

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica

Bárbara Laurenny Lopes Ferreira

**RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS NO CEFET-MG E NO
IFMG SOB O PRISMA FOUCAULTIANO**

Belo Horizonte - MG

2024

Bárbara Laurenny Lopes Ferreira

**RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS NO CEFET-MG E NO
IFMG SOB O PRISMA FOUCAULTIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais CEFET-MG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de pesquisa: Processos Formativos na Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dra. Luciana Aparecida Silva de Azeredo.

Belo Horizonte

2024



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Barbara Laurenny Lopes Ferreira

**“RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS NO CEFET-MG E NO
IFMG SOB O PRISMA FOUCAULTIANO”**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 12 de abril de 2024, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANA APARECIDA SILVA DE AZEREDO**
Data: 23/07/2024 22:29:50-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Luciana Aparecida Silva de Azeredo – Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Documento assinado digitalmente
 **IVO DE JESUS RAMOS**
Data: 23/07/2024 11:22:35-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Ivo de Jesus Ramos
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Documento assinado digitalmente
 **PATRICIA RODRIGUES TANURI BAPTISTA**
Data: 23/07/2024 10:59:06-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Patricia Rodrigues Tanuri Baptista
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, cujo amor incondicional e orientação divina foram a luz que iluminou meu caminho ao longo desta jornada de pesquisa e aprendizado.

Ao meu esposo Silas César, sou imensamente grata pelo constante incentivo, apoio e compreensão ao longo deste caminho. Sua presença e parceria foram essenciais para enfrentar os desafios.

À minha amada filha Giovanna, que esteve presente em uma parte significativa da minha jornada durante o mestrado. Enquanto gerava você em meu ventre, compartilhávamos essa gestação simbólica da dissertação, criando laços indissolúveis entre a construção do conhecimento acadêmico e os momentos especiais da maternidade.

À minha orientadora Luciana Azeredo, agradeço pela generosidade, pelas sugestões, pelos esclarecimentos e, principalmente, pelo apoio para composição da dissertação.

À minha mãe/avó Lucineide, por seu apoio incondicional ao longo de toda minha vida, especialmente durante este período de estudos. Agradeço por seu incentivo constante e pelo carinho dedicado à Giovanna enquanto finalizava o mestrado.

Ao meu pai/avô Geraldo (em memória) que nunca mediu esforços para investir na minha educação e fez todo esforço possível para comprar meu primeiro computador.

À minha irmã Marianne, pelo apoio constante e palavras reconfortantes nos momentos de dificuldade.

Às minhas colegas de trabalho Renata e Talitha, agradeço pela paciência, apoio e compreensão durante todo o processo, especialmente por assumirem responsabilidades adicionais durante meu afastamento.

Ao professor Rodrigo Gomes, meu sincero agradecimento por seu incentivo e apoio durante o processo seletivo do mestrado.

Ao IFMG, agradeço a oportunidade de afastamento para me dedicar aos estudos. Isso demonstra o compromisso da instituição com a formação de seus servidores e seu apoio ao desenvolvimento acadêmico.

Às minhas colegas do mestrado, Bruna, Claudia e Jerusa, agradeço pela colaboração e troca de experiências ao longo desta jornada.

Aos avaliadores do meu projeto de pesquisa Irlen Antônio Gonçalves e Edilene Mizael de Carvalho Perboni, agradeço pela análise cuidadosa e pelas valiosas contribuições que ajudaram a aprimorar meu trabalho.

Aos professores Ivo de Jesus Ramos e Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista, agradeço por aceitarem o convite de participar de minha banca e por dedicarem seu tempo e conhecimento na avaliação deste trabalho.

Agradeço, finalmente, a todos aqueles que de alguma forma contribuíram com este trabalho. Meu muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa, inserida na "Linha de pesquisa III: Processos Formativos na Educação Profissional e Tecnológica" do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), teve como objetivo geral investigar, por meio de um estudo documental e comparativo, a implementação da política pública de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) e do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), considerando documentos oficiais, regulamentações e outros registros institucionais. Para tanto, foram utilizadas as ferramentas-conceitos foucaultianas de governamentalidade, relações de poder-saber e neoliberalismo, a fim de problematizar e compreender os processos, as práticas e os discursos envolvidos. Como objetivos específicos, elencamos: 1) Realizar um levantamento quantitativo referente à concretização da política pública de Reconhecimento de Saberes e Competências, em especial, no IFMG e CEFET-MG; 2) Empreender uma análise dos documentos oficiais que regulamentam o processo de RSC em geral e nas instituições mencionadas, com o propósito de compreender os procedimentos adotados e os aspectos normativos que orientam a sua implementação; 3) Problematicar, com base nas análises empreendidas, sobre os possíveis impactos da política pública de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) na (re)construção da subjetividade docente. A pesquisa revelou que o RSC é um direito conquistado após debates e mobilizações, como evidenciado por uma das maiores greves da Educação. Ao reconhecer e valorizar os saberes e competências, há uma contribuição significativa para a profissão docente. Entretanto, é fundamental questionar as (in)determinações das regulamentações, que podem influenciar diretamente na subjetividade dos professores. Nas instituições pesquisadas, observou-se que a adesão ao RSC é considerável, com aproximadamente 52% do corpo docente efetivo do IFMG e 33% do CEFET-MG possuindo o RSC, sendo a maioria detentora do nível III (titulação de mestre, que, somada ao RSC III, equivale a doutorado). No contexto da influência do neoliberalismo e das práticas de governamentalidade, há uma pressão constante sobre a escola pública para se adaptar às demandas do mercado. No âmbito do RSC, as competências a serem valorizadas e os saberes a serem disseminados emergem como elementos continuamente influenciados ou direcionados, de maneira sutil, pelas políticas de subjetivação/objetivação promovidas tanto pelo Governo Federal, ao estabelecer diretrizes gerais, quanto dentro de cada instituição, ao determinar o peso e os critérios para tais diretrizes.

Palavras-chave: reconhecimento de saberes e competências; governamentalidade; neoliberalismo; relações de poder-saber.

ABSTRACT

The present research, inserted in the "Research Line III: Formative Processes in Professional and Technological Education" of the Graduate Program in Technological Education at the Federal Center of Technological Education of Minas Gerais (CEFET-MG), aimed to investigate, through a documentary and comparative study, the implementation of the public policy of Recognition of Knowledge and Competences (RSC, acronym in Portuguese) within the scope of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Minas Gerais (IFMG) and the Federal Center of Technological Education of Minas Gerais (CEFET-MG), considering official documents, regulations and other institutional records. For this purpose, the Foucauldian conceptual tools of governmentality, power-knowledge relations, and neoliberalism were used to problematize and understand the processes, practices, and discourses involved. As specific objectives, we listed: 1) To carry out a quantitative survey regarding the implementation of the public policy of Recognition of Knowledge and Competences, especially in IFMG and CEFET-MG; 2) To undertake an analysis of the official documents that regulate the RSC process in general and in the mentioned institutions, with the purpose of understanding the adopted procedures and normative aspects guiding its implementation; 3) To problematize, based on the analyses undertaken, the possible impacts of the public policy of Recognition of Knowledge and Competences (RSC) on the (re)construction of teaching subjectivity. The research revealed that RSC is a right conquered after debates and mobilizations, as evidenced by one of the largest Education strikes. By recognizing and valuing knowledge and competences, there is a significant contribution to the teaching profession. However, it is essential to question the determinations of regulations, which can directly influence teachers' subjectivity. In the researched institutions, it was observed that the adherence to RSC is considerable, with approximately 52% of the effective teaching staff of IFMG and 33% of CEFET-MG possessing RSC, with the majority holding level III (master's degree, which, combined with RSC III, is equivalent to a doctorate). In the context of the influence of neoliberalism and governmentality practices, there is constant pressure on public schools to adapt to market demands. In the scope of RSC, the competences to be valued and the knowledge to be disseminated emerge as elements continuously influenced or directed, subtly, by the subjectification/objectivation policies promoted both by the Federal Government, in establishing general guidelines, and within each institution, in determining the weight and criteria for such guidelines.

Keywords: recognition of knowledge and competences; governmentality; neoliberalism; power-knowledge relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Rede Federal.....	37
Figura 2 – Mapa das unidades do IFMG	45
Figura 3 – Mapa das unidades do CEFET-MG	51
Figura 4 – Equivalência do RSC com a titulação acadêmica	62
Figura 5 – “Ciclo da chuva”: uma metáfora para a governamentalidade	87
Figura 6 – “Nuvem carregada”: políticas públicas educacionais neoliberais.....	88
Figura 7 – “Gotas de chuva”: leis, programas e projetos	89
Figura 8 – “Sol”: processo de RSC	89
Figura 9 – “Solo”: população educacional	90
Figura 10 – “Evaporação”: condições para a permanência do ciclo	90
Figura 11 – De volta à “nuvem”	91
Figura 12 – <i>Banner</i> da Rede Integra.....	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – RSC no IFMG	69
Gráfico 2 – RSC no CEFET-MG	70
Gráfico 3 – Titulação dos docentes do IFMG entre 2018 e 2022.....	71
Gráfico 4 – Titulação dos docentes do CEFET-MG entre 2018 e 2022	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências gerais da educação básica (BNCC).....	17
Quadro 2 – Trabalhos aproximados com o nosso tema de estudo.....	24
Quadro 3 – Instituições Federais em Minas Gerais	41
Quadro 4 – Eixos tecnológicos e respectivas matrizes tecnológicas.....	42
Quadro 5 – Cursos ofertados pelo IFMG	45
Quadro 6 – Cursos ofertados pelo CEFET-MG	51
Quadro 7 – Estrutura da carreira docente do EBTT	57
Quadro 8 – Políticas voltadas ao desenvolvimento profissional docente EBTT.....	60
Quadro 9 – Critérios de avaliação para cada nível de RSC.....	65
Quadro 10 – Diferença das regulamentações no quesito membros da CEA	93
Quadro 11 – Diferença das regulamentações no quesito das atividades	94
Quadro 12 – Diferença das regulamentações no quesito da alteração de nível.....	95
Quadro 13 – Diferença das regulamentações no quesito da pontuação	96
Quadro 14 – Diferença das regulamentações no quesito efeito financeiro	98
Quadro 15 – Diferença das regulamentações no quesito dos avaliadores	99
Quadro 16 – Diretrizes do RSC I e pesos estabelecidos pelas instituições	101
Quadro 17 – Diretrizes do RSC II e pesos estabelecidos pelas instituições.....	104
Quadro 18 – Diretrizes do RSC III e pesos estabelecidos pelas instituições	107
Quadro 19 – Inovação e Tecnologia no RSC	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento de produção acadêmica sobre o RSC.....	23
Tabela 2 – Corpo docente do IFMG	49
Tabela 3 – Corpo docente do CEFET-MG	53
Tabela 4 – Docentes do IFMG com o RSC	68
Tabela 5 – Docentes do CEFET-MG com o RSC	69

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCT	Certificação de Conhecimento Tecnológico
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONDETUF	Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
CONDICAP	Conselho Nacional de Dirigentes de Colégios de Aplicação das Instituições Federais de Ensino Superior
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
CPRSC	Conselho Permanente para Reconhecimento de Saberes e Competências
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
GECC	Gratificação de Encargo de Curso e Concurso
ICT	Instituição de Ciência e Tecnologia
IF	Instituto Federal
IFE	Instituição Federal de Ensino
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Magistério Superior
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional

PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PROIFES	Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior
RFEPECT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
RT	Retribuição pela Titulação
SAA/MEC	Subsecretaria de Assuntos Administrativos do Ministério da Educação
SEGEP/MPOG	Secretaria de Gestão Pública do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPESD/MD	Secretaria de Pessoal, Ensino, Saúde e Desporto do Ministério da Defesa
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
TCH	Teoria do Capital Humano
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	A pesquisadora-analista do discurso.....	28
2	CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DO RSC: UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA.....	31
2.1	A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica..	31
2.2	A Educação Profissional e Tecnológica em Minas Gerais	37
2.3	As instituições pesquisadas	44
2.3.1	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais.....	44
2.3.2	O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	50
2.4	A Carreira do Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	54
2.5	Políticas voltadas ao incentivo do desenvolvimento profissional docente EBTT	59
2.6	O Reconhecimento de Saberes e Competências	62
3	FERRAMENTAS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-ANALÍTICOS	76
3.1	Análise do discurso de linha francesa	77
3.2	Relações de poder-saber	80
3.3	Neoliberalismo.....	82
3.4	Governamentalidade	85
4	ANÁLISES DAS NORMATIVAS: OLHARES OUTROS.....	92
4.1	Resoluções da CPRSC/MEC 01/2014 e 03/2021.....	92
4.1.1	Membros da Comissão Especial de Avaliação (CEA)	93
4.1.2	Atividades para obtenção do RSC	94
4.1.3	Alteração de nível de RSC.....	95
4.1.4	Pontuação.....	96
4.1.5	Efeitos Financeiros	98
4.1.6	Pagamento de Avaliadores	99
4.2	Resoluções de RSC do CEFET-MG e IFMG	100
4.2.1	O RSC I.....	100
4.2.2	O RSC II	103
4.2.3	O RSC III.....	106
4.3	Inovação e Tecnologia no contexto do RSC	108

4.4	Harmonia ou Dissonância? Uniformidade das Planilhas de RSC.....	114
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	116
	REFERÊNCIAS.....	121

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, ocorreu uma considerável expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)¹ no território nacional. Nesse contexto, tomou-se a decisão de ampliar o número de escolas federais de EPT, dando início a um processo de crescimento capaz de gerar reflexos mais amplos para a educação brasileira (Brasil, 2010), levando, no final do ano de 2008, o então Presidente da República a sancionar a Lei nº 11.892 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia² (Brasil, 2008).

Os Institutos Federais (IFs) foram concebidos para ofertar EPT, em todos os níveis e modalidades, como processo educativo e investigativo de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. A intenção da Lei nº 11.892/2008 é promover centros de excelência para o ensino de ciências aplicadas e de ciências em geral, além do desenvolvimento do espírito crítico voltado à investigação empírica (Brasil, 2008).

Na esteira da expansão da Rede Federal e da criação dos IFs, um cenário de transformações emerge, destacando a necessidade de políticas públicas³ educacionais que não apenas acompanhem, mas também fomentem o desenvolvimento integral dos servidores. Nessa conjuntura, tais políticas se apresentam como instrumentos essenciais para a adaptação contínua dos profissionais à nova realidade institucional, com a intenção de capacitá-los para um desempenho mais eficaz em suas atividades.

Dentro desse contexto de mudanças e enfoque no desenvolvimento dos servidores, é relevante observar a abrangência da legislação, programas e ações promovidas pelo Estado para impulsionar o desempenho dos professores em suas funções. Neste estudo, direcionaremos nossa atenção especificamente para a política de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), que será explorada nas próximas seções. Contudo, é interessante reconhecer a existência de outras políticas relevantes que merecem destaque neste panorama.

¹ A EPT é uma modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento (Brasil, 2021).

² Também denominados Institutos Federais ou IFs.

³ Souza (2003, p.13) entende política pública como o “campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro. Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real”.

A título de exemplo, temos o Decreto nº 9.991 de 28 de agosto de 2019, que delineia a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Tal regulamentação possui o objetivo de promover o desenvolvimento dos servidores públicos, de modo geral, nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal (Brasil, 2019).

De modo a alcançar o objetivo proposto, o Decreto mencionado traz uma forte atuação da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP)⁴, que através da respectiva escola de governo deve seguir diretrizes que contemplam a inovação e a transformação do Estado e a melhoria dos serviços públicos, com foco no cidadão, e, entre outras, deve priorizar as seguintes atividades: I - o desenvolvimento continuado de servidores públicos; II - programas de pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*, inclusive pós-doutorado; III - fomento e desenvolvimento de pesquisa e inovação; IV - prospecção, promoção e difusão de conhecimento; e V - desenvolvimento do empreendedorismo e da liderança no setor público (Brasil, 2019).

Ao relacionarmos a PNDP com o neoliberalismo, podemos destacar alguns pontos relevantes. A PNDP pode acabar por reforçar a autorresponsabilização do servidor pelo desenvolvimento profissional, que pode ser culpabilizado caso não atinja os objetivos propostos, ignorando os fatores estruturais e coletivos que condicionam o seu desempenho. A ênfase na formação técnica e no desenvolvimento de habilidades específicas pode direcionar os servidores para uma lógica individualizante, na qual são novamente responsabilizados por seu próprio aprimoramento, como discutiremos na parte teórica deste trabalho.

Além disso, tal política enfatiza as competências exigidas pelo mercado de trabalho, fornecendo ferramentas para a busca de qualificações que atendam às necessidades mercadológicas. Ademais, é importante questionar se todos os servidores têm igualdade de oportunidades de desenvolvimento, levando em consideração fatores como acesso à capacitação e recursos financeiros das instituições nas quais atuam, entre outros.

Cabe acrescentarmos um adendo em relação ao assunto “competências exigidas pelo mercado de trabalho”, pois notamos que estas podem variar de acordo com o setor e as mudanças nas demandas da economia. No entanto, existem algumas competências que são frequentemente destacadas como importantes em diversos contextos profissionais e usualmente

⁴ A ENAP é uma instituição que tem como objetivo principal desenvolver atividades voltadas para a formação e aperfeiçoamento de servidores públicos, ofertando cursos, seminários, e outras atividades de capacitação, além de desenvolver pesquisas e publicações relacionadas à gestão pública. Para mais informações acessar: <https://www.enap.gov.br/pt/>.

mencionadas no senso comum: autonomia, inteligência emocional, resiliência, proatividade, criatividade, trabalho em equipe, dentre outros, que procuraremos problematizar mais adiante.

No contexto educacional, é importante ressaltar que algumas competências são abordadas de forma clara e direta em regulamentações específicas. Um exemplo notável é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que alinhada aos imperativos do neoliberalismo, apresenta dez competências gerais “essenciais”. Estas competências são projetadas para guiar a formação integral dos estudantes em todas as etapas da Educação Básica, que inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

É crucial que também examinemos criticamente esse ponto, pois de certo modo a BNCC não se refere apenas aos sujeitos escolares (alunos e professores), mas “enquanto produtora de subjetividades e reguladora de comportamentos e formas de viver, seu discurso se espalha por toda população” (Silva; Freitas, 2021, p. 2).

Ainda segundo Silva e Freitas (2021), a BNCC

[...] busca estabelecer uma regulamentação para a organização curricular do sistema educacional no Brasil, **conduzindo**, igualmente, a forma como se **constituem os sujeitos** que acessam as escolas. E como diz respeito ao currículo, é necessário compreender a implicação da base em relações de disputa, de força e de **produção de subjetividades**; precisa ser entendida como um elemento estratégico na regulação das condutas sociais (Silva; Freitas, 2021, p. 2, grifos nossos).

Na BNCC, o termo competência é definido como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8). No Quadro 1, apresentaremos de forma esquemática as dez competências gerais da educação básica presentes no texto da respectiva regulamentação.

Quadro 1 – Competências gerais da educação básica (BNCC)

(continua)

Competência Geral	Texto da BNCC na íntegra
Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Pensamento científico, crítico e criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Quadro 1 – Competências gerais da educação básica (BNCC)

(conclusão)

Competência Geral	Texto da BNCC na íntegra
Repertório cultural	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Comunicação	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Cultura digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
Autogestão	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
Autoconhecimento e autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
Empatia e cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
Autonomia	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da BNCC (Brasil, 2017).

Ao analisar as competências listadas, ressaltando termos, como “resolver problemas e criar soluções”, “protagonismo e autoria”, “projeto de vida”, “liberdade”; “autonomia”, “responsabilidade”, “flexibilidade”, “resiliência” e vários “autos”, podemos problematizar a materialidade linguística sob a perspectiva da análise de discurso de linha francesa. Nota-se que esses termos refletem uma narrativa na qual o sujeito é constantemente provocado/convocado a assumir a responsabilidade total por sua vida, bem como por seu sucesso e fracasso. Esses discursos sobre autonomia e responsabilidade individual podem parecer capacitadores à

primeira vista, entretanto, é importante questionar em que medida eles servem como mecanismos de transferência de responsabilidades do Estado para o próprio sujeito.

Isso pode ser percebido como “técnicas governamentais de condução das condutas” em que “os sujeitos se constroem e se conduzem com obediência aos princípios de mercado e assumem total responsabilidade sobre suas escolhas” (Abreu, 2021, p. 79).

A ênfase em "resolver problemas e criar soluções" e "protagonismo e autoria" revela a pressão sobre o indivíduo para se tornar o gestor de sua própria vida, internalizando uma governamentalidade que exige a busca incessante por eficiência e sucesso. Além disso, a inclusão de "projeto de vida" sugere a necessidade de que cada indivíduo se torne o arquiteto de seu destino, uma construção que precisa ser constantemente revisada para atender às exigências do neoliberalismo.

Os termos "liberdade, autonomia, responsabilidade" apontam para a presença de uma tríade que, embora aparentemente positiva, pode também ser entendida como um mecanismo de sujeição, no qual a liberdade é condicionada à responsabilidade e autonomia, tornando-se, na realidade, uma forma sutil de controle. A presença das palavras "flexibilidade" e "resiliência" destaca a necessidade de adaptação constante e revela uma expectativa de que o indivíduo seja capaz de enfrentar adversidades e superar obstáculos, sem necessariamente questionar as estruturas de poder que, muitas vezes, são responsáveis por tais desafios.

Os diversos termos com o prefixo “auto”, por sua vez, carregam consigo a sugestão de uma autorregulação, indicando que o sujeito é instado a ser o vigilante de si mesmo, internalizando normas e moldando sua conduta de acordo com a lógica neoliberal. Assim, à luz da análise de discurso francesa, percebemos que essas competências refletem não apenas habilidades e capacidades individuais, mas também uma tecnologia de poder que perpassa sobre o sujeito, instigando-o a se autorregular em conformidade com as exigências do discurso dominante.

Nesse contexto, Azeredo (2019) pondera que:

Em tempos neoliberais, nos quais o governo já não dá conta de manter o bem-estar social, instiga-se a cultura da empresa no âmbito pessoal, motivando cada sujeito, por meios tanto diretos quanto indiretos, a ser um empreendedor de si, inculcando-lhe o discurso de que sua prosperidade e felicidade dependem apenas dele e de sua suposta liberdade para escolher (Azeredo, 2019, p. 108).

Conforme mencionado anteriormente, os profissionais da educação que atuam na Rede Federal se veem imersos em um cenário de transformações constantes, demandando uma adaptação contínua às dinâmicas institucionais. Nesse sentido, torna-se relevante não apenas

compreender a importância das políticas públicas educacionais, mas também problematizar, de maneira mais aprofundada, como essas políticas se materializam e incidem diretamente sobre a subjetividade desses profissionais.

Com base nesse contexto, voltamos nosso olhar para duas instituições de ensino em Minas Gerais, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), ambas integrantes da Rede Federal, com as quais a pesquisadora possui vínculos profissionais e acadêmicos.

No âmbito do IFMG, como mecanismo de gestão e de forma a oferecer planejamento, organização e manutenção de um processo contínuo de desenvolvimento profissional do docente, há especificamente um programa institucional de capacitação, regulamentado pela Resolução nº 21 de 22 de julho de 2019, que dispõe dos seguintes objetivos:

- I - atender aos interesses da administração do IFMG, com aplicabilidade direta no setor de trabalho, visando a **capacitar** os servidores para o exercício de suas funções;
- II - promover de forma permanente e vinculada ao planejamento institucional o desenvolvimento do servidor, como profissional e cidadão, visando à melhoria, eficácia e qualidade dos serviços prestados ao Instituto e à comunidade;
- III - capacitar o servidor, adequando as **competências** requeridas para o exercício de suas atividades, de forma articulada com os objetivos e a função social do IFMG;
- IV - valorizar o servidor por meio de sua **capacitação** permanente, possibilitar a realização pessoal e profissional deste e o cumprimento de seu papel na Instituição; e
- V - propiciar a progressão por **capacitação** e incentivar a qualificação dos servidores (IFMG, 2019, art.5º, p. 3, grifos nossos).

Já no CEFET-MG, a regulamentação específica mais recente da instituição que trata da Política Institucional de Desenvolvimento de Pessoas foi aprovada através da Resolução CD-36, de 4 de dezembro de 2019, cujo objetivo é orientar as ações de capacitação e de desenvolvimento de pessoas realizadas no âmbito da Instituição, de forma a promover o desenvolvimento dos servidores como profissionais e cidadãos. Além disso, em consonância com a PNDP, a instituição possui as seguintes diretrizes:

- I– incentivar e apoiar o servidor em suas atividades de **capacitação** alinhadas ao Plano de Desenvolvimento Institucional; II– promover ações de **capacitação** mediante aproveitamento de habilidades e conhecimentos dos servidores do quadro de pessoal institucional; III– incentivar a inclusão das atividades de **capacitação** como elemento para a progressão funcional do servidor; IV– oferecer ações de desenvolvimento profissional aos trabalhadores de apoio ao serviço público federal que estejam em exercício no CEFET-MG; V– acompanhar e aprimorar continuamente **os resultados** das ações de desenvolvimento de pessoas e garantir a sua divulgação; VI– conciliar as necessidades institucionais e as singularidades dos servidores no planejamento das ações de desenvolvimento de pessoas (CEFET-MG, 2019, art. 2º, grifos nossos).

Observamos que, em diversos momentos das regulamentações das instituições pesquisadas, são utilizados termos como “capacitação”, “competências” e “resultados”, que podem estar associados à racionalidade neoliberal e vir a limitar a capacidade crítica dos servidores, especialmente os professores, direcionando-os para uma formação estritamente alinhada com as necessidades e demandas do sistema econômico, em detrimento de uma formação reflexiva e problematizadora.

Nesta perspectiva, podemos problematizar tais documentos a partir de Foucault, destacando a relação com o poder e a governamentalidade neoliberal. Segundo o pensamento de Foucault (1999), o poder se manifesta por meio de mecanismos disciplinares e de controle, que buscam regular e moldar as condutas dos indivíduos. Por esse ângulo, a noção de capacitação pode ser entendida como um dispositivo de poder que visa adestrar e disciplinar os servidores públicos às demandas do sistema, reforçando a sujeição às normas e objetivos predefinidos. Ademais, questionamo-nos, estariam os servidores aprovados em concurso público de fato incapacitados para o exercício de suas atividades? O que se entende por capacitação, seria sinônimo de treinamento, instrução ou de formação?

Isso posto, à luz da perspectiva foucaultiana, é fundamental problematizar o uso desses termos no serviço público, na Educação, questionando os mecanismos de poder-saber envolvidos e as possíveis implicações para a subjetividade dos servidores. É importante analisar como essas práticas podem perpetuar relações de dominação e limitar a possibilidade de transformação social dentro do contexto do serviço público.

Na presente pesquisa, inicialmente almejávamos abordar as políticas públicas relacionadas ao desenvolvimento profissional do corpo docente de maneira abrangente. Todavia, em virtude das preciosas contribuições dos pareceristas que meticulosamente analisaram o projeto, tornou-se evidente a necessidade de um refinamento, de um recorte, considerando a brevidade do período de realização do mestrado. Nesse sentido, após estudos iniciais sobre as inúmeras políticas governamentais e institucionais para o desenvolvimento profissional docente, decidimos direcionar nosso foco para uma análise mais específica, culminando na eleição da política de RSC como objeto central de investigação.

A partir disso, buscamos realizar uma análise crítica da política em questão nas instituições IFMG e CEFET-MG, adotando uma perspectiva alinhada à análise discursiva de linha francesa, com o propósito de problematizá-la/desconstruí-la, sem a intenção de emitir juízos de valor, mas sim de possibilitar leituras outras de tais documentos.

Ao discutir o conceito de desconstrução, Mascia (2003, p. 40) aborda o tema, afirmando que se trata de um “questionamento do conceito de verdade, a partir do qual se constrói a racionalidade de um texto”. Nesse sentido, a autora destaca que

[...] a desconstrução não tem como objetivo a compreensão de um texto, nem tenciona revelar os temas principais, as ideias centrais, o significado; ao contrário, pretende expor aquilo que o texto tenta esconder: os paradoxos, as contradições e as incoerências. A desconstrução não tem a finalidade de demonstrar que o esquema argumentativo de um texto é falso ou errado; ela não disputa a verdade. Pode-se dizer que a desconstrução consiste, pelo menos parcialmente, em uma recusa em ler o texto como ele deseja ser lido. Opera-se, nesse caso, uma desconstrução da estrutura racional do texto: das hierarquias conceptuais, dos valores e das regras (Mascia, 2003, p. 40).

Diante do exposto, formulamos a seguinte questão norteadora para esta pesquisa: como se configura e se efetiva a política pública de RSC nas instituições IFMG e CEFET-MG, considerando documentos oficiais, regulamentações e outros registros institucionais?

Partindo da pergunta norteadora, a primeira etapa da pesquisa enfocou o Estado da Arte, realizando um levantamento na produção acadêmica acerca dos estudos que guardassem algum tipo de relação com o tema mais geral deste estudo e com o problema colocado a partir dele, com vistas a delinear melhor a pesquisa e observar as lacunas existentes no que tange ao tema aqui proposto.

De acordo com Vasconcellos, Silva e Souza (2020, p. 1) o Estado da Arte “são estudos que sistematizam o que foi produzido durante um período de tempo e área de abrangência, observando rastros deixados no percurso histórico de suas produções”, sendo que os autores que optam por fazê-lo têm em comum o objetivo de “olhar para trás”, revendo os caminhos percorridos.

[...] esse tipo de estudo é amplo e abrangente, pois leva em conta desde os resumos de artigos publicados em periódicos e eventos, até a produção de teses e dissertações. Isso possibilita estabelecer intercâmbio com outras áreas do conhecimento, analisando como determinado tema é diferentemente abordado nas áreas, suas contribuições, contradições, desafios propostos e lacunas que precisam ser preenchidas com novos estudos (Vasconcellos; Silva; Souza, 2020, p. 4).

Procedemos, então, com a busca em três bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵, Google Acadêmico⁶ e Scielo Brasil⁷, com a finalidade de conhecer um pouco melhor as pesquisas que têm sido desenvolvidas no campo da Educação

⁵ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

⁶ Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>

⁷ Disponível em: <https://www.scielo.br/>

referente à política de RSC, foco desta pesquisa, fazendo uma interseção entre a respectiva política e a análise do discurso (AD) de linha francesa.

Para esse levantamento, inicialmente foram utilizados como descritores as palavras-chave “Reconhecimento de Saberes e Competências” e a respectiva sigla “RSC”. Após a primeira busca, a consulta foi refinada e foram acrescentadas as seguintes palavras-chave: Análise do discurso; Professor EBTT⁸, Políticas públicas; IFMG e CEFET-MG, obtendo os resultados da Tabela 1.

Tabela 1 – Levantamento de produção acadêmica sobre o RSC

Palavras-chave	Quantidade de trabalhos encontrados		
	BDTD	SciELO Brasil	Google Acadêmico
Reconhecimento de Saberes e Competências	370	7	256.000
Reconhecimento de Saberes e Competências + RSC	3	1	1.200
Reconhecimento de Saberes e Competências + RSC + Análise do discurso	0	0	757
Reconhecimento de Saberes e Competências + RSC + Professor EBTT	3	0	153
Reconhecimento de Saberes e Competências + RSC + Políticas públicas	2	0	1.070
Reconhecimento de Saberes e Competências + RSC + IFMG	0	0	34
Reconhecimento de Saberes e Competências + RSC + CEFET-MG	1	0	132

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que, ao pesquisar a palavra-chave “Reconhecimento de Saberes e Competências” de forma isolada, o volume de trabalhos encontrados foi elevado. No entanto, a maioria destes não corresponde especificamente à política de RSC instituída pela Lei nº 12.772/2012, foco da nossa pesquisa. Muitos dos trabalhos apresentam outros sentidos apartados como “reconhecimento e certificação de saberes populares”, “gestão de competências”, entre outros. Dessa forma, foi necessário refinar a busca com outras palavras-chave para aproximá-la do nosso objeto de estudo.

⁸ Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Do quantitativo de trabalhos apontados na Tabela 1, foram selecionados 04 (quatro) estudos que possuíam maior aproximação com o tema de estudo; três teses e um artigo, que tiveram seus resumos analisados com o intuito de confirmar sua relação direta com o objeto, os quais, posteriormente, foram estudados com maior profundidade. Tais trabalhos estão elencados no Quadro 2 e serão brevemente resumidos a seguir.

Quadro 2 – Trabalhos aproximados com o nosso tema de estudo

Autores	Título	Tipo de trabalho
Baccin (2018)	Reconhecimento de saberes e competências no ensino básico tecnológico: impactos sobre a carreira e o trabalho docente.	Tese
Rodrigues (2018)	Reconhecimento de saberes e competências: um olhar histórico sobre a carreira do professor da Educação Profissional.	Artigo
Lima (2019)	A política de reconhecimento de saberes do ponto de vista da atividade de trabalho docente na Educação Profissional.	Tese
Santos (2019)	Carreira do ensino básico, técnico e tecnológico – EBTT: impactos do reconhecimento de saberes e competências na formação e no trabalho docente da UFPA.	Tese

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa de Baccin (2018) aborda o tema de RSC, sendo que o recorte da pesquisa focaliza os docentes que atuam nos IFs de Ciência e Tecnologia. A autora desenvolve a pesquisa com base no método materialista histórico-dialético e, para a coleta de dados, utiliza como procedimentos metodológicos a análise de documentos, questionários e entrevistas semiestruturadas.

Baccin (2018) aborda as determinações da política de RSC com o objetivo de compreender os interesses que fundamentaram sua elaboração e, dessa forma, analisa a conjuntura econômica e política na qual a reestruturação da carreira está inserida. Por meio das análises realizadas acerca da EPT, constata-se um reordenamento da Rede Federal em função das mudanças que estão ocorrendo no capitalismo contemporâneo.

A autora reforça que há uma demanda por parte do sistema produtivo pela ampliação e reforma dos IFs de modo a formar a força de trabalho que é exigida pelo mercado, educar para o empreendedorismo e fomentar as parcerias público-privadas. Em sua tese, a autora busca conhecer os determinantes da reestruturação da carreira do EBTT, evidenciando as relações com o movimento de acumulação do capital.

Como consequência, Baccin (2018) relata que o que está sendo disseminado por meio das reformas é uma nova concepção de educação e trabalho que modifica o projeto dos IFs,

impacta o trabalho do professor e tem seus desdobramentos na carreira, com a lógica da individualização e da meritocracia.

Ao mesmo tempo em que o sistema do capital vai se ampliando e modificando suas formas de extração da mais-valia, passa a demandar da classe trabalhadora outras ‘habilidades e competências’ e um grau maior de escolaridade para que seja possível adquiri-las. Essa forma de organização do capital exige mudanças na formação dos trabalhadores e, portanto, novas reformas políticas são necessárias para intervir no currículo, nos conteúdos a serem ensinados e na forma desse ensino, modificando, especialmente, o trabalho docente (Baccin, 2018, p. 244).

Na tese de Lima (2019), a autora desenvolve sua pesquisa com o objetivo de analisar a implementação e o desenvolvimento da política de RSC dos professores da carreira do EBTT no âmbito do CEFET-MG, interrogando os pressupostos teórico-metodológicos que a fundamentam. E de modo a alcançar os objetivos, a autora problematiza a proposição de avaliação de saberes do RSC face aos aspectos emergentes da análise da atividade de trabalho de dois professores do Curso Técnico de Nível Médio em Redes de Computadores.

Na tese da autora, foram realizadas análises documental e bibliográfica, observação das aulas ministradas pelos docentes acompanhados, entrevistas semiestruturadas e entrevistas de autoconfrontação. De modo a analisar os saberes construídos e mobilizados pelos professores na sua atividade de trabalho, a autora teve como fundamento da análise a ideia de ciclos de aprendizagem expansiva, proposta pela teoria da atividade, e na noção de renormalização, desenvolvida pela abordagem ergológica do trabalho.

Diante de tal análise, Lima (2019) constata que a prática competente desses professores se relaciona com os conhecimentos técnicos construídos antes e durante o exercício docente,

[...] mas, também, com o saber bem conduzir a turma; saber organizar e cadenciar os conteúdos a serem ensinados; ser capaz de ponderar acerca da forma de atendimento mais adequada a cada aluno ou grupo de alunos; se preocupar com o cuidado com os equipamentos, com o bem comum e com os alunos; procurar formas de atualização, realizando pesquisas relacionadas com o conteúdo a ser ensinado; entre outras (Lima, 2019, p. 5).

Como resultado, a autora, conclui que o processo de reconhecimento de saberes acaba ignorando uma gama de saberes construída pelos professores no decorrer de sua atividade de trabalho e que são fundamentais para sua prática docente, fazendo-se necessário repensar o processo de avaliação proposto.

[...] um dispositivo que se propõe a avaliar e reconhecer os saberes do trabalho deve se fundar não somente em uma análise de documentos comprobatórios das atuações profissionais, institucionais ou não, dos docentes. Assim, faz-se necessário o desenvolvimento de um método que valorize tais atuações, mas que não limite a concepção de saberes a elas, desenquadrando e ampliando essa concepção, bem como propondo uma aproximação entre avaliados e avaliadores visando uma análise crítica do trabalho e dos saberes construídos e necessários para a prática docente na Educação Profissional (Lima, 2019, p. 270).

Rodrigues (2018) apresenta um artigo como parte da tese “Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) dos professores do IFMG: uma (re)constituição do discurso histórico-social sobre a implementação da Lei do Magistério Federal” que trata da história da carreira do professor da educação profissional (EBTT), incluindo o dispositivo do RSC da lei em vigor. No artigo, a autora, tece algumas considerações sobre esse dispositivo no contexto atual da nossa sociedade.

Apesar de a cultura de qualificação estar presente no campo educacional, essa lei instituiu um novo ‘olhar avaliativo’ sobre a prática pedagógica, reconhecendo os saberes experienciais/tácitos dos professores, no âmbito da Educação Profissional. Tendo em vista que o modelo atual do RSC busca de cada um, o esforço pessoal e não coletivo, a educação assume uma perspectiva individualista, posicionamento recorrente de uma sociedade capitalista, na qual, tudo parece estar voltado para os interesses do indivíduo (Rodrigues, 2018, p. 107).

Na pesquisa, Rodrigues (2018) conclui que a carreira do professor da Educação Profissional é bastante atrativa em comparação com a carreira do magistério do Estado de Minas Gerais e de muitos outros municípios e destaca que o RSC se tornou uma política pública direcionada à valorização do docente isolada dos demais sistemas de ensino.

Por fim, Santos (2019) apresenta em sua tese a carreira dos docentes federais do EBTT, especificamente da Universidade Federal do Pará (UFPA), centrada na análise das estruturas e reestruturas provenientes do processo de sua regulamentação implementado no decorrer das últimas décadas, com ênfase na instituição do RSC. A autora apresenta como hipótese de trabalho, que veio a ser confirmada, a noção de que os impactos da estruturação e reestruturação da carreira docente federal, especialmente a implantação do RSC, incidem no trabalho e na formação do docente, uma vez que a titulação por meio de pós-graduação será desestimulada e gradualmente substituída por processos avaliativos internos às instituições federais de ensino que concedem ao docente remuneração equivalente à Retribuição pela Titulação (RT) de especialista (RSC I), mestre (RSC II) e doutor (RSC III).

Santos (2019) utilizou como aporte teórico-metodológico o Materialismo Histórico-dialético, tendo como categorias gerais de análise a carreira, o trabalho e a formação docente.

Para a pesquisa foram realizados levantamento e análise de material bibliográfico e documental, pesquisa de campo e entrevistas semiestruturadas com 12 professores da UFPA, cujas análises foram realizadas com suporte da AD.

Em suma, a autora apresenta resultados que demonstram o amorfismo na carreira EBTT, uma vez que a sua reestruturação tem como consequências um conjunto de circunstâncias no trabalho e na formação dos professores, entre as quais, a precarização das condições e a intensificação do trabalho, além da autorresponsabilização dos docentes com esses processos. Ademais, constatou-se, na investigação, a ausência de políticas que formem e informem os docentes sobre os direitos e sua operacionalização para requerê-los; desmobilização da organização da categoria; contexto de individualismo e meritocracia no acesso à formação.

A partir do Estado da Arte, observamos que são escassas as publicações referentes ao tema pesquisado, principalmente no que diz respeito à AD de linha francesa, e é nessa lacuna que a presente pesquisa pretende contribuir, problematizando tal política. Dessa forma, o estudo mostra-se relevante não somente do ponto de vista acadêmico, mas também apresenta uma importância profissional e social à medida que poderá contribuir também para reflexões mais amplas acerca das políticas públicas educacionais de desenvolvimento profissional do docente, bem como poderá fornecer subsídios para novas pesquisas acerca desta temática.

Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivo geral investigar, por meio de um estudo documental e comparativo, a implementação da política pública de RSC no âmbito do IFMG e do CEFET-MG, utilizando ferramentas-conceitos foucaultianos para problematizar e compreender os processos, as práticas e os discursos envolvidos.

Como objetivos específicos, elencamos:

- a) Realizar um levantamento quantitativo referente à concretização da política pública de RSC, em especial, no IFMG e no CEFET-MG;
- b) Empreender uma análise dos documentos oficiais que regulamentam o processo de RSC em geral e nas instituições mencionadas, com o propósito de compreender os procedimentos adotados e os aspectos normativos que orientam a sua implementação;
- c) Problematizar, com base nas análises empreendidas, sobre os possíveis impactos da política pública de RSC na (re)construção da subjetividade docente.

No que tange à estrutura desta dissertação, nesta seção inicial, buscamos contextualizar o tema da pesquisa, destacando a expansão da Rede Federal, a criação dos IFs e a relevância das políticas públicas para o desenvolvimento profissional dos servidores, em especial dos

docentes. Além disso, abordamos o estado da arte por meio de um levantamento da produção acadêmica sobre RSC, incluindo um resumo dos estudos relevantes para a investigação.

Na segunda seção, intitulada “Desvelando as condições de produção do RSC: uma análise foucaultiana”, o foco recai sobre a contextualização da RFEPCT, a descrição do cenário de ensino profissional e tecnológico em Minas Gerais, bem como a apresentação detalhada do IFMG e do CEFET-MG. Ademais, aborda-se a carreira do professor do EBTT, além de se explorar as políticas de desenvolvimento profissional docente da carreira do EBTT, com especial atenção ao RSC.

Na seção subsequente, denominada “Ferramentas e Procedimentos Teórico-analíticos”, são delineadas as ferramentas e procedimentos teórico-analíticos utilizados na pesquisa, com ênfase na AD de linha francesa, nas relações de poder-saber, no neoliberalismo e na governamentalidade, consideradas lentes analíticas fundamentais para compreender as políticas de desenvolvimento profissional docente e o RSC.

Na quarta seção, intitulada “Análises das Normativas: Olhares Outros”, são exploradas as resoluções pertinentes ao RSC emitidas pela CPRSC/MEC, bem como as políticas de RSC específicas do IFMG e do CEFET-MG.

Por fim, na quinta e última seção, nomeada “Algumas Considerações”, é apresentada uma síntese dos principais achados da pesquisa, algumas conclusões e reflexões sobre as implicações dos resultados obtidos para o desenvolvimento profissional docente nos contextos investigados.

Antes de encerrarmos esta introdução, cabe mencionar que esta pesquisa nasceu das vivências e experiências profissionais e pessoais da pesquisadora, narradas na seção seguinte em primeira pessoa. Esta seção decorre do fato de, na perspectiva adotada nesta pesquisa, conhecer quem é o analista do discurso, sua trajetória e como se deu seu encontro com o objeto de estudo faz parte das condições de produção das análises a serem empreendidas, pois, de acordo com Mascia (2003, p. 28), fazem parte das “condições de produção do discurso as imagens que os interlocutores fazem de si e do outro, a partir do lugar que eles ocupam no contexto histórico-social”.

1.1 A pesquisadora-analista do discurso

[...] o analista de discurso, à diferença do hermeneuta, não interpreta, ele trabalha (n)os limites da interpretação. Ele não se coloca fora da história, do simbólico ou da ideologia. Ele se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições (Orlandi, 2012, p. 61).

Meu primeiro contato com a Rede Federal ocorreu logo no período da transformação da Unidade de Ensino Descentralizada do CEFET Ouro Preto (UNED Congonhas) em IFMG *Campus* Congonhas. Tive a oportunidade de estudar em uma escola gratuita e de qualidade, compondo orgulhosamente a primeira turma do Curso Técnico Integrado de Edificações, que foi criado em 2009.

Apesar dos desafios de ser a primeira turma, a qualidade e dedicação dos professores foi o que mais chamou a minha atenção naquele momento. Ser aluna do IFMG fez com que eu abrisse a mente para outros mundos, outras situações que sequer tinha conhecimento. Foi através dessa instituição que obtive meu primeiro contato, por exemplo, com pesquisas científicas, além do intercâmbio com outras instituições.

Realizar o curso técnico integrado foi uma experiência bastante interessante, pois, ao mesmo tempo em que tínhamos disciplinas básicas do ensino médio, era ofertado também o ensino técnico, no qual havia um preparo para o mundo do trabalho. Na minha visão da época, isso era incrível, pois devido às baixas condições econômicas da minha família, imaginar que eu poderia me formar e ter um retorno financeiro mais breve era importante.

Logo após a minha formatura em 2011, comecei a trabalhar com alguns projetos arquitetônicos e até cheguei a pensar em dar continuidade aos estudos nessa área. Entretanto, me deparei com a questão de que não havia cursos de Arquitetura próximos à minha cidade e minha família não teria condições financeiras para me sustentar em outra localidade. A partir disso, dei continuidade ao trabalho com projetos arquitetônicos e comecei a dar aulas particulares de inglês.

No quesito aula particular, me recordo que, desde criança, para ganhar alguns trocados eu ajudava os alunos na escola que tinham mais dificuldade, brincava de ser professora. Fui criada pela minha avó materna que, sempre muito humilde e ao mesmo tempo muito sábia, me dizia que não tinha como investir em bens materiais, mas com o que fosse relacionado aos estudos, ela daria todo apoio e suporte que eu conseguisse, pois reconhecia o valor da Educação. À minha avó, carinhosamente chamada de mãe, toda a minha gratidão.

Em 2012, meu namorado na época e atual marido, apresentou-me a ideia de estudar para concursos públicos, sugerindo a possibilidade de ingressar como servidora no IFMG, uma instituição que eu sempre admirei profundamente. Interessei-me e comecei os estudos. Logo no início de 2013, no dia do meu aniversário de 19 anos, eu fiz a prova do concurso público para o IFMG e fui aprovada. No final desse mesmo ano, eu já estava empossada no cargo público de Assistente em Administração.

Comecei a trabalhar na Reitoria do IFMG, especificamente na Pró-Reitoria de Extensão, mas logo surgiu a oportunidade de remoção para a minha cidade natal e escola de formação do ensino médio integrado: IFMG *Campus* Congonhas. Um momento muito gratificante para mim! Posso dizer, então, que, desde 2014, sou servidora do IFMG *Campus* Congonhas, instituição que fez um grande diferencial na minha vida e para a qual desejo contribuir/retribuir também com esta pesquisa.

Minha formação acadêmica de nível superior é graduação em gestão pública e especialização em administração pública. No *Campus* Congonhas, atuo especificamente no Setor de Gestão de Pessoas desde 2016. Estar nesse setor me proporciona ter um contato frequente com os professores da instituição, observando seus percursos formativos, conhecendo as variadas formas de desenvolvimento na carreira docente.

Diante de todas as experiências vividas no meu contexto pessoal e profissional com o IFMG, fui motivada a tentar um mestrado no qual eu pudesse investigar sobre políticas públicas relativas à Educação, à capacitação docente. Minha amiga Talitha, que trabalha diretamente comigo, havia realizado seu mestrado no CEFET-MG, especificamente no Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica, me recomendou o programa e eu fiquei muito interessada. Em 2021, tive a oportunidade de realizar o processo seletivo e fui aprovada. Desde então, comecei a aprofundar a minha pesquisa em relação às políticas de desenvolvimento profissional docente. E no decorrer do processo, foi definido que o foco desta pesquisa seria, como já mencionado o RSC.

Tendo delineado a pesquisa em linhas gerais e me apresentado como pesquisadora-analista do discurso, passamos, sem mais delongas ao capítulo seguinte, que abordará as condições de produção do discurso, uma vez que discurso e sujeito estão sempre imbricados em seu contexto sócio, histórico e ideológico.

2 CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DO RSC: UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA

Um dos pressupostos da AD consiste em levantar os efeitos de sentidos dos discursos, considerando as condições de produção sociais, históricas, culturais. Por isso, é importante ir além do texto e identificar as condições em que estes foram produzidos para se ter acesso aos sentidos. Assim, neste capítulo, são abordados os *loci* de pesquisa e a política pública educacional escolhida para este estudo.

A AD reconhece o contexto histórico-social como elemento constituinte do sentido, levando em conta as condições nas quais o texto foi gerado. Nessa perspectiva, Mussalim (2001, p. 123) afirma que, “o contexto histórico-social, então, o contexto de enunciação, constitui parte do sentido do discurso e não apenas um apêndice que pode ou não ser considerado. Em outras palavras, pode-se dizer que, para a AD, os sentidos são historicamente construídos”.

Ainda, para a AD, o foco não reside no sujeito em si

o que importa é o lugar ideológico de onde enunciam os sujeitos. [...] Dessa forma, apesar do caráter constitutivamente heterogêneo do discurso, não se pode concebê-lo como livre de restrições. O que é e o que não é possível de ser enunciado por um sujeito já está demarcado pela própria formação discursiva na qual está inserido. Os sentidos possíveis de um discurso, portanto, são sentidos demarcados, preestabelecidos pela própria identidade de cada uma das formações discursivas colocadas em relação no espaço interdiscursivo. No entanto, apesar dos sentidos possíveis de um discurso estarem preestabelecidos, eles não são constituídos *a priori*, ou seja, eles não existem antes dos discursos. O sentido vai se constituindo à medida que se constitui o próprio discurso. Não existe, portanto, o sentido em si, ele vai sendo determinado simultaneamente às posições ideológicas que vão sendo colocadas em jogo na relação entre as formações discursivas que compõem o interdiscurso (Mussalim, 2001, p. 131).

Dessa forma, abordaremos a seguir um breve registro histórico da Educação Profissional no Brasil, de modo a construir um pano de fundo para as nossas discussões.

2.1 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

As primeiras manifestações que atualmente podem ser identificadas como as raízes da educação profissional emergem no século XIX, especificamente em 1809, com a criação dos Colégios das Fábricas, a partir de um decreto do então Príncipe Regente. Posteriormente, houve uma sucessão de iniciativas voltadas para uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os “desvalidos da sorte”, ou seja, para atender àqueles que enfrentavam condições sociais desfavoráveis. Destacam-se a criação em 1816 da Escola de Belas Artes cujo objetivo

era ensinar o desenho técnico a ser desenvolvido em oficinas mecânicas; em 1861, a criação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro; nos anos 1940 a construção de dez Casas de Educandos e Artífices em capitais brasileiras; e em 1854, a criação de Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos (Moura, 2007).

Além disso, Moura (2007, p. 6) destaca que ainda no século XIX foram criadas sociedades civis com o objetivo de dar amparo às crianças órfãs e abandonadas iniciando-as no ensino industrial. “Entre estas sociedades, as mais importantes foram os Liceus de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1858), de Salvador (1872), do Recife (1880), de São Paulo (1882), de Maceió (1884) e de Ouro Preto (1886)”.

Conforme portal do Ministério da Educação (MEC)⁹, a evolução histórica das instituições federais de educação profissional, que compõem a RFEPCT, começou no início do século XX, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha instituiu, através do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, as escolas de Aprendizes e Artífices destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito que, posteriormente, dariam origem aos CEFETs.

A respectiva regulamentação tinha como premissa contribuir com as classes menos favorecidas para que pudessem vencer as dificuldades sempre crescentes na luta pela existência. Dessa forma, o decreto mencionava que seria necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, mas fazê-los adquirir hábitos de trabalho benéficos que os afastaria da ociosidade ignorante e criminalização, formando cidadãos úteis à Nação (Brasil, 1909).

Desde então, torna-se evidente a divisão na sociedade brasileira entre a educação propedêutica, destinada aos filhos da elite, e a educação profissional, que visava preparar as classes desfavorecidas para o mercado de trabalho.

É interessante indagarmos essa expressão “formando cidadãos úteis” que consta na regulamentação de 1909, o que nos remete aos “sujeitos dóceis e úteis” de que Foucault trata em seus trabalhos sobre poder e disciplina, nos quais o autor problematiza como as instituições sociais e os mecanismos de poder, as relações de poder-saber moldam e controlam os indivíduos, tornando-os obedientes e produtivos dentro de determinadas estruturas sociais. Para o filósofo, as instituições sociais, como escolas, prisões, hospitais e fábricas, possuem técnicas específicas para disciplinar e normalizar os sujeitos, transformando-os em corpos dóceis e úteis para a sociedade. Como se pode depreender, “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos

⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/historico>.

de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (Foucault, 1999, p.164-165). Essa discussão será retomada mais adiante neste estudo.

Retomando o contexto histórico da RFEPCT, em 1934, com a aprovação da nova constituição republicana, a concepção da educação como um direito adquire maior destaque, sendo o primeiro documento a dedicar um capítulo específico à questão educacional. Nesse contexto, a educação pública foi oficialmente reconhecida como um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado. O artigo 149 da constituição de 1934 proclamou:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite **eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação**, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Brasil, 1934, grifos nossos).

Essa proclamação destaca a consolidação da compreensão de que a educação transcende a condição de benefício, sendo reconhecida como um direito fundamental que deve estar ao alcance de todos os membros da sociedade. Essa perspectiva desempenhou um papel fundamental na configuração do cenário educacional brasileiro, exercendo influência direta no delineamento de políticas e práticas educacionais ao longo das décadas subsequentes.

O enunciado em destaque pode ser interpretado à luz das ideias de Foucault sobre o papel do discurso na formação de sujeitos e na regulação social. Foucault (1999) argumenta que os discursos não apenas refletem a realidade, mas também a constroem, influenciando as práticas e os comportamentos das pessoas. Nesse contexto, o discurso sobre a educação como um "eficiente fator da vida moral e econômica da Nação" pode ser entendido como uma estratégia de governamentalidade, na qual a educação é instrumentalizada para servir aos interesses do Estado e da economia. Essa análise crítica nos permite compreender como o discurso sobre a educação é mobilizado como parte de estratégias mais amplas de governança e poder.

A Constituição Brasileira de 1934 reforçou a ideia de responsabilidade do Estado para com a Educação e estabeleceu competências à União ao traçar diretrizes nacionais e fixar o plano nacional de Educação, além de criar a vinculação de recursos à educação

A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos **fundos de educação**. § 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros **recursos financeiros**, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses **fundos especiais**, que serão aplicados exclusivamente em **obras educativas**, determinadas em lei (Brasil, 1934, cap. II, art. 157, grifos nossos).

No entanto, a Constituição de 1937, já no período ditatorial do governo Vargas, apresentou um retrocesso em relação à Constituição de 1934, pois, “dentre outros aspectos, acabou com a vinculação constitucional de recursos destinados à educação” (Moura, 2007, p.8). Além disso, ficou ainda mais evidente a separação das escolas para pobres das escolas para a elite.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (Brasil, 1937, art.129).

A este respeito, Moura (2007, p. 8) destaca que “eram escolas pobres para os pobres e destinavam-se a preparar os filhos dos operários ou de seus associados para os ofícios, cujos cursos deveriam ser desenvolvidos com a colaboração dos sindicatos e das indústrias”. Em suma, na década de 1930, “o objetivo foi disseminar o ensino profissional no país, direcionando as políticas de formação ao atendimento da demanda por trabalhadores por parte do mercado de trabalho” (Baccin, 2018, p. 61).

No ano de 1959, no Governo Juscelino Kubitschek, as Escolas Industriais e Técnicas foram elevadas à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais, adquirindo autonomia didática e administrativa. Com isso, intensificaram a formação de técnicos, mão de obra indispensável para dar suporte ao processo de industrialização (Dominik, 2017).

Em 1978, a partir da Lei nº 6.545¹⁰, três Escolas Técnicas Federais (Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro) são transformadas em CEFETs, mudança que confere àquelas instituições mais uma atribuição: formar engenheiros de operação e tecnólogos.

Reforçamos que essas três instituições, após a Lei nº 11.892/2008 não se transformaram em IFs. O CEFET do Paraná (CEFET-PR) se tornou Universidade Tecnológica Federal do Paraná e as outras duas instituições permaneceram como CEFET-MG e CEFET do Rio de Janeiro (CEFET-RJ) (Dominik, 2017).

A partir da década de 1980, com o desenvolvimento de novas tecnologias, um novo cenário econômico e produtivo foi estabelecido. Desse modo, com vistas a atender as novas demandas, as instituições de educação profissional procuraram diversificar programas e cursos

¹⁰ Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978: Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

para elevar os níveis da qualidade do ensino, dando continuidade à sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo (Brasil, 2018)¹¹.

Por fim, após quase um século da publicação da regulamentação das escolas de Aprendizizes e Artífices, o governo federal instituiu, através da Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a RFEPECT e criou 38 IFs de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo como uma das finalidades ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior (Brasil, 2008).

Tradicionalmente, como é possível observar nesta seção e na seção seguinte, o sistema educacional brasileiro, de modo geral, enfatizava o utilitarismo e a preparação quase exclusiva para o mercado de trabalho. Essa abordagem reducionista enfatiza o desenvolvimento de habilidades técnicas específicas, negligenciando aspectos humanísticos, culturais e sociais da educação. Nesse sentido, Taddei (2019) ainda ressalta que

o neoliberalismo, alicerçado no utilitarismo, na eficiência e no pragmatismo, voltado ao lucro, com ênfase no individualismo e no desenvolvimento a qualquer custo, colocou os processos formativos a serviço dos interesses do grande capital, na perspectiva de uma educação tecnicista (Taddei, 2019, p. 11).

Contudo, a Lei que instituiu a RFEPECT, promulgada em 2008, representou um marco significativo, pois houve uma mudança, ou ao menos a tentativa de mudança, de paradigma, que propôs uma transformação ao introduzir uma abordagem mais abrangente, buscando uma formação omnilateral, integrada e integradora dos estudantes. A formação omnilateral, apoiada pela Lei que instituiu a Rede Federal, busca contemplar diversas dimensões do desenvolvimento humano, promovendo uma educação integral e integrada. Essa formação também busca promover a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes, pois, ao integrar diferentes áreas do conhecimento, os alunos são estimulados a analisar problemas complexos de forma multidimensional, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas. Assim sendo,

¹¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/historico>.

assume-se a concepção de formação humana integral ou omnilateral, na perspectiva da politecnia, como aquela que contribui para formar sujeitos emancipados, independentemente da origem socioeconômica, e que essa deve ser a utopia a se buscar. Não obstante, compreende-se que, na atual fase de desenvolvimento das forças produtivas e da sociedade brasileira em geral, faltam as condições materiais concretas para viabilizar esse tipo de formação de forma universal, laica, igualitária e com qualidade socialmente referenciada para todos, face à extrema desigualdade social e econômica que hoje impera (Moura, 2014, p. 9).

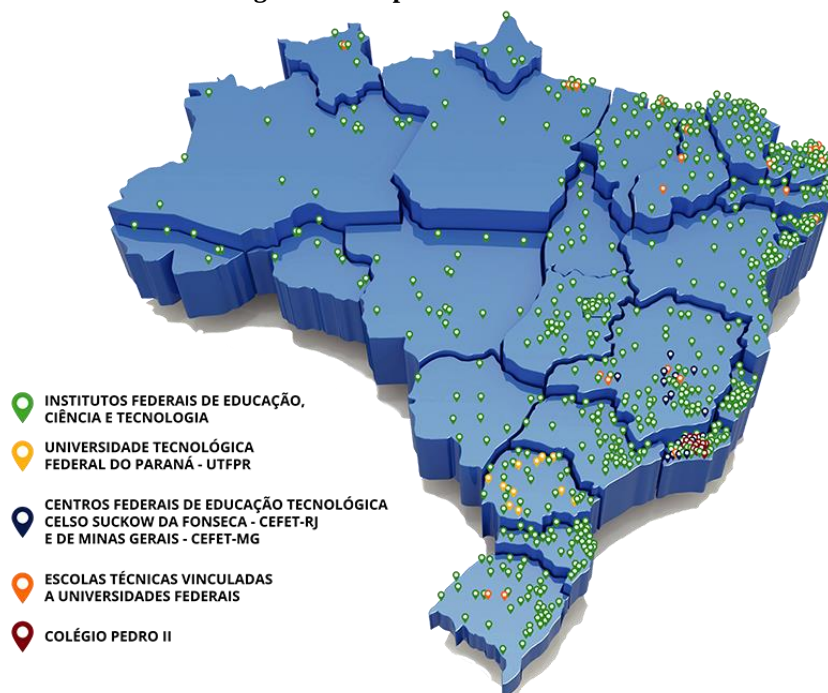
Antes de prosseguir, vale ressaltar que, ao longo dos 15 anos de existência da Rede, houve aproximações e distanciamentos da formação proposta inicialmente, como aponta Moura (2014) na citação acima, nas quais não nos deteremos por não ser foco desta investigação.

De acordo com o MEC, com a publicação da Lei nº 11.892 em 2008, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica, 75 unidades descentralizadas de ensino, 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os IFs de Educação, Ciência e Tecnologia. É importante destacar que algumas instituições que não aderiram ao processo de transformação dos IFs fazem parte da Rede.

Atualmente, a Rede Federal é composta então por 38 IFs, 02 CEFETs, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 24 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Segundo o MEC, considerando os respectivos *campi* associados a essas instituições federais, há, ao todo, 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país.

Como destaca Rosa (2016), o que se percebe é que, desde sua criação em 1909, até sua reformatação em 2008, apesar das mudanças de nomenclatura e de identidade, a RFEPCT mantém sua vocação, que é a de trabalhar com a educação profissional, sendo que a modificação mais considerável é a abrangência de sua atuação, que passa a atender todos os níveis educacionais, em todo o território nacional, como podemos observar na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Mapa da Rede Federal



Fonte: Brasil (2018).¹²

Dentro desse universo educacional, como já mencionado, esta pesquisa escolheu como objeto de estudo os documentos institucionais que versam sobre o RSC no âmbito do IFMG e do CEFET-MG, sobre os quais discorreremos mais adiante.

2.2 A Educação Profissional e Tecnológica em Minas Gerais

Nesta seção, almejamos discorrer de forma sucinta sobre a evolução do ensino profissional e tecnológico em Minas Gerais, visando estabelecer um panorama histórico que servirá como base para nossas análises subsequentes.

Nos anos iniciais da República, ocorreu no país um forte desenvolvimento urbano e industrial, o que fez emergir o questionamento de qual deveria ser o papel formativo desempenhado pelas escolas. A este respeito, Gonçalves e Chamon (2012, p. 156) falam de uma “formação que deveria contemplar tanto as primeiras letras, condição de usufruto da cidadania, quanto o ensino técnico, condição de progresso material e de inserção do Brasil na modernidade, representada pela indústria e pelas relações livres de trabalho”.

Diante do surgimento de um novo mundo do trabalho, tanto pelo crescimento da indústria, quanto pela necessidade de reposição de mão de obra decorrente da abolição da

¹² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>.

escravatura, foi preciso aprimorar a formação/educação dos trabalhadores. Nesse sentido, em relação a Minas Gerais, Gonçalves e Chamon (2012) ressaltam que

o esforço empreendido pelas políticas públicas mineiras não somente visou à qualificação do trabalhador nacional, mas também se organizou para ensiná-lo a ética do trabalho como forma de superação do ‘defeito mecânico’, sedimentado ao longo dos quatro séculos de escravização, nos quais demarcou o tratamento do trabalho regular e braçal como a marca da desonra (Gonçalves; Chamon, 2012, p. 168).

Além da questão direta que envolvia os trabalhadores, também havia uma grande preocupação com a formação das crianças e jovens pela via escolar. Nesse mesmo período dos anos iniciais da República, a educação moral e a educação pelo e para o trabalho ganharam lugar de proeminência. A respeito dessas novas demandas educativas Gonçalves e Nogueira (2019) salientam que:

No interior das discussões da criminologia, pensava-se, principalmente, numa educação moral para as crianças que ainda não haviam se delinquido, mas que representavam riscos potenciais à delinquência, e a educação pelo trabalho, para aquelas crianças já consideradas delinquentes, nos espaços das oficinas, nos cursos de formação profissional, nas escolas públicas e privadas (Gonçalves; Nogueira, 2019, p. 7).

Reforça-se que a existência das escolas públicas profissionalizantes vai ao encontro dos interesses do capital industrial.

Em decorrência do processo de mudança da sociedade, essas escolas vão se posicionando, de forma mais direta, vinculadas às políticas de desenvolvimento econômico, aspecto esse que consagrou sua mais visível referência: qualificar mão de obra tendo em vista o seu papel estratégico para o país, característica típica de governos no **estado capitalista moderno** no que concerne a sua relação com o mercado, objetivo que se complementa com a manutenção, sob **controle social, dos excluídos dos processos de produção** (Brasil, 2010, p. 10, grifos nossos).

O trecho em questão evidencia a transformação das instituições educacionais em consonância com as mudanças sociais, vinculando-as de maneira direta às políticas de desenvolvimento econômico. Ao problematizar esse cenário à luz dos estudos foucaultianos, podemos perceber uma articulação entre a atuação dessas escolas e as estratégias do estado capitalista moderno. Foucault (1999) analisa como as instituições, incluindo as escolas, operam como dispositivos de controle social, promovendo a normalização dos indivíduos de acordo com as demandas do sistema vigente.

A ênfase na qualificação da mão de obra para atender às necessidades do mercado de trabalho revela uma forma de controle social, na medida em que os indivíduos são direcionados

a se ajustarem aos padrões exigidos pela lógica produtiva. O termo "controle social" destaca a aplicação de mecanismos de vigilância e normalização para manter a ordem no interior dessas instituições.

Além disso, a menção aos "excluídos dos processos de produção" sugere uma marginalização desses sujeitos, que são mantidos à margem do sistema econômico dominante e revela a existência de mecanismos de exclusão social, reforçando a análise foucaultiana sobre como o poder pode operar para segmentar e disciplinar determinados grupos sociais. Portanto, ao analisar esse trecho à luz dos estudos foucaultianos, é possível problematizar não apenas a função das escolas dentro do sistema capitalista, mas também as dinâmicas de poder e controle que operam por meio delas, que podem levar à perpetuação de relações de dominação e exclusão.

Retomando o foco para Minas Gerais, as primeiras iniciativas de ensino profissional do Estado remontam ao final do século XIX, período marcado pelo processo de industrialização. Naquela época, foram criadas as primeiras escolas de artes e ofícios, que tinham como objetivo fornecer formação técnica para suprir as demandas das indústrias emergentes. Temos como exemplo desse período, a Escola de Aprendizes Artífices de Ouro Preto, fundada em 1899, que oferecia cursos manuais como marcenaria, serralheria, carpintaria, entre outros.

Logo no início do século XX, foi inaugurada também a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais na cidade de Belo Horizonte, seguindo a premissa de se destinar aos “desfavorecidos da fortuna”, objetivando impedir a tendência à ociosidade, escola do vício e crime (Brasil, 1909).

Na década de 1940, para atender às demandas das indústrias e do comércio, houve a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), instituições que estabeleceram importantes convênios e parcerias para a oferta de cursos técnicos em Minas Gerais. Cabe ressaltar que a criação dessas instituições revela

a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar ‘mão-de-obra’ para o mundo produtivo. Assim, a partir dessa lógica, o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos de operários para as artes e os ofícios. Portanto, ratifica-se o caráter dualista da educação e a sua função reprodutora da estrutura social (Moura, 2007, p. 9).

Embora o SENAI e o SENAC sejam instituições voltadas para a formação técnica, sua criação e funcionamento levantam questões sobre a privatização da educação. Como essas

instituições são financiadas em parte por contribuições compulsórias das indústrias e do comércio, isso promove questionamentos sobre a influência do setor privado na formação educacional e se isso pode favorecer interesses empresariais em detrimento da educação pública. Ademais, a dependência de instituições privadas para fornecer educação técnica pode criar disparidades no acesso e na qualidade da educação, especialmente para grupos marginalizados que possuem recursos limitados. Isso pode ampliar as desigualdades sociais e econômicas ao invés de reduzi-las, o que contradiz o objetivo fundamental da educação como um equalizador social.

Além disso, com a influência do setor privado na oferta de cursos técnicos, há preocupações sobre quem controla e direciona o currículo desses cursos. Isso suscita questionamentos sobre a imparcialidade e pertinência dos conteúdos educacionais oferecidos, especialmente se estiverem intimamente ligados às necessidades particulares das indústrias e do comércio, em detrimento de uma formação mais abrangente e crítica.

Durante o século XX, o ensino técnico em Minas Gerais passou por um processo de expansão e consolidação, devido ao crescimento industrial e a necessidade de mão de obra qualificada. Um marco importante nesse período foi a fundação do CEFET-MG em 1978, anteriormente denominada Escola de Aprendizizes Artífices de Belo Horizonte, precursor das atuais instituições federais de educação tecnológica e um dos *loci* de estudo da presente pesquisa.

Já no final do século XX e início do século XXI, o ensino profissional e tecnológico em Minas Gerais passou por mais uma série de mudanças impulsionadas por políticas educacionais e reformas. Destaca-se a criação dos IFs de Educação, Ciência e Tecnologia no estado de Minas Gerais, por meio da Lei nº 11.892/2008, sendo um de seus objetivos modernizar o ensino técnico, alinhando-o com as demandas do mercado de trabalho e promovendo a inserção dos estudantes no contexto socioeconômico. Para Pacheco (2010), os IFs

[...] são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias a uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa (Pacheco, 2010, p. 11).

Atualmente, essas instituições oferecem cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos subsequentes, graduações tecnológicas, bacharelados, licenciaturas e pós-

graduações (*lato sensu* e *stricto sensu*), abrangendo uma ampla gama de áreas de conhecimento, como é possível observar, de modo sintético, no Quadro 3.

Quadro 3 – Instituições Federais em Minas Gerais

Instituição	Quantidade de Unidades	Quantidade de Cursos	Eixo Tecnológico¹³
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	09	151	Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Turismo, Hospitalidade e Lazer.
Instituto Federal de Minas Gerais	18	162	Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; Turismo, Hospitalidade e Lazer.
Instituto Federal do Sul de Minas	8	164	Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança.
Instituto Federal do Norte de Minas	13	223	Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança.
Instituto Federal do Sudeste de Minas	10	165	Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; Turismo, Hospitalidade e Lazer.
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	09	122	Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Produção Alimentícia; Produção Industrial; Recursos Naturais.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) de 2023 (ano base: 2022).

¹³ Eixo tecnológico é a estrutura de organização da educação profissional e tecnológica, que agrupa vários cursos e que tem como finalidade orientar o projeto pedagógico do curso, apresentando os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores que devem orientar a organização curricular. Para mais informações acessar: <http://cnct.mec.gov.br/lista-de-terminos>.

O Quadro 3 apresenta um compilado da distribuição das instituições federais de educação em Minas Gerais, juntamente com a quantidade de unidades e cursos oferecidos por cada uma. Destaca-se a diversidade de eixos tecnológicos nos quais os cursos estão agrupados, refletindo a abrangência e a variedade de campos do conhecimento oferecidos pelas instituições.

Machado (2010) destaca que cursos que pertencem a um mesmo eixo tecnológico fundamentam-se nas matrizes tecnológicas específicas desse eixo para moldar seus projetos pedagógicos, estruturas curriculares e processos de avaliação. Em outras palavras, as matrizes tecnológicas, como elemento central de cada eixo, desempenham um papel fundamental na organização curricular e na identidade dos cursos de EPT. Elas servem como base para a definição dos componentes curriculares, orientação da prática educativa, estabelecimento de requisitos pedagógicos, formulação do projeto pedagógico e facilitação do desenvolvimento dos itinerários formativos.

De modo a proporcionar uma compreensão mais clara, disponibilizamos no Quadro 4 as relações entre as matrizes tecnológicas e os eixos tecnológicos.

Quadro 4 – Eixos tecnológicos e respectivas matrizes tecnológicas

(continua)

Eixo Tecnológico	Matrizes Tecnológicas
Ambiente e Saúde	Contempla tecnologias consagradas à melhoria da qualidade de vida e ao bem-estar físico, mental e social, à proteção e preservação dos seres vivos e recursos naturais, e ao desenvolvimento e inovação de aparatos tecnológicos de atenção e mitigação de riscos à saúde e ao ambiente.
Controle e Processos Industriais	Contempla tecnologias de apoio à infraestrutura e aos processos mecânicos, elétricos e eletroeletrônicos envolvidos na manutenção de máquinas navais, industriais ou de locomoção; na transformação metalmeccânica de partes de máquinas, equipamentos, veículos, materiais de transporte, e na automatização de mecanismos, medições e correções em processos produtivos.
Desenvolvimento Educacional e Social	Compreende tecnologias de apoio às atividades educativas e sociais voltadas à inclusão social e educacional, ao respeito às diferenças culturais, à respeitosa convivência comunitária, à preservação de patrimônios e à melhoria da qualidade de vida.
Gestão e Negócios	Compreende tecnologias de suporte e de melhoria da organização da produção e de trabalho de empreendimentos nas suas rotinas administrativas de comercialização, controle contábil, gestão da qualidade, gestão de pessoas, gestão financeira, logística e <i>marketing</i> .
Informação e Comunicação	Compreende tecnologias empregadas em infraestruturas; protocolos destinados ao processamento e administração de dados e informações; projetos gráficos para aplicações computacionais; e na comutação, transmissão e recepção de dados.

Quadro 4 – Eixos tecnológicos e respectivas matrizes tecnológicas

(conclusão)

Eixo Tecnológico	Matrizes Tecnológicas
Infraestrutura	Compreende tecnologias empregadas em projetos de construção de obras civis, topografia, geotécnica, hidráulica, recursos hídricos, transporte de pessoas e bens, saneamento e controle de trânsito e tráfego.
Militar	Compreende tecnologias de condução das atividades militares, destinadas ao cumprimento da missão constitucional das Forças Armadas – Marinha do Brasil, Aeronáutica e Exército – de defesa da Pátria e de garantia dos poderes constitucionais, da lei e da ordem.
Produção Alimentícia	Compreende tecnologias de melhoria de máquinas e implementos; de controle de insumos, produtos, padrões sanitários e de qualidade; e de gerenciamento de resíduos empregadas no beneficiamento de produtos de origem vegetal e animal e na sua transformação em alimentos e bebidas.
Produção Cultural e Design	Compreende tecnologias de produção, conservação, difusão, <i>performance</i> e gerenciamento de bens culturais materiais e imateriais, voltadas ao desenvolvimento da economia criativa e da produção cultural em seus vários segmentos, espaços e meios de criação e de fruição artística.
Produção Industrial	Compreende tecnologias envolvidas nos equipamentos, sistemas e processos físico-químicos de transformação de matérias-primas e substâncias, integrantes de linhas de produção.
Recursos Naturais	Compreende tecnologias de prospecção, avaliação técnica e econômica, planejamento, extração e cultivo de recursos naturais considerando os sistemas e elos das cadeias de produção animal, vegetal e mineral.
Segurança	Compreende tecnologias de controle e eliminação de acidentes e riscos à saúde humana e de defesa, resguardo e vigilância de patrimônios, empregadas na segurança pública e privada, na defesa social e civil, na segurança do trabalho e em ações de contra incêndio.
Turismo, hospitalidade e lazer	Compreende tecnologias de planejamento, organização, supervisão, operação e avaliação do atendimento e do acolhimento em atividades de agenciamento e guiamento, hospedagem, gastronomia, eventos e lazer.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações que constam do CNCT.¹⁴

Na presente análise, observamos que os eixos menos prevalentes nas instituições federais de Minas Gerais são o eixo militar e o eixo de turismo, hospitalidade e lazer. É notável que, dentre as instituições selecionadas para esta pesquisa, o IFMG exclui apenas o eixo militar de sua oferta, enquanto o CEFET-MG não incorpora os eixos militar, produção alimentícia e segurança em sua grade curricular.

Essa discrepância nas abordagens curriculares destaca a diversidade de enfoques adotados pelas instituições de ensino técnico e tecnológico no estado. A ausência de certos eixos em determinadas instituições pode refletir prioridades regionais, demandas específicas do

¹⁴ Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) 4ª edição, 2023. Para mais informações acessar: <http://portal.mec.gov.br/catalogos-nacionais-de-cursos-tecnicos>

mercado de trabalho local ou estratégias institucionais particulares. Além disso, esse panorama sugere que a oferta de cursos técnicos está em constante evolução, ajustando-se dinamicamente às necessidades da sociedade e do setor produtivo. Portanto, é relevante considerar não apenas a presença ou ausência de determinados eixos, mas também entender a dinâmica por trás dessas escolhas curriculares, visando a uma análise mais abrangente das políticas educacionais no contexto das instituições de ensino técnico em Minas Gerais.

Com esse breve histórico, podemos observar que o ensino profissional e tecnológico em Minas Gerais passou por transformações ao longo dos anos, desde as primeiras escolas de artes e ofícios até as atuais instituições de ensino, conforme elencamos nesta seção. As políticas educacionais, as reformas e as parcerias estabelecidas ao longo do tempo desempenharam um papel crucial na expansão e consolidação desse tipo de ensino. A seguir, apresentaremos as instituições escolhidas para esta pesquisa.

2.3 As instituições pesquisadas

Nesta seção, são abordadas as duas instituições localizadas em Minas Gerais escolhidas para este estudo, ambas instituições públicas de ensino, integrantes da RFEPECT, vinculadas ao MEC.

Como previamente indicado, a seleção do IFMG e do CEFET-MG foi, em grande parte, motivada pelo vínculo profissional e acadêmico da pesquisadora. Outras instituições podem ser consideradas para investigações futuras.

2.3.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

Historicamente, o IFMG é uma autarquia formada pela incorporação da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, dos CEFETs de Ouro Preto e Bambuí e das UNEDs de Formiga e Congonhas, sendo que os demais *campi* foram criados posteriormente.

Atualmente, o IFMG oferta, cursos técnicos, superiores e de pós-graduação, sendo composto por 12 *campi*: Bambuí, Betim, Congonhas, Formiga, Governador Valadares, Ibirité, Ouro Branco, Ouro Preto, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia e São João Evangelista, além de 6 *campi* avançados: Arcos, Conselheiro Lafaiete, Ipatinga, Piumhi, Itabirito e Ponte Nova. Instalados em regiões estratégicas do estado, os *campi* do IFMG estão vinculados a uma Reitoria, que tem sede em Belo Horizonte, como é possível observar na Figura 2.

Figura 2 – Mapa das unidades do IFMG



Fonte: IFMG (2016).¹⁵

Para fins de exemplificação das ofertas de cursos e modalidades educacionais ofertadas pelo IFMG, apresentamos a seguir o Quadro 5 que detalha tais informações de acordo com os respectivos *campi*.

Quadro 5 – Cursos ofertados pelo IFMG

(continua)

Campus	Cursos		
	Técnicos	Superiores	Pós-Graduação
Arcos	-	-	<i>Lato Sensu:</i> Docência
Bambuí	Agropecuária (I, S) Biotecnologia (I) Eletromecânica (I) Informática (I) Manutenção Automotiva (I,S) Meio Ambiente (I) Açúcar e Alcool (S)	Administração Agronomia Engenharia da Computação Engenharia de Alimentos Engenharia de Produção Medicina Veterinária Zootecnia	<i>Lato Sensu:</i> Educação para as Relações Étnico-Raciais; Ensino de Ciências e Matemática; Gestão <i>Stricto Sensu:</i> Mestrado em Sustentabilidade e Tecnologia Ambiental
Betim	Automação (I) Mecânica (I) Química (I)	Engenharia de Controle e Automação Engenharia Mecânica	-

¹⁵ Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/o-que-e-o-ifmg>

Quadro 5 – Cursos ofertados pelo IFMG

(continuação)

Campus	Cursos		
	Técnicos	Superiores	Pós-Graduação
Arcos	-	-	<i>Lato Sensu:</i> Docência
Congonhas	Edificações (I, S, C) Mecânica (I, S) Mineração (I, S, C)	Engenharia Mecânica Engenharia de Produção Física Letras: Português/Inglês	<i>Lato Sensu:</i> Gestão de Projetos e Operações
Conselheiro Lafaiete	Eletrotécnica (I) Mecânica (I)	-	-
Formiga	Administração (I) Eletrotécnica (I) Informática (I)	Administração Ciência da Computação Engenharia Elétrica Matemática Gestão Financeira	<i>Stricto Sensu:</i> Mestrado Profissional em Administração
Governador Valadares	Meio Ambiente (I) Segurança do Trabalho (I, S) Serviços Jurídicos (S)	Engenharia Ambiental e Sanitária Engenharia de Produção Gestão Ambiental	<i>Lato Sensu:</i> Engenharia de Segurança do Trabalho
Ibirité	Mecatrônica (I, C) Sistemas de Energia Renovável (I, C) Automação Industrial (C)	Engenharia de Controle e Automação	-
Ipatinga	Segurança do Trabalho (S)	Engenharia Elétrica	-
Itabirito	Automação Industrial (I)	Engenharia Elétrica	-
Ouro Branco	Administração (I) Informática (I) Metalurgia (I)	Administração Engenharia Metalúrgica Computação Pedagogia	<i>Lato Sensu:</i> Gestão de Negócios Práticas Avaliativas <i>Stricto Sensu:</i> Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (profept)
Ouro Preto	Administração (I) Automação (I) Edificações (I, S) Metalurgia (I, S) Mineração (I, S) Meio Ambiente (S) Mineração (S) Segurança do Trabalho (S)	Física Geografia Conservação e Restauro Gastronomia Gestão da Qualidade	<i>Lato Sensu:</i> Gestão e Conservação do Patrimônio Cultural Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica Inteligência Artificial <i>Stricto Sensu:</i> Mestrado em Ensino de Geografia
Piumhi	Edificações (S)	Engenharia Civil	<i>Lato Sensu:</i> Educação Básica: Teoria e prática

Quadro 5 – Cursos ofertados pelo IFMG

(conclusão)

Campus	Cursos		
	Técnicos	Superiores	Pós-Graduação
Ponte Nova	Administração (I, S) Informática (I, S)	-	-
Ribeirão das Neves	Administração (I) Logística (I)	Administração Processos Gerenciais	<i>Lato Sensu:</i> Gestão Pública e Desenvolvimento Regional
Sabará	Administração (I, C) Eletrônica (I) Informática (I) Logística (S)	Sistemas da Informação Logística Processos Gerenciais	<i>Lato Sensu:</i> Educação Matemática
Santa Luzia	Edificações (I) Paisagismo (S) Segurança do Trabalho (S)	Arquitetura e Urbanismo Engenharia Civil Design de Interiores	-
São João Evangelista	Agrimensura (S) Agropecuária (I) Informática (I) Nutrição e Dietética (I)	Administração Agronomia Engenharia Florestal Sistemas da Informação Ciências Biológicas Matemática	<i>Lato Sensu:</i> Meio Ambiente Ensino e Tecnologias Educativas

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base no site do IFMG.

É relevante destacar que o IFMG disponibiliza três modalidades de cursos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: integrada (I), concomitante (C) e subsequente (S). Com vistas a mitigar redundâncias e assegurar a clareza da informação, no quadro previamente apresentado, procedemos à identificação das respectivas modalidades de ensino oferecidas pelos diversos *campi* em correlação aos cursos listados.

Nesse contexto, é pertinente realçar que a Lei nº 9.394, datada de 20 de dezembro de 1996 e que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresenta em seu arcabouço normativo que a educação profissional técnica de nível médio assume as seguintes configurações:

- a) Educação Profissional Técnica Integrada: oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de forma a proporcionar ao aluno tanto a formação técnica de nível médio quanto a conclusão do ensino médio, dentro da mesma instituição de ensino. A matrícula é unificada, abarcando ambas as dimensões educacionais;
- b) Educação Profissional Técnica Concomitante: oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando. Para cada curso, são realizadas matrículas separadas,

permitindo aos estudantes complementarem sua educação básica com a educação profissional técnica de maneira simultânea;

- c) Educação Profissional Técnica Subsequente: destinada a quem já tenha concluído o ensino médio. Essa modalidade de curso técnico oferece uma formação técnica específica, focada na preparação para o mercado de trabalho em áreas de especialização.

Segundo informações que constam no site do IFMG¹⁶, a Instituição tem como premissa a valorização do aprendizado através do desenvolvimento de habilidades e competências, e da geração de conhecimentos humanísticos, científicos e tecnológicos, procurando promover junto ao corpo discente amplo domínio das atividades intelectuais, culturais e práticas laborais, como instrumento de conquista da cidadania e de adaptação ao mercado de trabalho, preparando-os para agir com autonomia e responsabilidade.

Vale lembrar que, na formação discursiva neoliberal, as palavras "habilidades", "competências", "adaptação", "autonomia" e "responsabilidade" assumem uma relevância significativa, muitas vezes, em detrimento de uma compreensão mais profunda e crítica da educação e da formação profissional. Esses termos são frequentemente empregados em discursos políticos e pedagógicos, refletindo a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais. À luz da análise de discurso francesa, particularmente sob a influência foucaultiana, podemos destacar como esses termos são (re)construídos e utilizados como dispositivos discursivos que contribuem para a governamentalidade neoliberal.

Os termos "habilidades" e "competências" não apenas promovem a ideia de que cada indivíduo deve se esforçar para se tornar um empreendedor de si mesmo, mas também reforçam a noção de que a educação deve ser voltada para a produção de trabalhadores altamente adaptáveis e competitivos. Ademais, o vocábulo "adaptação" é frequentemente associado à capacidade do indivíduo de se ajustar às mudanças econômicas e tecnológicas. No entanto, a problematização desse conceito revela como ele pode ser usado para justificar a precarização do trabalho e transferir a responsabilidade pelas condições adversas do mercado para o próprio indivíduo, ao invés de para estruturas socioeconômicas mais amplas.

Além disso, a noção de "adaptação" também sugere que os indivíduos devem se conformar às estruturas existentes, em vez de questioná-las ou desafiá-las. Já os termos "autonomia" e "responsabilidade" são dois conceitos que, quando analisados no contexto neoliberal, revelam uma contradição aparente. Por um lado, a ênfase na autonomia individual

¹⁶ Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/historico-e-missao>.

sugere supostas liberdade e capacidade de escolha. Por outro lado, a "responsabilidade", muitas vezes, implica que os indivíduos devem assumir a responsabilidade por seu próprio sucesso ou fracasso, minimizando a influência de fatores externos.

Nesse sentido, a análise de discurso francesa, especificamente as ferramentas teórico-metodológicas foucaultianas, procuram desvendar como tais termos são estrategicamente mobilizados para legitimar a predominância do paradigma neoliberal. Essa estratégia reforça a concepção de que a responsabilidade pela empregabilidade e bem-estar individual está cada vez mais atribuída aos próprios sujeitos, enquanto as estruturas sociais e econômicas subjacentes tendem a ser subestimadas ou até mesmo veladas. Isso realça a necessidade de adotar uma abordagem crítica e reflexiva ao examinar as práticas educacionais e políticas públicas que incorporam esses conceitos, com o propósito de questionar e problematizar os possíveis impactos da formação discursiva neoliberal na sociedade, a que propõe esta pesquisa.

A respeito do foco desta pesquisa, a docência no IFMG, com base em informações coletadas em 2023 (ano base: 2022), na PNP¹⁷, o corpo docente do IFMG é constituído por um total de 1.165 professores, abrangendo tanto os docentes efetivos como os substitutos da carreira EBTT, não havendo na instituição professores da carreira do Magistério Superior (MS).

Tabela 2 – Corpo docente do IFMG

(continua)

<i>Campus</i>	Docentes Efetivos EBTT	Docentes Substitutos/Temporários EBTT	Total
Arcos	20	8	28
BambuÍ	141	29	170
Betim	58	9	67
Congonhas	70	11	81
Conselheiro Lafaiete	20	1	21
Formiga	70	19	89
Governador Valadares	58	7	65
Ibirité	42	6	48
Ipatinga	20	4	24

¹⁷ A PNP é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da RFEPC. O objetivo da plataforma é reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão, monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC.

Tabela 2 – Corpo docente do IFMG

(conclusão)

<i>Campus</i>	Docentes Efetivos EBT	Docentes Substitutos/Temporários EBT	Total
Itabirito	20	2	22
Ouro Branco	65	11	76
Ouro Preto	143	26	169
Piumhi	19	6	25
Ponte Nova	17	7	24
Ribeirão das Neves	36	8	44
Sabará	48	7	55
Santa Luzia	47	8	55
São João Evangelista	87	15	102
Total	981	184	1165

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados da PNP de 2023 (ano base: 2022).

A partir da Tabela 2, observa-se que o maior quantitativo de docentes se concentra nos *campi* que foram fundados inicialmente e que eram escola agrotécnica, CEFET e unidades descentralizadas, conforme relatado anteriormente. Hoje denominados: IFMG *Campus* São João Evangelista, IFMG *Campus* Ouro Preto, IFMG *Campus* Bambuí, IFMG *Campus* Congonhas e IFMG *Campus* Formiga.

Tendo apresentado o primeiro *lôcus* de pesquisa, passemos ao segundo, o CEFET-MG.

2.3.2 O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

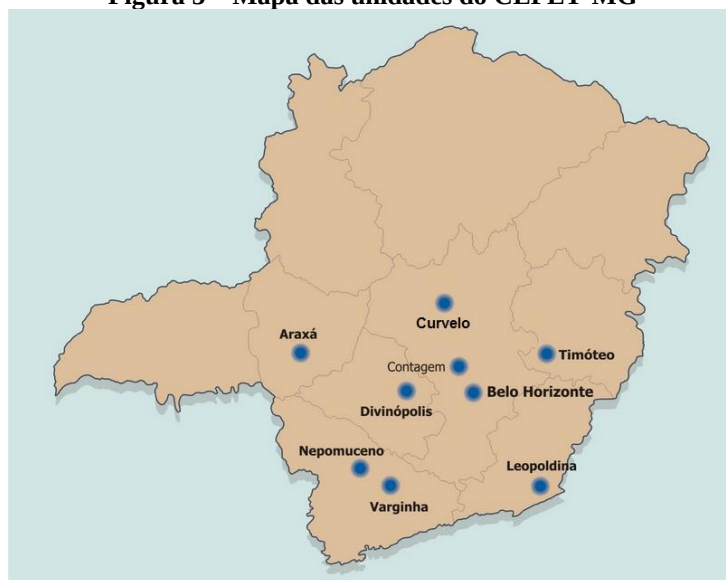
Conforme seu site institucional¹⁸, o CEFET-MG é uma instituição de ensino centenária, com sua origem no Decreto nº 7.566, assinado pelo Presidente Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909. Durante sua trajetória, a instituição recebeu diversas denominações: Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais (1909); Liceu Industrial de Minas Gerais (1941); Escola Técnica de Belo Horizonte (1942); Escola Técnica Federal de Minas Gerais (1969) e, por fim, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (1978)¹⁹.

¹⁸ Disponível em: <https://www.cefetmg.br/instituicao/historia>.

¹⁹ Em outubro de 2023, o Deputado Patrus Ananias do PT/MG apresentou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 5102/2023, que propõe a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Minas Gerais e do Rio de Janeiro em Universidade Tecnológica Federal de Minas Gerais e Universidade Tecnológica Federal do Rio de Janeiro. Para acessar a íntegra da proposição, consulte: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2398176>.

A respectiva instituição oferece formação acadêmica desde o técnico de nível médio até o doutoramento e suas unidades estão em áreas com intenso desenvolvimento industrial, descritas a seguir em ordem cronológica de criação: Belo Horizonte (1909), Leopoldina (1987), Araxá (1992), Divinópolis (1994), Timóteo (2006), Varginha (2006), Nepomuceno (2008), Curvelo (2010), e Contagem (2011). A Figura 3 apresenta essa distribuição geográfica no mapa de Minas Gerais.

Figura 3 – Mapa das unidades do CEFET-MG



Fonte: CEFET-MG (2020).²⁰

Com o intuito de apresentar as ofertas de cursos e modalidades educacionais disponibilizadas pelo CEFET-MG, é apresentado o Quadro 6 que detalha tais informações, organizadas conforme as respectivas unidades.

Quadro 6 – Cursos ofertados pelo CEFET-MG

(continua)

Unidade	Cursos		
	Técnicos	Superiores	Pós-Graduação
Araxá	Edificações (I, S, C) Eletrônica (I, S, C) Mecânica (I, S, C) Mineração (I, S, C)	Engenharia de Automação Industrial Engenharia de Minas	-

²⁰ Disponível em: <https://www.memoria.cefetmg.br/registros/mapa-de-minas-gerais-com-a-localizac%C3%A3o-das-unidades-do-cefet-mg-atualmente/>

Quadro 6 – Cursos ofertados pelo CEFET-MG

(continuação)

Unidade	Cursos		
	Técnicos	Superiores	Pós-Graduação
Belo Horizonte	Edificações (I) Eletromecânica (C e S) Eletrônica (I, S, C) Eletrotécnica (I, S, C) Equipamentos Biomédicos (I) Estradas (I) Hospedagem (I, S, C) Informática (I, S, C) Mecânica (I, S, C) Mecatrônica (I) Meio Ambiente (I, S) Química (I, S, C) Redes de Computadores (I) Trânsito (I)	Administração Engenharia Ambiental e Sanitária Engenharia de Computação Engenharia Elétrica Engenharia de Materiais Engenharia Mecânica Engenharia de Produção Civil Engenharia de Transportes Letras Programa Especial de Formação de Docentes Química Tecnológica	<i>Lato Sensu:</i> Administração da Produção e Automação Industrial Ciência de Dados Docência para Educação Profissional e Tecnológica Sistemas Eletrônicos e de Automação Industrial Transportes e Trânsito <i>Stricto Sensu:</i> Mestrado em Administração Mestrado Profissional em Automação e Sistemas Mestrado e Doutorado em Engenharia Civil Mestrado em Engenharia Elétrica Mestrado em Engenharia de Materiais Mestrado Profissional em Engenharia de Minas Mestrado em Engenharia Mecânica Mestrado e Doutorado em Estudos de Linguagens Mestrado e Doutorado em Educação Tecnológica Mestrado e Doutorado em Química Mestrado e Doutorado em Modelagem Matemática e Computacional Mestrado em Tecnologia de Produtos e Processos Mestrado Profissional em Matemática (Profmat) Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (Profept)
Contagem	Controle Ambiental (I) Eletroeletrônica (I) Informática (I, S, C)	Engenharia Química	-
Curvelo	Edificações (I) Eletrotécnica (I) Meio Ambiente (I)	Engenharia Civil	<i>Lato Sensu:</i> Ciências Humanas e Linguagens
Divinópolis	Eletromecânica (C e S) Informática (I, S, C) Informática para Internet (S, C) Mecatrônica (I) Produção de Moda (I)	Design de Moda Engenharia de Computação Engenharia Mecatrônica	-
Leopoldina	Eletromecânica (C e S) Eletrotécnica (I) Informática (I, S, C) Mecânica (I, S, C)	Engenharia de Computação Engenharia de Controle e Automação	-
Nepomuceno	Eletrotécnica (I, S, C) Mecatrônica (I, S, C) Redes de Computadores (I)	Engenharia Elétrica	-

Quadro 6 – Cursos ofertados pelo CEFET-MG

(conclusão)

Unidade	Cursos		
	Técnicos	Superiores	Pós-Graduação
Timóteo	Desenvolvimento de Sistemas (I) Edificações (I, S, C) Informática (S, C) Metalurgia (S, C) Química (I)	Arquitetura e Urbanismo Engenharia de Computação Engenharia Metalúrgica	-
Varginha	Edificações (I) Informática (I, S, C) Mecatrônica (I,S)	Engenharia Civil Sistemas de Informação	<i>Lato Sensu:</i> Engenharia de Processos Industriais Automatizados Desenvolvimento de Sistemas

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base no site do CEFET MG.

Tal como ocorre no IFMG, o CEFET-MG também dispõe de três modalidades de cursos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: integrada (I), concomitante (C) e subsequente (S). Visando atenuar repetições e assegurar a clareza da comunicação, no quadro previamente exibido, procedemos à identificação das modalidades de ensino pertinentes às diferentes unidades.

Em relação ao corpo docente, o CEFET-MG conta com professores pertencentes às carreiras de MS e do EBTT, como se observa nos dados disponibilizados através da PNP. Versaremos a respeito da diferença entre as duas carreiras na seção seguinte.

Tabela 3 – Corpo docente do CEFET-MG

Campus	Docentes Efetivos		Docentes Substitutos/Temporários	Total
	EBTT	Magistério Superior	EBTT	
Araxá	72	0	12	84
Belo Horizonte	451	49	61	561
Contagem	32	0	7	39
Curvelo	46	0	11	57
Divinópolis	64	2	10	76
Leopoldina	67	0	18	85
Nepomuceno	50	0	3	53
Timóteo	56	1	7	64
Varginha	54	0	3	57
Total	892	52	132	1076

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados da PNP de 2023 (ano base: 2022)

Segundo o Estatuto do CEFET-MG, aprovado pela Resolução CD-69, de 2 de junho de 2008 constitui finalidade da instituição:

I – produzir, transmitir e aplicar conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma indissociada e integrada à educação do cidadão, na formação técnico-profissional, na difusão da cultura e na criação científica e tecnológica, filosófica, artística e literária; II – estimular o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a criação e o pensamento crítico-reflexivo, a solidariedade nacional e internacional, com vistas à melhoria das condições de vida da comunidade e à construção de uma sociedade justa e democrática; III – formar cidadãos, diplomar e propiciar a formação continuada de profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, visando ao **exercício de atividades profissionais e à participação no desenvolvimento da sociedade**; IV – estimular o conhecimento dos problemas da sociedade, em particular os nacionais e os regionais, na perspectiva de **buscar soluções para as necessidades e demandas sociais**; V – assegurar a gratuidade de ensino, entendida como não-cobrança de anuidades, taxas ou mensalidades nos cursos de oferta regular ministrados na Instituição (CEFET-MG, 2008, cap. I, art. 2º, grifos nossos).

Não localizamos outros documentos institucionais mais atuais a esse respeito. Nos grifos do trecho acima, visualiza-se ainda que de forma leve a presença da racionalidade neoliberal. Recentemente, por meio das páginas institucionais, podemos observar maior presença de tal racionalidade através, por exemplo, de incubadora de negócios²¹, do estímulo à competitividade e à meritocracia. Porém, não nos aprofundaremos no assunto nesta pesquisa.

Tendo apresentado as duas instituições selecionadas como recorte nesta pesquisa, passaremos a abordar na seção seguinte mais especificamente a carreira EBTT por representar a maior parte dos docentes nos IFs e, por esse motivo, é a carreira escolhida para este estudo.

2.4 A Carreira do Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

Iniciaremos esta seção pela distinção entre as carreiras de MS e Magistério do EBTT no contexto das instituições federais de ensino superior no Brasil, distinção esta fundamental para compreender a diversidade das atividades docentes em tais instituições. Enquanto o MS se concentra primariamente na docência, pesquisa e extensão em cursos de graduação e pós-graduação (*lato* e *stricto sensu*), o Magistério EBTT abrange também o ensino técnico e tecnológico, com uma ênfase adicional na formação de técnicos de nível médio, alinhada com as demandas da educação profissional. As diferenças nas atribuições e responsabilidades

²¹ Disponível em: <https://www.nascente.cefetmg.br/>.

refletem-se em critérios de avaliação, progressão na carreira e reconhecimento de titulações acadêmicas, com o MS geralmente demandando um nível mais elevado de qualificação.

Para fins de esclarecimento, a carreira de MS destina-se a profissionais qualificados para realizar atividades acadêmicas inerentes ao ensino superior. Em conformidade com essa atribuição, a exigência para participação em concursos públicos para cargos dessa carreira é a posse do título de doutor na área especificada no edital. No entanto, em situações excepcionais, a Instituição Federal de Ensino (IFE) pode, mediante justificativa embasada em seu Conselho Superior, dispensar a exigência do título de doutor no edital, permitindo a substituição por títulos de mestre, especialista ou diploma de graduação. Essa medida visa atender às necessidades em áreas de conhecimento ou localidades com escassez de profissionais com titulação de doutor (Brasil, 2012).

Por outro lado, a carreira de Magistério do EBTT é destinada a profissionais habilitados para realizar atividades acadêmicas próprias do pessoal docente tanto na educação básica quanto na EPT, conforme estabelecido na Lei nº 9.394/1996²² e na Lei nº 11.892/2008²³. Nesse contexto, a exigência para ingresso em concursos públicos para cargos do EBTT é a posse de um diploma de curso superior de graduação (Brasil, 2012). Cabe mencionar que conforme disposto no PDI do CEFET-MG desde março de 2013, por força da Lei nº 12.772/2012, a instituição passou a realizar concursos apenas para a carreira EBTT.

Na prática docente, tanto no MS quanto no Magistério do EBTT, observa-se uma notável similaridade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Diante desse panorama, surge a indagação sobre as diferenças entre essas duas carreiras. Segundo Dal Ri e Floro (2015), a distinção fundamental entre elas reside no compromisso encarregado à EBTT de realizar suas atribuições com uma ênfase particular no desenvolvimento tecnológico. “Assim, o viés tecnológico é o principal atributo de distinção entre o trabalho dos docentes da EBTT e os do MS, e a confirmação de que ‘os IF’s não são universidades e não se confundem com elas’” (Dal Ri e Floro, 2015, p. 81).

Ressalta-se que essa diferenciação entre as responsabilidades dos professores do EBTT e do MS não se confunde com a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, pois nesse sentido os IFs são equiparados às Universidades Federais (Brasil, 2008).

²² Lei nº 9.394/1996- estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

²³ Lei nº 11.892/2008- institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

Voltando o foco para a carreira EBTT, como foi possível observar nas seções anteriores, houve mudanças no ensino profissional e tecnológico no Brasil, em especial, a partir de 2008, que implicaram diretamente em modificações no que tange à docência na área. Houve a transformação da carreira de magistério de 1º e 2º graus na de professor do EBTT e, com isso, foi necessário realizar ações no sentido de qualificar os docentes já atuantes na Rede, muitos oriundos das antigas instituições que foram conjugadas na Rede Federal de Educação, e repensar a realização de concursos e processos seletivos.

A este respeito, Brito e Caldas (2016) ressaltam que, com a criação dos IFs,

[...] veio também sua expansão e nessa nova configuração todos seus câmpus deveriam ofertar cursos superiores em licenciaturas plenas e/ou tecnologia. Isso acarretou uma demanda de contratações de profissionais do magistério e administrativos que gerou problemas, como a criação da nova carreira do magistério do EBTT, tendo em vista que a existente não supriria tais necessidades, pois teriam de contratar novos professores de ensino médio técnico para ministrar aulas nos cursos profissionalizantes, ou seja, professores de 1º e 2º graus e também outros professores da carreira de magistério superior para ministrar aulas em nível de graduação para os cursos licenciaturas, tecnólogos e pós-graduações *lato e stricto sensu* (Brito; Caldas, 2016, p. 88).

Atualmente, o ingresso nos cargos de provimento efetivo de Professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico ocorre no Nível 1 da classe D I, mediante aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos. Para ocorrer a investidura no respectivo cargo, o profissional habilitado em concurso público deve comprovar diploma de curso superior em nível de graduação, em conformidade com o §1º do art.10 da Lei n º 12.772/2012. O concurso público pode ser organizado em etapas, conforme dispuser o edital de abertura, no qual são estabelecidas as características de cada etapa e os critérios eliminatórios e classificatórios do certame.

Em geral, os concursos públicos para a carreira de Professor EBTT nas instituições da RFEPCT seguem uma organização básica composta por três fases distintas. A primeira fase consiste na prova escrita, na qual os candidatos são avaliados em conhecimentos específicos da área de atuação. Em seguida, na segunda fase, ocorre a prova didática, que avalia a capacidade de ensino e exposição do candidato em um tema previamente determinado. Por fim, na terceira fase, ocorre a prova de títulos, na qual são considerados os títulos acadêmicos e a experiência profissional dos candidatos. Além disso, é importante mencionar que há reservas de vagas destinadas a pessoas com deficiência, negros, pardos e indígenas, conforme estabelecido pela

Lei nº 12.990/2014²⁴ e pelo Decreto nº 9.508/2018²⁵, que visam promover a inclusão e a diversidade no âmbito da RFEPCT.

O Plano de Carreira dos professores do EBTT está disciplinado pela Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012 e é composto de cinco classes (DI, DII, DIII, DIV e Titular). As classes DI e DII têm, cada uma, dois níveis, enquanto as classes DIII e DIV têm quatro níveis cada uma. Para que ocorra a progressão funcional e promoção é necessário o cumprimento do interstício de 24 meses de efetivo exercício em cada nível, além da aprovação em avaliação de desempenho individual. Já a classe Titular compreende apenas um nível, e para obtê-lo é necessário estar na classe DIV, há pelo menos 24 meses, possuir o título de Doutor, ser aprovado em processo de avaliação de desempenho e lograr aprovação de memorial que deverá considerar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante, ou de defesa de tese acadêmica inédita (Brasil, 2012).

Observa-se que, em todos os níveis, é exigida a avaliação de desempenho do docente. Esse processo consiste no acompanhamento do servidor, possibilitando a implementação de ações que visam aprimorar as competências necessárias para o eficaz desempenho de suas funções, além de promover o avanço na carreira. Importante ressaltar que essa avaliação difere do estágio probatório, o qual ocorre quando o servidor nomeado para cargo efetivo está sujeito a um período de 36 meses de avaliação, durante o qual sua aptidão e capacidade para o cargo são avaliadas com base em critérios como assiduidade, disciplina, iniciativa, produtividade e responsabilidade. A não aprovação no estágio probatório resulta na exoneração do servidor ou, se estável, na recondução ao cargo anteriormente ocupado (Brasil, 1990).

Para melhor compreensão, apresentamos o Quadro 7 que apresenta a estrutura da carreira do Magistério do EBTT:

Quadro 7 – Estrutura da carreira docente do EBTT

(continua)

CLASSE	NÍVEL
Titular	1
D IV	4
	3

²⁴ Lei nº 12.990/2014- Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

²⁵ Decreto nº 9.508/2018- Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta.

Quadro 7 – Estrutura da carreira docente do EBT
(conclusão)

CLASSE	NÍVEL
D IV	2
	1
D III	4
	3
	2
	1
D II	2
	1
D I	2
	1

Fonte: Brasil (2012).

O artigo 20 da legislação que rege o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal estabelece os regimes de trabalho para os Professores efetivos das IFEs. Os docentes podem ser submetidos a um regime de 40 horas semanais com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional, ou por um regime de 20 horas semanais de trabalho. Excepcionalmente, a IFE pode adotar o regime de 40 horas sem dedicação exclusiva para áreas com características específicas, mediante aprovação de órgão colegiado superior competente. O regime de 40 horas com dedicação exclusiva implica na proibição de exercer outras atividades remuneradas, salvo exceções previstas na lei. Além disso, docentes em regime de 20 horas podem temporariamente mudar para o regime de 40 horas sem dedicação exclusiva em casos como ocupação de cargos de direção, coordenação de cursos ou participação em ações de interesse institucional definidas pelo conselho superior da IFE.

Em regra, independentemente do regime de carga horária de trabalho, os docentes efetivos possuem os mesmos benefícios e acessos às políticas da carreira. Não é observado nos regulamentos distinção de tratamento para os professores efetivos com relação ao regime de trabalho.

Cabe rememorar, que o regime jurídico²⁶ dos cargos do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal é o instituído pela Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre

²⁶ Regime jurídico é o conjunto de normas referentes aos deveres, direitos e demais aspectos da sua vida funcional do servidor público.

o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

Na sequência, apresentaremos algumas das políticas públicas relativas ao desenvolvimento profissional dos docentes do EBTT na Rede Federal de Educação.

2.5 Políticas voltadas ao incentivo do desenvolvimento profissional docente EBTT

Devido à dinamicidade da sociedade, é importante compreendermos que as necessidades educacionais também mudam ao longo dos anos. Nos últimos tempos, por exemplo, ocorreram progressivas valorizações das capacidades intelectuais em detrimento das capacidades físicas.

Geralmente as políticas públicas de educação estão associadas ao momento histórico do país e do mundo e decisões são tomadas a partir do julgamento do poder da época. De toda forma, as políticas educacionais podem ser compreendidas como um instrumento de construção de valores e conhecimentos que possibilitam o pleno desenvolvimento do educando (Junqueira, 2019).

Observa-se que as políticas públicas educacionais, mesmo estando vinculadas ao crescimento institucional, são de certo modo políticas sociais, pois ao mesmo tempo em que ocorre a capacitação profissional do docente, há um ganho pessoal com a concessão de benefícios, inclusive financeiros. Notabilizamos isso a partir da instituição do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico disposto através da Lei nº 12.772/2012, que corrobora o desenvolvimento na carreira aliados à progressão funcional, promoção e retribuições pela titulação.

Vale aqui mencionar que o desenvolvimento profissional é evidenciado como ferramenta de evolução pessoal e de prosperidade institucional, cujos benefícios não são apenas pessoais, mas se estendem à instituição (Nascimento, 2017). Nesse sentido, os planos de carreiras podem ser entendidos como primordiais para o incentivo da melhoria do desempenho e da qualificação dos servidores. Porém, Nascimento (2017) elucida outras vertentes das políticas públicas:

Mas em outra parte as políticas públicas educacionais [...] devem ser observadas como um meio, um dos elementos necessários a se consolidar políticas maiores. São instrumentos com o intuito de criar condições para a efetivação de políticas econômicas visando atender às ‘necessidades’ do mercado, devido às modificações na exploração do trabalho (Nascimento, 2017, p. 69, grifos do autor).

Cabe ressaltar que quando nos referimos à educação, observamos que a governamentalidade neoliberal estabelece o que deve ser ensinado ou o tipo de sujeito que deve ser formado, de acordo com os objetivos mercadológicos. “É para esse lado, de fato, que se vê claramente que se orientam as políticas econômicas, mas também as políticas sociais, mas também as políticas culturais, as políticas educacionais, de todos os países desenvolvidos” (Foucault, 2008, p. 319). Ainda segundo Foucault (2008, p. 315): “Formar capital humano, formar portanto essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais”.

De modo a organizar e facilitar a visualização das principais políticas voltadas ao incentivo do desenvolvimento profissional do docente EBTT, criamos o Quadro 8. Destacamos que as políticas mencionadas foram organizadas em ordem alfabética e não segundo uma hierarquia de importância, uma vez que cada uma possui sua aplicação distinta e relevância específica.

Quadro 8 – Políticas voltadas ao desenvolvimento profissional docente EBTT

(continua)

Política/ Previsão Legal	Breve conceito e impactos na carreira docente
Aceleração da Promoção Lei nº 12.772/2012	Os docentes da carreira EBTT, aprovados no estágio probatório de três anos do respectivo cargo, que atendam alguns requisitos legais fazem jus ao processo de aceleração da promoção. Pela apresentação de título de especialista, ocorre a aceleração de qualquer nível da classe D I para o nível 1 da classe D II; pela apresentação de título de mestre ou doutor, ocorre a aceleração de qualquer nível das classes D I e D II para o nível 1 da classe D III.
Afastamento para Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> Lei nº 8.112/1990	O servidor poderá, no interesse da Administração, e desde que a participação não possa ocorrer simultaneamente com o exercício do cargo ou mediante compensação de horário, afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração, para participar em programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em instituição de ensino superior no País ou Exterior. Poderá ser beneficiado com o afastamento de acordo com os seguintes prazos: até 24 (vinte e quatro) meses para cursos de Mestrado; até 48 (quarenta e oito) meses para cursos de Doutorado e até 12 (doze) meses para Pós-Doutorado.
Licença para Capacitação Lei nº 8.112/1990	Após cada quinquênio de efetivo exercício, o servidor poderá, no interesse da Administração, afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração, por até três meses, para participar de curso de capacitação profissional.

Quadro 8 – Políticas voltadas ao desenvolvimento profissional docente EBTT

(conclusão)

Política/ Previsão Legal	Breve conceito e impactos na carreira docente
Progressão Funcional por Desempenho Acadêmico Lei nº 12.772/2012	A progressão na Carreira ocorrerá com base nos critérios gerais estabelecidos e observará, cumulativamente: I - o cumprimento do interstício de 24 meses de efetivo exercício em cada nível; e II - aprovação em avaliação de desempenho individual.
Promoção Funcional por Desempenho Acadêmico (DII, DIII e DIV) Lei nº 12.772/2012	A promoção ocorrerá observado o interstício mínimo de 24 meses no último nível de cada classe antecedente àquela para a qual se dará a promoção e, ainda, as seguintes condições: para as classes D II, DIII e DIV: ser aprovado em processo de avaliação de desempenho.
Promoção Funcional por Desempenho Acadêmico (Classe Titular) Lei nº 12.772/2012	Para promoção à classe Titular o docente deve: a) possuir o título de doutor; b) ser aprovado em processo de avaliação de desempenho; e c) lograr aprovação de memorial que deverá considerar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante, ou de defesa de tese acadêmica inédita.
Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) Lei nº 12.772/ 2012	Trata de um processo pelo qual são reconhecidos os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional, bem como no exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico. A equivalência do RSC com a titulação acadêmica, exclusivamente para fins de percepção da Retribuição pela Titulação, ocorre da seguinte forma: I - diploma de graduação somado ao RSC-I equivale à titulação de especialização; II - certificado de pós-graduação <i>lato sensu</i> (especialização) somado ao RSC-II equivale ao mestrado; e III - titulação de mestre somada ao RSC-III equivale a doutorado.
Retribuição pela Titulação (RT) Lei nº 12.772/2012	Com a titulação comprovada de especialização, mestrado ou doutorado, o docente faz jus a uma percepção financeira correspondente.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas legislações citadas no quadro.

Antes de passarmos à seção seguinte, vale lembrar que o trabalho docente é uma atividade essencial na sociedade, visto que é por meio dele que podem ser formados cidadãos conscientes e reflexivos para atuarem nas mais diversas áreas do conhecimento. Ademais,

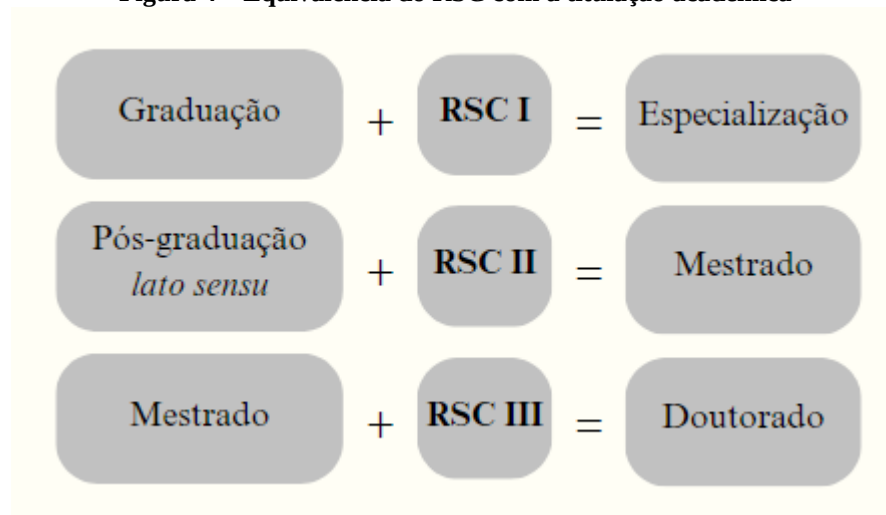
[...] para atuar na perspectiva da transformação social, o professor deve ser, necessariamente, um intelectual que domine seu campo científico específico, os saberes inerentes ao ato de ensinar e tenha o comprometimento ético-político com a classe trabalhadora, à qual ele pertence (Moura, 2014, p. 36).

Na seção seguinte, discorreremos a respeito do RSC, política elegida para este estudo discursivo e comparativo.

2.6 O Reconhecimento de Saberes e Competências

Conforme prévio conceito da política de RSC elencado no Quadro 7, o RSC consiste em um processo pelo qual são reconhecidos dos docentes os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional, bem como no exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico (Brasil, 2014). Na prática, após cumprir os requisitos necessários ocorre a equivalência do RSC com a titulação acadêmica, exclusivamente para fins de percepção da RT (retribuição pecuniária), da seguinte forma: 1) diploma de graduação somado ao RSC-I equivale à titulação de especialização; 2) certificado de pós-graduação *lato sensu* (especialização) somado ao RSC-II equivale ao mestrado; e 3) titulação de mestre somada ao RSC-III equivale a doutorado.

Figura 4 – Equivalência do RSC com a titulação acadêmica



Fonte: elaborado pela autora.

O RSC foi apresentado como uma política destinada a valorizar os professores, visando corrigir distorções históricas na carreira do EBTT. O objetivo, ao menos em discurso, foi compensar os professores que, no passado, não tiveram incentivo à qualificação em tempos de Carreira de 1º e 2º Graus (Dominik, 2017).

Antes de imergirmos nas complexidades da política mencionada, vale mencionar que o RSC foi chamado inicialmente de Certificação de Conhecimento Tecnológico (CCT) e durante o processo de implantação enfrentou resistência por parte dos docentes, principalmente das áreas básicas, devido às tentativas do governo de excluir esses professores e vincular o direito ao RSC à realização de atividades em programas técnicos, como o Programa Nacional de

Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)²⁷. No entanto, após superar esses obstáculos, o RSC ganhou maior adesão, tornando-se um benefício/direito atrativo para os professores, independentemente de sua titulação, regime de trabalho ou tempo de efetivo exercício na carreira. Esse aumento na adesão ao RSC foi tão significativo que desempenhou um papel importante no encerramento da greve de 2012, pois passou a beneficiar diversos profissionais da educação (Dominik, 2017).

A greve de 2012 teve sua pauta fortemente vinculada ao processo de precarização do trabalho docente, sendo as principais bandeiras da luta a reestruturação da carreira e melhoria das condições de trabalho. Com salários cabalmente num processo de achatamento, a possibilidade de percepção quase imediata de retribuição por titulação – mediante análise um relatório -, o que objetivamente representa o aumento do salário recebido, arrebanhou muitos professores (Flores, 2018, p. 66 *apud* Santos, 2019, p. 142).

Em uma perspectiva foucaultiana, a greve emerge como um poderoso instrumento de resistência capaz de desestabilizar as relações de poder instituídas, como evidenciado na declaração de Baccin (2018, p. 37): “Esse acontecimento é mais uma prova da necessidade de avançar no processo de luta e resistência frente as políticas que estão sendo direcionadas à educação e à carreira docente”. Nesse contexto, a greve se apresenta como uma resposta ativa e necessária diante das políticas que impactam a educação, tornando-se um elemento chave no processo de luta e resistência contra as imposições governamentais.

De modo a coordenar e estabelecer os procedimentos sobre o RSC, foi instituído pelo MEC, o Conselho Permanente para Reconhecimento de Saberes e Competências (CPRSC), com as seguintes competências

I- estabelecer as diretrizes e procedimentos para a concessão do Reconhecimento de Saberes e Competências aos docentes da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico; II - analisar e homologar os regulamentos específicos de cada Instituição Federal de Ensino para o RSC; III - orientar a supervisão do Ministério da Educação e do Ministério da Defesa sobre a concessão do Reconhecimento de Saberes e Competências pelas instituições federais de ensino (Brasil, 2013, art. 2º).

Através da Portaria MEC nº 491 de 10 de junho de 2013, a composição do CPRSC foi definida inicialmente pela representação titular e respectivos suplentes dos órgãos do governo federal (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC; Secretaria de

²⁷ O Pronatec foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Para mais informações acessar: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=34661:pronatec>.

Educação Superior – SESU/MEC; Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; Subsecretaria de Assuntos Administrativos – SAA/MEC; Secretaria de Pessoal, Saúde, Desporto e Projetos Sociais do Ministério da Defesa – SEPESD/MD; SEGEP/MPOG); representação dos gestores da RFEPCT (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF; Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais – CONDETUF; Colégio de Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior – CONDICAP); representação dos trabalhadores da educação federal (Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – PROIFES, Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – SINASEFE) e representação da comunidade (personalidades merecedoras de reconhecimento por relevantes serviços prestados). Sobre este quesito da composição do CPRSC, discorreremos a seguir na seção 4.

Inicialmente, por meio da Resolução nº 01, de 20 de fevereiro de 2014, o CPRSC, elencou algumas diretrizes que nortearam as instituições federais de ensino na elaboração dos critérios utilizados no processo avaliativo para concessão do RSC. Cada instituição de ensino pôde elaborar a sua regulamentação para cada item proposto de acordo com a especificidade institucional. Dessa forma, desde que em consonância com os pressupostos, diretrizes gerais e procedimentos estabelecidos na Resolução, as instituições tiveram uma flexibilidade de normatização, inclusive no que diz respeito ao estabelecimento de peso de 01 (um) a 03 (três) para cada item proposto.

Após sete anos desde sua promulgação, a Resolução nº 01/2014 foi revogada pela Resolução nº 03, de 8 de junho de 2021, trazendo consigo alterações significativas em seu conteúdo, as quais analisaremos na seção 4.

Através do Quadro 9, catalogamos as diretrizes gerais que se enquadram dentro de cada nível/perfil do RSC pretendido e que devem ser observadas pelas instituições de ensino na elaboração dos regulamentos internos, conforme as orientações estabelecidas na Resolução atual CPRSC nº 03/2021.

Quadro 9 – Critérios de avaliação para cada nível de RSC

(continua)

Nível de RSC	Perfil	Diretrizes Gerais
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.	a) Experiência na área de formação e/ou atuação do docente, anterior ao ingresso na Instituição, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC; b) Cursos de capacitação na área de interesse institucional; c) Atuação nos diversos níveis e modalidades de educação; d) Implantação de ambientes de aprendizagem, nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação; e) Atuação na gestão acadêmica e institucional, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC; f) Participação em processos seletivos, em bancas de avaliação acadêmica e/ou de concursos. g) Outras graduações, na área de interesse institucional e que estejam alinhadas ao Plano de Desenvolvimento de Pessoas da Instituição, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido.
RSC II	Reconhecimento da participação em programas e projetos institucionais, participação em projetos de pesquisa, extensão e/ou inovação.	a) Orientação do corpo discente em atividades de ensino, extensão, pesquisa e/ou inovação; b) Participação no desenvolvimento de protótipos, depósitos e/ou registros de propriedade intelectual; c) Participação no desenvolvimento de projetos, de interesse institucional, de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação; d) Participação no desenvolvimento de projetos e/ou práticas pedagógicas de reconhecida relevância; e) Participação na organização de eventos científicos, tecnológicos, esportivos, sociais e/ou culturais; f) Participação como palestrante ou painelistas em eventos científicos, tecnológicos, esportivos, sociais e/ou culturais correlatos à sua área de atuação na Instituição; g) Outras pós-graduações <i>lato sensu</i>, na área de interesse institucional e que estejam alinhadas ao Plano de Desenvolvimento de Pessoas da Instituição, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido.

Quadro 9 – Critérios de avaliação para cada nível de RSC

(conclusão)

Nível de RSC	Perfil	Diretrizes Gerais
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	a) Desenvolvimento, produção e transferência de tecnologias; b) Desenvolvimento de pesquisas e aplicação de métodos e tecnologias educacionais que proporcionem a interdisciplinaridade e a integração de conteúdos acadêmicos na educação profissional e tecnológica ou na educação básica; c) Desenvolvimento de pesquisas e atividades de extensão que proporcionem a articulação institucional com os arranjos sociais, culturais e produtivos; d) Atuação em projetos e/ou atividades em parceria com outras instituições; e) Atuação em atividades de assistência técnica nacional e/ou internacional; f) Produção acadêmica e/ou tecnológica, nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação correlatos à sua área de atuação na Instituição. g) Outras pós-graduações <i>stricto sensu</i>, na área de interesse institucional e que estejam alinhadas ao Plano de Desenvolvimento de Pessoas da Instituição, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base na Resolução nº 03/2021 do CPRSC/MEC.

O processo de RSC é iniciado pelo próprio docente por meio de solicitação à Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) ou à comissão análoga à CPPD (Brasil, 2021). Ressaltamos que, em síntese, cabe à CPPD prestar assessoramento ao colegiado competente ou dirigente máximo na instituição de ensino, para formulação e acompanhamento da execução da política de pessoal docente (Brasil, 2012).

Nessa solicitação, o professor deve apresentar memorial, contendo a descrição detalhada da trajetória acadêmica, profissional e intelectual, ressaltando cada etapa de sua experiência, com documentação comprobatória das atividades (Brasil, 2021).

Os docentes candidatos ao RSC podem pontuar em quaisquer dos itens propostos nas diretrizes do RSC, no entanto o professor precisa fazer 60% dos pontos previstos para o nível pretendido de RSC. Ou seja, supomos que o RSC III possui um máximo de 100 pontos, o docente que o pretende precisa fazer 60 pontos no total; porém, destes 60, pelo menos 36 pontos precisam ser feitos no nível pretendido, podendo pontuar as demais atividades em qualquer nível (I, II e/ou III).

Embora a política de RSC dos professores na Rede Federal seja apresentada pelo governo como instrumento criado para valorizar e aproveitar a experiência profissional dos docentes, também há alguns aspectos que devem ser considerados, como a fragmentação e a precarização da carreira docente, a intensificação do trabalho e o controle estatal sobre a categoria, podendo levar a uma não valorização da formação acadêmica dos professores, posto que prioriza a experiência prática em detrimento dos conhecimentos teóricos adquiridos por meio de uma formação superior. Ademais, pode limitar a capacidade dos professores de compreenderem e contextualizarem os conteúdos, tornar o ensino menos aprofundado e menos crítico. Além disso, a ausência de critérios bem definidos pelas instituições de ensino pode gerar subjetividade na avaliação, pois é permitido que cada instituição faça sua própria regulamentação, o que pode levar a situações de injustiça ou falta de reconhecimento adequado.

Em suma, com esta pesquisa, por um lado, é possível destacar os benefícios da política, como o estímulo à formação continuada dos professores e o reconhecimento do esforço individual na busca por qualificação. Por outro lado, é fundamental ressaltar que o RSC não deve ser estimulado como a única forma de desenvolvimento profissional na carreira docente. Outras estratégias, como programas de capacitação, participação em eventos científicos, projetos de pesquisa e extensão, programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, também são importantes para promover a atualização e aperfeiçoamento dos professores.

Vale aqui mencionar que nosso intuito ao problematizar vários aspectos concernentes às políticas de RSC não é desmerecer tal política, nem recomendar sua descontinuidade, mas sim lançar olhares outros, por exemplo, ressaltando a importância da valorização da experiência prática associada à formação acadêmica e da reflexão teórica na/para a prática educacional.

Iniciaremos nosso gesto analítico por tecer algumas considerações com base nos dados quantitativos levantados, sem o intuito de julgar os docentes, tampouco a referida política.

A título de ilustração da relevância de tal política pública e um dos motivos para sua escolha como foco desta pesquisa, realizamos um levantamento através da PNP, do quantitativo de docentes das instituições pesquisadas que possuem o RSC I, II e III, apresentados nas tabelas 4 e 5 para facilitar a visualização.

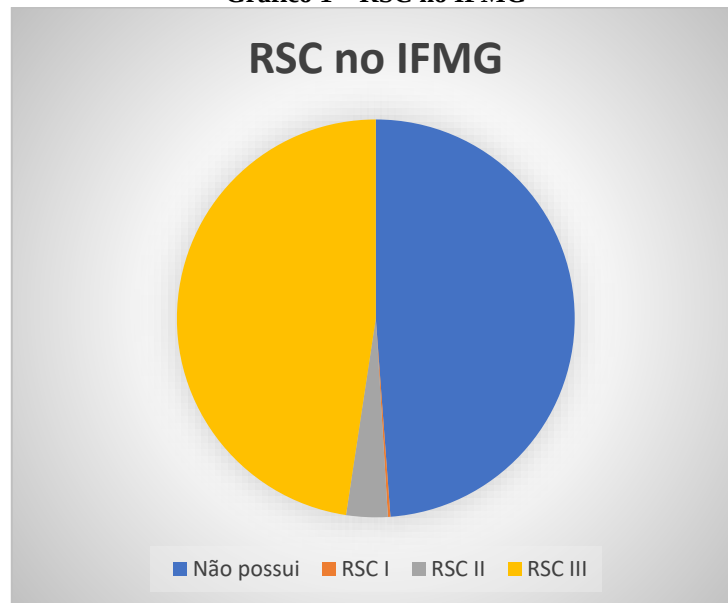
Tabela 4 – Docentes do IFMG com o RSC

<i>Campus</i>	Docentes Efetivos EBTT	Não possui	RSC I	RSC II	RSC III
Arcos	20	8	0	0	12
BambuÍ	141	82	0	3	56
Betim	58	29	0	1	28
Congonhas	70	39	0	2	29
Conselheiro Lafaiete	20	7	0	1	12
Formiga	70	34	0	2	34
Governador Valadares	58	18	1	4	35
Ibirité	42	21	0	0	21
Ipatinga	20	7	0	2	11
Itabirito	20	5	0	0	15
Ouro Branco	65	34	0	0	31
Ouro Preto	143	76	1	11	55
Piumhi	19	6	0	0	13
Ponte Nova	17	3	0	0	14
Ribeirão das Neves	36	18	0	2	16
Sabará	48	22	0	0	26
Santa Luzia	47	30	0	1	16
São João Evangelista	87	40	0	4	43
Total	981	479	2	33	467

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados da PNP de 2023 (ano base: 2022).

Conforme observado na tabela 5, a maior parte dos docentes do IFMG é beneficiada pela política estudada nesta pesquisa, dos 981 docentes, 479 (48%) não possuem o RSC e 502 (52%) possuem o RSC, sendo que, desse quantitativo, 467 professores (48%) possuem o RSC III. Para melhor visualização, elaboramos o Gráfico 1 com os dados da Tabela 4:

Gráfico 1 – RSC no IFMG



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados da PNP de 2023 (ano base: 2022).

Com base na representação gráfica, observa-se que aproximadamente metade dos docentes não possui o RSC, enquanto a outra metade, em sua maioria, detém o RSC III. A parcela dos docentes sem RSC geralmente se divide entre aqueles que ainda não atingiram os requisitos necessários para solicitar o RSC (uma minoria) e aqueles que já possuem o título de doutor (maioria).

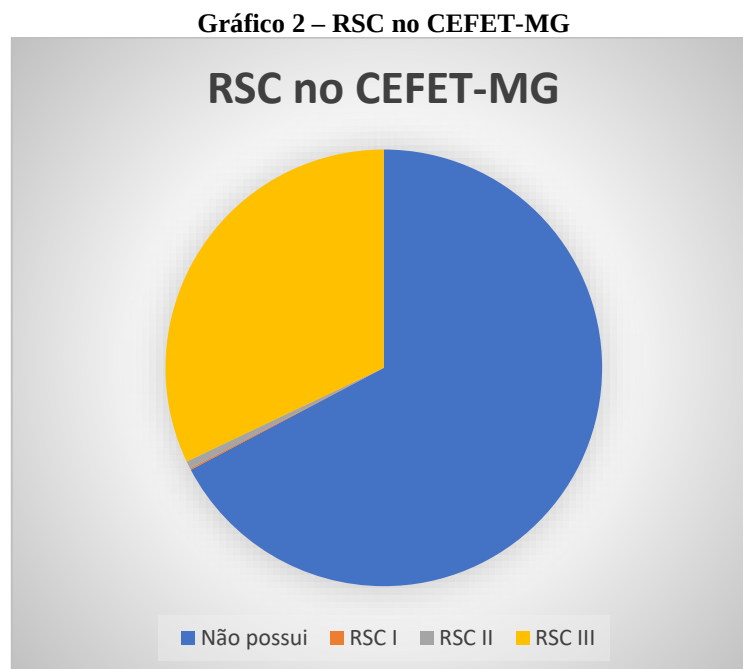
No que tange ao CEFET-MG, temos os seguintes dados:

Tabela 5 – Docentes do CEFET-MG com o RSC

Unidade	Docentes Efetivos EBT	Não possui	RSC I	RSC II	RSC III
Araxá	72	47	0	2	23
Belo Horizonte	451	338	1	1	111
Contagem	32	20	0	0	12
Curvelo	46	16	0	0	30
Divinópolis	64	43	0	1	20
Leopoldina	67	34	0	0	33
Nepomuceno	50	35	0	0	15
Timóteo	56	31	0	1	24
Varginha	54	36	0	0	18
Total	892	600	1	5	286

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados da PNP de 2023 (ano base: 2022).

Também no CEFET-MG o número de professores que são contemplados pela política é elevado. Dos 892 docentes, 600 (67%) não possuem o RSC e 292 (33%) possuem o RSC. Sendo que desse quantitativo, 286 professores (32%) têm o RSC III. Elaboramos o Gráfico 2 com base na Tabela 5, de modo a visualizar melhor esses dados:

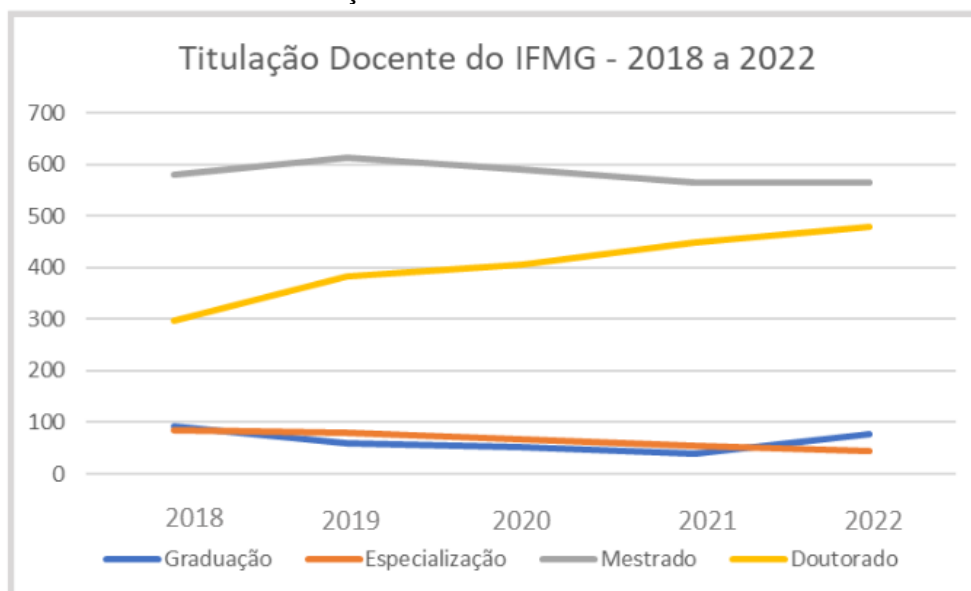


Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados da PNP de 2023 (ano base: 2022).

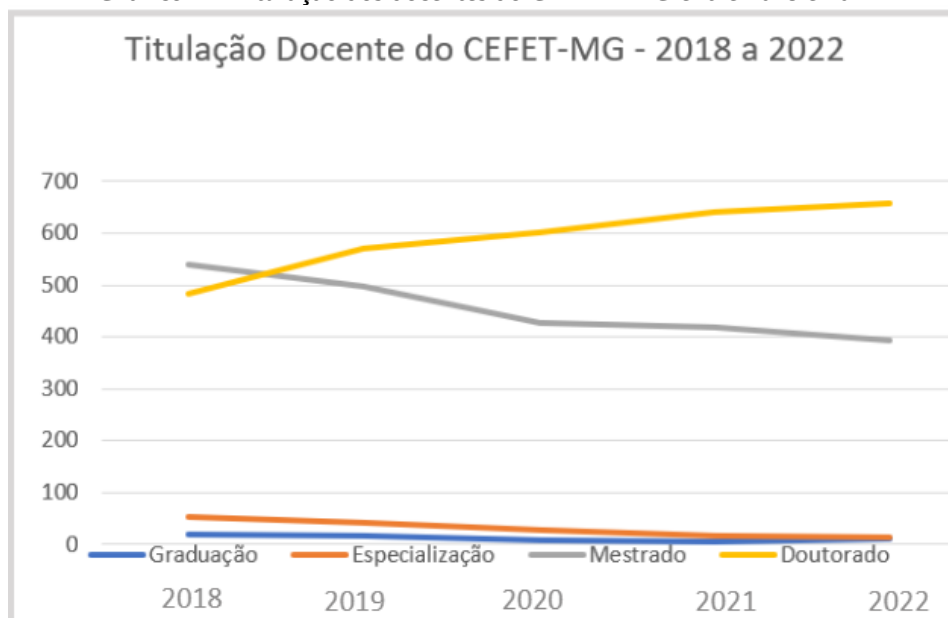
A partir da análise do gráfico, é perceptível que cerca de 70% dos docentes não possuem o RSC, enquanto a maioria restante detém o RSC III. Paralelamente ao cenário observado no IFMG, a parcela dos docentes sem RSC geralmente se divide entre aqueles que ainda não preencheram os requisitos para solicitar o RSC e aqueles que já possuem o título de doutor (constituindo a maioria).

Para os levantamentos acima, reforçamos que não foram considerados os professores temporários EBTT (substitutos e visitantes) tampouco os docentes da carreira de MS, pois não fazem jus ao benefício/direito da política de RSC.

Quanto à titulação (graduação, especialização, mestrado e doutorado) dos docentes nas instituições analisadas, apresentamos os dados nos Gráficos 3 e 4, referentes aos últimos cinco anos (2018 a 2022).

Gráfico 3 – Titulação dos docentes do IFMG entre 2018 e 2022

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados da PNP de 2023 (ano base: 2022).

Gráfico 4 – Titulação dos docentes do CEFET-MG entre 2018 e 2022

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados da PNP de 2023 (ano base: 2022).

Conforme apresentado anteriormente, a política de RSC é muito presente nas duas instituições, principalmente no que diz respeito à concessão do RSC III (titulação de mestre somada ao RSC-III que equivale a doutorado).

A análise dos dados relativos à titulação dos docentes nas instituições IFMG e CEFET-MG ao longo dos últimos cinco anos revela uma tendência interessante: um aumento notável no número de docentes com doutorado e uma diminuição correspondente no contingente de mestres.

Há várias possibilidades de leitura desse dado. Entre elas, a de que os docentes estão buscando um aprimoramento profissional por meio de uma formação superior, independentemente do direito ao RSC. Outra poderia estar relacionada ao fato que, em concursos recentes, pode ter ocorrido um maior ingresso de doutores ou ainda que docentes mestres se aposentaram / exoneraram / faleceram. Para maior precisão, seria necessário realizar outros levantamentos, que não foram o foco desta pesquisa. Ademais, alguns fatores, como incertezas em relação à política de RSC ou mesmo estratégias de capacitação implementadas pelas instituições podem estar contribuindo para esse fenômeno.

Contrariando algumas inferências de autores que associam o RSC a um possível desincentivo para a busca de formação acadêmica, os dados coletados sugerem uma tendência diferente. Essa aparente contradição instiga uma reflexão sobre os reais impactos do RSC na procura por uma formação superior. À primeira vista, os dados parecem indicar que, pelo menos nos casos estudados, o RSC não tem exercido um efeito significativo como desincentivo à qualificação acadêmica.

A análise detalhada dos gráficos revela padrões distintos nas duas instituições. No IFMG, por exemplo, embora haja uma diminuição no número de docentes com graduação e especialização, o contingente de doutores continua a crescer. Por outro lado, no CEFET MG, observa-se um aumento expressivo no número de doutores, ao mesmo tempo em que ocorre uma diminuição notável no número de mestres, o que pode estar associado à intenção da instituição em se transformar em uma Universidade Tecnológica, conforme matéria recente do Jornal Diagrama número 26 do CEFET-MG²⁸. Ainda a esse respeito, como já mencionado anteriormente, o deputado federal Patrus Ananias protocolou o Projeto de Lei número 5.102/2023 na Câmara dos Deputados para viabilizar essa mudança. Para que essa transformação ocorra, são necessários alguns requisitos, como, por exemplo, que um terço do corpo docente possua titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (CEFET-MG, 2023). O CEFET-MG demonstra capacidade de cumprir esse requisito de forma satisfatória. Desse modo, a intenção de se tornar uma Universidade Tecnológica pode estar também influenciando no aumento do número de docentes com doutorado.

Antes de encerrarmos esta seção, é importante pontuar que "Notório Saber" e a política de "Reconhecimento de Saberes e Competências" são conceitos distintos presentes na legislação brasileira, cada um com suas características e finalidades específicas, aplicações e

²⁸ Disponível em: <https://www.secom.cefetmg.br/diagrama/>.

contextos diferentes dentro do âmbito acadêmico, embora ambos visem valorizar a experiência e os saberes adquiridos fora do contexto formal de ensino.

O "Notório Saber" está presente em diferentes normas e regulamentos, dependendo do contexto em que é aplicado. Na área acadêmica, por exemplo, o termo é mencionado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): "O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos" (Brasil, 1996).

O termo também é encontrado na Resolução nº 01/2021 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação:

Os saberes adquiridos na Educação Profissional e Tecnológica e no trabalho podem ser reconhecidos mediante processo formal de avaliação e reconhecimento de saberes e competências profissionais - Certificação Profissional para fins de exercício profissional e de prosseguimento ou conclusão de estudos (Brasil, 2021, art. 47).

Além disso, o "Notório Saber" é reconhecido como uma forma válida de comprovação de competência e pode ser utilizado, por exemplo, para a obtenção de títulos acadêmicos ou para o exercício de determinadas profissões regulamentadas. Esse critério é aplicado quando o profissional não possui uma formação acadêmica formal na área, mas adquiriu conhecimentos e experiência por meio de práticas, vivências e contribuições relevantes em seu campo de atuação.

Contudo, a política de "Reconhecimento de Saberes e Competências", prevista na Lei nº 12.772/2012, tem como objetivo reconhecer e valorizar os conhecimentos e as habilidades adquiridas pelos docentes do EBTT ao longo de suas trajetórias profissionais, mesmo que esses conhecimentos não tenham sido obtidos por meio de uma formação acadêmica formal. Tal política permite que os professores do magistério federal possam ter avanços na carreira com a equivalência do RSC à titulação acadêmica, exclusivamente para fins de percepção financeira da RT, como já mencionado anteriormente.

É conveniente retomar o fato de que, apesar da Lei nº 12.772/2012 estipular orientações referentes ao ingresso e desenvolvimento na carreira do MS, não se encontra prevista, por meio dessa legislação específica, a concessão do RSC para essa categoria. Da mesma forma, não se observa disposição normativa que respalde a concessão de RSC a docentes que se enquadram nas categorias de contratação temporária (substitutos e visitantes).

A regulamentação relativa aos docentes substitutos, por sua vez, está estabelecida na Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, que versa sobre a contratação por tempo determinado²⁹ com a finalidade de suprir demandas temporárias de interesse público excepcional. A contratação de professores substitutos, conforme disposto na mencionada lei, visa atender às seguintes situações: I - vacância do cargo; II - afastamento ou licença, conforme regulamentação vigente; ou III - nomeação para ocupação de cargo em níveis de direção como reitor, vice-reitor, pró-reitor e diretor de *campus* (Brasil, 1993).

No que concerne à contratação de professores visitantes e professores visitantes estrangeiros, essa ação é orientada com os seguintes objetivos: I - dar suporte à execução de programas de pós-graduação *stricto sensu*; II - contribuir para o aprimoramento de programas nas áreas de ensino, pesquisa e extensão; III - auxiliar na implementação de programas de capacitação docente; ou IV - facilitar o intercâmbio em âmbito científico e tecnológico (Brasil, 1993).

Tais considerações são de relevância significativa para a compreensão das complexidades inerentes à regulamentação das carreiras docentes em instituições de ensino federal e podem servir como base para investigações futuras na área de educação e gestão acadêmica.

Ademais, é importante ressaltar que os servidores técnicos-administrativos não desfrutam da prerrogativa de acesso à política de RSC. O plano de carreira dessa categoria é regulamentado pela Lei nº 11.091, datada de 12 de janeiro de 2005. De acordo com esta legislação, a única previsão é relacionada ao "Incentivo à Qualificação", que é concedido ao servidor que detenha formação educacional superior àquela exigida para o cargo que ocupa (Brasil, 2005).

Convém ainda destacar que, ao longo do tempo, sindicatos representativos dessa categoria têm proposto iniciativas junto ao governo com o intuito de estender o benefício/direito do RSC aos servidores técnicos-administrativos. A título de exemplo, em 2014, o CONIF, endereçou o ofício 063/2014³⁰ ao então Ministro da Educação, Henrique Paim, apresentando uma solicitação para a implementação do "Incentivo à Qualificação com Reconhecimento de Saberes e Competências – RSC". Tal medida visava mitigar as disparidades existentes no âmbito das Instituições da Rede Federal de Ensino, particularmente no que tange à remuneração

²⁹ O prazo máximo de contratação de professores substitutos e visitantes são dois anos, conforme disposto na Lei 8745/1993, art. 4º, inciso III.

³⁰ Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/painel-do-servidor/carreiras/carreira-tecnico-administrativo/reconhecimento-de-saberes-e-competencias-rsc/of-063-2014.pdf/view>.

da força de trabalho. Contudo, apesar dos esforços envidados em direção a essa reivindicação, até o momento presente, a categoria dos servidores técnicos-administrativos ainda não foi contemplada com a extensão desse benefício.

Após uma breve discussão sobre a política de RSC, procederemos para a parte metodológica, na qual serão apresentadas sucintamente as ferramentas-conceitos da AD de linha francesa utilizadas nesta pesquisa.

3 FERRAMENTAS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-ANALÍTICOS

Para esta pesquisa, foram utilizadas inicialmente, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Preliminarmente é importante destacar que ambas as abordagens de pesquisa são distintas, pois, apesar de utilizarem documentos, a fonte é o que as diferencia. Na pesquisa documental, as fontes são denominadas primárias, as quais não receberam nenhum tratamento analítico; já na pesquisa bibliográfica, as fontes são secundárias e abrangem toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015).

Partindo dessas concepções, a primeira etapa da pesquisa enfocou o Estado da Arte, realizando um levantamento na produção acadêmica acerca dos estudos que guardassem algum tipo de relação com o tema mais geral desta pesquisa, já apresentado na introdução deste trabalho.

A segunda etapa da pesquisa foi a coleta de documentos e publicações de normativas oficiais que dizem respeito às políticas públicas educacionais do RSC no âmbito da Rede Federal e precipuamente as normativas das instituições pesquisadas (IFMG e CEFET-MG) que tratam do tema, tais como a Lei Federal nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, as Resoluções da CPRSC/MEC nº 01 de 2014 e nº 03 de 2021, Resolução do IFMG nº 10 de 13 de maio de 2014 e a Resolução do CEFET-MG nº 30 de 24 de outubro de 2022.

Documentos oficiais – constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para torná-lo utilizável (Lakatos; Marconi, 2003, p. 178).

No processo analítico de lidar com documentos em um estudo, é essencial fazer alguns questionamentos, tais como: Quem escreveu o documento? Qual era a posição do autor? Quando foi escrito? Quais foram as circunstâncias em que foi produzido? Para quem foi destinado? Questionar as fontes e documentos é importante para garantir a legitimidade e seriedade da pesquisa (Fontana; Pereira, 2023). Inclusive, ao fazermos correlação com a AD de linha francesa, é fundamental considerar a maneira como o texto foi construído e como ele reflete as relações de poder e de saber presentes na sociedade, de modo a compreender melhor como os discursos são construídos e como eles moldam as percepções e as relações sociais.

Em complemento à abordagem quantitativa, algumas informações específicas foram coletadas, como: quantitativo de servidores docentes efetivos em exercício em cada *campus* das

instituições; quantitativo e detalhamento de docentes que foram contemplados com o RSC, titulação dos docentes entre 2018 e 2022, como já foi apresentado e problematizado na seção anterior.

Consideramos oportuno destacar um pequeno excerto retirado do curso *Em defesa da sociedade*, realizado no *Collège de France* em 1975, no qual Michel Foucault retratava seu trabalho do seguinte modo:

São pistas de pesquisa, ideias, esquemas, pontilhados, instrumentos: façam com isso o que quiserem. No limite, isso me interessa, e isso não me diz respeito. Isso não me diz respeito, na medida em que não tenho de estabelecer leis para a utilização que vocês lhes dão. [...] [Trata-se de] fazer pesquisa, escarafunchar, ventilar certos números de coisas, ter ideias [...] (Foucault, 1999, p. 4-5).

Neste sentido, Veiga-Neto (2004), ressalta que Foucault não aspirava ser um modelo ou uma teoria a ser seguida, mas sim que suas contribuições/teorizações fossem tomadas como “ferramentas”. Assim, iremos explorar a caixa de ferramentas foucaultiana, examinando os documentos mencionados e outros dados relevantes para a pesquisa à luz das seguintes ferramentas: relações de poder-saber, neoliberalismo e governamentalidade, sobre as quais discorreremos a seguir.

3.1 Análise do discurso de linha francesa

A AD de linha francesa, originada na França na década de 1960, representa um campo de estudos que se desenvolveu a partir das contribuições de linguistas, filósofos e cientistas sociais. Conforme Azeredo e Bartho (2020), a AD atravessa e é atravessada por vários campos do saber, visando problematizar temas como sujeito, discurso, língua, linguagem, ideologia, relações de poder e saber, entre outras.

Dentre os principais fundadores e expoentes da AD, destacam-se Michel Foucault e Michel Pêcheux. Nesta pesquisa, almejamos conduzir os estudos pela AD francesa e a partir de ferramentas teórico-metodológicas propostas por Foucault.

Ressaltamos que, ao optar pela perspectiva foucaultiana, não subestimamos a importância das contribuições de Michel Pêcheux. Na verdade, é desafiador separar completamente as influências de ambos, uma vez que compartilham afinidades teóricas e ideológicas significativas.

Para Foucault, o discurso designa um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos distintos, mas que obedecem a regras de funcionamento comuns e produzem cisões

historicamente determinadas. Isso é, segundo Revel (2005, p.37), “uma função normativa e reguladora [que] coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas”. Conforme a autora, a arqueologia foucaultiana dos discursos transcende uma análise meramente linguística, “mas uma interrogação sobre as condições de emergência de dispositivos que sustentam práticas” [...] “ou as engendram” (Revel, 2005, p. 38).

Para Azeredo e Bartho (2020), a grande questão ao empreender uma análise discursiva reside em indagar: “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (Foucault, 2015, p. 33 *apud* Azeredo; Bartho, 2020, p. 49). Essa reflexão fundamenta-se na compreensão de que os discursos não surgem de forma aleatória, mas são produtos de condições históricas, sociais e políticas específicas, revelando assim as dinâmicas de poder e as relações de saber que os permeiam. Essa abordagem instiga os pesquisadores a analisar não apenas os discursos em si, mas também os processos pelos quais eles são produzidos, difundidos, mantidos e até silenciados, apagados, proporcionando uma compreensão mais profunda das estruturas sociais e das práticas discursivas.

Segundo Fischer (2001, p. 198), para realizar uma análise dos discursos sob a ótica de Foucault, “precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas”. Segundo a autora:

Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos [...] antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria ‘por trás’ dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas (Fischer, 2001, p. 199).

De acordo com Fischer (2001), na obra de Foucault, encontramos várias definições de discurso, as quais não podem ser consideradas de forma isolada. No entanto, em quase todas as abordagens sobre esse conceito, Foucault faz alusão ao termo “enunciado”. “O enunciado, diferentemente dos atos de fala e mesmo das palavras, frases ou proposições, não é imediatamente visível nem está inteiramente oculto” (Fischer, 2001, p. 204).

Descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva (Fischer, 2001, p. 202).

A respeito de “discurso”, Foucault entende como um “conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (Foucault, 1987, p. 135). Por formação discursiva compreende-se:

Um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado com uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou a tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (Foucault, 2008, p. 83).

Na visão de Orlandi (2012), a análise de discurso, não trata da língua ou da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem, o objeto de estudo que interessa é o discurso e sua forma de produção de sentido, a relação da linguagem à exterioridade. O discurso é o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos. “Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (Pêcheux *apud* Orlandi, 2012, p. 17).

Em análise de discurso, o sujeito é entendido como um ser condicionado por fatores extrínsecos a ele e é, exatamente, por essa dependência que a AD se posiciona como um campo investigativo da sociedade, pois busca investigar os processos de reprodução de poder-saber a que são submetidos os indivíduos (Melo, 2009).

Ainda na visão de Fischer (2001), Foucault multiplica o sujeito.

A pergunta ‘quem fala?’ desdobra-se em muitas outras: qual o *status* do enunciator? Qual a sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? Como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele. Também cabe indagar sobre o ‘lugar de onde fala’, o lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele falante, e sobre a sua efetiva ‘posição de sujeito’ – suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes (Fischer, 2001, p. 208).

Após explorarmos brevemente a AD francesa, de modo geral, avançaremos para as ferramentas-conceitos selecionadas para esta pesquisa. Essas ferramentas-conceitos não são apenas instrumentos analíticos, mas também bases teóricas da AD francesa, que proporcionam

uma lente específica por meio da qual examinaremos os documentos oficiais e demais dados referentes à política de RSC. Entre as ferramentas-conceitos escolhidas, destacam-se relações de poder-saber, neoliberalismo e governamentalidade, que desempenharão um papel central na nossa abordagem analítica. Ao compreendermos essas ferramentas-conceitos, estaremos mais equipados para interpretar as nuances do discurso presente no contexto da nossa pesquisa.

3.2 Relações de poder-saber

Ao estudar as relações de poder-saber, Foucault destacou que os saberes se engendram e se organizam para atender a uma vontade de poder. Para o filósofo, não existem sociedades isentas das relações de poder e essas forças/poderes atuam no que de mais concreto e material temos: nossos corpos (Veiga-Neto, 2004). Dito de outro modo, na perspectiva foucaultiana, não há como separar a questão do sujeito da questão do poder-saber, pois "se do ponto de vista genealógico, em Foucault, o *poder* é produtor do saber, de conhecimento; por outro lado, do ponto de vista arqueológico, também o *saber* engendra o *poder*, produzindo, assim, um *sujeito sujeitado*" (Santana, 2010, p. 15, grifos do autor).

É possível compreender que o poder está em toda a parte: na sociedade, nas relações e nos pequenos enfrentamentos, sendo responsável pelo movimento de produção de verdade e de subjetividade, através dos mecanismos diversos que engendra. A esse respeito, Veiga-Neto (2004), destaca que

o poder se dá numa relação flutuante, isso é, não se ancora numa instituição, não se apoia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso, o poder é fugaz, evanescente, singular e pontual. O saber, bem ao contrário, se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhes são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala. É bem por isso que o saber é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso. E poder e saber se entrecruzam no sujeito, seu produto concreto, e não num universo abstrato (Veiga-Neto, 2004, p. 158).

Na perspectiva de Foucault, a dinâmica do poder não pode ser reduzida a uma dicotomia entre aqueles que o possuem e os que estão sujeitos a ele. Para o autor, o poder deve ser analisado como algo que circula, que não se aplica aos indivíduos, mas passa por eles. "O poder funciona e se exerce em rede" (Foucault, 1979, p. 284).

Além disso, Foucault (1999) preconiza que é preciso renunciar à tradição que sugere que somente pode haver saber onde as relações de poder estão ausentes, e que o desenvolvimento do saber ocorre apenas fora das influências, exigências e interesses do poder.

Para Foucault, é necessário reconhecer que o poder produz saber, e que ambos estão intrinsecamente ligados; de modo que “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (Foucault, 1999, p. 31).

Essas relações de poder-saber não devem ser examinadas considerando um sujeito do conhecimento que seria, ou não, livre em relação ao sistema de poder. Contudo,

[...] é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (Foucault, 1999, p. 31).

Para o autor, as relações de poder inserem-se em todos os lugares, são micropoderes existentes na sociedade. O poder, então, deve ser analisado por meio das suas microrrelações, através das suas capilaridades. Além disso, Foucault acredita que, onde há poder, também há resistência e esses focos de resistência existiriam em toda a rede de poder.

[...] não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se superpor, a perder sua especificidade e finalmente a se confundir. Elas constituem reciprocamente uma espécie de limite permanente, de ponto de inversão possível. (Foucault, 1995, p. 248).

Na visão de Ramos, Rocha e Cardoso Junior (2009), a resistência dá condições de possibilidade de fuga, embora isso não implique necessariamente em uma ruptura total com as formas de subjetivação existentes, visto que permitem a emergência de novas configurações desses regimes de saber-poder, assim como novas formas de produção de sujeitos. “É possível que o ‘*sujeito de inteligência*’ resista, escape, fuja desta forma de dominação de seus comportamentos em nome de uma ‘*boa vida*’, podendo atualizar, de certa forma, o dispositivo” (Ramos; Rocha; Cardoso Junior, 2009, p. 10, grifos dos autores).

Na próxima seção, discorreremos a respeito do neoliberalismo, uma das ferramentas-conceitos abordadas por Foucault selecionadas para enriquecer este estudo comparativo e, em certa medida, também discursivo. Procuraremos compreender como os princípios e práticas do neoliberalismo influenciam e moldam a implementação do RSC.

3.3 Neoliberalismo

Na perspectiva adotada nesta pesquisa, o neoliberalismo não é apenas uma teoria econômica ou política, mas um conjunto de práticas e técnicas que moldam e regulam a conduta humana em todos os aspectos da vida. Uma das principais características é a ênfase na liberdade individual e na responsabilidade pessoal. Foucault observa que o neoliberalismo promove a ideia de que cada indivíduo é um empreendedor de si mesmo, cujo sucesso ou fracasso depende de suas próprias habilidades e esforços.

No neoliberalismo - e ele não esconde, ele proclama isso-, também vai-se encontrar uma teoria do *homo economicus*, mas o *homo economicus*, aqui, não é em absoluto um parceiro da troca. O *homo economicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo economicus* parceiro da troca por um *homo economicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de sua renda (Foucault, 2008, p. 310 -311).

Essa ênfase no empreendedorismo de si implica na ideia de que a vida se torna uma competição constante, em que cada um é responsável por sua própria ascensão social e bem-estar econômico. Ao promover a competição e responsabilizar o indivíduo por seu sucesso ou fracasso, o neoliberalismo cria uma ilusão de igualdade de oportunidades, enquanto na realidade reforça as desigualdades estruturais que já existem. Questões como origem social, acesso à educação de qualidade, discriminação e desigualdades de gênero e raça podem limitar as reais oportunidades disponíveis para os indivíduos.

O neoliberalismo e o empreendedorismo de si mesmo são parte de uma nova forma de governamentalidade que se baseia na responsabilidade individual, na lógica de mercado e na promoção da competição como forma de moldar e regular a conduta humana. Esse paradigma neoliberal transforma as relações sociais, a subjetividade e as instituições, moldando a forma como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos uns com os outros. Trata-se de uma racionalidade que tende a estruturar e organizar a ação dos governantes e a conduta dos governados, produzindo certas subjetividades. Para Dardot e Laval (2016, p. 17), o neoliberalismo pode ser definido como “o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”.

Dardot e Laval (2016, p. 24) ainda destacam que a “originalidade do neoliberalismo está no fato de criar um novo conjunto de regras que definem não apenas outro 'regime de

acumulação', mas também, mais amplamente, outra sociedade”, a sociedade neoliberal. Para os autores

[...] o neoliberalismo não é apenas uma resposta a uma crise de acumulação, ele é uma resposta a uma crise de governamentalidade. É, na verdade, nesse contexto muito específico de contestação generalizada que Foucault situa o advento de uma nova **maneira de conduzir os indivíduos** que pretende satisfazer a aspiração de liberdade em todos os domínios, tanto sexual e cultural como econômico. (Dardot; Laval, 2016, p. 26, grifos nossos).

Ao abordarmos o tema do neoliberalismo e empreendedorismo de si, torna-se essencial reforçar aqui alguns pontos relativos à Teoria do Capital Humano (TCH), uma vez que esta desempenha um papel significativo na compreensão das dinâmicas econômicas e sociais associadas a esse paradigma.

A TCH, proposta por economistas e estudiosos da administração, destaca certas habilidades/competências, conforme mencionamos anteriormente, que não apenas atendem às demandas do mercado de trabalho atual, mas também enriquecem o capital humano do profissional, valorizando-o como um ativo valioso e adaptável. Segundo Abreu (2021), o fundamento principal dessa teoria

[...] se apoia na ideia de que o fator humano é preponderante na otimização dos processos produtivos, sendo a qualificação da mão de obra, por meio da educação, capaz de proporcionar um ambiente favorável ao alcance de estágios mais elevados de desenvolvimento socioeconômico (Abreu, 2021, p. 60).

Ainda conforme Abreu (2021, p. 64), nas últimas duas décadas, a TCH vem se associando a um “saber-empendedor”. Tal fenômeno tem impactado as constituições dos sujeitos em diversas esferas da sociedade, destacando-se especialmente o sujeito-professor e o sujeito-aluno, cujo processo de subjetivação ocorre, em grande medida, no contexto escolar. Nesse cenário, há uma ênfase na promoção de competências e habilidades consideradas valiosas pelo mercado de trabalho, tanto de natureza técnica quanto empresarial.

Nesse sentido, conforme apontado por Costa (2009), ocorre uma convergência entre o indivíduo e o capital, indicando uma interação significativa entre esses dois elementos, isto é

[...] as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a **tomar a si mesmo como um capital**, [...]

[...] a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma **microempresa**; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer **investimentos em si mesmo** - ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício - e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam (Costa, 2009, p. 177, grifos nossos).

No âmbito educacional, a TCH enfatiza que os recursos humanos, suas habilidades e conhecimentos, são considerados ativos essenciais para o desenvolvimento econômico e social. O investimento em capital humano torna-se, assim, uma estratégia-chave para promover a competitividade no mercado e impulsionar o crescimento econômico.

Laval (2019) destaca que o centro de gravidade da doutrina dominante na educação se encontra nas Teorias do Capital Humano. Para o autor, o capital humano

trata-se, em primeiro lugar, de **qualificações adquiridas dentro do sistema de ensino** ou por experiência profissional. Mais amplamente, essa noção pode englobar os vários trunfos que o indivíduo pode fazer valer no mercado e **vender aos empregadores** como fonte potencial de valor: aparência física, boa educação, maneira de ser e pensar ou estado de saúde, por exemplo (Laval, 2019, p. 51, grifos nossos).

Com isso, a instituição escolar vem se tornando cada vez mais uma "escola neoliberal", considerando a educação um bem essencialmente privado com valor econômico.

A concepção dominante da educação tem duas dimensões: ela é ao mesmo tempo utilitarista na ideia que confere ao saber e liberal no modo de organização da escola. Se a escola é um instrumento do bem-estar econômico, é porque o conhecimento é visto como uma *ferramenta* que serve a um interesse individual ou a uma soma de interesses individuais. A instituição escolar parece existir apenas para fornecer às empresas o *capital humano* de que elas necessitam. De maneira complementar, contudo, ela é liberal pelo lugar que ocupa no *mercado* do ensino (Laval, 2019, grifos do autor).

Conforme observado por Abreu (2021), a educação e a economia são dois aspectos da modernidade intimamente interligados que se reverberam permanentemente. Essa interdependência tornou-se uma área de interesse estratégico para as políticas governamentais, especialmente "a partir do momento em que a escola pública foi identificada como possível *locus* de produção e transmissão de saberes e práticas capazes de favorecer o alcance de objetivos econômicos fixados previamente" (Abreu, 2021, p. 13).

Com o advento do neoliberalismo, percebemos uma mudança na abordagem governamental, por meio da qual a população se torna tanto o objetivo quanto o meio de governar. Nesse contexto, o foco principal passa a ser a melhorar "a sorte" da população

[...] aumentando sua riqueza, seu tempo de vida, sua saúde etc. Para tal, são usados instrumentos que agem diretamente, como as campanhas, e também de forma indireta, que, na maioria das vezes, não são notadas pela população. Com essa mudança de fim para a população, emerge o sujeito, com interesses pessoais e gerais, ou seja, o sujeito de necessidades, de aspirações; consciente frente ao governo daquilo que quer; objeto nas mãos do governo; inconsciente em relação àquilo que se quer que ele faça (Azeredo, 2019, p. 100).

Relacionando esse contexto com a política de RSC, observamos que a abordagem neoliberal enfatiza a valorização do indivíduo como agente responsável por seu próprio desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a política de RSC parece enquadrar-se nessa lógica ao reconhecer e valorizar as competências individuais dos trabalhadores, proporcionando oportunidades de avanço na carreira com base em suas habilidades e conhecimentos prévios. Assim, a política de RSC parece atuar como um mecanismo que promove a autonomia e a responsabilidade do indivíduo em seu próprio desenvolvimento profissional, alinhando-se com os princípios do neoliberalismo.

Na seção seguinte, abordaremos o conceito foucaultiano de governamentalidade, procurando explorar como a concretização do RSC está imbricada à condução das condutas dentro desse contexto, no que tange não apenas aos mecanismos de controle e gestão envolvidos, mas também às sutilezas das estratégias adotadas para orientar as condutas dos sujeitos envolvidos.

3.4 Governamentalidade

A governamentalidade é um conceito que busca explicar o processo que possibilitou o surgimento do Estado de governo com suas diversas práticas governamentais. A partir disso, Castro (2009) nos apresenta em sua obra a noção de governamentalidade em Foucault, o qual utiliza o termo anunciado para referir-se ao

objeto de estudo das maneiras de governar. Encontramos, em consonância com os eixos da noção de governo que mencionamos, duas ideias de governamentalidade. Em primeiro lugar, um domínio definido por: 1) O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma de exercício do poder que tem, por objetivo principal, a população; por forma central, a economia política; e, por instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. 2) A tendência, a linha de força que, por um lado, no Ocidente, conduziu à preeminência desse tipo de poder que é o governo sobre todos os outros: a soberania, a disciplina, e que, por outro, permitiu o desenvolvimento de toda uma série de saberes. 3) O processo, ou melhor, o resultado do processo, pelo qual o Estado de justiça da Idade Média converteu-se, durante os séculos XV e XVI, no Estado administrativo e finalmente no Estado governamentalizado (DE3,655). [...]

[...] O estudo das formas de governamentalidade implica, então, a análise de formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização. Trata-se, nesse caso, do que se poderia chamar de 'governamentalidade política'. Em segundo lugar, Foucault chama 'governamentalidade' [...] ao encontro entre as **técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si**' (Castro, 2009, p. 190, grifos nossos).

É importante mencionar que, para Foucault, a noção de "governo" é compreendida como atividade/procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens e não como instituição (Dardot; Laval, 2016). Nesse sentido, Dardot e Laval (2016) reforçam que governar

é conduzir a conduta dos homens, desde que se especifique que essa conduta é tanto aquela que se tem *para consigo mesmo* quanto aquela que se tem para com os outros. É nisso que o governo requer liberdade como condição de possibilidade: governar não é governar *contra* a liberdade ou *a despeito* da liberdade, mas governar *pela* liberdade, isto é, agir ativamente no espaço de liberdade dado aos indivíduos para que estes venham a conformar-se por si mesmos a certas normas (Dardot; Laval, 2016, p. 18-19, grifos dos autores).

Segundo Fimyar (2009, p. 38), governamentalidade é um neologismo criado por Foucault "ao fundir o governar (*gouverner*) e a mentalidade (*mentalité*)", de modo a enfatizar "a interdependência entre o exercício do governo (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas". Tal termo pode ainda ser descrito como "o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas".

Conforme Azeredo (2019), a concepção de governamentalidade proposta por Foucault se desdobra em dois eixos distintos. No primeiro, Foucault investiga as tecnologias da dominação e do eu, ou seja, práticas de governamentalidade que visam transformar o indivíduo em um elemento de extrema relevância para o Estado. Por sua vez, o segundo eixo de análise da governamentalidade aborda a interseção entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si. Nesse contexto, "o estudo das relações entre o governo dos outros e o governo de si permite também a articulação das estratégias de resistência, brechas pelas quais é possível ao sujeito escapar, fazer e ser diferente" (Azeredo, 2019, p. 97).

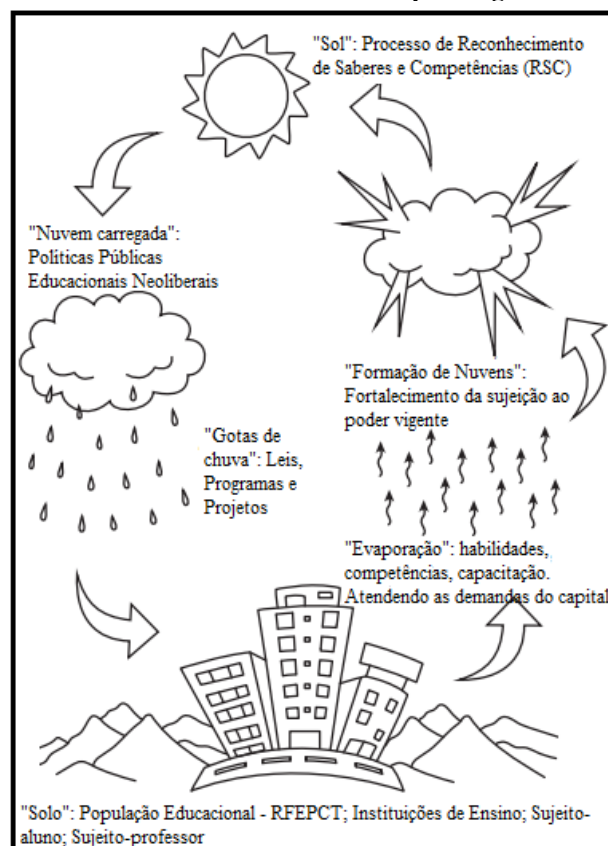
Foucault concebe o ato de governar como "conduzir condutas, incitando, induzindo, facilitando, dificultando determinadas condutas, ou seja, uma ação sobre as ações" (Azeredo, 2019, p. 105). Ao problematizar esse conceito com relação à política de RSC, percebemos que o reconhecimento e a valoração das competências determinados pelas instituições podem ser interpretados como uma forma de incitar e facilitar determinadas condutas dos professores, promovendo o desenvolvimento profissional com base nos conhecimentos e habilidades postos

pelas instituições como relevantes. Ademais, é importante questionar até que ponto essa prática contribui para a emancipação dos sujeitos ou se reproduz dinâmicas de controle e normatização, uma vez que o RSC pode tanto incentivar a autonomia quanto reforçar relações de poder e hierarquias nas instituições de ensino.

De modo a trazer um recorte imaginário do que seria a governamentalidade em Foucault, Perboni (2015) faz uso de uma metáfora, ancorada num desenho que representa o ciclo da chuva. Para a autora "a ideia contínua na constituição de nuvens, precipitação e evaporação" representa a noção foucaultiana de governamentalidade, como ferramenta analítica conceitual em pesquisas educacionais.

Inspirados pelo conceito de governamentalidade foucaultiana e pela metáfora utilizada por Perboni (2015) para representar esse conceito, adaptamos o desenho do ciclo da chuva para refletir sobre a política de RSC. Assim como na constituição das nuvens, precipitação e evaporação, vemos, na dinâmica do RSC, um processo contínuo de formação, reconhecimento e mobilização de conhecimentos e competências. Essa adaptação nos permite visualizar o fluxo de poder, saber e práticas de governamentalidade que permeiam as políticas educacionais, especialmente no que diz respeito à política de RSC.

Figura 5 – “Ciclo da chuva”: uma metáfora para a governamentalidade



Fonte: Adaptado de Perboni (2015, p. 24).

Ao direcionarmos nossa atenção para cada estágio desse ciclo de chuva por meio de uma lente, torna-se possível observar com maior detalhe a complexidade da composição de cada fase.

A “nuvem carregada” seriam as políticas públicas educacionais neoliberais. Na nuvem “[...] vão se formando lentamente e por partículas, pequenas e reconhecidas instituições, movimentos políticos e econômicos” (Perboni, p. 29). Na Figura 6, destacamos algumas instituições e movimentos políticos do Brasil e do mundo.

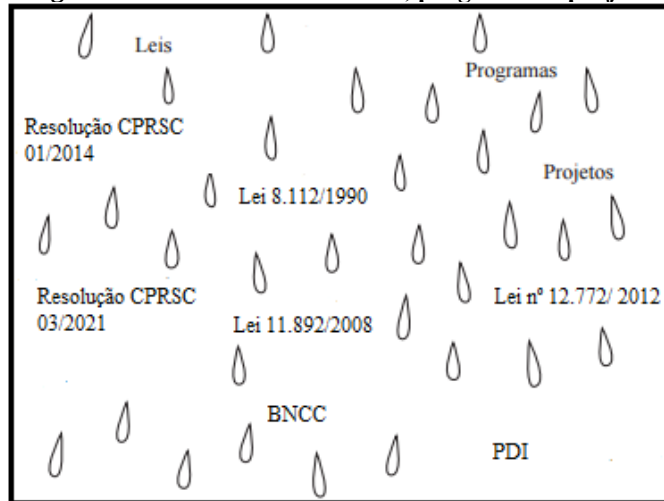
Figura 6 – “Nuvem carregada”: políticas públicas educacionais neoliberais



Fonte: Adaptado de Perboni (2015, p. 29).

Seguindo a metáfora da formação cíclica da chuva, são apresentadas as “gotas de chuva” que caem das “nuvens carregadas” de políticas públicas. Essas gotas são a representação das leis, programas e projetos. A nuvem é constituída nas condições políticas e econômicas específicas, ou seja, na lógica do capitalismo neoliberal e da globalização. Sendo a nuvem “formada nessas condições, as ‘gotas de água’ que dela precipitarão, possivelmente corresponderão aos mesmos elementos que a formaram, ou seja, a lógica política e econômica (neoliberal)” (Perboni, 2015, p. 72). Dessa forma, as gotas que caem das políticas públicas educacionais neoliberais representam os documentos oficiais que orientam a condução da política de RSC.

Figura 7 – “Gotas de chuva”: leis, programas e projetos



Fonte: Adaptado de Perboni (2015, p. 56).

O terceiro elemento, o "sol", no contexto do RSC, emerge como uma estratégia sutil de governamentalidade, direcionando as condutas dos docentes de acordo com as diretrizes preconizadas. O "sol" desempenha um papel crucial, impondo, por meio das regulamentações específicas de RSC, as competências e habilidades consideradas relevantes que acabam influenciando as atividades docentes de maneira sutil.

Figura 8 – “Sol”: processo de RSC

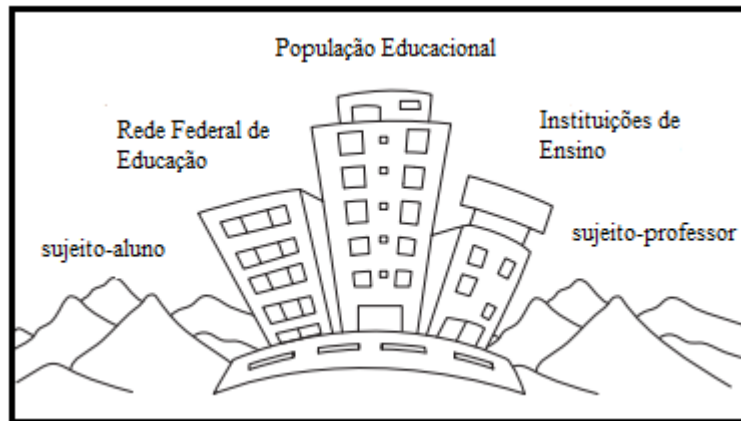


Fonte: Adaptado de Perboni (2015, p. 84).

O quarto elemento seria o “solo” em que as “gotas da chuva” caem. No contexto, o solo é representado pela seguinte população educacional: Rede Federal de Educação, Instituições de Ensino, sujeito-professor (esse grupo populacional representa o oferecimento dos serviços de

ensino); sujeito-aluno (essa representação diz respeito a quem recebe os serviços do sistema educacional).

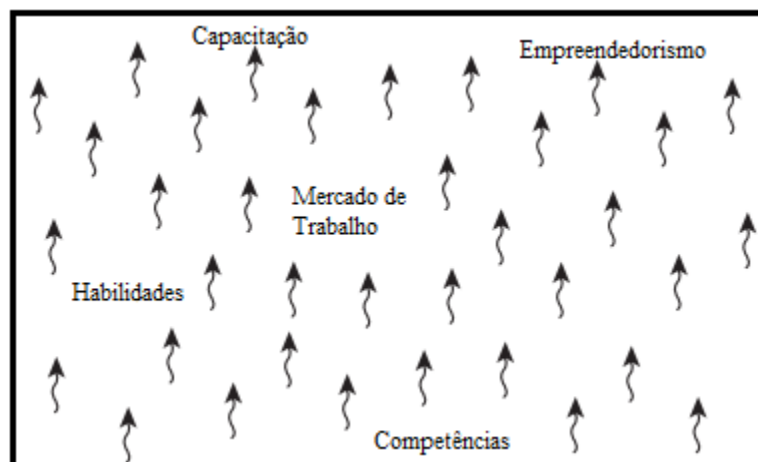
Figura 9 – “Solo”: população educacional



Fonte: Adaptado de Perboni (2015, p. 88).

Abordando o próximo elemento do ciclo da chuva, a “evaporação” representa as habilidades, competências, capacitações que atendem ao empreendedorismo e o mercado de trabalho (demandas do capital neoliberal). Tais índices são transformados na forma de “vapor”, porque como vapor, invisivelmente, proporcionam todas as condições necessárias à continuação do ciclo de formação das políticas públicas.

Figura 10 – “Evaporação”: condições para a permanência do ciclo

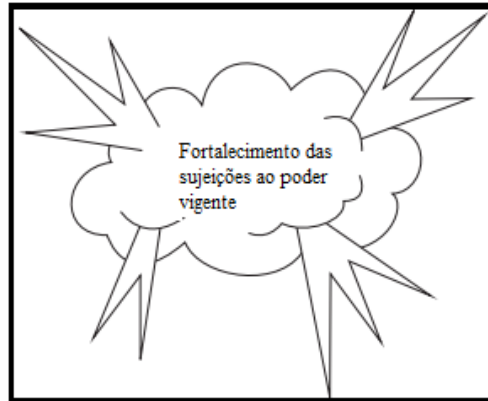


Fonte: Adaptado de Perboni (2015, p. 92).

Encerramos a metáfora também com uma “nuvem”, no entanto, carregada das “condições criadas para permanência cíclica de um modelo político e econômico nos preceitos neoliberais da liberdade de escolha, como condição para a liberdade de consumo” (Perboni, 2015, p. 95). Essa imagem metafórica evoca a ideia de que, assim como as nuvens se formam

e se dissipam, as estruturas de poder político e econômico se renovam e se mantêm, mantendo as condições favoráveis para a continuidade do modelo neoliberal, que valoriza o individualismo em detrimento do bem comum. Isso fortalece as sujeições ao poder vigente, evidenciando a perpetuação das relações de dominação que caracterizam as sociedades contemporâneas.

Figura 11 – De volta à “nuvem”



Fonte: Adaptado de Perboni (2015, p. 95).

Ao introduzir e concluir a metáfora do ciclo da chuva com a representação das nuvens, enfatizamos a concepção cíclica da governamentalidade, sem um ponto de partida ou de chegada definido. Essa abordagem ressalta a continuidade do processo, sugerindo que as dinâmicas de poder e controle não seguem uma narrativa linear, mas sim um ciclo constante. Essa característica reforça a compreensão foucaultiana de que as relações de poder-saber são intrínsecas à sociedade, moldando e sendo moldadas por práticas discursivas, políticas e econômicas. A ausência de um início ou fim predeterminado destaca a complexidade e a interconexão desses processos, sublinhando a importância de uma análise contínua e contextualizada da governamentalidade.

Após a exposição das principais ferramentas-conceitos selecionadas para esta pesquisa, passaremos à análise da política de RSC. Por meio dessas ferramentas, pretendemos levantar e problematizar os diversos aspectos que envolvem a implementação do RSC no contexto educacional e profissional.

4 ANÁLISES DAS NORMATIVAS: OLHARES OUTROS

Nesta análise das normativas, adotamos uma abordagem que vai além da perspectiva convencional, explorando uma variedade de olhares e interpretações. Dividimos nossa análise em diferentes seções com o intuito de proporcionar uma compreensão abrangente e multifacetada do tema.

Conforme abordamos anteriormente, as diretrizes que norteiam as instituições federais de ensino na elaboração dos critérios utilizados no processo avaliativo para concessão do RSC foram inicialmente regulamentadas pela Resolução nº 01, de 20 de fevereiro de 2014, posteriormente revogada pela Resolução nº 03, de 8 de junho de 2021, que trouxe novidades nos pressupostos, diretrizes e procedimentos que as instituições federais de ensino devem observar para atualização de seus regulamentos internos.

Destarte, na seção 4.1, exploramos as principais modificações introduzidas por essa última resolução. Em seguida, na seção 4.2, analisamos as resoluções do IFMG nº 10/2014 e do CEFET-MG nº 30/2022, examinando os pesos atribuídos pelas instituições a cada nível de RSC e buscando uma interpretação aprofundada dos critérios estabelecidos. Na seção 4.3, abordamos alguns aspectos relacionados à inovação e tecnologia presentes nas resoluções de RSC, destacando sua relevância no contexto escolar. Além disso, confrontamos esses aspectos com os paradigmas socioeconômicos que permeiam nossa sociedade atualmente, tais como o neoliberalismo e o empreendedorismo de si. Por fim, na seção 4.4, problematizamos a uniformidade das planilhas de RSC, levantando questões pertinentes a uma possível homogeneização do conhecimento.

4.1 Resoluções da CPRSC/MEC 01/2014 e 03/2021

Antes de adentrarmos nas Resoluções em análise, é importante recordar que tais regulamentações são formuladas pela CPRSC, a qual, desde sua origem, incluía em sua composição representantes dos órgãos governamentais federais, gestores da RFEPCT, representação dos trabalhadores da educação federal e membros da comunidade. Contudo, sob o governo Bolsonaro, em 2020, a composição do CPRSC foi reconfigurada, resultando na exclusão da representação dos trabalhadores da educação, como o PROIFES e o SINASEFE, bem como a representação dos membros da comunidade.

A este respeito, Baccin (2018, p. 157) reforça que “aos sindicatos da categoria impõem-se o desafio de manter a organização da classe, de travar as lutas e aprofundar as discussões

com suas bases”. Nesse contexto, a representação dos trabalhadores da educação não é apenas uma questão de negociação salarial, mas uma ferramenta essencial para a resistência e transformação das estruturas de poder no âmbito educacional. Foucault (1999) destaca a importância das resistências no interior das relações de poder, e os sindicatos, ao representarem os trabalhadores, podem proporcionar um espaço para a articulação e expressão do coletivo.

A modificação nesse aspecto da resolução evidencia a tentativa do governo de excluir as representações que advogam pelos interesses dos trabalhadores da educação e da comunidade em geral das discussões e deliberações sobre a carreira. Essa ação levanta preocupações sobre uma possível manipulação do governo para direcionar as políticas educacionais conforme seus próprios interesses, em detrimento do diálogo democrático e inclusivo.

A insegurança gerada pelas constantes mudanças nas regulamentações é uma preocupação crescente entre os docentes, sobretudo devido à falta de diálogo com os representantes da classe. A possibilidade de o governo revogar o direito ao RSC tem sido uma questão central nessas preocupações. Embora seja improvável que um direito tão essencial para a classe docente do EBTT seja revogado, não podemos ignorar a possibilidade de novas alterações na legislação, como já ocorreu com a promulgação da Resolução da CPRSC nº 03/2021. Nesse contexto, é fundamental que os docentes estejam atentos e se mobilizem em defesa desse direito, buscando garantir sua permanência e proteção diante de eventuais mudanças na regulamentação.

Com relação ao conteúdo das Resoluções CPRSC/MEC 01/2014 e 03/2021, elencamos as principais mudanças que impactam nas solicitações de RSC.

4.1.1 Membros da Comissão Especial de Avaliação (CEA)

Quadro 10 – Diferença das regulamentações no quesito membros da CEA

Antes Resolução CPRSC 01/2014	Depois Resolução CPRSC 03/2021 (diferenças em destaque)
Art. 3º. O processo avaliativo para a concessão do Reconhecimento de Saberes e Competências aos docentes da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, será de responsabilidade de Comissão Especial, constituída no âmbito de cada IFE, observados os pressupostos e as diretrizes, constantes nesta Resolução e no regulamento de cada IFE.	Art. 3º. O processo avaliativo para a concessão do Reconhecimento de Saberes e Competências aos docentes da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, será de responsabilidade de Comissão Especial, composta de quatro membros , constituída no âmbito de cada IFE, observados os pressupostos e as diretrizes, constantes nesta Resolução e no regulamento de cada IFE. Parágrafo único. Para a concessão de RSC será necessário, no mínimo, três pareceres favoráveis.

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas resoluções citadas no quadro.

O processo de avaliação se torna mais rígido, quando amplia o número de avaliadores da Comissão Especial para quatro servidores, dos quais três devem proferir parecer favorável à concessão do RSC.

Essa rigidez no processo de avaliação pode ter diversas implicações para os docentes e para o processo de RSC como um todo. Em primeiro lugar, ela pode aumentar a burocracia e a lentidão no processo de concessão do RSC, dificultando o acesso dos docentes a tal política. A busca por uma maioria favorável revela a intenção de uniformizar julgamentos, podendo desmobilizar a Política de RSC. Além disso, pode desestimular a diversidade de perspectivas e a expressão de opiniões divergentes na Comissão Especial, fomentando um ambiente, no qual a conformidade prevalece e as vozes discordantes podem ser silenciadas.

4.1.2 Atividades para obtenção do RSC

Quadro 11 – Diferença das regulamentações no quesito das atividades

Antes Resolução CPRSC 01/2014	Depois Resolução CPRSC 03/2021 (diferenças em destaque)
Art. 7º. A apresentação de atividades para obtenção do RSC independe do tempo em que as mesmas foram realizadas.	Art. 7º. As atividades para obtenção do RSC deverão ter sido realizadas em, no máximo, 5 anos antes do ingresso na Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas resoluções citadas no quadro.

Antes das alterações introduzidas pela Resolução nº 03/2021, não havia restrição temporal para a apresentação de atividades para a obtenção do RSC. No entanto, com a revisão da Resolução, as atividades agora devem ter sido realizadas no período de, no máximo, cinco anos antes do ingresso na Carreira do Magistério do EBTT. Assim, essa medida, embora inicialmente pareça visar à eficácia administrativa e à atualização do conhecimento, revela-se paradoxal, uma vez que contradiz a premissa de que os saberes e competências não devem ser limitados por restrições temporais.

Ao estabelecer esse critério temporal, é exercido um certo poder normativo que exclui e marginaliza saberes e experiências anteriores, desconsiderando a complexidade das trajetórias individuais e a multiplicidade de contextos nos quais os profissionais adquirem e desenvolvem suas habilidades. Essa medida pode reforçar a ideia de que o poder disciplinar busca padronizar e homogeneizar os processos de avaliação.

Essa restrição temporal pode, portanto, negligenciar a riqueza de conhecimento, experiência e habilidades que os profissionais acumulam ao longo de suas trajetórias de vida e carreira. Isso é particularmente problemático em um contexto em que a qualidade e a relevância das atividades desempenhadas deveriam ser os principais critérios de avaliação, independentemente de quando foram realizadas. Afinal, o progresso profissional e acadêmico, muitas vezes, é resultado de uma jornada contínua de aprendizado e crescimento ao longo do tempo, e não necessariamente restrito a um período específico.

De acordo com o SINASEFE, essa modificação

[...] penaliza sobremaneira os docentes que construíram sólidas carreiras em outras redes de ensino e, após certo tempo de serviço, conseguiram ingresso na carreira EBTT. A vida pregressa do docente contará apenas o último quinquênio antecedente ao ingresso da rede, excluindo muitos saberes e competências adquiridos em momentos anteriores (SINASEFE, 2021).³¹

Assim, ao examinar essa mudança de política sob a ótica foucaultiana, fica clara a importância de problematizar e questionar as estratégias de poder subjacentes às práticas de avaliação e RSC.

4.1.3 Alteração de nível de RSC

Quadro 12 – Diferença das regulamentações no quesito da alteração de nível

Antes Resolução CPRSC 01/2014	Depois Resolução CPRSC 03/2021
Não havia previsão legal.	Art. 7º. § 1º. As atividades para alteração do nível do RSC deverão ter sido realizadas em, no mínimo, 3 anos após a data de sua última concessão.

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas resoluções citadas no quadro.

Anteriormente não havia impedimento para concessões sucessivas de RSC, ou seja, quem já obteve o RSC I, ao adquirir, em qualquer tempo, a titulação correspondente, poderia solicitar o RSC II. Na atual resolução, foi acrescentada a informação de que as atividades para modificar o nível do RSC deverão ter sido realizadas em, no mínimo, 3 anos após a data de sua última concessão. Em outras palavras, foi estabelecido um período de carência de três anos para que o docente possa realizar uma nova solicitação de RSC.

³¹ Disponível em: <https://sinasefe.org.br/site/wp-content/uploads/sites/3/2021/05/Analise-RSC.pdf>.

Essa imposição de um “período de carência” de três anos para solicitação de um novo RSC pode ter diversas consequências. Primeiramente, ela pode restringir a mobilidade e o desenvolvimento profissional dos docentes, limitando sua capacidade de avançar na carreira e de buscar reconhecimento por suas competências atualizadas.

Sob a perspectiva foucaultiana, essa imposição pode ser interpretada como uma manifestação do poder disciplinar, no qual as instituições exercem controle sobre os indivíduos através da regulação de seus comportamentos e práticas. Ao estabelecer esse intervalo temporal, as instituições estão exercendo um controle sobre o tempo e sobre as atividades dos professores, determinando quando e como eles podem buscar o reconhecimento de suas competências.

Segundo Foucault (1999), o poder disciplinar/disciplina, através de suas instituições e mecanismos

[...] define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a **rapidez e a eficácia que se determina**. [...] Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “**aptidão**”, uma “**capacidade**” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de **sujeição** estrita (Foucault, 1999, p. 165, grifos nossos).

4.1.4 Pontuação

Quadro 13 – Diferença das regulamentações no quesito da pontuação

Antes Resolução CPRSC 01/2014	Depois Resolução CPRSC 03/2021 (diferenças em destaque)
Art. 9º. Parágrafo único. Na pontuação definida pela IFE o docente deverá atingir 50% (cinquenta por cento) da pontuação prevista para o nível de certificação pretendido, sendo que, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) destes pontos deverão estar contemplados no nível pretendido.	Art. 9º. Parágrafo único. Na pontuação definida pela IFE o docente deverá atingir, no mínimo, 60% (sessenta por cento) da pontuação prevista para o nível de certificação pretendido, sendo que, no mínimo, 60% (sessenta por cento) destes pontos deverão estar contemplados no nível pretendido.

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas resoluções citadas no quadro.

Houve modificação no critério de pontuação mínima exigida para a obtenção do RSC, elevando o patamar de 50% para 60% da pontuação definida pela IFE, assim como a alteração do percentual mínimo no nível pretendido, de 50% para 60%. Essas mudanças não podem ser compreendidas apenas como ajustes administrativos, mas como dispositivos de poder que operam na normalização e disciplinarização dos corpos docentes. É importante destacar que essas mudanças não ocorrem de forma isolada, mas estão inseridas em um contexto mais amplo

de transformações nas políticas educacionais e nas relações de poder-saber dentro das instituições de ensino.

Sob a ótica foucaultiana, a imposição de novos percentuais mínimos nos remete a uma estratégia disciplinadora por parte da instituição/do Governo Federal. Ao aumentar os requisitos para a concessão do RSC, as instituições não apenas estabelecem critérios mais rigorosos, mas também exercem um controle mais intrusivo sobre as práticas e o desempenho dos docentes. Isso se alinha com a concepção foucaultiana de que o poder disciplinar busca regulamentar e moldar os comportamentos dos indivíduos, estabelecendo normas e padrões que definem o que é considerado aceitável.

A alteração nos percentuais mínimos não é apenas uma mudança técnica, pois ela carrega consigo implicações na subjetividade dos docentes. Ao elevar os padrões exigidos para a obtenção do RSC, as instituições parecem procurar moldar as aspirações e metas dos professores, o que pode influenciar suas práticas e a maneira como percebem seu próprio desempenho. Isso se alinha à ideia foucaultiana de que o poder disciplinar atua não apenas sobre as ações externas, mas também sobre a subjetividade, internalizando normas e valores institucionais.

Michel Foucault, em sua obra “Vigiar e Punir” (1999) tece uma análise sobre o papel da disciplina na sociedade moderna, destacando-a como uma ferramenta essencial do poder. A disciplina, segundo Foucault, não apenas molda e controla os indivíduos, mas também os produz, tornando-os objetos e instrumentos do exercício do poder. Como bem pontua Foucault, a disciplina não se baseia em um excesso de poder, mas sim em uma gestão meticulosa e permanente, cujos efeitos permeiam diversas esferas da vida social.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. [...] A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (Foucault, 1999, p. 195).

Aumentar os percentuais mínimos necessários para o RSC também pode resultar em uma desmobilização da política de reconhecimento. À medida que os requisitos se tornam mais exigentes, os docentes podem se sentir desencorajados ou até mesmo desmotivados a buscar pelo RSC. Isso cria uma dinâmica de poder-saber em que as instituições não apenas regulam o

acesso ao reconhecimento, mas também podem influenciar as disposições subjetivas dos professores em relação ao processo.

4.1.5 Efeitos Financeiros

Quadro 14 – Diferença das regulamentações no quesito efeito financeiro

Antes Resolução CPRSC 01/2014	Depois Resolução CPRSC 03/2021
Não havia previsão legal.	Art. 13. O Reconhecimento de Saberes e Competências produzirá efeitos financeiros a partir da data de apresentação formal do requerimento do servidor, desde que nesta data estejam atendidas as condições necessárias para a concessão.

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas resoluções citadas no quadro.

Não há mais retroatividade, o RSC produzirá efeitos financeiros a partir da data de apresentação formal do requerimento do docente, desde que nesta data estejam atendidas as condições necessárias para a concessão. A decisão de eliminar a retroatividade pode ser interpretada como parte de uma lógica neoliberal, que enfatiza a eficiência econômica e a redução de gastos públicos. Tal mudança pode criar uma diferenciação entre os professores que receberam retroativos anteriormente e os novos professores que não têm direito a eles. Isso pode gerar sentimentos de injustiça e acabar intensificando a fragmentação entre os professores. A resistência por parte dos novos professores poderia emergir como uma resposta à disparidade, questionando a justiça nas políticas adotadas. Essa resistência poderia ser vista como uma oposição às estratégias de governamentalidade neoliberal.

A desarticulação do coletivo como estratégia para minimizar resistências é um fenômeno recorrente em contextos institucionais, refletindo dinâmicas de poder e controle social. Na ótica foucaultiana, o poder opera de maneira dispersa e sutil, muitas vezes fragmentando os grupos sociais para exercer maior controle sobre eles. Essa lógica está presente na diferenciação citada acima, o que possivelmente poderá criar uma divisão no corpo docente e minar a reciprocidade entre eles. Ao fragmentar o coletivo, as instituições podem enfraquecer possíveis resistências e impor suas políticas de forma mais eficaz. Essa abordagem desarticuladora evidencia a importância da análise crítica das estratégias de poder-saber e controle presentes nas dinâmicas organizacionais.

4.1.6 Pagamento de Avaliadores

Quadro 15 – Diferença das regulamentações no quesito dos avaliadores

Antes Resolução CPRSC 01/2014	Depois Resolução CPRSC 03/2021 (diferenças em destaque)
Art. 14. A participação de servidor docente como membro avaliador da Comissão Especial de que trata o art. 3º desta Resolução, poderá ser remunerada na forma de Gratificação por Encargo de Curso e Concurso, nos termos do inciso II, art. 76-A, da Lei nº 8.112/90, do Decreto nº 6.114/2007 e da Portaria MEC nº 1.084, de 2.9.2008, publicada no D.O.U. de 3.9.2008.	Art. 15 A participação de servidor docente como membro avaliador da Comissão Especial de que trata o art. 3º desta Resolução, poderá ser contabilizada dentro de sua jornada semanal de trabalho, até o limite de 4 horas, de modo a não acarretar prejuízo às atividades regulares do servidor no seu órgão de lotação.

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas resoluções citadas no quadro.

Anteriormente, os avaliadores dos processos de RSC eram remunerados por meio da gratificação de encargo de curso e concurso (GECC). No entanto, com a implementação da nova regra, os docentes avaliadores deixam de receber remuneração por essa atividade. Em vez disso, foi estabelecido que essa função poderá ser contabilizada dentro da jornada semanal de trabalho, com um limite de até 4 horas.

O deslocamento dessa gratificação para a inclusão da atividade na jornada semanal de trabalho aponta para uma reconfiguração nas estratégias de poder institucionais. Ao desvincular essa compensação financeira, as instituições podem alterar o campo motivacional dos avaliadores, impactando diretamente sua disposição em contribuir para o processo na medida em que retira um dos principais estímulos para a participação dos docentes nesse processo. A remuneração anterior não apenas reconhecia o valor do trabalho docente, mas também servia como um incentivo para que eles se engajassem de forma efetiva na avaliação do RSC.

As modificações na regulamentação do RSC, à primeira vista, podem parecer irrisórias. No entanto, uma análise sob a perspectiva da governamentalidade foucaultiana revela que essas alterações representam estratégias sutis com potencial para desmobilizar a política de RSC. Nesse contexto, torna-se evidente a importância de examinar não apenas as mudanças explícitas, mas também as nuances e os efeitos subjacentes dessas alterações regulatórias.

Depois de abordarmos as principais alterações nas Resoluções da CPRSC, procederemos à análise no contexto específico do IFMG e CEFET-MG.

4.2 Resoluções de RSC do CEFET-MG e IFMG

Adentrando especificamente nas resoluções das instituições pesquisadas é relevante mencionar que, até o momento, somente o CEFET-MG realizou a atualização de sua resolução com base nos parâmetros estabelecidos pela Resolução nº 03/2021, enquanto o IFMG ainda não efetuou essa atualização. Portanto, discorreremos precipuamente acerca dos pontos em comum das diretrizes gerais que se aplicam às duas instituições.

Como já abordado anteriormente, através da Resolução nº 01, de 20 de fevereiro de 2014 e posteriormente atualizada pela Resolução nº 03, de 8 de junho de 2021, o CPRSC elencou algumas diretrizes que norteiam as instituições federais de ensino na elaboração dos critérios a serem utilizados no processo avaliativo para concessão do RSC. Em consonância com os pressupostos, diretrizes gerais e procedimentos estabelecidos pelo CPRSC, cada instituição pode elaborar a sua regulamentação de acordo com a especificidade institucional, inclusive determinando pesos de 1 a 3 para cada item proposto.

Pelas lentes foucaultianas, essa capacidade de elaborar regulamentos e definir pesos reflete o exercício do poder disciplinar institucional, o que também nos remete à governamentalidade, ou seja, o controle sobre as ações e comportamentos dos docentes. Essa flexibilidade normativa não apenas adequa as regras às particularidades de cada contexto institucional, mas também evidencia a produção de conhecimento e as estratégias de controle que permeiam as relações de poder-saber em cada instituição.

Antes de partirmos para as análises, é relevante ressaltar que optamos por não abordar todas as diretrizes estabelecidas, mas sim aquelas que consideramos mais pertinentes para o escopo de nossa pesquisa. Isto não significa que os demais pontos não sejam importantes, mas sim que fizemos uma seleção com base na proximidade com as ferramentas foucaultianas que estamos explorando.

4.2.1 O RSC I

O RSC I diz respeito ao “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” (Brasil, 2021). De modo a fazer o reconhecimento, são estabelecidas algumas diretrizes, que serão discutidas a seguir.

Quadro 16 – Diretrizes do RSC I e pesos estabelecidos pelas instituições

Diretrizes	IFMG	CEFET
	Peso	Peso
Experiência na área de formação e/ou atuação do docente, anterior ao ingresso na Instituição, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC	1	2
Cursos de capacitação na área de interesse institucional	1	1
Atuação nos diversos níveis e modalidades de educação	3	3
Produção de material didático e/ou implantação de ambientes de aprendizagem, nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação	1	1
Atuação na gestão acadêmica e institucional, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC	1	1
Participação em processos seletivos, em bancas de avaliação acadêmica e/ou de concursos	1	1
Outras graduações, na área de interesse institucional [...] além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido	1	1
Atuação em comissões e representações institucionais, de classes e profissionais, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC	1	-

Fonte: Elaborado pela autora com base nas resoluções de RSC das instituições.

Observa-se que o peso máximo das duas instituições está concentrado nas atividades de ensino. Isso fica evidenciado pelo estabelecimento do peso 3 para a diretriz "Atuação nos diversos níveis e modalidades de educação", a qual engloba uma variedade de atividades, tais como participação em cursos de formação inicial continuada, formação de professores, cursos técnicos, cursos superiores, bem como cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

É esperado e até coerente que esse quesito seja bem valorizado, tendo em vista que se trata de instituição de ensino e a principal função escolar é a formação dos discentes. A ênfase no ensino reflete a missão primordial das instituições, que é proporcionar educação de qualidade em diversos níveis e modalidades. Além disso, ao considerar a ampla gama de atividades englobadas pela diretriz "Atuação nos diversos níveis e modalidades de educação", desde a formação inicial de professores até cursos de pós-graduação, aponta-se para o compromisso das instituições em abranger todo o espectro educacional e contribuir para o desenvolvimento profissional e acadêmico dos seus alunos e docentes.

Já na diretriz "Experiência na área de formação e/ou atuação do docente, anterior ao ingresso na Instituição [...]" o IFMG atribui um peso de 1, o CEFET-MG atribui um peso de 2. Essa diferença de peso sugere que o CEFET-MG valoriza mais a experiência prévia dos

docentes em suas áreas de atuação, considerando-a como um fator de importância na avaliação para o RSC.

Essa valorização ganha relevância quando consideramos um exemplo prático relacionado à realidade de Minas Gerais, marcada pela intensa presença de mineradoras e, conseqüentemente, por uma oferta substancial de cursos nas instituições federais voltados para o desenvolvimento regional. Nesse contexto, profissionais graduados em Engenharia, em especial em Engenharia de Minas, que detêm experiências anteriores, inclusive fora do ambiente escolar, não apenas recebem reconhecimento formal por suas vivências, mas também se acredita que podem enriquecer o processo de ensino ao trazerem práticas e conhecimentos consolidados para a sala de aula. Essa interseção entre teoria e prática pode reforçar a qualidade do aprendizado proporcionado aos discentes, sinalizando a relevância da valorização da experiência prévia para o RSC.

Ainda em relação à diretriz “Experiência na área de formação e/ou atuação do docente, anterior ao ingresso na Instituição [...]”, é interessante ressaltar que, ao analisarmos as atividades pontuadas na planilha pelo CEFET-MG, como “Gestão de Iniciativa Privada ou Pública na área de atuação” e “Experiência na área de atuação ou formação em nível técnico, administrativo, operacional, comercial ou profissional liberal,” percebemos que a instituição não apenas concede um peso maior, mas também valoriza atividades que extrapolam o ambiente escolar. Esse enfoque ampliado também parece considerar a importância da atuação profissional além dos limites acadêmicos, reconhecendo o impacto positivo que a experiência prática pode ter na formação integral dos docentes e, por conseguinte, na qualidade do ensino oferecido.

Destacamos que a diretriz referente a “Atuação em comissões e representações institucionais, de classes e profissionais [...]” encontra-se presente somente na resolução do IFMG, pois ainda não houve atualização da resolução da instituição. Com a implementação da nova Resolução do CPRSC nº 03/2021, essa diretriz foi removida. A exclusão mencionada foi uma das críticas levantadas pelo sindicato SINASEFE, a qual será exposta na seção seguinte.

A retirada da diretriz pode ser entendida como uma estratégia de governo que busca direcionar as práticas dos docentes de acordo com as prioridades governamentais. Foucault (1979) argumenta que o governo não se limita ao exercício do poder político, mas envolve também técnicas e dispositivos que regulam as condutas individuais e coletivas. Nesse sentido, a retirada dessa diretriz pode refletir uma mudança nas estratégias de governo em relação ao engajamento dos docentes em atividades de representação institucional, de classes e profissional. A exclusão da diretriz pode suscitar questionamentos sobre as relações de poder-

saber: quem decide pela retirada dessa diretriz e com base em quais critérios? Quais são os conhecimentos e as práticas que estão sendo valorizados ou desconsiderados com essa decisão?

Os docentes são peças-chave na representação dos interesses, necessidades e preocupações de sua classe dentro da instituição. Portanto, sua participação em comissões e representações garante que as vozes e perspectivas dos professores sejam ouvidas e consideradas nas decisões e políticas institucionais. A retirada dessa diretriz pela CPRSC pode desestimular à atuação docente e resultar em uma perda de coesão e colaboração dentro da instituição.

Quanto à diretriz "Atuação na gestão acadêmica e institucional, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC," é notável que ambas as instituições tenham atribuído peso 1. Essa ponderação mais baixa parece ser apropriada, dado que nem todos os docentes estão envolvidos diretamente na gestão acadêmica e institucional. Tipicamente, os cargos nessa área são ocupados por meio de indicação ou eleição, o que limita o acesso de grande parte dos docentes.

Porém, embora sejam inegáveis a relevância e o impacto positivo que a ocupação de cargos de gestão pode ter na comunidade acadêmica, é importante reconhecer que essa oportunidade não está disponível para todos os docentes. Portanto, atribuir um peso menor a essa diretriz pode apontar para a compreensão de que a avaliação deve ser equitativa e considerar as diversas funções desempenhadas pelos profissionais da educação, sem favorecer exclusivamente aqueles que ocupam cargos de gestão.

Com relação à diretriz "Outras graduações, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido[...]," entendemos que poderia ser estabelecido um peso maior. Ao valorizar essa diretriz com um peso mais elevado, as instituições não apenas reconheceriam a formação adicional que alguns docentes já possuem, mas também estabeleceriam um estímulo para que os profissionais buscassem ativamente novas formações e expandissem seus conhecimentos em áreas correlatas ou complementares à sua formação inicial. Essa abordagem poderia enriquecer o repertório acadêmico e prático dos professores, mas também fortaleceria a qualidade do ensino oferecido, possibilitando a incorporação de perspectivas interdisciplinares e atualizadas em suas práticas pedagógicas.

4.2.2 O RSC II

O RSC II diz respeito ao “Reconhecimento da participação em programas e projetos institucionais, participação em projetos de pesquisa, extensão e/ou inovação” (Brasil, 2021).

Para efetuar o reconhecimento, são definidas algumas diretrizes, as quais serão abordadas a seguir.

Quadro 17 – Diretrizes do RSC II e pesos estabelecidos pelas instituições

Diretrizes	IFMG	CEFET
	Peso	Peso
Orientação do corpo discente em atividades de ensino, extensão, pesquisa e/ou inovação;	3	2
Participação no desenvolvimento de protótipos, depósitos e/ou registros de propriedade intelectual;	1	1
Participação no desenvolvimento de projetos, de interesse institucional, de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação;	1,5	2
Participação no desenvolvimento de projetos e/ou práticas pedagógicas de reconhecida relevância;	1	1
Participação na organização de eventos científicos, tecnológicos, esportivos, sociais e/ou culturais;	1,5	1
Outras pós-graduações <i>lato sensu</i> , na área de interesse institucional e que estejam alinhadas ao Plano de Desenvolvimento de Pessoas da Instituição, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido.	1	1
Participação em grupos de trabalho e oficinas institucionais	1	-
Participação como palestrante ou painelistas em eventos científicos, tecnológicos, esportivos, sociais e/ou culturais correlatos à sua área de atuação na Instituição.	-	2

Fonte: Elaborado pela autora com base nas resoluções de RSC das instituições.

Observamos que as duas instituições definiram peso mais elevado à diretriz “Orientação do corpo discente em atividades de ensino, extensão, pesquisa e/ou inovação” em comparação com as demais diretrizes deste nível de RSC.

O RSC incentiva os docentes para que trabalhem em mais atividades, intensificando o trabalho ou, ainda, **direciona suas atividades para àquelas em que há maior pontuação**. A naturalização da intensificação do trabalho está imbricada com a responsabilização de resultados pelos próprios docentes (Baccin, 2018, p. 248, grifos nossos).

Com a promulgação da Resolução do CPRSC nº 03/2021, houve alterações no grupo de RSC II, sendo acrescentada a diretriz "Participação como palestrante ou painelistas em eventos científicos, tecnológicos, esportivos, sociais e/ou culturais [...]", ao passo que a diretriz "Participação em grupos de trabalho e oficinas institucionais" foi excluída.

É relevante mencionar que a remoção da diretriz "Participação em grupos de trabalho e oficinas institucionais" do RSC II e da diretriz "Atuação em comissões e representações

institucionais, de classes e profissionais" do RSC I suscitou indagações por parte do SINASEFE. Conforme manifestação do sindicato:

[...] aqui há a marca ideológica do governo Bolsonaro, ao excluir das atividades que podem gerar saberes e competências, as atividades sindicais (representação de classes), grupos de trabalho como os núcleos de estudos voltados a questões afro-brasileiras e indígenas, de diversidade de gênero, de sexualidade, de gestão ambiental, de pessoas com deficiência e mesmo a atuação na Comissão Permanente de Pessoal Docente – CPPD de cada instituição, comissão esta que é, inclusive, a responsável pelo trâmite das concessões de RSC. Todas estas atividades laborais, tão ricas em conhecimento quanto importantes para a sociedade, deixam de constar nos critérios de pontuação para concessões de RSC (SINASEFE, 2021).

Na perspectiva da AD foucaultiana, as regulamentações podem ser interpretadas como um dos instrumentos de poder-saber capazes de engendrar noções de verdade, exercendo uma influência sobre as práticas e comportamentos dos indivíduos. Cada alteração no regulamento de RSC representa um exercício de poder que modela a concepção e validação das verdades institucionais. Tanto a exclusão quanto a inclusão de elementos neste regulamento, bem como a atribuição de menos ou mais pontos para determinado item, são ações que reverberam de maneira significativa na produção e circulação de saberes, bem como nas práticas e subjetividades dos envolvidos. Em suma, podemos depreender que as regulamentações produzem regimes de verdade que, muitas vezes, se naturalizam e podem levar os docentes a se comportarem de determinadas maneiras.

Assim como defendemos que a diretriz "outras graduações [...]" no contexto do RSC I poderia receber uma valorização maior, também acreditamos que o mesmo deveria ocorrer com a diretriz "Outras pós-graduações *lato sensu*, na área de interesse institucional [...]" no RSC II e III. Essa valorização adicional poderia servir como um estímulo para os docentes buscarem capacitação por meio de programas de pós-graduação *lato sensu*, visando aprimorar seus conhecimentos e habilidades e quiçá também ter acesso a conhecimentos pedagógicos e didáticos importantes, em especial aos que não fizeram licenciatura e a uma formação crítica da realidade em que vivemos.

É relevante reconhecer formalmente a importância dessas pós-graduações em regulamentos institucionais, pois isso pode servir como uma fonte de motivação adicional para os professores. Esse reconhecimento não apenas poderia destacar a dedicação dos docentes ao aprimoramento profissional, mas também poderia reforçar a cultura de aprendizado contínuo dentro das instituições de ensino.

A análise da distribuição de peso revela que as duas instituições investigadas estão priorizando a diretriz "Participação no desenvolvimento de *projetos*, de interesse institucional,

de *ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação*" em detrimento da "Participação no desenvolvimento de *projetos e/ou práticas pedagógicas* reconhecidamente relevantes". A condução das condutas acadêmicas, nesse sentido, parece estar alinhada à lógica neoliberal, na/pela qual as instituições buscam se posicionar competitivamente no cenário educacional ao focar em áreas estratégicas que contribuam para sua visibilidade e impacto. A preferência por projetos institucionais, de pesquisa e inovação pode ser entendida como uma resposta às expectativas do neoliberalismo, que valoriza a instrumentalização do conhecimento em prol do desenvolvimento econômico e tecnológico.

Ressaltamos que não subestimamos a importância dos projetos de pesquisa, extensão e inovação. Reconhecemos que essas iniciativas são fundamentais para o avanço do conhecimento, o fortalecimento da reputação institucional e a promoção do desenvolvimento socioeconômico. Contudo, é igualmente vital reconhecer a relevância dos projetos e práticas pedagógicas, pois estes proporcionam uma experiência de aprendizado enriquecedora e significativa para os discentes. As práticas pedagógicas não apenas podem estimular o pensamento crítico e a criatividade, mas também podem promover a inclusão, atender às diversas necessidades dos alunos e os preparar para enfrentar os desafios do mundo real.

Assim, percebemos a importância de buscar um equilíbrio no reconhecimento tanto dos projetos institucionais quanto das práticas pedagógicas, garantindo que as instituições de ensino possam cumprir sua missão educacional de maneira abrangente e holística, alinhada com os valores e objetivos específicos de cada uma. Particularmente no que diz respeito à missão, o IFMG (2019, p. 33, grifos nossos) se compromete em “ofertar ensino, pesquisa e extensão de qualidade em diferentes níveis e modalidades, *focando na formação cidadã* e no desenvolvimento regional”, já o CEFET-MG (2022, p.21, grifos nossos) visa “promover a educação tecnológica pública, de excelência, gratuita e laica, através do ensino técnico de nível médio, da graduação e da pós-graduação, da pesquisa e da extensão, assegurando a *formação socialmente responsável de cidadãos crítico-reflexivos e éticos*”.

4.2.3 O RSC III

O RSC III diz respeito ao “Reconhecimento de destacada referência do professor, em programas e projetos institucionais e/ou de pesquisa, extensão e/ou inovação, na área de atuação” (Brasil, 2021). As diretrizes deste nível serão discutidas a seguir.

Quadro 18 – Diretrizes do RSC III e pesos estabelecidos pelas instituições

Diretrizes	IFMG	CEFET
	Peso	Peso
Desenvolvimento, produção e transferência de tecnologias;	1	1
Desenvolvimento de pesquisas e aplicação de métodos e tecnologias educacionais que proporcionem a interdisciplinaridade e a integração de conteúdos acadêmicos na educação profissional e tecnológica ou na educação básica;	1,5	2
Desenvolvimento de pesquisas e atividades de extensão que proporcionem a articulação institucional com os arranjos sociais, culturais e produtivos;	1,5	1
Atuação em projetos e/ou atividades em parceria com outras instituições;	1	1
Atuação em atividades de assistência técnica nacional e/ou internacional;	1	1
Produção acadêmica e/ou tecnológica, nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação correlatos à sua área de atuação na Instituição.	3	3
Outras pós-graduações <i>stricto sensu</i> , na área de interesse institucional e que estejam alinhadas ao Plano de Desenvolvimento de Pessoas da Instituição, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido.	1	1

Fonte: Elaborado pela autora com base nas resoluções de RSC das instituições.

No Quadro 18, percebe-se que há uma ênfase na produção acadêmica, atribuindo-se peso máximo. Nas planilhas de avaliação da diretriz “Produção acadêmica e/ou tecnológica, nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação correlatos à sua área de atuação na Instituição” são contempladas atividades como publicação de livro, tradução de livro, publicação de artigo, apresentação ou publicação de trabalho de pesquisa, prêmios por atividades científicas, artísticas, esportivas e culturais, entre outras.

Essa valoração pode ser atribuída a diversos fatores. Por exemplo, a nota de cursos de graduação e pós-graduação frequentemente depende das publicações docentes e discentes. Da mesma forma, ao solicitar bolsas ou submeter projetos a agências de fomento, um dos itens valorizados é a produtividade do coordenador. A CAPES, por exemplo, oferece bolsas produtividade para pesquisadores. Essa ênfase na produção acadêmica reflete uma realidade na qual a avaliação e o reconhecimento acadêmicos estão fortemente vinculados mais à quantidade do que à qualidade das contribuições publicadas.

As diretrizes “Desenvolvimento, produção e transferência de tecnologias” do RSC III e a “Participação no desenvolvimento de protótipos, depósitos e/ou registros de propriedade intelectual” do RSC II, serão abordadas especificamente na seção seguinte.

4.3 Inovação e Tecnologia no contexto do RSC

A inovação tem sido considerada como um desafio e, ao mesmo tempo, uma meta para diferentes tipos de organizações sociais. Para viabilizar a inovação, é necessário que as barreiras, sejam elas físicas, intelectuais ou materiais, porventura existentes, sejam eliminadas fazendo com que, ao final, as soluções inovadoras sejam introduzidas ao mercado e obtenham êxito (IFMG, 2019)

O IFMG (2019, p. 91) reconhece que “a capacidade de inovar no desenvolvimento de produtos e processos configura-se uma das mais importantes demandas da sociedade brasileira e deve ser tratada como prioridade nas atividades de ensino e nas ações de pesquisa e extensão”. Para tanto,

a instituição prioriza a geração de conhecimentos e a transferência de tecnologias, a fim de reduzir as desigualdades regionais, promover a interação e a cooperação com os entes públicos e privados e estimular a inovação e o empreendedorismo, posicionando o IFMG como agente acelerador da atividade econômica e social nas regiões em que está inserido (IFMG, 2019, p. 91).

Em relação à tecnologia, o IFMG (2019) entende que esta é intrínseca ao desenvolvimento dos processos formativos humanos e profissionais na sociedade atual. Como uma instituição comprometida com a produção e o avanço de tecnologias essenciais para o desenvolvimento local e regional, o IFMG é uma escola que dedica recursos contínuos a iniciativas como investimentos em recursos audiovisuais, softwares e laboratórios específicos para diversas áreas de formação, bibliotecas virtuais, polos de inovação e parcerias para o desenvolvimento tecnológico dentro dos cursos. Além disso, fortalece sua oferta de educação a distância (IFMG, 2019).

Considerando os desafios atuais vivenciados pelas instituições de ensino, o CEFET-MG também reconhece que o fortalecimento das iniciativas voltadas à disseminação da inovação tecnológica e da *cultura empreendedora* são elementos chave para a *competitividade* e o desenvolvimento regional (CEFET-MG, 2022). A instituição tem se consolidado como uma escola de reconhecida excelência na realização de ações que promovam a inovação tecnológica e a cultura empreendedora, gerando impacto social, econômico e ambiental e, consequentemente, desempenhando um papel de agente transformador das realidades das comunidades em que a instituição está inserida.

De acordo com Abreu (2021, p. 123) “a presença do empreendedorismo dentro da escola pública insere a cultura da empresa no meio educacional e produz sujeitos harmonizados à

governamentalidade neoliberal, tanto o sujeito-aluno quanto o sujeito-professor”. Diante disso, os termos “cultura empreendedora” e “competitividade” no PDI do CEFET-MG parecem apontar para a racionalidade neoliberal, sinalizando a adaptação das instituições de ensino às demandas do mercado e a internalização dos valores empreendedores como parte integrante de sua identidade institucional. A esse respeito, Mascia (2002 *apud* Abreu, 2021) nos alerta que:

O empresariamento da escola pública evidencia características de um dispositivo que viabiliza o exercício de um poder governamentalizado através de um aparato de Estado que executa a missão de ‘recrutar indivíduos e capacitá-los a transformar a realidade social, configurando-se como um mecanismo de assujeitamento dos sujeitos e de seu saber’. (Mascia, 2002, p. 71 *apud* Abreu, 2021, p. 123).

Dada a importância do tema desta seção, em 2018, o CEFET-MG publicou sua política de inovação e, desde sua aprovação, foi observada a “vocação institucional para o desenvolvimento de inovações tecnológicas de elevada agregação de conhecimento, em especial inovações sob a forma de tecnologias sociais que promovam a inclusão produtiva e social de setores da sociedade frequentemente excluídos” (CEFET-MG, 2022, p.43).

Discorrer sobre inovação e tecnologia nos tempos atuais é essencial, dada sua influência na evolução das sociedades e da Educação. Por isso, é crucial analisar os aspectos de inovação e tecnologia nos documentos relativos ao RSC das instituições pesquisadas. Desenvolvemos um quadro comparativo entre os pontos destacados nos documentos do IFMG e CEFET-MG para compilar e interpretar informações relevantes sobre o tema, permitindo uma análise das abordagens adotadas por essas instituições.

Quadro 19 – Inovação e Tecnologia no RSC

(continua)

Item	Diretriz do MEC Resolução nº 03/2021	IFMG Resolução nº 10/2014	CEFET-MG Resolução nº 30/2022
I	I - RSC - I: a) Experiência na área de formação e/ou atuação do docente, anterior ao ingresso na Instituição, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC;	- Participação no desenvolvimento de protótipos, depósitos e/ou registros de propriedade intelectual (05 pontos) - Desenvolvimento, produção e transferência de tecnologia (05 pontos)	- Avaliação de projetos, protótipos e invenções (01 ponto) - Participação no desenvolvimento de protótipos, software, produtos, depósitos e/ou registros de propriedade intelectual (05 pontos)

Quadro 19 – Inovação e Tecnologia no RSC

(conclusão)

Item	Diretriz do MEC Resolução nº 03/2021	IFMG Resolução nº 10/2014	CEFET-MG Resolução nº 30/2022
II	II - RSC - II: b) Participação no desenvolvimento de protótipos, depósitos e/ou registros de propriedade intelectual;	• Desenvolvimento de protótipos (10 pontos) • Depósito ou registro de atividade intelectual (10 pontos)	• Propriedade intelectual (patente, registro) inclusive de obras educativas, literárias, artísticas ou científicas (10 pontos) • Propriedade intelectual (depósito) inclusive de obras educativas, literárias, artísticas ou científicas (05 pontos) • Produto ou processo não patenteadado, protótipo, software não registrado, marcas, modelos de utilidades ou similares, inclusive de obras educativas, literárias, artísticas ou científicas (02 pontos)
III	III - RSC-III: a) Desenvolvimento, produção e transferência de tecnologias;	• Atividade na área de desenvolvimento de tecnologia (10 pontos) • Atividade na área de produção de tecnologia (10 pontos) • Atividade na área de transferência de tecnologia (10 pontos)	• Participação em contratos de transferência de tecnologia e licenciamento (10 pontos) • Participação em projetos de transferência de tecnologias (05 pontos) • Participação em projetos de licenciamento de tecnologias (05 pontos) • Desenvolvimento e/ou produção de tecnologias (05 pontos) • Transferência de tecnologia por meio de serviços de consultoria, parceria, formação profissional, publicações, congressos ou outras atividades equivalentes (05 pontos)

Fonte: Elaborado pela autora com base nas resoluções de RSC das instituições pesquisadas.

Selecionamos para o quadro comparativo acima as diretrizes e os itens avaliativos que conduziram as instituições pesquisadas a criar critérios para o RSC que remetem ao sentido de inovação e tecnologia. Dessa forma, identificamos vocábulos como: protótipos, propriedade intelectual, invenções, transferência de tecnologia.

No quesito da inovação, Foucault (2008, p. 318), menciona a expressão “capital humano”, termo este que remete à construção dos sujeitos de acordo com os interesses sociais e econômicos na sociedade neoliberal.

Se **inovação** existe, isto é, se se encontram coisas novas, se se descobrem novas formas de produtividade, se se fazem invenções de tipo tecnológico, tudo isso nada mais é que a renda de um certo capital, **o capital humano**, isto é, o conjunto dos investimentos que foram feitos no nível do próprio homem. (Foucault, 2008, p. 318, grifos nossos).

Em ambas as instituições pesquisadas, os fatores de pontuação do RSC variam de 0 a 10 pontos por atividade. Observamos em nossos estudos que, entre os demais itens de avaliação (que não constam no quadro acima, mas na resolução de cada uma das instituições³²), há uma pontuação maior quando relacionado ao tema de inovação e tecnologia do que a pontuação atribuída a outras atividades de ensino, pesquisa e extensão, por exemplo.

Com a difusão do pensamento neoliberal, a educação tem sido assediada pela ideologia da gestão e da eficiência econômica. Sob o lema da ‘inovação’ e da ‘modernização’, busca-se adequar a escola aos moldes empresariais e tratar pais e estudantes como consumidores. A avaliação é reduzida a critérios quantitativos, e a função de transmitir a cultura e formar valores comuns dá lugar ao ensino de competências e habilidades ao futuro profissional (Laval, 2019, p. 4).

Pressupõe-se que essa valorização de pontos no tema de inovação e tecnologia esteja alinhada com o neoliberalismo, na medida em que a inovação é um elemento fundamental do sistema capitalista e, através de avanços tecnológicos, o crescimento econômico e a competitividade são impulsionados. O neoliberalismo, como uma forma de racionalidade política e econômica, enfatiza a liberdade individual, o livre mercado e a redução do papel do Estado na economia.

Conforme mencionamos anteriormente, para Foucault (2008, p. 311), o sujeito moderno é entendido como *homo economicus*, que por sua vez, é “empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a sua renda.” No entanto, essa ênfase no “autoempreendedorismo” pode levar a uma intensificação do trabalho e à individualização dos problemas sociais, desviando a atenção das desigualdades estruturais e das relações de poder-saber existentes, resultando em formas sutis de controle e dominação.

Para Azeredo (2019, p. 103) o *homo economicus* é aquele “que age em todos os seus comportamentos como indivíduo autointeressado, ou seja, a ideologia do individualismo”. Para a autora, com o neoliberalismo, “há uma generalização da forma empresarial a todas as outras formas de conduta, ou seja, a promoção da cultura de empresa, transformando os indivíduos em ‘empresários de si mesmos’”.

Neste sentido, Abreu (2021) explana:

³² As resoluções referentes ao RSC encontram-se no site das instituições. Disponíveis em: <https://www2.conselhodiretor.cefetmg.br/cd-res-2022-030/> e <https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/conselho-superior/resolucoes/2014/resolucao-010-2014.pdf/view>

Os modos sutis pelos quais as técnicas de governamentalidade atuam, influenciam os sujeitos a tomarem decisões de ordem econômica num universo que engloba certo número de possibilidades, já previamente estabelecidas, de modo que os desejos individuais acabem coincidindo com as aspirações governamentais e do mercado (Abreu, 2021, p. 75).

Portanto, ao valorizar o quesito inovação e tecnologia em suas políticas de RSC, podemos depreender que as instituições estudadas além de estarem comprometidas em adaptar-se às mudanças do mercado, estão também alinhadas com os princípios do neoliberalismo e do empreendedorismo de si. Além disso, essa abordagem é enfatizada nos respectivos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) das duas instituições, como mencionamos no início desta seção.

Sucintamente, Baccin e Shiroma (2020, p. 384) concluem 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”.

Vale ressaltar que a inovação tecnológica pode reforçar as estruturas de poder existentes e perpetuar desigualdades, ampliando as capacidades de controle e vigilância do Estado e das instituições privadas, ao invés de promover a emancipação de todos os indivíduos.

Retomando a análise do quadro comparativo acima, observa-se que, entre as duas instituições de ensino, há uma pequena variação do total de pontos no quesito da inovação e tecnologia. Por exemplo, no Item I, o IFMG estabelece o total de 10 pontos e o CEFET-MG estabelece 06 pontos. No item II, a diferença é de 3 pontos, sendo que o IFMG estabelece o total de 20 pontos e o CEFET-MG 17 pontos. No item III, não há diferença, ambas instituições estabelecem 30 pontos. A partir dessa análise, é reforçado o que foi dito anteriormente, que a diferença de pontuação ocorre mais entre as demais diretrizes/itens da planilha avaliativa.

Uma hipótese plausível para essa variação pode estar relacionada ao grau de alinhamento das instituições aos documentos oficiais governamentais no contexto da EPT. Observamos que a temática da inovação na EPT é de suma importância para a Rede Federal, a ponto de receber destaque em iniciativas recentes, como o lançamento da Rede Integra³³.

Ao adentrarmos o site institucional da Rede Integra, deparamo-nos com um *banner* que reforça os pontos discutidos nesta pesquisa, destacando que a versão neoliberal da escola pública tende, cada vez mais, a pautar-se pela cultura do mercado e a voltar-se para a formação

³³ A Rede Integra é uma plataforma que reúne 33 instituições da Rede Federal, incluindo as instituições estudadas nesta pesquisa, e permite localizar pessoas, ambientes de inovação, laboratórios, tecnologias e serviços disponíveis para atender as demandas da sociedade e conectar estas instituições com o setor produtivo e com a sociedade em geral (Brasil, 2023). Disponível em: <https://redeintegra.mec.gov.br/>.

de uma escola empresarial. Os discursos propagados pelas Instituições de Ciência e Tecnologia (ICTs), de que buscam a "produção de conhecimento, o avanço tecnológico e a aplicação prática de pesquisas *para resolver problemas da sociedade*", aos poucos, sutilmente vai fortalecendo a escola neoliberal. Esta evolução é motivo de inquietação, como destacado por Abreu (2021), quando o autor ressalta que

[...] várias críticas recaem principalmente sobre o fato deste modelo escolar focar unicamente nos aspectos relacionados ao mercado, à formação de capital humano, ao trabalho, enfim, à economia de modo geral, menosprezando a formação humanista, os valores sociais e a cidadania, princípios tradicionais e identitários da escola (Abreu, 2021, p. 121).

Figura 12 – Banner da Rede Integra



Fonte: MEC.³⁴

Retomando a análise do quadro, identificamos que, no item II (participação no desenvolvimento de protótipos, depósitos e/ou registros de propriedade intelectual), o CEFET-MG deu ênfase na inclusão de obras educativas, literárias, artísticas ou científicas, ou seja, houve um reforço feito pela instituição de que nesse ponto devem ser reconhecidos os saberes e competências tanto quanto nas demais áreas tecnológicas.

No PDI do CEFET-MG, a instituição afirma que a

relevância da cultura e das artes é parte constitutiva essencial do processo de construção de uma instituição comprometida com uma perspectiva crítica e transformadora, que reconhece, valoriza e promove a multiplicidade dos saberes, das linguagens, das visões e representações do mundo (CEFET-MG, 2022, p. 41).

Para reforçar essa premissa, em 2020, a instituição aprovou a Política de Arte e Cultura pela instituição, por meio da Resolução CD-40, de 17 de dezembro de 2020. As ações da instituição nesta temática parecem reforçar o que foi dito anteriormente de que o CEFET-MG considera que as “obras educativas, literárias, artísticas ou científicas” são tão importantes

³⁴ Disponível em: <https://redeintegra.mec.gov.br>.

quanto “Produto ou processo não patenteado, protótipo, software não registrado, marcas, modelos de utilidades ou similares”.

Após explorar os aspectos de inovação e tecnologia presentes nas resoluções de RSC e sua importância no contexto escolar, direcionaremos nossa atenção para a uniformidade das planilhas de RSC, analisando as implicações de uma possível homogeneização do conhecimento.

4.4 Harmonia ou Dissonância? Uniformidade das Planilhas de RSC

Observamos que, nas duas instituições estudadas, a planilha de pontuação³⁵ para obtenção do RSC é uniforme para todas as áreas de conhecimento da instituição.

Tal uniformização das planilhas pode, de fato, resultar em uma homogeneização do conhecimento, ao criar um padrão único de avaliação que pode não capturar adequadamente a diversidade e complexidade das diferentes áreas de conhecimento. Isso pode desconsiderar particularidades, competências específicas e modos de produção de saber em áreas distintas, promovendo uma visão reducionista e simplificada do conhecimento.

Cada área de conhecimento possui suas próprias características e demandas específicas. Ao aplicar uma planilha padronizada, há o risco de desconsiderar as singularidades disciplinares e os critérios de avaliação próprios de cada campo. Ademais, tal uniformização pode levar à produção de subjetividades conformes uma vez que “a busca por aumento na remuneração tende a pressionar os docentes a atender às competências definidas no RSC, que podem vir a funcionar como balizas para a conformação do trabalho docente” (Baccin, 2018, p. 43). Nesse contexto, com a proposta do RSC,

o professor é chamado a desenvolver determinadas competências, pelas quais será posteriormente avaliado, que direcionarão seu trabalho na instituição por sua própria solicitação, uma vez que o aumento de seu salário depende disso. Mais que isso: definindo-se as competências que o professor precisa desenvolver por meio de seu trabalho, definem-se as competências esperada dos alunos. Nesse sentido, a lei **direciona de forma tendenciosa** algumas atividades docentes, interferindo inclusive na autonomia didático pedagógica. Há, portanto, uma **pseudoliberalidade para a execução do trabalho docente**, tendo em vista que, na realidade, estas atividades vinculam-se à percepção de incentivos salariais (Baccin, 2018, p. 154, grifos nossos).

³⁵ A planilha de pontuação e demais documentos referentes ao RSC encontram-se no site das instituições. Disponíveis em: <https://www2.conselhodiretor.cefetmg.br/cd-res-2022-030/> e <https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/conselho-superior/resolucoes/2014/resolucao-010-2014.pdf/view>.

Sob essa ótica, as planilhas não apenas avaliam, mas também moldam as subjetividades dos docentes, orientando suas ações e identidades de acordo com as normas instituídas. Isso pode resultar na produção de subjetividades normalizadas, alinhadas às expectativas do poder instituído, (in)conscientemente, o que vai ao encontro dos conceitos foucaultianos sobre a formação de sujeitos dóceis e úteis. Esse contexto nos leva a pensar na presença de um processo de dominação que se desenrola de maneira sutil, induzindo o docente a internalizar as normas estabelecidas, delineando assim um fenômeno de docilização docente.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as 'disciplinas'. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas **as disciplinas se tornaram** no decorrer dos séculos XVII e XVIII **fórmulas gerais de dominação** (Foucault, 1999, p. 164, grifos nossos).

Por dominação, Foucault (1979, p.281) não entende "o fato de uma dominação global de um sobre outros, ou de um grupo sobre outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade". Dominação seriam as "múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social".

Ao encerrarmos esta seção de análise, ressaltamos a complexidade e a profundidade dos temas abordados. A partir da análise realizada, foi possível identificar padrões, contradições e desafios presentes na política de RSC do IFMG e CEFET-MG. Reconhecemos que esta análise representa apenas um ponto de partida, e que há espaço para a expansão e o aprimoramento deste estudo. Na próxima seção, abordaremos algumas considerações que emergiram a partir deste estudo, evitando o termo "considerações finais", pois compreendemos que esta pesquisa e seus resultados não marcam o fim da discussão, mas sim um estágio intermediário em um processo contínuo de aprendizado e reflexão.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para trazer nossas considerações, retomaremos o objetivo deste estudo que foi investigar, por meio de uma abordagem documental e comparativa, a implementação da política pública de RSC no contexto do IFMG e do CEFET-MG. Em nossa análise procuramos problematizar essa política utilizando ferramentas teórico-analíticas foucaultianas, visando compreender os processos, as práticas e os discursos envolvidos.

Ao adotarmos este referencial teórico, não almejávamos encontrar uma solução definitiva ou um modelo ideal para compreender as implicações da política de RSC nas instituições pesquisadas. Conforme salientado por Veiga Neto (2004, p. 18), não devemos "procurar no pensamento foucaultiano um suposto grande remédio, seja para a Educação, seja para o mundo", mas reconhecemos que seu legado representa um estímulo significativo para pesquisadores, oferecendo ferramentas valiosas na exploração das formas de subjetivação/objetivação a que estamos expostos na modernidade. Em outras palavras, Foucault funciona "como um catalisador, um mobilizador, um ativador para o nosso pensamento e nossas ações" (Veiga Neto, 2004, p. 18).

Cabe ressaltar que, a partir dessa análise comparativa, não pretendíamos criticar a política de RSC no sentido de sugerir sua extinção, tampouco propor uma crítica às instituições pesquisadas. Nosso trabalho buscou oferecer uma perspectiva diferenciada, observando detalhes por meio da lente foucaultiana, especialmente explorando o neoliberalismo, a governamentalidade e as relações de poder-saber.

Para contextualizar a política de RSC, realizamos uma breve revisão histórica da Rede Federal, destacando a criação dos IFs e os aspectos relacionados à carreira docente, além de situar algumas políticas voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores EBTT. Observamos que, com a expansão da Rede e a criação dos institutos, as políticas públicas destinadas ao desenvolvimento dos docentes também se ampliaram e se renovaram.

No contexto de outras políticas públicas que influenciam o desenvolvimento profissional dos docentes, consideramos pertinente mencionar a PNDP. O objetivo dessa política é impulsionar o desenvolvimento dos servidores públicos, abrangendo os docentes, nas *competências necessárias* para alcançar a excelência na atuação dos órgãos e entidades da administração pública federal. Em nossa análise, problematizamos o termo "competências necessárias", o qual geralmente está associado à lógica neoliberal. Empreendemos que a ênfase na formação técnica e no desenvolvimento de habilidades específicas pode conduzir os

servidores, incluindo os docentes, a uma abordagem individualista, reforçando a autorresponsabilização por seu próprio desenvolvimento profissional.

Ainda explorando a temática das competências, trouxe brevemente a BNCC, que, no contexto educacional, apresenta de forma clara e direta dez competências gerais "essenciais", alinhadas aos princípios do neoliberalismo. Ao examinar essas competências, com ênfase em termos como “resolver problemas e criar soluções”, “protagonismo e autoria”, “projeto de vida”, “liberdade”; “autonomia”, “responsabilidade”, “flexibilidade”, “resiliência” e vários “autos”, novamente constatamos uma narrativa que constantemente incentiva/provoca o indivíduo a assumir total responsabilidade por sua vida, bem como por seu sucesso e fracasso.

Embora as duas políticas mencionadas não tenham sido o foco principal de nossa pesquisa, consideramos importante abordá-las para aprofundar a discussão sobre competências, mercado de trabalho e autorresponsabilização pelos sucessos e fracassos, termos estes que também estão presentes na política de RSC e que percebemos como técnicas governamentais de condução das condutas.

Retomando a questão de pesquisa que norteou o desenvolvimento desta investigação - “como se configuram e se efetivam a política pública de RSC nas instituições IFMG e CEFET-MG, considerando documentos oficiais, regulamentações e outros registros institucionais?” -, constatamos que o RSC é um direito conquistado após debates e mobilizações, como evidenciado por uma das maiores greves da Educação. Ao reconhecer e valorizar os saberes e competências, há uma contribuição significativa para a profissão docente. Entretanto, é fundamental questionar as (in) determinações das regulamentações, que influenciam diretamente na subjetividade dos professores. Devemos estar atentos ao papel das instituições, em geral, na condução dessas regulamentações, cientes de sua capacidade de influenciar sutilmente as condutas dos docentes, muitas vezes, em favor do capital, do neoliberalismo.

A partir de dados obtidos na PNP de 2023, com ano base em 2022, verificou-se que uma parcela significativa dos docentes das instituições pesquisadas possui acesso a esse benefício/direito. No IFMG, dos 981 docentes efetivos, 479 (48%) não possuem o RSC e 502 (52%) tem o RSC, já no CEFET-MG dos 892 docentes, 600 (67%) não possuem o RSC e 292 (33%) tem o RSC. Em ambas as instituições, entre os docentes com RSC, a maioria possui o nível III (titulação de mestre, que, somada ao RSC III, equivale a doutorado).

Além dos dados anteriores, examinamos a titulação do corpo docente do IFMG e CEFET-MG nos últimos 5 anos (de 2018 a 2022), considerando graduação, especialização, mestrado e doutorado. Ao representar essas informações em gráficos, observamos uma tendência interessante: houve um aumento notável no número de docentes com doutorado e

uma correspondente diminuição no número de mestres. Os dados coletados sugerem que os docentes podem estar buscando um aprimoramento profissional via formação superior, independentemente do direito ao RSC.

No contexto da influência do neoliberalismo e das práticas de governamentalidade, percebemos uma pressão constante sobre a escola pública para se adaptar às demandas do mercado. No âmbito do RSC, as competências a serem valorizadas, os saberes a serem disseminados e os comportamentos a serem adotados emergem como elementos continuamente influenciados ou direcionados, de maneira sutil, pelas políticas de subjetivação/objetivação promovidas tanto pelo Governo Federal, ao estabelecer diretrizes gerais, quanto dentro de cada instituição, ao determinar o peso e os critérios para tais diretrizes.

Diante disso, constatamos que os docentes e as políticas de desenvolvimento docente, especialmente o RSC, acabam sendo alvos desse intervencionismo velado, que, embora indireto, encontra respaldo legal nas normativas institucionais.

Ao explorarmos o neoliberalismo em nossas análises, consideramos relevante também abordar o conceito da TCH, que enfatiza certas habilidades/competências, conforme mencionamos anteriormente, que não apenas atendem às demandas mercadológicas, mas também enriquecem o capital humano do profissional, valorizando-o como um ativo valioso e adaptável.

No âmbito educacional, o investimento em capital humano tem se mostrado uma estratégia fundamental para promover a competitividade no mercado e impulsionar o crescimento econômico. Consequentemente, a instituição escolar está se transformando progressivamente em uma "escola neoliberal", onde a educação é considerada um bem essencialmente privado com valor econômico.

Estabelecemos uma conexão entre este contexto e a política de RSC, e notamos que a abordagem neoliberal enfatiza a valorização do professor como protagonista responsável por seu próprio crescimento profissional. Nesse sentido, a política de RSC parece enquadrar-se nessa lógica ao reconhecer e valorizar as competências individuais dos trabalhadores, proporcionando oportunidades de avanço na carreira com base em suas habilidades e conhecimentos prévios.

No entanto, essa abordagem levanta questões importantes sobre as possíveis implicações na subjetividade docente. Se o docente não busca ativamente se qualificar de acordo com as diretrizes institucionais, ou não intensifica seu engajamento ao participar de comissões, palestras, eventos científicos, produções acadêmicas e desenvolvimento de pesquisas, ele pode não ser reconhecido em suas habilidades e conhecimentos. Esta situação

atribui ao docente a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso em obter o RSC, sugerindo que sua progressão profissional está inteiramente em suas mãos.

Ao problematizarmos o conceito da governamentalidade em relação à política de RSC, percebemos que o reconhecimento e a valoração das competências individuais dos professores podem ser interpretados como uma forma de incitar e facilitar determinadas condutas, promovendo o desenvolvimento profissional com base nos conhecimentos e habilidades determinados pelos interesses institucionais.

Essa determinação pelos interesses institucionais se evidencia nas análises específicas das resoluções, como é o caso do RSC III, no qual as instituições IFMG e CEFET-MG optam por valorizar mais a "produção acadêmica e/ou tecnológica" (atribuindo peso 3) do que a "atuação em projetos e/ou atividades em parceria com outras instituições" (atribuindo peso 1), ou mesmo mais do que "outras pós-graduações *stricto sensu*" (também atribuindo peso 1). Quando as instituições estabelecem pesos distintos, os docentes tendem a direcionar suas atividades para aquelas que possuem maior pontuação, mesmo que outras diretrizes com peso menor tenham grande importância no contexto educacional.

Este fenômeno, ilustrado no exemplo prático mencionado, evidencia o exercício da condução de condutas pela governamentalidade, na/pela qual os professores são influenciados a se conformarem às expectativas institucionais, moldando assim suas práticas e prioridades profissionais. Ao serem orientados/conduzidos a priorizar determinadas atividades em detrimento de outras, acreditamos que os docentes possam ter uma sensação de perda de autonomia e identidade profissional, assim como sentimentos de inadequação e frustração, o que poderia impactar negativamente na subjetividade docente.

Além da análise de dados disponíveis na PNP, buscamos compreender as normativas que regem o RSC. Inicialmente, examinamos a normativa geral aplicável a todas as instituições federais, observando que a primeira resolução sobre o tema nº 01/2014 foi revogada pela resolução atual nº 03/2021, que trouxe mudanças significativas e foram discutidas à luz das relações de poder-saber e governamentalidade.

Ao examinarmos detalhadamente as resoluções das instituições pesquisadas, constatamos que, até o momento, apenas o CEFET-MG procedeu com a atualização de sua resolução conforme os parâmetros estabelecidos pela Resolução nº 03/2021, ao passo que o IFMG ainda não o fez. Por isso, decidimos concentrar nossa análise principalmente nos pontos em comum das diretrizes gerais que se aplicam a ambas as instituições.

Entendemos que as modificações na regulamentação geral podem gerar uma insegurança na subjetividade docente, sobretudo devido à falta de diálogo com representantes

de classe, como destacamos em nossa análise. Embora seja improvável que o direito ao RSC seja revogado, é crucial não menosprezar a possibilidade de novas modificações que possam impor restrições e acentuar a burocratização da política. Além disso, inicialmente, as revisões dos regulamentos podem parecer insignificantes. Contudo, essas mudanças representam estratégias sutis com o potencial de desmobilizar a política de RSC.

A partir desta investigação, propomos para estudos futuros uma ampliação da análise sobre a implementação da política de RSC em outras instituições de ensino, utilizando outras ferramentas-conceitos foucaultianas. Estudos futuros também podem envolver uma investigação mais aprofundada dos discursos e práticas relacionados à RSC, sob a perspectiva dos próprios docentes, possivelmente por meio de entrevistas, a fim de confrontar suas percepções com os possíveis impactos na sua subjetividade.

A partir deste ponto, passarei a utilizar a primeira pessoa do singular para expressar minhas reflexões pessoais sobre o tema em questão. Ao longo desta pesquisa, assumi o papel de pesquisadora-analista, imersa na análise crítica das normativas institucionais. Esta abordagem permitiu-me desvendar novos significados subjacentes às regulamentações, desafiando a interpretação literal que habitualmente prevalece em minha prática como servidora técnico-administrativa atuante no Setor de Gestão de Pessoas.

Em suma, esta pesquisa não apenas enriqueceu meu conhecimento acadêmico, mas também transformou minha prática como servidora pública. Ao desafiar as normativas estabelecidas e explorar novas abordagens para a análise das políticas institucionais, poderei ter uma postura mais crítica e reflexiva em relação ao meu papel no ambiente de trabalho.

Por fim, acredito que esta pesquisa tenha contribuído significativamente para uma compreensão mais profunda das dinâmicas institucionais referentes à política de RSC no âmbito do CEFET-MG e IFMG. Ao analisar questões relacionadas à governamentalidade, ao neoliberalismo e às relações de poder-saber no contexto educacional, busquei lançar luz sobre aspectos fundamentais que moldam as práticas organizacionais nestas instituições. Espero que este estudo possa inspirar novas pesquisas e promover reflexões críticas, impulsionando mudanças positivas nas políticas públicas voltadas para o desenvolvimento profissional docente, com especial atenção à abordagem escolhida para esta pesquisa, o RSC.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ricardo José Reis de. **O sujeito discursivo empreendedor de si e a teoria do capital humano no contexto da escola pública contemporânea**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2021. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/881255362329275.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de. **O docente do ensino superior e o cuidado (de si): entre os modos de objetivação e de subjetivação na contemporaneidade**. Jundiaí: Edições Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.edicoesbrasil.com.br/livros/verProduto/76>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- AZEREDO, Luciana; BARTHO, Viviane Dinês. Análise do discurso francesa: Pêcheux e Foucault, dois “micheis” em seus (des) encontros. **Caminhos em Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 36-56, 2020. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/3014>. Acesso em: 2 jan. 2024.
- BACCIN, Ecléa Vanessa Canei. **Reconhecimento de saberes e competências no ensino básico tecnológico: impactos sobre a carreira e o trabalho docente**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193593>. Acesso em: 4 maio 2022.
- BACCIN, Ecléa Vanessa Canei; SHIROMA, Eneida Oto. Reconhecimento de saberes e competências: gênese e repercussões sobre o trabalho e a carreira docentes. **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 18, n. 37, p. 365-389, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/46297/0>. Acesso em: 24 abr. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 11 dez. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 11 dez. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro: [s. n.], 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 9.508 de 24 de setembro de 2018**. Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9508.htm. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm. Acesso em: 7 ago. 2022.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 9 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 9 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 09 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acesso em: 4 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.745, de 09 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745cons.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 491, de 10 de junho de 2013**. Cria o Conselho Permanente para o Reconhecimento de Saberes e Competências da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/06/2013&jornal=1&pagina=11&totalArquivos=92>. Acesso em: 8 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Resolução nº 01, de 20 de fevereiro de 2014**. 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. Brasília, DF: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2014. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/02/2014&jornal=1&pagina=29&totalArquivos=200>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRITO, Deusdete de Sousa; CALDAS, Fabrizio Soares. A evolução da carreira de magistério de ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v. 1, n. 10. 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/4024>. Acesso em: 24 abr. 2022.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2027**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2022. Disponível em: <https://www.cefetmg.br/instituicao/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi/>. Acesso em: 1 dez. 2023.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Resolução nº 30, de 24 de outubro de 2022**. Dispõe sobre a regulamentação da avaliação e fluxo de procedimentos para a concessão do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) aos docentes pertencentes à Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2022. Disponível em: <https://www2.conselhodiretor.cefetmg.br/cd-res-2022-030/>. Acesso em: 24 abr. 2022.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Resolução nº 36, de 04 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a Aprovação da Política Institucional de Desenvolvimento de Pessoas. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2019. Disponível em: <https://www2.conselhodiretor.cefetmg.br/conselho-diretor/2010-2/2019-2/cd-res-2019-036/>. Acesso em: 24 abr. 2022.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Resolução nº 69, de 02 de junho de 2008**. Aprova o Estatuto do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais para encaminhamento ao Ministério da Educação. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008. Disponível em: <https://www2.conselhodiretor.cefetmg.br/conselho-diretor/anos-2000/2018-2/cd-res-2008-069/>. Acesso em: 24 abr. 2022.

COSTA, Silvio de Souza Gadelha. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 34, n. 2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8299>. Acesso em: 15 ago. 2023.

DAL RI, Neusa Maria; FLORO, Elisângela Ferreira. Trabalho docente e avaliação de desempenho: o caso dos professores que atuam na carreira de educação básica, técnica e tecnológica. **Interfaces da Educação**, [s. l.], v. 6, n. 16, p. 66-89, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/445>. Acesso em: 15 jan. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINIK, Érik. **A carreira docente EBTT**: aspectos específicos e legislação. Bambuí: Érik Campos Dominik, 2017. Disponível em: <https://fazeidemim.blogspot.com/2017/01/lancado-o-livro-carreira-docente-ebtt.html>. Acesso em: 15 jan. 2024.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação e Realidade**, [s. l.], v. 34, n. 2, p. 35-56, 2009. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432009000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 ago. 2023.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], p. 197-223, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FONTANA, Felipe; PEREIRA, Ana Carolina Torrente. **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2. ed. Ponta Grossa: Atena, 2023.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Sujeito e poder. In: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GONÇALVES, Irlen Antônio; CHAMON, Carla Simone. O congresso mineiro e a educação profissional em Minas Gerais: o ensino técnico primário. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 28, p. 153-174, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rKKQV3ZknkRmqwmWddvMGqG/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 ago. 2023.

GONÇALVES, Irlen Antônio; NOGUEIRA, Vera Lúcia. Espaços de formação do trabalhador em Minas Gerais no alvorecer da República (1891-1920). **Revista Brasileira de História da Educação**, [s. l.], v. 18, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/wZY6bvsFYNSsMdZY7gwPLFj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **Portaria nº 558, de 13 de agosto de 2021**. Dispõe sobre a Política de Afastamento dos servidores docentes do IFMG para participar de Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e Estágio Pós-Doutoral. Belo Horizonte: IFMG, 2021. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/ibirite/noticias/documentos-noticias/Portaria558de13deAgostode2021.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **Resolução nº 21, de 25 de junho de 2019**. Dispõe sobre a alteração do Programa Institucional de Capacitação do IFMG. Belo Horizonte: IFMG, 2019. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/portal/acesso-a-informacao/conselho-superior/resolucoes/2019/resolucao-no-21-2019-alteracao-do-programa-institucional-de-capacitacao-do-ifmg200b/view>. Acesso em: 9 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **Histórico e missão**. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/historico-e-missao>. Acesso em: 28 mar. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional. Política Institucional 2019 – 2023**. Belo Horizonte: IFMG, 2019. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/diretoria-de-desenvolvimento-institucional-ddi/pdi2/arquivo-pdi-2019-2013/pdi-2019-2023-1>. Acesso em: 1 dez. 2023.

JUNQUEIRA, Angélica D. Medeiros. As políticas públicas da educação brasileira e seus reflexos no ensino aprendizagem do ensino médio. **Revista Internacional de Apoyo a la**

Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 16-25, 2019. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/5063>. Acesso em: 20 mar. 2023.

KRIPKA, Rosana Maria; SCHELLER, Morgan; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Revista Investigação Qualitativa em Educação**, [s. l.], v. 2, p. 243-247, 2015. Disponível em: <https://ludomedia.org/publicacoes/livro-de-atas-ciaiq2015-vol-2-educacao/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

LIMA, Natália Valadares. **A política de reconhecimento de saberes do ponto de vista da atividade de trabalho docente na Educação Profissional**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32657/3/ilovepdf_merged.pdf. Acesso em: 4 maio 2022.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Organização da Educação Profissional e Tecnológica por Eixos Tecnológicos. **Linhas Críticas**, [s. l.], v. 16, n. 30, p. 89-108, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3571>. Acesso em: 16 jan. 2024.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. **Investigações discursivas na pós-modernidade**: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de Língua Estrangeira. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2003.

MELO, Iran Ferreira de. **Análise do discurso e análise crítica do discurso**: desdobramentos e intersecções. [S. l.: s. n.], 2009. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/Melo_ADeACD.pdf. Acesso em: 1 jun. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Histórico**. Brasília, DF, [2022]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/historico>. Acesso em: 26 mar. 2022.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, [s. l.], v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica, v. 3). Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/326>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 101-142, 2001.

NASCIMENTO, Patrício Magalhães. **Políticas públicas educacionais no desenvolvimento profissional do técnico-administrativo em educação**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, *Campus São João Evangelista*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri,

Diamantina, 2017. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1573>. Acesso em: 9 jul. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: Editora IFRN, 2010. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>. Acesso em: 13 jan.2022.

PERBONI, Edilene Mizael de Carvalho. **As políticas e os sujeitos das avaliações sistêmicas da alfabetização no Brasil: uma analítica à luz da governamentalidade**. Curitiba: CRV, 2015.

RAMOS, Douglas Rossi; ROCHA, Luiz Carlos da; CARDOSO JUNIOR, Hélio Rebello. O sujeito pedagógico na configuração social da atualidade: análises preliminares de discursos sobre educação. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2009, Marília. **Anais [...]**. Marília: Unesp, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/f4be7717-672a-4ddd-9e9f-d352ec9c8762/content>. Acesso em: 13 jan.2022.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução de Maria do Rosário Gergolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RODRIGUES, Solange; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Reconhecimento de saberes e competências: um olhar histórico sobre a carreira do professor da Educação Profissional. **Arquivo Brasileiro de Educação**, [s. l.], v. 6, n. 15, p. 103-123, 2018.

ROSA, Chaiane de Medeiros. **A Rede Federal de educação profissional, científica e tecnológica no contexto das políticas de educação superior: as particularidades do IF Goiano - Campus Urutaí**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144642>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SANTANA, Marival Balduino de. **O poder e o sujeito em Michel Foucault: da sociedade disciplinar à sociedade de controle**. 2010. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15536/1/Diss%20Marival.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2024.

SANTOS, Jennifer Susan Webb. **Carreira do ensino básico, técnico e tecnológico–EBTT: impactos do reconhecimento de saberes e competências na formação e no trabalho docente da UFPA**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/jennifer.pdf>. Acesso em: 4 maio 2022.

SILVA, Mozart Linhares da; FREITAS, José Aparecida de. A base nacional comum curricular e a arte neoliberal de governar a educação no Brasil. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, v. 23, n. 1, 2021. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8097>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, [s. l.], v. 16, n. 39, 2003.

TADDEI, Paulo Eduardo Dias. **A prática reflexiva de Donald Schön e a reflexão sobre a prática em Paulo Freire: aproximações e disjunções na perspectiva de uma formação omnilateral.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em:

<https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/5607/Paulo%20Eduardo%20Dias%20Taddei.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 7 dez. 2023.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de. O estado da arte ou o estado do conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. e37452, 2020. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/37452>. Acesso em: 16 jan. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.