo de constranger a efetuação do grevear, pois, embora ele escolha alguns nomes para “julgar”, os seus efeitos são sentidos em todo o coletivo dos trabalhadores. Uma vez que, ao estarmos/nos fazermos juntos:

[...] a gente acaba se envolvendo tanto um com o outro que a gente vira meio que um organismo. Um organismo que sente a dor do outro (Trabalhador do IFES).

Sentimos que o investimento desejante do grevear pulsa na construção coletiva de um compartilhamento de vida que produz um “nós” entre nós. Assim, sentimos co-engendrar com o grevear uma política da amizade, pautada na cooperação entre nós. É com o exercício da produção de um *êthos*, que a relação com o outro pode se fazer tendo por base a generosidade, a amizade. (CÉSAR, 2008, p. 64)

Nesse sentido, a experiência de grevear nos possibilitou entrar em contato com diversas práticas de cuidado tecidas entre os trabalhadores como o revezamento de caronas para garantir a participação de um maior número de colegas nas atividades de greve que ocorriam fora do campus de nossa atuação; a confiança (fiar junto) tecida para compartilhar com o outro o desafio de produzir saúde enquanto se enfrentava um câncer; a arrecadação de dinheiro entre os trabalhadores para doar a um colega de trabalho que enfrentava dificuldade financeira por motivo de doença em um de seus familiares; a arrecadação de dinheiro entre outro grupo de trabalhadores para garantir a permanência de um aluno que conseguiu acessar a escola, mas precisava de ajuda até que pudesse participar dos recursos dos programas da “Assistência Estudantil”.

Entendemos que, embora essas práticas de arrecadação de dinheiro possam ser entendidas como paliativas, uma vez que elas não interrompem o funcionamento do sistema privatizante que não cessa de fabricar trabalhadores e alunos com dificuldades financeiras, compreendemos que o modo como efetuaram essas, que foram compartilhadas conosco nas conversas, dizem de uma produção de vínculo e de uma política da amizade, que não se faz pela via do assujeitamento ou tutela do outro. Práticas de tutela que por vezes fabricam processos de vitimização, infantilização e ou violação de direitos. É importante sinalizar um fio de navalha que coloca em risco a atualização individualizante de tutelar e a produção coletiva e efetiva de cuidar.

5 FORMAR

“A maior riqueza
 do homem
 é sua incompletude.
 Nesse ponto
 sou abastado.
 Palavras que me aceitam
 como sou
 — eu não aceito.
 Não aguento ser apenas
 um sujeito que abre
 portas, que puxa
 válvulas, que olha o
 relógio, que compra pão
 às 6 da tarde, que vai
 lá fora, que aponta lápis,
 que vê a uva etc. etc.
 Perdoai. Mas eu
 preciso ser Outros.
 Eu penso
 renovar o homem
 usando borboletas.”

(Manoel de Barros)

Contaram-nos, em nossas conversas, que a possível contratação de um professor de música ganhou holofotes no cotidiano de um campus da rede e o imperativo da utilidade se fez enunciado no tom urgente da pergunta: Para que gastar dinheiro com a contratação de um professor que ministrará tão poucas horas-aulas? Eis que, nesse caso, a música parece ter encontrado brechas para se efetuar e espalhar, disseram-nos ser linda a movimentação que a escola ganhou na ocasião das aulas de violão abertas à comunidade, aos trabalhadores e aos alunos que o novo professor contratado propôs com a formulação de um projeto de extensão.

Acreditamos que a música encontra essas brechas e movimenta a escola, principalmente ,pelo modo como o professor se forjou na relação com o seu trabalho. O significado de uma tarefa a ser cumprida, para nós, é insuficiente pra dizer dessa relação. Sentimos que o professor de música contratado, não apenas pela sua técnica e sim com a sua maneira de trabalhar com a dimensão pública em suas aulas, agregou forças à efetuação de *des-utilidade* naquele campus.

Como fazer de nosso trabalhar no IFES uma arte de produzir *des-utilidades* em nossa existência?

Com essa *entrada-formar* queremos afirmar uma importância ético-política de produzirmos processos de formação em nós e conosco que possibilitem a invenção de *des-utilidades*, como aquilo que *des-faz* utilidades (RODRIGUES; SILVA, 2010) em nossa existência. Acreditamos que com o esforço de afirmar *des-utilidades* em nossa existência ampliamos uma dimensão pública em nossas práticas nos modos de trabalhar e viver a educação pública. Assim, *grevear* é produzir processos de formação que desmontam em nós e conosco a (re)produção de docilidade e servilidade nos modos de trabalhar, de viver, de gerir e expandir a educação pública.

Quando os jovens do Movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) adentram o campus de Itapina, para efetuarem processos de formação em parceria com o levante da juventude e com o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), vemos a escola ser inquietada com outros problemas, outros sussurros que vão se efetuando e se expandindo nos campi do IFES. Talvez seja este um dos sentidos éticos do *grevear*: expandir a escola para acolher processos de variação da vida.

Nesta *entrada-formar*, tecemos as nossas “considerações finais”, dando um contorno ao desenho dessa dissertação que foi composta por um diagrama de *entradas* para nos ajudar a tecer “múltiplas e plurais” saídas.

Os meus olhos brilharam ao acompanhar e corroborar com o empreendimento de um movimento coletivo de trabalhadores do IFES, que se esforçou em efetivar práticas de cuidado com a educação pública. Com a nossa experiência torna-se importante sinalizar que fazer greve é, também, trabalhar, e assim, há a possibilidade de se viver “uma greve como um espaço de formação”. Trabalhar possui vínculos tensos com processos formativos, “o trabalho nos produz e transforma [...] procurar compreender o trabalho é também poder transformá-lo e afirmar a possibilidade de outra estética da existência” (BARROS, 2004a, p. 95).

Avaliamos que “viver uma greve como um espaço de formação” tornou-se possível menos pelas “lições conscientizadoras” e mais por um “estar junto”/ “caminhar junto” já sinalizado nesse trabalho de pesquisa, principalmente, com uma linha de conversa que nos indicava que muitas vezes entramos em uma greve mais por confiar no outro. (Re)afirmamos a confiança como um fiar junto e agora a afirmamos como imprescindível para nos formamos/transformarmos.

O exercício de pausar esses tempos acelerados e pensar no que acontece entre nós e conosco, conduziu-nos a uma atitude frente à expansão de processos de sucateamento e precarização que alcançam não apenas as estruturas físicas como também os modos de gerenciamento e as práticas de gestão das/nas escolas e os processos formativos engendrados com elas. Com o nosso trabalho de pesquisa vimos que esses processos de sucateamento e precarização que foram sentidos nos campi com o processo de expansão do IFES são efeitos da expansão de políticas de privatização da educação pública, que transfere recursos públicos para entidades privadas.

O esforço de pausar os tempos “à toque de caixa” sentido por nós trabalhadores nos processos de expansão do IFES e pensar o que acontece entre nós e conosco nos fez também sentir e atentar a efetuação de um *ethos* que aqui o chamamos de *grevear* que afirma uma dimensão pública em nossas práticas de trabalho, de vida e contribui com a expansão de vida digna para todos e qualquer um.

Com o propósito de exercitar coragem, ações ligadas ao coração e tecidas com aliados, vivemos conversas no percurso do processo formativo do mestrado, “10” entrevistas com trabalhadores do IFES, que se deram com cada um dos participantes em dias e locais diferentes. Essas conversas foram um modo de acessar o mote que atravessa a nossa pesquisa: a experiência grevear em meio às políticas de expansão do IFES, e assim, além de exercitar pudemos acompanhar outros exercícios de coragem.

Fica claro que a expansão desses modos privatizantes constrange a efetuação de uma dimensão pública na educação pública. Mas, torna-se imprescindível continuarmos a problematizar: Por que a educação pública é alvo de ameaça? O que ela ameaça? Lembremos da pista seguida por nós: Viver a educação pública é um perigo! O que uma educação efetivamente pública e de qualidade coloca em risco?

É importante atentarmos que “o lucro capitalista é, fundamentalmente, produção de poder subjetivo” (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 41). E ainda, que “a subjetividade de poder não cai do céu; não está inscrito nos cromossomos que a divisão do saber e do trabalho devem necessariamente levar às terríveis segregações que a humanidade conhece hoje.” (GUATTARI, 1987, p. 191).

E assim:

A possibilidade de criação de formas de subjetivação em ruptura com os processos em curso no capitalismo depende dos agenciamentos que se produzem nas situações experimentadas, não havendo garantias a priori. Perseguindo esse propósito, é preciso buscar a elaboração de instrumentos teóricos, em diferentes campos do saber, para compreender a vida humana em sua dimensão de invenção permanente. (BARROS, 2004, p. 95)

O conhecimento que exprimimos acerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político. (PASSOS; BARROS, 2009). É com essa direção que a problematização dos processos formativos se faz muito cara para nós. Problematização que envolve mais uma formulação de novos problemas que apenas encontrar saídas para os problemas pré-existentes, no sentido de criar novas realidades e não apenas arrumar jeitos de nos adaptar as realidades já dadas, já conhecidas (KASTRUP, 1999).

“Pensar é sempre experimentar – não interpretar, mas experimentar – e a experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer” (DELEUZE, 1992, p. 132) Alianças-nos ao esforço de se exercitar uma “política de invenção” (KASTRUP, 1999) que opera uma desnaturalização das nossas práticas.

Trata-se de uma política que mantém a aprendizagem sempre em curso, através de agenciamentos, acoplamentos diretos, imediatos com aquilo que faz a diferença. Se a relação que mantemos com as formas cognitivas não nos fecha ao que nos chega diferencial e problemático, se desenvolvemos a capacidade de nos manter tocados pelas afecções, a invenção não se esgota na solução, mas mantém sua processualidade (KASTRUP, 1999, p. 225).

E dizemos esforço, pois como Kastrup (1999, p. 224) nos atenta, a política de invenção coexiste com uma política da reconhecimento/representacionista que é atualizada como hegemônica via as nossas práticas. Nessa política de reconhecimento, “a aprendizagem dobra-se a seus resultados, o processo se submete ao produto”. A política da reconhecimento é uma “política despótica e opressiva, que configura uma relação servil com um mundo supostamente dado” (KASTRUP, 1999, p. 224).

O modo como trabalhamos com a educação pública, por vezes, abafa a potência de ação, criação e variação de nós mesmos. Com práticas que funcionam em um regime da representação conjugamos os verbos adaptar, ajustar, normatizar, categorizar, serializar, pré-determinando sujeitos e mundo nos processos formativos, corroboramos com processos de docilização e operamos utilidades.

A formação é um processo amplo, um processo vivo, que vem sendo amesquinçado nas políticas educacionais que visam escolas, trabalhadores e estudantes empreendedores de “bons resultados”. Essa redução da escola, dos trabalhadores e de alunos aos indicadores

quantitativos de produtividade nos lança a necessidade de colocarmos em discussão os diferentes modos/estratégias de sobrecodificação que o capital elabora e que alcançam a produção dos processos formativos que são indissociados dos processos de trabalho.

Com a experiência de grevear soubemos de práticas gerencias que “excluíram” a participação de técnicos administrativos do processo de construção de calendário escolar pós-período de greve, com o entendimento e argumentação de que “a discussão do calendário escolar se tratava de reposição de aulas”.

Com essa situação da não inserção dos técnicos administrativos na “construção do calendário pós-greve” podemos perceber, novamente, o fomento de uma atualização de fragmentação entre técnicos x professores x alunos etc. Além da atualização de uma série de processos reducionistas que retiram da formação forças de potência de ação e transformação. Tais como: a fragmentação entre os modos de cuidar e os modos de gerir.

Apostamos na indissociação dos processos formativos, dos modos de cuidar e de gerir. (NEVES; HECKERT, 2007, p. 2) Entendemos que a formação:

É um processo que extrapola o sentido clássico da aquisição de conhecimentos técnicos-científicos referidos a uma dada profissão e a serem aplicados em dada realidade. Formação significa, sobretudo, produção de realidade, constituição de modos de existência - portanto, não se dissocia da criação de modos de gestão do processo de trabalho.

Na ótica da cisão entre os modos de cuidar e gerir, que dicotomiza “os que pensam/planejamos” e “os que executamos”, caberia perguntar: o que tem a ver um técnico administrativo com reposição de aulas?

No entanto, com a aposta na indissociação dos processos formativos, dos modos de cuidar e de gerir, nos perguntamos: Quem gere os processos de formação em uma escola? O trabalho administrativo na escola está dissociado das práticas dos docentes? Quem aprende? Quem ensina? A sala de aula “é o lugar do aprendizado”? O trabalho dos docentes se restringe a dar aulas? E mesmo se assim o fosse, dar aulas é cumprir calendário escolar?

Pensar os desafios produzidos e atualizados nas práticas educacionais profissionalizantes, tais como “crescente privatização apoiada em legislação específica, a fragmentação e a precarização dos percursos formativos” (KUENZER, 2008) nos convoca a nos mobilizarmos de maneira a somar com os processos de construção de sentidos outros que não “[...] uma concepção produtivista e mercantilista de Educação Profissional e Tecnológica, uma

concepção voltada só para a empregabilidade imediata, atrelada ao lucro, à rentabilidade da empresa” (GADOTTI, 2012, p. 2).

Consideramos que as experimentações cotidianas por uma *educação dialógica* (FREIRE, 2005) que privilegia uma formação que contempla um exercício de leitura e reflexão de mundo, desbravam caminhos que atualizam outras práticas educacionais nos modos de viver o trabalho na escola. Há produção de outros modos de pensar e fazer escola na medida em que nos problematizamos em relação com o mundo que ajudamos a construir, ou seja, um mundo indissociável de nós mesmos. E assim, a educação é um processo formativo de vida, vivo, e não uma mercadoria. Alunos não são meros consumidores de conteúdo, e tampouco “recipientes vazios a serem enchidos” (FREIRE, 2005).

Finalizamos essa dissertação com outras linhas de conversa de modo a nos instigar a não cessar nosso desassossego e a continuarmos tecendo *con-versas* entre nós, em outros espaços, em outros tempos...

“Porque uma coisa que a escola precisa entender é qual é a função dela? Os professores entendem que o aluno tem que vir pronto, tem que vir com uma base muito boa. E aí se a gente vai pensar em educação pública, a base da educação pública municipal e estadual não é boa, não está boa. E se a gente for esperar essa base melhorar pros alunos poderem acessar, eles não vão alcançar nunca. Aí a escola, o professor que não quer esse aluno porque é muito fraco, esse aluno não tem condição, acho que isso passa muito por uma falha na formação do professor que é de entender como essas pessoas aprendem. Porque as pessoas aprendem! Elas aprendem de outras formas, com outras linguagens, de outro jeito. Eu falo isso direto na escola. A escola que a gente vive hoje ela é ultrapassada porque mesmo esses meninos tido como “bons” eles aprendem de outro jeito, eles não aprendem do jeito que eu aprendi. Então a gente precisa estar sempre buscando outros meios de ensinar, de aproximar as pessoas do conhecimento” (Trabalhador do IFES).

“A gente não faz ensino integrado porque não se considera o trabalho como elemento chave do processo educacional, trabalho não para empregabilidade. Trabalho para realizar projetos, para construir de fato intervenção na cidade” (Trabalhador do IFES).

“Trabalho não é emprego, gerar renda não é sinônimo de salário” (Trabalhador do IFES).

“Eu não entendo, hoje, como o Ministério da Educação aprova curso de educação profissional cujo principal instrumento de avaliação é a prova. Você é psicóloga neh? Durante o seu curso de Psicologia você fez mais provas de marcar “X”? ou atendia as pessoas com a supervisão de um professor, construía avaliações do andamento do trabalho? No ensino profissional você não ensina trabalhando. O trabalho em equipe não é considerado um processo educacional. Tenho tentado fazer isso em sala de aula, mas não é fácil porque o sistema é outro” (Trabalhador do IFES).

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs). **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- AMADOR, Fernanda Spanier; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Carta a Foucault: em que estamos em vias de nos tornar em meio ao trabalho no contemporâneo? In: ARANTES, Esther Maria M.; FONSECA, Tania Mara Galli (Orgs.). **Cartas a Foucault**. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- ARCARY, Valério. **Uma nota sobre os Institutos Federais em perspectiva histórica**. 2015. Disponível em: <<http://sinasefepa.org/index.php/comunicacao/noticias/93-ultimas-noticias/1444-valerio-arcary-lanca-artigo-sobre-institutos-federais>>. Acesso em: set. 2015.
- BAPTISTA, Luis Antônio. **A cidade dos sábios: Reflexões sobre a dinâmica social nas grandes cidades**. São Paulo: Summus, 1999.
- _____. Politizar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; CLECI, Maraschin. (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto alegre: Sulina, 2012.
- _____. In: **Roda de conversa: Desafios do trabalho com a população em situação de rua**. Evento realizado na Universidade Federal do Espírito Santo e organizado pelo projeto Andarilhos: Construindo outros caminhos na cidade . 2014.
- BARROS, Manoel de. **Retrato do Artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record. 1998.
- _____. **Livro sobre nada**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- _____. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2006.
- BARROS, Maria Elizabeth Barros de. **Uma vida profissional: como manter no peito uma estrela dançante?** Vitória: Saberes Instituto de Ensino, 2012.
- _____. Modos de gestão e produção de subjetividades. In: ABDALLA, Maurício; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Orgs.). **Mundo e sujeito: aspectos subjetivos da globalização**. São Paulo: Paulus, 2004a. (Coleção alternativa).
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas, vol. 1: magia e técnica, arte e política**. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso: nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: out. 2015.

BROTTO, Claudio Valerio de Paula. **O processo de expansão do Ifes: democracia, participação e função social**. 2013. 231. f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013

CÉSAR, Janaína Mariano. **Processos grupais e o plano impessoal: a grupalidade fora *no* grupo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

COIMBRA, Cecília. VI Semana de Psicologia na Universidade Federal do Espírito Santo, 2014, anotações da fala.

COUTINHO, Eduardo de Oliveira. **Eduardo Coutinho**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

DELEUZE, Gilles. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista com Gilles Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459 min.

_____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Diferença e Repetição**. São Paulo: Graal, 1988.

_____. A imanência, uma vida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 10-18, jul./dez., 2002.

_____; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____; _____. **Mil platôs: volume 3**. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____; PARNET, Claire. **Diálogos**. Lisboa: Relógio D' Água Editores, 2004.

ESCOSSIA, Liliana. Coletivizar. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FATTORELLI, Maria Lucia; ÁVILA, Rodrigo. **Gastos com a dívida pública em 2014 superaram 45% do orçamento federal executado**. 05 fev. 2015. Disponível em: <<http://www.auditoriacidade.org.br>>. Acesso em: out. 2015.

FOUCAULT, Michel. Método. In: **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. São Paulo: Graal; 2010.

_____. **Repensar a Política: Ditos e Escritos VI**. São Paulo: Forense Universitária, 2011.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011a .

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FROCHTENGARTEN, Fernando. A entrevista como método: uma conversa com Eduardo Coutinho. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 125-138, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 02 nov. 2014.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória**. Trabalho apresentado no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica. Democratização, emancipação e sustentabilidade. Florianópolis, 2012.

GONZAGUINHA. **Caminhos do Coração**. EMI Odeon. 1982. 1 LP

GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Braziliense, 1987.

_____. **Caosmose: um novo paradigma estético**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____; ROLNIK, Suely. **Micropolíticas: cartografias do desejo**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho. **Narrativas de resistências: educação e políticas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2004.

_____; PASSOS, Eduardo. Pesquisa-intervenção como método, a formação como intervenção In: CARVALHO, S.; FERIGATO, S.; BARROS, M. E. B. **Conexões: saúde coletiva e políticas da subjetividade**. São Paulo: Hucitec, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sistema de contas nacionais: contas nacionais**. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SCN52&t=produto-interno-bruto>>.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas/SP: Papirus, 1999.

KOGA, Dirce. Territórios entre pobreza e exclusão social. Medidas de cidades: entre territórios de vida e territórios vividos. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; NAKANO, Kazuo. Perspectivas Territoriais e Regionais para políticas públicas brasileiras. In: **A Abong nas Conferências 2015: Criança e adolescentes – Assistência Social**. Cadernos Abong, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação em pauta: entrevista com Acácia Zeneida Kuenzer**, realizada em 2008. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=sx_7JBjcTBsg>. Acesso em: 23 maio 2014.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e ação**, Santa Cruz, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LIMA, M.; ZANDONADE, V. Expansão da Rede Federal da Educação Profissional no Brasil: da homogeneidade para baixo à heterogeneidade para cima. **Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ.**, Vitória, v. 12, n. 1, jan./jun. 2012.

_____. LIMA, Marcelo. Anotações do áudio gravado pelo Sinasefe do ato SOS PROEJA no auditório do IFES – Campus Vitória. Áudio Disponível in: sede do Sinasefe.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Expansão da educação superior e da educação profissional no Brasil: tensões e perspectivas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 195-223, jan./abr. 2015.

_____. **A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa**. 2002. 380 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

_____. Impactos das recentes políticas de educação e formação profissional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 269-301, jul./dez. 2002a.

_____. A Universidade Tecnológica entre o público e o privado: pragmatismo e determinismo tecnológico na reforma da educação superior. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). **O pragmatismo como fundamento das reformas educacionais no Brasil**. São Paulo: Átomo & Alínea, 2007.

_____. Contribuição para a análise de reformas educacionais: teoria e ideologia sob a hegemonia do Estado neoliberal. In: TUMOLO, Paulo Sérgio; BATISTA, Roberto Leme (Org.). **Trabalho, economia e educação: perspectivas do capitalismo global**. Maringá: Práxis, 2008.

_____. O PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p.109-127, jan./abr. 2010.

LOURAU, René. Objeto e método da análise institucional. In: ALTOÉ, Sonia (Org.). **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 73-94, jan/abr. 2015.

MONTEIRO, Ana; COIMBRA, Cecília; MENDONÇA FILHO, Manoel. Estado Democrático de direito e políticas públicas: estatal é necessariamente público? **Psicologia & Sociedade** [online]. 2006, vol.18, n.2, pp.7-12. ISSN 1807-0310. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822006000200002>>. Acesso em: 04 de nov. 2014

MIZOGUCHI, Danichi Hausen. **Segmentariedades: passagens do Leme ao Pontal**. São Paulo: Plêiade, 2009.

MARTINS, Giselly Ferreira. Mapeamento do território: um instrumento de intervenção. In: Trabalho apresentado na Jornada de Iniciação Científica, Vitória, 2010/2011.

NEVES, Cláudia Elizabeth Abbês Baeta. **Interferir entre desejo e capital**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. Gilles Deleuze e Política: interferências nos modos de se estar nos verbos da vida. In: TEDESCO, S. **Ética e subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____; HECKERT, Ana Lúcia Coelho. Micropolítica do processo de acolhimento em saúde. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, abr. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812010000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 set. 2014.

_____; _____. Modos de formar e modos de intervir: quando a formação se faz potência de produção de coletivo. 2007. In: PINHEIRO, Roseni et. at (Org.). **Trabalho em equipe sob o eixo da integralidade: valores, saberes e práticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: IMS/UERJ-CEPESC- ABRASCO.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do Método Cartográfico: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Biografia, experiência e temporalidade em Michel Foucault - para desencaminhar o presente psi. In: GUARESCHI, Neuza Maria F.; HÜNING, Simone M. (Orgs.). **Foucault e a Psicologia**. 1. ed. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2005.

RODRIGUES, Ana Cabral; SILVA, Marcos Eichler de Almeida. Interstícios. In: Seminário Internacional Políticas de la memória - Recordando a Walter Benjamin. 3., 2010, Buenos Aires. [**Trabalhos apresentados**]. Disponível em: <<http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2010/10/seminario.shtml>>.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1997.

_____. **Território e Sociedade**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. **Metarmofoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia**. São Paulo: Editora da USP, 2008.

SILVA, Maria Izabel Costa da. **Pronatec e as artes de governar: capturas e apropriações em uma Escola Federal do Espírito Santo**. 2015. 233. f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Seção Sindical IFES. **Prioridades do Governo Federal / Orçamento da União previsto para 2012**. Disponível em: <<http://www.sinasefeifes.org.br/aulao-do-comando-unificado-de-greve-reuniu-trabalhadores-na-enseada-do-sua>>. Acesso em: 27 out. 2015.

SINDICATO NACIONAL DOS ANALISTAS-TRIBUTÁRIOS DA RECEITA FEDERAL DO BRASIL. **O mito do descontrole de gastos com pessoal**. 2012. Disponível em: <<http://sindireceita.org.br/blog/estudo-do-sindireceita-contraria-a-tese-do-descontrole-no-gasto-publico-com-servidores-federais/>>. Acesso em: jul. 2015.

SOUSA DIAS. A última fórmula de Deleuze. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, v. 18, p. 177-187, 2001.

SOUZA, Liliane Bordignon. **Reforma e expansão da educação profissional técnica de nível médio nos anos 2000**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

SPOSITO, Marília Pontes. **A ilusão fecunda: A luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: Hucitec, 1993

SUETH, José Cândido Rifan et al. **A trajetória de 100 anos dos eternos titãs: da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal**. Vitória: Ifes, 2009.

TEDESCO, S.; SADE, C.; CALIMAN, L. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/1112/863>>. Acesso em: 04 nov. 2014.

ULPIANO, Claudio. **Corpo orgânico e corpo histórico**. 1995. Aula em áudio disponibilizada em 30 mar. 2010. In: Centro de Estudos Claudio Ulpiano. Disponível em: <www.claudioulpiano.org.br>.

ZOURABICHIVILI, François. Deleuze e o possível (sobre o involuntarismo na política). In: ALLIEZ, Eric (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em projeto de pesquisa

Concordo com a participação no projeto de pesquisa abaixo discriminado nos seguintes termos:

Projeto: “Experiências e lutas cotidianas em tempos de expansão do Instituto Federal do Espírito Santo: Entre acontecimentos, formação de corpos e construção de políticas”.

Responsável: Giselly Ferreira Martins

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Lúcia Coelho Heckert

Justificativa e objetivo da pesquisa:

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) vive um processo de expansão que está vinculado a um contexto nacional de expansão da rede federal de educação profissional. Houve um grande aumento no quantitativo de escolas para essa modalidade de ensino, atualmente existem 22 campi do IFES. Dessa maneira, esta pesquisa visa acompanhar e problematizar as experiências e as lutas de trabalhadores do IFES tecidas no cotidiano que contribuem com a efetivação de uma caráter público- para todos e qualquer um - nas políticas e nos campi do IFES.

Descrição dos procedimentos de pesquisa:

Envio de Carta Convite a cada participante.

Conversas/ Entrevistas individuais e/ou em grupo.

Esclarecimentos quanto à participação dos sujeitos na pesquisa:

- Não haverá identificação dos participantes. Nome e informações pessoais serão mantidos em sigilo;
- Caso o participante sinta algum tipo de desconforto e/ ou constrangimento, é permitido desistir, a qualquer momento, da participação;

- É possível obter todas as informações e esclarecimentos que julgar serem necessários diretamente com a pesquisadora;
- A pesquisa em seu formato de “Dissertação” estará disponível aos participantes interessados;
- As entrevistas e os encontros dos grupos, quando gravados em áudio, serão transcritos e estarão disponíveis aos participantes;
- Os resultados da pesquisa serão apresentados em artigos e eventos científicos sem qualquer identificação dos seus participantes;
- O participante receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com assinatura do pesquisador e do participante.
- Não haverá nenhuma forma de pagamento;

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética em pesquisa com seres humanos, CEP/Goiabeiras, localizado no seguinte endereço:

Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário da UFES – Universidade Federal do Espírito Santo.

Prédio Administrativo do CCHN – Centro de Ciências Humanas e Naturais

Bairro: Goiabeiras Município: Vitória UF: ES

CEP: 29.075-910

Telefone: 3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com.

Estando assim de acordo, assinam o presente Termo de Compromisso em duas vias.

Vitória, _____ de _____ de _____.

Participante voluntário da pesquisa

Giselly Ferreira Martins

Pesquisadora

Ana Lúcia Coelho Heckert

Orientadora

APÊNDICE B - Carta enviada aos 10 participantes entrevistados desta pesquisa

Vitória, 27 de outubro de 2014.

Querido(a)s companheiro(a)s de lutas e apostas na vida;

Como muitos de vocês já sabem, estou em um processo de formação no Programa de Mestrado da Psicologia Institucional – UFES. Senti vontade de escrever uma carta à vocês para abrir a marcação de novos encontros entre nós, um diálogo que efeturemos que será parte da pesquisa de mestrado em andamento. O projeto de pesquisa que escrevi e que ora está sendo trabalhado possui uma conexão com as experiências que vivemos juntos, principalmente, nos períodos de Greve no IFES. Experiências coletivas que nos formaram e nos transformaram.

Acredito que não saímos ilesos aos processos que foram forjados num movimento de todos nós. Michel Foucault trabalha com uma noção de experiência com a qual confiamos – no sentido de “fiar junto”. Trata-se de tomar a experiência como algo que nos desloca, que nos desvia de um lugar. *Experiência transformadora, experiência ético-política de um devir outro*. De modo que viver uma experiência implica necessariamente engendrar mudanças e transformações de si. (Talvez seja importante dizer que esse si acopla sujeito e mundo ao mesmo tempo, ou seja, ambos são criados mutuamente não há produção de sujeitos a priori e nem mundos a priori)

Participar de um movimento de greve dos trabalhadores da educação federal nos convocou a experimentarmos outros movimentos, outros ritmos e tons no cotidiano de trabalho. No período da greve, interrompemos a rotina usual dos nossos trabalhos e participamos de inúmeras atividades que se configuraram como estratégias de luta, realizadas no sentido de nos fortalecermos e que podem ser aqui recordadas.

Atividades tais como: manifestações em Brasília; passeatas e panfletagens nas ruas; aulas públicas; assembleias e plenárias nas organizações sindicais; participações em diversas

reuniões entre toda a comunidade acadêmica; lanches partilhados; exibição e debate de curtas metragens; entre muitas outras atividades. O que a participação nessas atividades anunciam? Quais experiências são possíveis de serem tecidas com esses encontros? O que perdura? O que pode ser aprendido com uma Greve?

Essas problematizações nos convidam a sentir as intensidades vividas com a experiência de greve e a acompanhar os efeitos produzidos a partir de uma mudança nas rotinas usuais de trabalho em tempos de greve. Apostamos que alterar nossas rotinas habituais de trabalho para colocá-lo em questão, é fundamental para discutir o que, em tempos de vida, se passa entre nós, dito de outro modo: O que nos acontece?

Nesse sentido, há um esforço para fazer dessa pesquisa de mestrado um processo de construção de um trabalho que dê passagem as experiências e as lutas tecidas cotidianamente por nós trabalhadores dos mais diversos campi do IFES, as quais tenho chamado de experiência de *Grevear*.

Grevear remete-nos a um modo de fazer ético- político, um modo singular de engenho na vida que nos remete a uma disponibilidade à (re)encantar-se pela necessidade de lutar. Um deslocamento usual, podendo estar presente também em momentos de greve, de nos fincarmos numa posição, de nos movermos por oposições, proposições, imposições – expondo-nos aos riscos e perigos de atravessar todos esses movimentos. Afirmamos que essa disponibilidade a (re)encantar-se é um exercício.

Nesse sentido, afirmarmos também que, esse modo singular, verbo-experiência *Grevear*, pode transfigurar-se com o acoplamento à outros fluxos. Inventam-se, desse modo infinitas formas e não há garantias dos resultados, mas sempre haverá princípios no proceder da criação de verbos-experiências. Assim, *Greveamos*, não apenas em tempos de Greve. *Greveamos*, em tempos de vida. De que modo está sendo conjugado esse verbo-experiência nas políticas e equipamentos públicos, no âmbito da Educação Profissional Federal Capixaba?

Fomos nos inquietando com relação às implicações da expansão dos Institutos da Rede Federal Profissional Capixaba; O que se passa? Em tempos de expansão da Rede o que se expande? Como as lutas são tecidas nos cotidianos dos campi do IFES? Que modos de gerir as políticas o IFES têm atualizado? Quais modos-servidor e quais modos-alunos estão sendo engendrados no IFES? Que histórias de lutas estão sendo ditas e quais estão sendo silenciadas?

Essas e outras indagações nos desassossegam de modo que queremos efetuar novas conversas com vocês servidores – professores e/ou técnicos administrativos – que atuam no IFES do Espírito Santo para alimentarmos um debate e forjamos novas e outras experiências.

Para realizar essas conversas um recorte inicial será feito: Estamos convidando as pessoas que participaram em algum momento de alguma atividade do movimento de greve dos trabalhadores da educação proposta em 2011, 2012 e/ou 2014, pois entendemos que na participação efetiva dessas atividades processos de formação ocorreram. E assim, entendemos que nessas atividades os processos de expansão dos Institutos Federais foram colocados em discussão. E ainda, nessas atividades análises sobre um projeto de escola que se perspectiva com as lutas dos trabalhadores foram trazidas.

Num primeiro momento, os primeiros convites serão feitos às pessoas que tivemos contato no decorrer do movimento de greve, posteriormente serão convidados outros trabalhadores, por meio da indicação dos já entrevistados. Objetivamos ampliar essa roda de conversa de modo a trazer para a composição da pesquisa diferentes cenários e desafios que estão sendo experimentados.

Essas conversas serão realizadas em Vitória quando os colegas estiverem por qualquer motivo “passando por aqui”. E, quando for necessário, nos disponibilizamos a ir ao Campus onde o servidor trabalha. Desejamos efetuar um processo de conversação acerca da experiência do *Grevear* no processo de expansão do IFES.

Uma instituição pública não se faz apenas pelo seu caráter jurídico[...] É “preciso estar atento e forte”, como nos canta Gilberto Gil. Os espaços públicos não estão desde sempre garantidos. É necessário um movimento constante para a sua construção. (BARROS, 2012, p. 49)

Um grande abraço e até breve;

Giselly Ferreira Martins

APÊNDICE C - Roteiro de perguntas levadas pela pesquisadora para as entrevistas

- 1- O que se passa nos terrenos da educação pública brasileira que propicia a insurgência de greves dos trabalhadores deste segmento?
- 2- O que se passa na expansão do IFES no cotidiano de trabalho? Quais as implicações da expansão? Como vocês avaliam e experimentam essa expansão?
- 3- Quais lutas são tecidas nos cotidianos dos campi do IFES?
- 4- Que modos de gerir as políticas têm sido efetuados no IFES?
- 5- Que maneiras de trabalhar como servidor e que maneiras de ser estudante estão sendo tecidas no cotidiano do IFES?
- 6- Que lutas estão sendo compartilhadas e quais estão sendo silenciadas/ caladas?
- 7- Você quer me contar alguma história que expressaria o que é grevear?
- 8- Que estratégias são criadas neste cotidiano para grevear “fora” das greves e nelas?
- 9- Quem você indica para conversar e porque essas pessoas estão sendo indicadas?