

RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS: GÊNESE E REPERCUSSÕES SOBRE O TRABALHO E A CARREIRA DOCENTES¹

Ecléa Vanessa Canei Baccin²
Eneida Oto Shiroma³

Resumo

O Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) visa à concessão de uma equivalência à Retribuição por Titulação para fins de remuneração dos docentes do magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Com base no método materialista histórico, analisamos documentos e entrevistas para resgatar o processo histórico de criação do RSC, focando na resistência e nos conflitos entre governos e sindicatos. Mais que um mecanismo de certificação de práticas docentes, o RSC é um dispositivo político que tende a desmobilizar a categoria docente e a institucionalizar a quebra da isonomia salarial.

Palavras-chave: Trabalho e Educação; Lutas docentes; Carreira Docente; Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC); Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

RECONOCIMIENTO DE SABERES Y COMPETENCIAS: GÉNESIS Y SUS REPERCUSIONES SOBRE EL TRABAJO Y LA CARRERA DOCENTES

Resumen

El Reconocimiento de Saberes y Competencias (RSC) pretende otorgar equivalencia a la Retribución por Grado para retribuir al profesorado en la docencia de Educación Básica, Técnica y Tecnológica. Con base en el método materialista histórico, analizamos documentos y entrevistas para rescatar el proceso histórico de creación de la RSC, enfocándonos en resistencias y conflictos entre gobiernos y sindicatos. Más que un mecanismo de certificación de prácticas, el RSC es un dispositivo político que tiende a desmobilizar la categoría docente e institucionalizar la quebra de la isonomía salarial.

Palabras clave: Trabajo y Educación; Luchas docentes; Carrera Docente; Reconocimiento de Saberes y Competencias (RSC); Enseñanza Básica Técnica y Tecnológica (EBTT).

RECOGNITION OF KNOWLEDGE AND SKILLS RECOGNITION: GENESIS AND ITS REPERCUSSIONS ON TEACHING WORK AND CAREER

Abstract

The Knowledge And Skills Recognition (RSC) aims to offer an equivalent of the Retribution by Qualification in order to define the EBTT's teachers remuneration. Based on the historical materialist method, we used document analysis and interviews to retrieve the historical process of creation of the RSC, focusing on the resistance and conflicts between the government and teachers' unions. Beyond teachers' practices certification, RSC is a political tool to demobilize teachers' ranks and break the wage isonomy.

Keywords: Work and Education; Teachers' struggles; Teaching career; Recognition of Knowledge and Competencies; Basic Technical and Technological Education.

¹Artigo recebido em 19/05/2020. Primeira avaliação em 04/06/2020. Segunda avaliação em 16/06/2020. Aprovado em 12/08/2020. Publicado em 25/09/2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v18i37.46297>.

²Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de Educação Física na rede municipal de ensino de Florianópolis/Santa Catarina - Brasil. E-mail: eclideanessa@gmail.com; ORCID: [0000-0001-5142-8152](https://orcid.org/0000-0001-5142-8152); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2778586906795861>

³ Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Brasil. E-mail: eneida.shiroma@ufsc.br; ORCID: [0000-0002-0506-7058](https://orcid.org/0000-0002-0506-7058); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8001069292975491>.

Introdução

Reformas de corte gerencialista que objetivavam limitar e controlar os gastos públicos atingiram o campo educacional sobremaneira nos anos de 1990, ao implementar ações de racionalização nas áreas sociais. Neste contexto, um conjunto de diretrizes e programas coordenados foram lançados para gerar economia, pretendendo não apenas “fazer mais com menos”, mas disseminar — por meio da reforma do aparelho de Estado de meados desta década — conceitos como “serviços não exclusivos” do Estado e “público não estatal”, que viabilizaram, anos mais tarde, a gestão privada de instituições públicas e a prospecção da educação pública como espaço de valorização do valor. Visando saciar a voracidade do capital em se apropriar do fundo público, a economia de gastos com a força de trabalho docente assume um papel estratégico. Acompanhando o movimento global, no Brasil, os governos implantaram reformas contemplando ora mais, ora menos, as políticas sociais, mas promovendo ajustes norteados pelos interesses do capital financeiro em escala global, processo referido como “financeirização da economia” (CARCANHOLO, 2014; LUPATINI, 2012; MARX, 1991). Tal conceito, segundo Seki, tem como

principal marca distintiva a liberalização da circulação mundial de capitais, derrubando as barreiras internas ou nacionais para o livre trânsito de capitais, seja sob a forma monetária ou da mercadoria — entre as quais, a força de trabalho. “Portanto, parcelas crescentes de capitais passaram a se apresentar sob forma monetária, concentrando grandes operações de investimentos, marcadas por relativa autonomia no que diz respeito aos setores produtivos” (MANCEBO; JÚNIOR; SCHUGURENSKY, 2016 *apud* SEKI, 2017, p. 6).

Por certo, esses processos acirram as contradições entre capital e trabalho, aceleram as expropriações primárias e secundárias (FONTES, 2010), e produzem um crescimento exponencial do desemprego e difusas formas de precarização do trabalho (ANTUNES, 2018). É no bojo dessas transformações que situamos as reformas endereçadas aos servidores públicos, difamados pelo discurso oficial como trabalhadores privilegiados e, portanto, responsabilizados pelo crescimento da dívida pública e pela crise econômica.

O fato é que, desfrutando de aparelhos privados de hegemonia, a “nova direita” (CASIMIRO, 2018) difunde concepções como estas pela mídia e pelas redes sociais como forma de atribuir a dívida pública ao gasto com os servidores, ocultando a recorrente emissão de títulos feita pelo Estado brasileiro e alimentando o mercado financeiro. A intenção é clara: forjar a opinião pública contra os servidores públicos, induzindo a sociedade a acreditar que, retirando direitos desses trabalhadores, o gasto público será reduzido e a economia florescerá. Nesse ínterim, na batalha das narrativas, os governos e apoiadores valem-se de dados selecionados para produzir sentidos e inventar explicações que justifiquem as privatizações, a reforma da previdência, entre outras, como se fosse alternativa para a crise brasileira.

Interessadas por esses processos, nosso recorte, neste artigo, trata das suas implicações sobre os professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) da rede federal. A expansão dos *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) ocorrida nos governos Lula e Dilma demandou a contratação de um contingente maior de professores, o que acarretou um aumento da folha de pagamento. Na análise que fez sobre a eficiência do gasto público do Brasil, o Banco Mundial viu tal aumento como preocupante e sugeriu uma revisão das despesas e um “ajuste justo” (BANCO MUNDIAL, 2017).

Em 2012, após longa greve do magistério federal, o governo propôs aos docentes do EBTT o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), possibilitando que tivessem aumento salarial mesmo sem progressão na carreira. Essa medida gerou polêmicas, pois se de um lado, atende à demanda dos professores de melhoria salarial, de outro, contraditoriamente, cria segmentações na categoria docente que comprometem a estruturação da carreira e as suas lutas. Também não há garantias orçamentárias que assegurem o RSC de forma permanente, e não como uma medida efêmera. Sua continuidade inclusive fica comprometida pelos ajustes adotados pelo Estado brasileiro, como a Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016b), aprovada no governo Temer (2016 - 2018), que institui o novo regime fiscal com o congelamento do teto de gastos com saúde e educação por 20 anos.

Com o propósito de aprofundar essa discussão, o presente artigo tem o objetivo de pesquisar a gênese do RSC, suas repercussões sobre o trabalho e a

carreira docentes do EBTT, tendo em vista compreender os determinantes de sua implantação nessa conjuntura de finança mundializada. Essas análises decorrem de uma pesquisa fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, que sustenta uma visão política e social centrada no compromisso com a transformação das forças de exploração produzidas pela produção e reprodução ampliada do capital. Pretendemos alcançar as determinações do RSC, a fim de compreender os interesses que fundamentaram sua elaboração e, para tal, analisamos a conjuntura econômica e política na qual a reestruturação da carreira está inserida. Nessa perspectiva é que discutiremos o RSC concebido no bojo de um conjunto de reformas mais amplas que atingem o serviço público, como também parte da classe trabalhadora que tem seus direitos aviltados pelo capital.

No que tange aos procedimentos metodológicos, analisamos documentos governamentais da rede federal, planos de carreira do EBTT e entrevistas semiestruturadas realizadas com três dirigentes sindicais. Os entrevistados foram selecionados por meio de uma amostra intencional, tendo por critérios de escolha sindicalistas que exerceram cargos de direção no período que antecedeu a aprovação do RSC e que se encontravam atuantes em 2017, quando coletamos os dados. Tais procedimentos foram realizados com o intuito de conhecer a gênese do RSC, as disputas que marcaram o processo de formulação e implantação desse dispositivo e diagnosticar seus impactos na reestruturação da carreira e do trabalho dos docentes.

Neste artigo⁴, recuperamos, brevemente, a história da rede federal até a formação dos IFs, para contextualizar a (re) estruturação da carreira do magistério do EBTT. Tratamos da greve do magistério federal de 2012 e dos embates em torno do RSC, procurando relacionar essa pretensa política de valorização desta classe com a “grande política”, em sentido gramsciano, na tentativa de evidenciar suas contradições e o papel importante na produção do consentimento ativo dos docentes.

⁴ Resulta da tese de doutorado intitulada “Reconhecimento de Saberes e Competências no Ensino Básico Técnico e Tecnológico: impactos sobre a carreira e o trabalho docente”, defendida em 2018 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Antecedentes do RSC na rede federal de ensino

A origem da Rede Federal de Educação Profissional remonta ao início do século passado, quando o governo de Nilo Peçanha criou, em 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices como resposta aos desafios de ordem econômica e política. Somente no ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais e, em 1978, transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Ao longo desse processo, docentes passaram a atuar também no ensino superior e conquistaram um plano de carreira em 1970, que passou por atualizações em 1987 e 2008.

Nesse sentido, as pesquisas acerca da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) apontam um reordenamento e uma expansão da rede federal em função das demandas do sistema produtivo, que visa preparar a força de trabalho requerida pelo mercado. Assim, com a aprovação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b), foram formados 38 IFs, criados pela agregação e reorganização de antigas instituições de educação profissional. Como consequência, neste contexto, foram gestadas políticas que visavam modificar a carreira e o trabalho docentes.

Ainda do ponto de vista das regulamentações, o dispositivo legal que promoveu melhorias no plano de carreira foi o Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Tal regulamento instituiu o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE) e

assegurava para os técnicos-administrativos e para os docentes a isonomia salarial e a uniformidade de critérios tanto para ingresso mediante concurso público de provas, ou de provas e títulos, quanto para a promoção e ascensão funcional, com valorização do desempenho e da titulação do servidor (DOMINIK, 2017, p. 59).

O decreto incluía as instituições de ensino superior e também os professores, à época, de 1º e 2º graus, da rede federal de ensino. Desse modo, na carreira de 1987, foi acrescida a dedicação exclusiva.

Com relação à carreira destes professores, a aprovação da Lei nº 11.344, de 8 de setembro de 2006, a estruturou em cinco classes, que compreendiam quatro níveis cada, com exceção da Classe Especial, que possuía apenas um nível. A

titulação mínima requerida para ingresso na carreira foi então elevada para Licenciatura Plena ou habilitação legal. A progressão ocorria com interstício de 24 (vinte e quatro) meses, mediante avaliação de desempenho do docente ou, por titulação, a qualquer momento.

Dois anos depois, foi sancionada a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, instituindo a carreira do magistério do EBTT como uma substituição à carreira de 1º e 2º graus. Os professores foram a partir disso induzidos a optar pelo novo enquadramento, pois se permanecessem na “antiga” carreira, poderiam não receber reajuste de benefícios ou aumento salarial. Foi assim criada a Gratificação Específica de Atividade Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (GEDBT)⁵. A progressão passou a ter o interstício de 18 (dezoito) meses de efetivo exercício, pelo professor, no nível respectivo.

A carreira do EBTT foi instituída para acompanhar e regulamentar a ampliação das funções docentes que já ocorria em alguns CEFETs, configurando-se como uma decisão governamental de manter a cisão entre as carreiras do magistério federal do ensino superior e da educação básica. Contudo, no que tange à estrutura e ao salário, essa reorganização aproximou a carreira do EBTT à do magistério superior.

No governo Dilma Rousseff (2011-2016), foi aprovada a Lei nº 12.772, de 28 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012a), que instituiu o RSC, regulamentado por meio da Resolução nº 1, de 20 de fevereiro de 2014. (BRASIL, 2014). Nela, foram estabelecidos os pressupostos, as diretrizes e os procedimentos para a sua concessão. A proposta, segundo esta resolução, constitui-se em um mecanismo de validação de experiências para os docentes em exercício, realizada por meio de um processo avaliativo. O Art. 18 da referida lei regulamenta a equivalência do RSC com a titulação acadêmica, exclusivamente para fins de percepção remuneratória, que ocorre da seguinte forma: I - diploma de graduação somado ao RSC-I equivalerá à titulação de especialização; II - certificado de pós-graduação *lato sensu* somado ao RSC-II equivalerá a mestrado; e III - titulação de mestre somada ao RSC-III equivalerá a doutorado (BRASIL, 2012a)⁶.

⁵ A partir de 1º de março de 2012, o valor referente à GEDBT ficou incorporado à Tabela de Vencimento Básico (incluído pela Lei nº 12.702, de 2012).

⁶ Observe-se que o docente que já possui o título de doutor não está contemplado nesta lei.

Ao que tudo indica, ela seria benéfica para os docentes. Mas quais foram as motivações para a sua criação? Aparentemente, ela favorece o aumento salarial mesmo sem aquisição da titulação definida no plano de carreira⁷. E quais foram as implicações sobre a formação, a estruturação da carreira e a organização do trabalho docente nos IFs?

Para compreender a gênese do RSC na rede federal, abordamos alguns aspectos sobre a greve das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), ocorrida em 2012, assim como os processos de disputa entre a categoria docente e o governo federal na aprovação e na implantação desse dispositivo.

História da construção do RSC

A greve das IFES de 2012, que durou 124 dias, foi iniciada em 17 de maio, sob a liderança do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN)⁸. O Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe)⁹ aderiu à paralisação em 13 de junho do mesmo ano e, em julho, o movimento atingia 60 IFES¹⁰.

O estopim foi o descumprimento do acordo 04/2011 (BRASIL, 2011), firmado entre o Andes-SN, a Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior (Proifes)¹¹ e os ministérios da Educação (MEC) e do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), que definira os termos do resultado das negociações – assinadas em agosto de 2011, entre o governo federal e as entidades representativas dos docentes do EBTT e do magistério superior – e previa

⁷ Os servidores técnico-administrativos também reivindicam direito ao RSC. (CONIF, 2014).

⁸ Três sindicatos representam os trabalhadores do EBTT: Andes-SN; Sinasefe e Proifes. O Andes-SN representa os professores do magistério superior e do EBTT. É filiado à Central Sindical e Popular Conlutas (CSP-Conlutas) e conta com quase 70 mil sindicalizados de 121 seções sindicais.

⁹ O Sinasefe abarca todos os trabalhadores da Rede Federal da Educação Básica, Profissional, Científica e Tecnológica. É filiado à Central Sindical e Popular Conlutas (CSP-Conlutas) e à Confederação de Educadores Americanos (CEA).

¹⁰ A Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (Fasubra) iniciou a greve em 11 de junho.

¹¹ A criação do Proifes ocorreu em 2004 em meio a um contexto de ação judicial e de cassação da carta sindical do Andes-SN e da articulação política com o então ministro da educação, Tarso Genro (2004-2005), e na época, secretário-executivo do MEC, Fernando Haddad. O Proifes é legalmente representante dos docentes do magistério superior e do EBTT.

a revisão do plano de carreira para 2013, com um aumento de 4% a partir de março de 2012, além da incorporação de gratificações (GOULART, 2012).

A pauta das reivindicações centrava-se nestes dois pontos: a definição de uma nova carreira para o magistério federal e a melhoria das condições de trabalho. Apesar da greve ter congregado um número expressivo de instituições federais, somente 57 dias após seu início, o governo abriu negociação com o movimento grevista. Em 13 de julho de 2012, o secretário do MPOG reuniu-se pela primeira vez com o Andes-SN e com o Proifes, e apresentou uma proposta que reforçava a posição do governo de não unificar as carreiras do magistério superior e do EBTT, mantendo a fragmentação, sem recomposição das perdas salariais dos docentes (ANDES-SN, 2012b).

Algumas das proposições acarretavam prejuízos, tais como: aumento do tempo do interstício para progressão de 18 (dezoito) para 24 (vinte e quatro) meses; aumento da carga horária mínima de ensino para 12 (doze) horas semanais e 70% de pontos de aprovação em avaliação de desempenho individual. O MEC indicou que o nível para ingresso na carreira deveria ser o mesmo para todos, independentemente da titulação do docente ingressante.

O MPOG buscava, de todas as formas, reduzir os gastos com o magistério federal. Além de tentar impor critérios para a avaliação de desempenho docente, “o governo apenas cria as figuras na Lei, o Vencimento Básico-VB e a Retribuição por Titulação-RT, remetendo para a tabela anexa na qual apenas aparecem valores nominais” (ANDES-SN, 2012c), sem definir percentuais de diferença entre níveis e classes e indo de encontro à histórica reivindicação dos docentes de ter apenas uma linha no contracheque incorporando todos os benefícios como salário-base.

Nas negociações, o MEC tentou propor ao EBTT uma Certificação de Conhecimento Tecnológico (CCT), que indicaria “um reconhecimento da experiência docente nos diversos programas e modalidades de ensino na educação básica, técnica e tecnológica, na gestão institucional, na pesquisa aplicada e/ou em atividades de extensão” (BRASIL, 2012b). Por meio de critérios que seriam estabelecidos posteriormente por um conselho e regidos pelo MEC, quem possuísse o título de especialista e conseguisse a CCT I passaria a receber a RT equiparada à de mestre; e o mestre que alcançasse a CCT II, a RT equiparada à de doutor. Essa proposta estava ligada à “[...] gestão institucional e à capacidade de

produção tecnológica, artística, cultural, de material didático e de desenvolvimento de Programas e projetos sociais” (BRASIL, 2012b). Em outras palavras, o governo anunciava uma gratificação aos que participassem de projetos governamentais no âmbito da instituição. Além disso, a equivalência da CCT dava direito à promoção na carreira, resultando, dessa forma, em um desestímulo à formação continuada.

Assim sendo, a categoria debateu o assunto em assembleias, negou a proposta do governo e avaliou não haver quaisquer avanços na propositura em questão; ao contrário, para ela, tal certificação segmentava ainda mais as carreiras docentes, continha diretrizes para a elevação da produtividade e da meritocracia, coadunando-se com uma compreensão de trabalho contrária ao projeto de educação do Andes-SN¹² e da proposta do Sinasefe¹³. Então, após a deliberação das categorias, nova reunião foi realizada, com algumas modificações pontuais apresentadas pelo secretário do MPOG. Dentre elas, foi retirada a equivalência da CCT aos títulos de mestre e doutor para efeitos de promoção na carreira do EBTT, passando a valer somente para fins de RT. Segundo a nova proposta do governo, a CCT passaria a ser categorizada em três níveis equivalentes à especialização, ao mestrado e ao doutorado. Também foram removidas as referências aos vínculos diretos aos programas de governo. Supondo-se que a proposta fosse aprovada com essa formatação de projeto, pontos importantes e estruturais para a carreira, como os que seguem, seriam encaminhados posteriormente para a discussão em Grupos de Trabalho do MEC e não seriam debatidos com o conjunto dos docentes: revisão dos critérios para a concessão de auxílio-transporte; diretrizes de avaliação de desempenho para fins de progressão; critérios para a promoção à classe de professor titular, assim como para a CCT e para a fixação do professor em locais de difícil lotação. (BRASIL, 2012d). Tal proposta evidenciava flagrante agressão à autonomia das instituições.

Com efeito, a adesão à greve aumentava e, em 27 de julho de 2012, alcançou 58 das 59 universidades federais. A segunda proposição do governo foi discutida nas assembleias e rejeitada pelos docentes da base do Sinasefe e do Andes-SN.

¹² Esta proposta foi elaborada por professores do ensino superior de todo o país, a partir de discussões sobre a reestruturação da universidade, realizadas desde 1981 em assembleias e congressos (ANDES-SN, 2013).

¹³ A proposta do Sinasefe parte de um princípio histórico do sindicato, que é a busca de uma Carreira Unificada dos Trabalhadores da Educação (Administrativos e Docentes). (SINASEFE, [2012a])

Por sua vez, a base do Proifes, que naquele ano possuía apenas cinco sindicatos filiados, foi consultada por meio eletrônico¹⁴ e, mesmo sem obter unanimidade em sua base, aceitou o acordo. Desse modo, em 1º de agosto, em reunião da qual participaram o Comando Nacional de Greve do Sinasefe, o Andes-SN, o Proifes e o MPOG, foram apresentadas as deliberações e, apesar da aceitação da proposta apenas por parte do Proifes, o ministro deu por encerradas as negociações.

Resumidamente, o desfecho dessa negociação, que ficou conhecido como “o golpe de 1º de agosto” (GOULART, 2012), resultou em aumentos salariais maiores para professores no topo da carreira (titulares), nível acessado por apenas cerca de 10% dos docentes, majoritariamente localizados em universidades do Sul e do Sudeste do Brasil, cujos pagamentos seriam escalonados de julho de 2012 até 2015. Além disso, o acordo firmado manteve a separação entre as duas carreiras, não estabeleceu percentuais fixos para a RT, transformando-a em gratificações, e não garantiu a isonomia entre ativos e aposentados. (MATTOS, 2013).

Assim sendo, o Termo de Acordo foi assinado entre o Proifes e o governo no dia 3 de agosto e utilizado como base para o Projeto de Lei nº 4368/12. (BRASIL, 2012c)¹⁵. Como não foi possível retirá-lo da pauta de votação, os representantes do Sinasefe e do Andes-SN acabaram discutindo o PL e defendendo a aprovação de algumas emendas, na tentativa de alterar o projeto já em tramitação. Por fim, apesar do empenho dos sindicatos, a Lei nº 12.772/2012 (BRASIL, 2012a) foi sancionada sem vetos pela presidente Dilma Rousseff em 28 de dezembro de 2012.

Certificação de Conhecimento Tecnológico proposta aos docentes do EBTT

Compreender a gênese do RSC requer retomar o projeto de CCT. Procedemos à análise da proposta apresentada pelo governo do PT à categoria docente em julho de 2012. A implantação da CCT, inicialmente, permitiria àqueles que a obtivessem melhorar sua percepção salarial por meio da equivalência da RT de mestre e de doutor. Desse modo, para acessar o primeiro nível, o professor

¹⁴“Consulta Eletrônica Nacional indica aceitação da proposta”. Matéria disponível em: <<https://goo.gl/i3kg6S>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

¹⁵ Mesmo depois do acordo assinado, o movimento grevista continuou tentando pressionar e reabrir as negociações, porém não houve alteração na postura do governo. A greve foi oficialmente suspensa em 17 de setembro de 2012.

necessitava ter título de especialista, participar dos projetos do governo e atender às diretrizes e competências descritas no Quadro 1:

Quadro 1: Diretrizes e Competências da Certificação de Conhecimento Tecnológico 1 (CCT 1)

CCT	Diretrizes	Competências (focadas na atuação finalística da Instituição)	Duração
Nível 1	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação em Cursos de Educação Profissional e Tecnológica; • Atuação na Gestão Institucional; • Capacidade de produção tecnológica, artística, cultural, de material didático e de desenvolvimento de Programas e projetos sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula: FIC, Técnico e Tecnológico, Proeja, Mulheres Mil, Certific, Bolsa-formação, e-Tec e educação básica; • Atuação na Gestão Institucional; • Desenvolvimento de aulas práticas e de laboratório; • Construção de protótipos; • Prestação de serviços tecnológicos; • Produção de material didático de laboratório e de disciplinas de cursos integrados; • Organização de eventos científicos e tecnológicos, culturais e sociais; • Relacionamento entre a escola e instituições do mundo do trabalho; • Redação de patentes. 	2 anos

Fonte: (BRASIL/MEC, 2012b, p. 1).

O segundo nível era dirigido aos docentes com título de mestre e, da mesma forma, era necessário atender aos critérios e participar dos projetos do governo, conforme pode ser observado, a seguir, no Quadro 2:

Quadro 2: Diretrizes e Competências da Certificação de Conhecimento Tecnológico 2 (CCT 2)

CCT	Diretrizes	Competências (focadas na atuação finalística da Instituição)	Duração
Nível 2	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação em Cursos de Educação Profissional e Tecnológica; • Atuação na Gestão Institucional; • Capacidade de geração de conhecimento tecnológico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todas as competências estabelecidas para o CCT I, mais os quesitos abaixo relacionados: • Desenvolvimento de aulas práticas e de laboratório; • Transferência de tecnologias; • Publicação de artigos e propriedade intelectual (patentes); • Liderança de grupos de extensão e pesquisa tecnológica; • Capacidade de formação de pessoas com competências do nível CCT 2. 	3 anos

Fonte: (BRASIL/MEC, 2012b, p. 2).

Segundo a proposta do governo, a CCT de nível 1 tinha como focos o reconhecimento de saberes nas áreas de docência em educação básica e tecnológica, a gestão institucional e a capacidade de produção tecnológica, artística, cultural, de material didático e de desenvolvimento de programas e projetos sociais. Já a CCT de nível 2, além de contemplar os requisitos da CCT 1, incorporava critérios relativos à capacidade de geração de conhecimento tecnológico. Essa certificação também seria adotada como critério para os dois formatos existentes na carreira, tanto para a progressão vertical, entre classes, como para a horizontal, entre níveis. Para a progressão vertical, a CCT seria aplicada conforme requisito apresentado no Quadro 3:

Quadro 3 – CCT e progressão vertical da carreira docente

Classe	VENCIMENTO BÁSICO	
	Requisito Padrão	Requisito com Especificidade
Titular	Doutorado	Doutorado
D4	Doutorado	Doutorado
D3	Doutorado	Mestrado + CCT2
D2	Mestrado	Especialização + CCT 1
D1	Graduação	Graduação

Fonte: (BRASIL/MEC, 2012b, p. 2).

Em uma segunda versão, a certificação passou a comportar três níveis, contemplando a RT de especialização. Como mencionado, a obtenção dessa certificação estava ligada à realização de atividades em programas técnicos vinculados ao governo federal, como, por exemplo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)¹⁶. Conforme a declaração de um dos entrevistados, integrante da direção do Sinasefe na gestão 2012-2014, foi realizada uma avaliação sobre essa certificação, e a proposta foi considerada inadequada por dois aspectos, quais sejam:

¹⁶ Trata-se de uma política que chancela a educação profissional como um ensino mecanicista e dirigido, agora, para os “excluídos do consumismo”, de forma a assegurar-lhes uma determinada condição ao consumo da materialidade processada, um tipo de “inclusão social” que não lhes possibilita a superação da condição cultural na qual se encontram. (AZEVEDO; COAN, 2013, p. 8-9).

Primeiro, como era um conhecimento apenas de caráter tecnológico, a nossa rede absorve hoje, muitos professores da formação geral, humanística, que não têm o perfil tecnológico, então, se a gente concordasse com a proposta do governo, ficaria de fora uma parte significativa dos docentes da carreira do EBTT; outra coisa de que nós discordamos desde o início é que a construção para qualificar o professor, na verdade, era uma imposição do governo para que nós trabalhássemos nos seus projetos paralelos – o que até hoje eles fazem –, como por exemplo, o Pronatec, EJA, etc. (DIRIGENTE DO SINASEFE-A).

Com relação a essas diretrizes da CCT, o governo declarou que seria criado um Conselho Permanente de Certificação, com função de elaborar os procedimentos necessários à sua obtenção, em colaboração com os órgãos de pesquisa e fomento ao desenvolvimento tecnológico, que também deveriam ser consultados. As competências do conselho, é necessário esclarecer, seriam estabelecidas por ato do MEC. Essa proposição acarretaria perda de autonomia por parte das universidades e dos IFs, haja vista que, além de os critérios para obtenção da certificação dependerem da criação do referido conselho, os órgãos de pesquisa e fomento teriam poder de ditar mais diretrizes condizentes aos interesses do MEC. Ciente disso, o Andes-SN (2012a) considerou que a CCT apresentada pelo governo favorecia tanto um desestímulo à capacitação docente quanto uma desvalorização da titulação acadêmica. Por isso, em razão dos critérios apresentados, a CCT foi igualmente rechaçada pela categoria da base do Sinasefe e do Andes-SN. Assim, o governo se viu obrigado a elaborar uma outra proposta, desta vez mais adequada aos interesses do conjunto dos docentes e que pudesse amenizar os conflitos com os sindicatos. Dessa forma, em uma contraproposta, a CCT reapareceu com nova roupagem como RSC.

De acordo com os entrevistados, ao serem questionados sobre a origem do RSC, os dois representantes do Sinasefe confirmaram o fato de que fora precedido pela proposta da CCT, que consistia em uma acumulação de pontos conforme o professor se envolvesse com os projetos do governo.

De fato, o RSC, que foi construído em atendimento a várias demandas, apresenta como partes interessadas o governo, o Proifes e o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

(Conif)¹⁷. Nesse sentido, o dirigente do Sinasefe-B ressalta que, sem dúvida, o RSC intenta fragmentar a negociação com as categorias; em segundo lugar, que a rede federal tem muitas especificidades e diferenças nas carreiras, e por isso o governo negocia os reajustes de forma fragmentada.

O fato é que, quando ocorreu a transformação dos Cefets em IFs, passou-se a supervalorizar a titulação. Sendo assim, os professores novos, com seus títulos de mestrado e doutorado, ganharam aumentos superiores em relação aos professores antigos na rede que possuíam carga de ensino muito alta e, por consequência, não conseguiam fazer pós-graduação – portanto, permaneciam com salário rebaixado. Isso foi criando um descontentamento e uma diferenciação salarial grande entre os docentes. Nessa perspectiva, segundo o representante do Sinasefe-B,

com a CD [gratificação por cargo de direção], acabavam empatando com quem não tinha cargo de gestão e retribuição por titulação, porque a RT era muito grande. Os gestores começam a se incomodar de que, no fim das contas, eles não estão tendo a diferenciação salarial por ser gestores, porque não tinham a titulação. [...] Nesse meio, é bom dizer que o Conif começa a trabalhar bastante pelo RSC. Exatamente porque foi a forma de os gestores também terem uma equiparação salarial. Ele e o Proifes passaram a defender o RSC.

O dirigente do Andes-SN, salienta que o RSC foi uma medida para resolver o problema dos professores que não tiveram acesso à capacitação, pois

[...] nunca teve política que incentivasse a capacitação dos Professores dos institutos, das escolas técnicas, nem mesmo dos colégios de aplicação, do NDI [Núcleo de Desenvolvimento Infantil]. Nunca foi prioridade. [...] Então o RSC surge como uma compensação do não acesso ao mestrado ou doutorado.

Na sequência, apresentamos as diretrizes construídas para a institucionalização desse dispositivo de certificação das práticas docentes e alguns dos embates que dele decorreram.

¹⁷ O Conif é uma instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação. Criado em março de 2009, após a publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e cria os IFs. O Conif congrega 38 IFs, dois Centros Federais de Educação Tecnológica e o Colégio Pedro II.

Diretrizes e pressupostos do RSC

Iniciaremos pela análise do Art. 18 da Lei nº 12.772/2012 (BRASIL, 2012a), que apresenta o RSC para fins de percepção de RT. O RSC, se concedido, possibilita equiparar a remuneração do professor que a receber com a de outro, de titulação acadêmica superior.

Ao contrário do que propunha a CCT, esta lei, em seu Art. 19 (BRASIL, 2012a), dispõe que em nenhuma hipótese o RSC poderá ser utilizado para fins de equiparação de titulação como cumprimento de requisitos para a promoção na carreira, ou seja, ele reflete exclusivamente no valor financeiro recebido a título de RT. Para compreender melhor como se dá esse processo e quais são os critérios exigidos, buscamos analisar a Resolução nº 1, de 20 de fevereiro de 2014 (BRASIL, 2014). Em seu capítulo I – *Dos Pressupostos*, os perfis para a concessão do RSC são apresentados:

- a) RSC I - Reconhecimento das experiências individuais e profissionais, relativas às atividades de docência e/ou orientação, e/ou produção de ambientes de aprendizagem, e/ou gestão, e/ou formação complementar e deverão pontuar, preferencialmente, nas diretrizes relacionadas no inciso I, do art. 11, desta resolução.
- b) RSC II - Reconhecimento da *participação em programas e projetos institucionais*, participação em projetos de pesquisa, extensão e/ou *inovação* e deverão pontuar, preferencialmente, nas diretrizes relacionadas no inciso II, do art. 11, desta resolução.
- c) RSC III - Reconhecimento de *destacada referência do professor, em programas e projetos institucionais e/ou de pesquisa, extensão e/ou inovação*, na área de atuação e deverão pontuar, preferencialmente, nas diretrizes relacionadas no inciso III, do art. 11, desta resolução. (BRASIL, 2014, sem grifos no original).

Já o Art. 11 apresenta os itens passíveis de pontuação para fins de concessão de RSC (BRASIL, 2014). Destaca-se que, para obter o RSC I, pontua-se mais a docência, a orientação, a produção de ambientes de aprendizagem e a gestão. Para o RSC II, a participação em programas e projetos institucionais e em projetos de pesquisa, extensão e inovação. O RSC III, por seu turno, além dos itens citados nos níveis anteriores, destaca o desenvolvimento, a produção e a transferência de tecnologias.

Dessa maneira, compreendemos o RSC como um dispositivo que altera a correspondência salarial, porém estabelece um impeditivo, ao não permitir acesso do docente à classe de professor titular sem o título de doutor. Outra questão

importante é que essa certificação não habilita o professor a coordenar projetos, a solicitar recursos a órgãos de fomento, a ocupar determinados cargos ou a promover outras ações que tenham o título acadêmico como requisito. Portanto, a falta de incentivo à qualificação impõe barreiras ao desenvolvimento da carreira e ao próprio desenvolvimento da instituição.

Destacamos sobretudo que, apesar de não haver nenhuma medida restritiva para que os docentes da carreira do EBTT se afastem para a realização de pós-graduação, na Portaria nº 17, de 11 maio de 2016 (BRASIL, 2016a), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) indica a possibilidade da instituição prever limites diferenciados de carga horária para docentes, mas não presume a liberação integral para cursar uma pós-graduação. Esse direito conquistado pela categoria está ameaçado. Se por um lado, o RSC é apresentado pelo governo como instrumento criado para a valorização do professor, visto que o discurso propalado é o de que veio corrigir distorções históricas na carreira do EBTT, por outro, promove a fragmentação e a precarização da carreira docente, a intensificação do trabalho e do controle sobre a categoria.

Contraditoriamente, infere-se que, além do aumento salarial, outros fatores que contribuíram para a ampla aceitação do RSC entre os docentes foram a possibilidade de estudar sem afastar-se do trabalho, de não despender recursos financeiros para realizar um curso de pós-graduação nem sofrer descontos relativos ao tempo de capacitação na contagem para sua aposentadoria, uma vez que o período em que o servidor fica afastado para estudo não é computado para fins de aposentadoria especial na carreira do EBTT.

Dessa maneira, constata-se que o RSC não valoriza a qualificação e a titulação do professor, mas sim o seu desempenho prático e os resultados, o seu impacto. Na medida em que há uma restrição ao conhecimento sistematizado e uma premiação para o trabalho prático para certificar determinadas competências, efetua-se uma reconfiguração do trabalho docente. Quer dizer, está em curso um processo de desvalorização e de “desintelectualização” de professores (SHIROMA, 2003), e de desmonte da carreira do EBTT, orientado pela diretriz da redução de gastos com os professores.

Nesse contexto de financeirização da economia, mecanismos que visam à certificação das práticas, como o RSC, funcionam como baliza para a conformação

do trabalho docente à lógica de uma formação pedagógica pautada em competências e habilidades (RAMOS, 2006; SILVA, 2008; MACHADO, 2002). Com a proposta do RSC, o professor é chamado a desenvolver determinadas competências que promovam as habilidades esperadas dos alunos. Nesse sentido, a lei direciona de forma tendenciosa algumas atividades docentes, interferindo inclusive na autonomia didático-pedagógica. Por consequência, tais medidas vão tolhendo a autonomia e reorientando prioridades do docente, ao atrelá-las a incentivos salariais.

Nessa perspectiva de análise, o RSC tende a configurar-se como mais um modelo de certificação calcado em um instrumento avaliativo que promove a lógica meritocrática na instituição. Tal lógica é fortalecida com a difusão da noção de competências nos projetos pedagógicos de curso nos IFs. Segundo Freitas (2004), as competências têm o intuito de conformar as subjetividades, de modo a inseri-las na lógica da competitividade, da individualidade dos processos educativos e do aprimoramento profissional. Dessa forma, acentuam-se as dificuldades de mobilização e o arrefecimento da identidade e da consciência de classe, uma vez que o êxito é alavancado considerando iniciativas individuais, e não coletivas.

Infere-se que é esse o interesse maior subjacente às recomendações das organizações multilaterais para a educação e, dentre elas, a reforma da carreira docente. Algumas dessas orientações colocam o professor no centro das reformas e afirmam que um dos mecanismos mais poderosos para o aumento do padrão dos professores são “os exames obrigatórios de certificação” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 13). Em nome de uma etérea qualidade da educação, os governantes, com amplo apoio da mídia, tentam justificar um conjunto de reformas lesivas aos trabalhadores, em geral, e aos da educação, em particular.

Com essa perspectiva, compreendemos que a reestruturação da carreira docente do EBTT é, em síntese, expressão de um reordenamento do capitalismo, que atinge a forma com que o Estado remunera os docentes da rede federal e quebra a isonomia de forma consentida, sem enfrentar resistência por parte de toda a categoria. Nesse sentido, ao oferecer uma equivalência à RT, o RSC opera a individualização da carreira, induz o consentimento ativo (GRAMSCI, 1978) de boa parte dos docentes, minando a luta coletiva, o que gera um ganho político e econômico para o Estado. Quer dizer, difunde-se a ideia de que atingir padrões mais

dignos de remuneração decorre da competência ou da incompetência de cada professor, e não mais da capacidade de mobilização política de sua categoria.

Nesse aspecto, o dirigente do Sinasefe-B ressalta que o RSC faz aumentar o distanciamento com o magistério superior, impondo também uma diferenciação com os técnicos e “cria um vencimento cada vez mais cheio de penduricalhos que são bem mais frágeis em relação ao salário mesmo”. Diante de todos esses fatos e questionamentos, aos sindicatos da categoria impõe-se o desafio de manter a organização da classe, de travar lutas e de aprofundar as discussões com suas bases.

Posicionamento dos sindicatos e disputas em torno do RSC

Constatamos, por meio das entrevistas, que as disputas pela implementação do RSC situaram-se, de um lado, entre o Proifes e o Conif — formado pelos gestores, em defesa da proposta do governo — e, do outro, os sindicatos Sinasefe e Andes-SN, contrários, inicialmente, à inserção deste dispositivo de reconhecimento e competências.

No início desse processo, estes sindicatos se opuseram, por compreenderem que o RSC causaria um desestímulo à capacitação docente e por defenderem a proposta de carreira única, que não está baseada apenas em remuneração. O Proifes, por seu turno, assinou o acordo com o governo, e a proposta foi aprovada. Com o fato consumado, a categoria passou a reivindicar o RSC. Neste outro momento, o Sinasefe, que, inicialmente, direcionara suas críticas à criação do Conselho Permanente de Reconhecimento de Saberes e Competências (CPRSC) — que legalizaria as diretrizes para o processo de concessão do RSC —, por considerar que poderia favorecer a quebra da autonomia das instituições na elaboração de suas regras, passou a disputar a participação no referido conselho e na escolha dos critérios, uma vez que não havia sido chamado para as discussões. Mesmo sendo papel do sindicato defender os ganhos para a categoria, a sua participação na viabilização da política favoreceu o processo de construção do consentimento ativo. Portanto, o Sinasefe, que, a princípio, manteve postura contrária, participou da definição de critérios de implantação do RSC com outras categorias e representações governamentais que faziam parte do conselho, de

acordo com o entendimento de que é função do sindicato defender as reivindicações de sua base e o aumento salarial.

Houve ainda desacordo entre governo, Proifes e Sinasefe quanto à criação de uma Comissão de Avaliação de Regulamento (CAR) que teria o papel de julgar os regulamentos construídos nas IFES. O Sinasefe propôs que todos os docentes que já estivessem na rede antes de 1998 deveriam receber o RSC automaticamente (Dirigente do Sinasefe-B), pois foi a partir deste mesmo ano que começou a haver maior diferenciação remuneratória. O Proifes tomou posição contrária à aprovação automática para aqueles casos, pois defendia critérios com base na meritocracia. O governo, por sua vez, insistiu que toda a comprovação de saberes e competências deveria se dar por meio de documentos, rejeitou a proposta inicial, mas aceitou que os professores mais antigos pudessem comprovar seu trabalho por meio de memorial assinado e corroborado por duas testemunhas.

Outro ponto importante sobre a construção dos critérios aconteceu quando a decisão foi remetida às instituições. Isso fez com que se ampliassem as possibilidades de concessão da gratificação, uma vez que aqueles que vão passar pelo processo avaliativo é que determinam os critérios. Como consequência, segundo a avaliação do Dirigente do Sinasefe-A, “um número muito maior do que o governo esperava teve acesso”.

Em meio às contradições e aos conflitos, o RSC se configurou como um dispositivo político que, mesmo que venha acarretar à categoria problemas de médio e longo prazos, de imediato possibilitou maior remuneração aos docentes, fato que não pode ser ignorado pelos sindicatos em uma conjuntura de progressivas perdas de direitos trabalhistas.

Considerações finais

A reestruturação da carreira dos servidores públicos é uma expressão do reordenamento do Estado diante das novas configurações e demandas do capital. Particularmente nos IFs, altera-se a forma de ingresso na carreira do EBTT, criam-se mais classes e níveis, achatando o piso salarial, sem possibilitar o reposicionamento dos aposentados, elaborando-se leis e dispositivos que fazem com que em uma mesma instituição, em um mesmo departamento ou coordenação

existam docentes com carreiras e formas de aposentadoria diferentes. Tudo isso acaba atingindo o sentimento de pertencimento à categoria e a construção da consciência de classe.

Por certo, essas reformas que atingiram os docentes do EBTT estão alinhadas às recomendações de organismos multilaterais de que se rompa com o tripé que estrutura a carreira (qualificação, titulação e tempo de serviço). Essa recomendação pressupõe condições objetivas, mas também subjetivas, e dissemina uma outra lógica, calcada na gestão por resultados, no interior das instituições públicas. A tendência é que esse processo colabore para a segmentação dos trabalhadores e para o enfraquecimento das lutas sindicais.

O fato é que uma série de políticas vêm sendo implementadas na carreira docente com o intuito de restringir a liberação integral para a realização da pós-graduação, como, por exemplo, a falta de professores substitutos, a dificuldade de acesso para os professores que estão nos *campi* interiorizados dos IFs, que são fatores que corroboram para a sua permanência na instituição e para a opção pelo RSC. Por um lado, esse dispositivo político tende a desmobilizar a categoria em termos de sua consciência e solidariedade de classe, e de luta coletiva, na medida em que individualiza os salários e divide a categoria. Por outro, trouxe um ganho salarial imediato para os docentes que sofrem historicamente com as perdas salariais.

Em suma, compreendemos o RSC como um dispositivo político que, na aparência, valorizaria o magistério por meio da certificação de competências para fins de remuneração, mas, em essência, reorienta o currículo, a formação e o trabalho dos professores que passam a ser reconhecidos pelas atividades e pelos projetos realizados não só dentro dos IFs, mas também como executores de programas governamentais e prestadores de serviço para empresas e organizações externas. Desse modo, reestrutura a carreira desde o ingresso até a aposentadoria, coadunando-se com a reforma da previdência. Assim, concluímos que o RSC atua sobre a subjetividade e reorienta o trabalho docente, privilegiando práticas requeridas pelo capital no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas como as voltadas ao mercado de trabalho e à criação de patentes e inovações. Nesse contexto, a lógica de reconhecer as competências docentes tende a nortear

a organização do trabalho nos IFs e sobrepor-se à qualificação e ao tempo de serviço como critérios que estruturam a carreira docente.

Assim sendo, o RSC, ao anunciar a possibilidade de aumento salarial, apenas na aparência, representa uma medida de valorização do magistério. Porém, como se trata de uma avaliação, sem vinculação orçamentária, funciona como um prêmio contingencial, mas não como política salarial, uma vez que não pode ser aplicado a toda a categoria. Ao contrário, desatrela vencimento e carreira, e instaura a quebra da isonomia consentida pelos trabalhadores. A médio prazo, promove uma desvalorização e não uma valorização do magistério. Tal processo operacionaliza uma meta recomendada há tempos por organizações multilaterais, qual seja: desvincular o tempo de serviço e a qualificação como critérios de promoção no serviço público. Não se trata, portanto, de uma política de carreira, mas da tentativa de sua desestruturação.

Desse modo, desvela-se o intento do capital, no sentido mais amplo do sistema metabólico, não só pelo projeto formativo, de produzir nos jovens as competências exigidas pelo sistema produtivo, qualificando consumidores ávidos por produtos tecnológicos, ao docilizar os sobrantes como nano empreendedores de si mesmos, e moldando o sistema educacional, tornando-os mais atraentes aos investidores. Essa análise permite compreender a desvalorização docente não como um paradoxo, mas como necessária à valorização do valor no capitalismo contemporâneo.

Por fim, os resultados desta pesquisa possibilitaram compreender a questão da remuneração do magistério federal articulada às reformas mais amplas e aos ajustes impetrados pela finança mundializada (CHESNAIS, 2005), que refuncionaliza as instituições educacionais públicas de acordo com seus interesses. Na esteira de decretos e medidas provisórias, o MEC lança, nos períodos de recesso, propostas de supressão da eleição para diretores, das eleições paritárias nas IFs, de suspensão de contratações e processos seletivos, que, aparentemente, são paliativos para enfrentar momentaneamente a restrição orçamentária. Coadunam-se com a proposição do *Future-se*, lançado em julho de 2019, inicialmente como um programa de adesão voluntária, porém, foi reapresentado, meses depois, como projeto de lei. O programa pretende criar um fundo patrimonial com as universidades e os IFs, gerar negócios com a propriedade intelectual,

investir na produção da “pesquisa interessada”, no sentido gramsciano, explorando a criatividade e o conhecimento produzido nas IES como ativos intangíveis que viabilizam a valorização do valor. Recorrendo à tese do autor de que toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1999, p. 399), tais avanços do capital educador nos lembram o quão ampliados são os desafios da luta sindical, da organização da classe trabalhadora no tempo presente.

Referências

ANDES-SN. **Caderno n. 2.** 4ª edição atualizada e revisada. p. 43-44. Florianópolis: Andes-SN, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/1Ks9WeH>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

_____. **Carta aos parlamentares.** Brasília, 13 de dezembro de 2012. Brasília: Andes-SN, 2012a. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-201270766.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

_____. Greve expôs descaso do governo federal com o servidor público. **Informandes**, Brasília, DF, n. 14, 4-5, set. 2012b.

_____. **Comunicado especial CNG/ANDES-SN.** Avaliação do CNG/ANDES-SN 26/07/2012). Parte I - Análise preliminar dos “aspectos conceituais da proposta de reestruturação das carreiras docentes” e tabelas. Brasília: ANDES-SN, 2012c. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-923177430.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

AZEVEDO, L. A.; COAN, M. O ensino profissional no Brasil: atender “os pobres e desvalidos da sorte” e incluí-los na sociedade de classes - uma ideologia que perpassa os séculos XX e XXI. In: **Revista Trabalho Necessário.** Ano 11, nº 16, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8449/6049>>. Acesso em: 01 mar, 2017.

BACCIN, E. V. C. **Reconhecimento de saberes e competências no Ensino Básico Técnico e Tecnológico:** impactos sobre a carreira e o trabalho docente. 2018. 294f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/193593/PEED1331-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>>.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. *Volume I: síntese (Portuguese)*. Washington, D.C.: World Bank Group. nov. 2017. Disponível em: <<https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/884871511196609355/volume-i-s%c3%adntese>>. Acesso em 28 jul,2019.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008b. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2dzl0vn>>. Acesso em: 2 mar. 2013.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG). **Termo de acordo nº 04/2011**. Define os termos do acordo resultante das negociações entre o Governo Federal e entidades representativas dos docentes das carreiras de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e Magistério de Ensino Superior. Disponível em: <goo.gl/yMrHSw>. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. Lei nº 12. 772 de 28 de dezembro de 2012a. Dispõe sobre Carreiras e Cargos de Magistério Federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 dez. 2012, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm>. Acesso em: 22 fev. 2013.

_____. Ministério da educação (MEC). **Enquadramento, Certificação de Conhecimento Tecnológico e Retribuição por Titulação na Proposta de Reestruturação da carreira de EBTT. 2012b**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11174-certificacao-tecnologica-160712-pdf&category_slug=julho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 out. 2014.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4368/2012c**. Autor: Poder Executivo. Disponível em: <goo.gl/VrMhqK>. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Proposta de carreira para os docentes dos institutos federais apresentada pelo MEC em 24/07/2012d**. Equivalência entre CCT e Titulação para fins de Retribuição por Titulação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11234-a-reestruturacaodacarreira-ebtt&Itemid=30192>. Acesso em: 04 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Resolução nº 1**, de 20 de fevereiro de 2014. Conselho Permanente Para Reconhecimento de Saberes e Competências. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Estabelece os pressupostos, as diretrizes e os procedimentos para a concessão de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) aos docentes da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, por meio de processo avaliativo especial. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_25311834_RESOLUCAO_N_1_DE_20_DE_FEVEREIRO_DE_2014.aspx>. Acesso: 22 maio 2014.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Portaria nº 17 de 11 de maio de 2016** – Publicada no DOU (Seção 01 - nº 91, sexta-feira, 13 de maio de 2016, p. 50-51). Estabelece diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2016a. Disponível em: <goo.gl/5LZdH2>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dez. de 2016b. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2020.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes**: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Grupo Banco Mundial. [S.l]: Banco Mundial, 2014. Disponível em: <goo.gl/Wo2Hvx>. Acesso em: 17 set. 2014.

CARCANHOLO, M. D. Desafios e perspectivas para a América Latina do Século XXI. **Argumentum**, Vitória (ES), vol. 6, núm. 2, julho-diciembre, 2014, pp. 6-24. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/8207/6206>. Acesso em: 29 jun 2019.

CASIMIRO, F. **A nova Direita**: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2018.

CHESNAIS, F. Capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: **A finança mundializada**: raízes sociais e políticas, configuração, consequências. São Paulo: Boitempo, 2005, p.35-67.

CONIF. **Presidente do Conif defende novas políticas para a carreira de técnico-administrativo**. 2014. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/outras-noticias/52-reitoria/2631-conif-defende-novas-politicas-para-administrativos.html>. Acesso em: 04 jun. 2016.

DOMINIK, É. A carreira de 1987 (p. 59-74). In: **A carreira docente EBTT**. Aspectos específicos e legislação. 1º Edição. Bambuí-MG. 2017.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. Rio de Janeiro: EPSJV; Editora da UFRJ, 2010.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação de professores: regulação e desprofissionalização do trabalho docente. **Adusp**, São Paulo, nº 32, p. 43-52, abr. 2004. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/32/r32a04.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2015.

GOULART, D. C. A greve dos professores das Universidades Federais. Uma luta contra a Universidade Pública para o capital e a Universidade do capital. Revista **Debates**, Sinpro Guarulhos, v. I, p. 13-40, 2012.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Civilização Brasileira. 3^o edição. 1978.

_____. **Cadernos do cárcere**. Volume 1. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LUPATINI, M. Crise do capital e dívida pública. In: SALVADOR, Evilásio. *et al.* (org.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 59-92.

MACHADO, L. R. A Institucionalização da Lógica das Competências no Brasil. **Proposições** (Unicamp), Campinas, v. 13, n.1, p. 92-110, 2002.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 3, vol. V, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

MATTOS, M. B. Uma greve, várias lições. A greve das universidades federais no Brasil em 2012. **Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)**, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. IV, n. 10, p. 135-142, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v4n10/v4n10a8.pdf>>. Acesso: 10 ago. 2015.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SEKI, A. K. Financeirização do capital na educação superior: articulações entre a apropriação de parcelas do fundo público e a desregulamentação da educação nacional. In: **Colóquio Internacional Marx e o Marxismo**. Anais v. 1. p. 1-13.2017, Niterói (RJ).

SILVA, M. R. da. **Currículo e Competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SINASEFE. Carreira EBTT: **síntese histórica e debate atual** [2012a]. Material produzido pela Seção IFES-Espírito Santo. Disponível em: <<http://www.sindsifce.com.br/arquivos/files/documentos/tutorial-carreira-3-1.pdf>>. Acesso em: 17 Mar. 2013.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio (UFMS)**, Campo Grande, v. 9, n.17, p. 64-83, 2003.