

Paula Francisca da Silva

***TRABALHO, DOCÊNCIA E AUTONOMIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: AS  
POSSIBILIDADES DA REALIDADE A PARTIR DE UM ESTUDO NO IFNMG***

Belo Horizonte - MG

2022

Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Paula Francisca da Silva

***TRABALHO, DOCÊNCIA E AUTONOMIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: AS  
POSSIBILIDADES DA REALIDADE A PARTIR DE UM ESTUDO NO IFNMG***

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas de Educação

Orientadora: Savana Diniz Gomes Melo

Belo Horizonte, MG

2022

S586t  
T

Silva, Paula Francisca da, 1985-  
Trabalho, docência e autonomia nos institutos federais: as possibilidades da realidade a partir de um estudo no IFNMG [manuscrito] / Paula Francisca da Silva. - Belo Horizonte, 2022.  
270 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Savana Diniz Gomes Melo.

Bibliografia: f. 230-249.

Apêndices: f. 250-254.

Anexos: f. 255-270.

1. Instituto Federal do Norte de Minas -- Professores -- Teses.  
2. Educação -- Teses. 3. Autodeterminação (Educação) -- Teses. 4. Trabalho -- Teses. 5. Professores -- Condições de trabalho -- Teses. 6. Professores -- Ambiente de trabalho -- Teses. 7. Professores -- Satisfação no trabalho -- Teses.

I. Título. II. Melo, Savana Diniz Gomes, 1959-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.1044

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

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Trabalho , docência e autonomia nos institutos federais: as possibilidades da realidade a partir de um estudo no IFNMG**

**PAULA FRANCISCA DA SILVA**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 26 de abril de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Savana Diniz Gomes Melo - Orientador

UFMG

Prof(a). José dos Santos Souza

UFRRJ

Prof(a). Amanda Moreira da Silva

UERJ

Prof(a). Hormindo Pereira de Souza Junior

UFMG

Prof(a). Antonio Jose Lopes Alves

UFMG

Belo Horizonte, 19 de maio de 2022.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 19/05/2022, às 17:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1470193** e o código CRC **150F1E4B**.

## DEDICATÓRIA

Aos que desejam que o *Trabalho* nunca seja forçado, imposto e/ou penoso; e por isso lutam para que o *Trabalho* assuma sempre formas livres, criativas e movidas pelas necessidades humanas, pois só assim será completamente transformador.

À minha mãe, Fátima. Meu exemplo de força e de luta.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Fátima, por ser sustentação e apoio ao mesmo tempo em que enfrentava, resistentemente, todas as dificuldades de uma realidade violenta e cruel.

À memória do meu pai, Paulo, que como outros tantos, oprimido e injustiçado, esteve à margem da sociedade e ao se refugiar no alcoolismo, partiu jovem demais. Por isso, não pôde ver que, apesar de todas as adversidades, sua filha sobrevive e se dispõe a lutar pela sobrevivência e dignidade de outros como nós.

Ao meu marido, Rodrigo, que esteve ao meu lado incentivando-me e oferecendo-me cuidado, apoio e amor.

Aos familiares e amigos que tornaram minha caminhada mais leve, em especial ao meu irmão, Reubson, pelo carinho e apoio.

À professora Savana que me acolheu, orientou e respeitou as minhas escolhas, sempre com paciência, sabedoria e palavras de incentivo.

Aos professores da Fae/UFMG, pelos fundamentos e provocações. Em especial, ao professor Hormindo, que sempre foi generoso compartilhando momentos de estudos e reflexões.

Aos professores da banca examinadora pelas críticas e contribuições.

Aos colegas da FaE/UFMG e do *Grupo de Pesquisas e Ação Universitátis* que têm sido grandes companheiros de estudo, de luta e de vida. Em especial, a amiga Francilene pela presteza e parceria.

Aos *trabalhadores do IFNMG* por terem sido fundamentais desde a construção da proposta de pesquisa até a finalização da tese. Em especial, aos trabalhadores do *Campus Salinas* participantes da pesquisa.

Aos colegas da *Seção Sindical do Norte de Minas do SINASEFE* pelo apoio e contribuições.

Aos colegas da *Reitoria do IFNMG*, que compreenderam a importância da minha dedicação ao doutorado. Em especial, aos colegas da *Pró-reitoria de ensino* que possibilitaram o afastamento integral de minhas atividades laborais.

A todos, minha eterna gratidão.

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

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

(Eleanor Marx, Carta à Olive Schreiner, 1897)

## RESUMO

O texto apresenta os resultados da tese intitulada “*Trabalho, docência e autonomia nos institutos federais: as possibilidades da realidade a partir de um estudo no IFNMG*”, que teve como objetivo analisar as configurações do trabalho docente e da autonomia nos institutos federais. Ao se eleger a autonomia no trabalho docente como objeto de estudo buscou-se identificar as concepções difundidas em torno do termo “autonomia” e da relação destas com a forma de sociabilidade existente. Assim sendo, tratou-se de uma investigação que, considerando as condições para o exercício das atividades, investigou o grau, a forma e o conteúdo da autonomia percebida e manifestada por docentes do *Campus* Salinas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). As pesquisas bibliográfica, documental e de campo associadas à leitura e análise imanente foram os procedimentos utilizados. Com esses procedimentos buscou-se estabelecer interlocução com o funcionamento da sociedade capitalista e com as determinações históricas da produção e reprodução da vida. Além disso, foram realizadas entrevistas com um grupo de dez docentes em exercício na particularidade estudada. Propôs-se esse percurso teórico-metodológico com a intenção de, não apenas revelar, mas também compreender e alcançar a essência das mensagens transmitidas e da realidade objetiva e subjetiva. A pesquisa teve como principal referencial teórico os textos de Karl Marx, mas também foram estabelecidos diálogos com outras referências, marxistas ou não. Partiu-se da compreensão de que *Trabalho* é a categoria central na produção da vida e da sociabilidade humana e autonomia uma manifestação moldada pela forma como o *Trabalho* é objetivado. Reconhece-se, ainda, que o capitalismo impõe mudanças ao *Trabalho* motivadas, especialmente, pela ampliação da exploração da força de trabalho. Esse modo de produção deforma a natureza humana porque faz com que o indivíduo deixe de produzir voluntariamente e faça isso porque precisa garantir subsistência. Essa forma coisificada, desumanizada, alienada/estranhada é salvaguardada pelo Estado e todo o seu aparato. O direito burguês é um deles. Verificou-se na realidade estudada que a configuração dada ao *Trabalho* impõe também transformações ao conjunto de atividades docentes, nos meios e processos do trabalho, nas condições e no produto do trabalho. Constatou-se que a autonomia tem sido propagada pela classe dominante por meio de ideologias, políticas, legislações, diretrizes e normas como uma forma de sociabilidade que fragiliza o estabelecimento de relações de reciprocidade e de solidariedade social e facilita o atendimento das necessidades do capital. Por outro lado, como resposta às condições a que estão submetidos, a autonomia é reivindicada e/ou tomada pelos docentes que, motivados pela necessidade de tomar consciência de sua existência pessoal e social, criam situações corporificadas em adesão e/ou resistência à realidade dada. A maioria das formas de resistência é travada no terreno do direito, onde há limites jurídicos bem demarcados. No entanto, trazem, em alguma medida, tensões às ações capitalistas e podem favorecer a compreensão do mecanismo de exploração do sistema capitalista e o fortalecimento da luta contra ele. À revelia da condição de alienação/estranhamento do trabalho, os entrevistados encontram em algumas atividades, em especial nas de ensino, espaços afastados dos “olhos vigilantes do controle estatal”, para fazerem uso da capacidade criativa e usufruírem da dimensão formativa e constitutiva inerente às suas atividades. Tais constatações evidenciam a necessidade de dar às pessoas o direito de ser humano, de ser gente. Para tanto, defende-se que o *Trabalho* assuma sempre formas livres, criativas e movidas pelas necessidades humanas em lugar de servir ao capital. Defende-se, em última instância, o fim do capitalismo e a edificação de uma sociedade governada pelos trabalhadores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho. Trabalho docente. Autonomia. Institutos Federais.



## ABSTRACT

The text presents the results of a doctorate research entitled “*Work, teaching and autonomy at Brazilian federal institutes: the possibilities of reality from a study at IFNMG*” that aimed at analyzing the configurations of teaching work and of autonomy at the Brazilian federal institutes. By electing autonomy at teaching work as study object we sought to identify the conceptions disseminate around the term “autonomy” and of their relationship with the existent sociability. Thus, it is an investigation that, taking into consideration the conditions for the exercise of the activities, it investigated the degree, the form and the content of the autonomy perceived and manifested by the teachers that work at *campus* Salinas of *Instituto Federal do Norte de Minas Gerais* [Federal Institute of Northern Minas Gerais] (IFNMG). The literature review, the documentary research and the field research associated to immanent reading and analysis were the procedures used. With those procedures we sought to stablish interlocution with the operation of the capitalist society and with the historical determinations of production and reproduction of life. Besides that, were carried out interviews with a group of ten teachers that work at the institute studied. It was proposed this theoretical-methodological trajectory aiming at not only revealing but also comprehending and reaching the essence of the transmitted messages and of the objective and subjective reality. The research had as main theoretical framework Karl Marx’s texts, but also were stablished dialogues with other references, Marxist or not. We start from the comprehension of *Work* as a central category for the production of life and of human sociability and autonomy as a manifestation molded by the form *Work* is objectified. We realize, also, that capitalism imposes changes to *Work* motivated especially by the amplification of the exploitation of work force. That way of production deforms human nature for it makes the individual to stop producing willingly and do it because he need to guarantee subsistence. That thingy, dehumanized, alienated/estranged form is safeguarded by the State and its whole apparatus. The bourgeois law is one of them. We observed at the studied reality that the configuration given to *Work* also imposes transformations to the set of teaching activities, at the means and work processes, at the conditions and product of work. We verified that autonomy has been disseminated by the dominant class by means of ideologies, policies, legislations, guidelines and rules as a form of sociability that weakens the stablishing of relationships of reciprocity and social solidarity and facilitates the meeting to capital’s needs. On the other side, as a response to the conditions they are subject to, autonomy is claimed and/or taken by the teachers who, motivated by the need to take conscious of their personal and social existence create embodied situations in adherence and/or resistance to the given reality. Most forms resistance observed are fought at the terrain of law, where there are well delineated juridical limits. However, such forms of resistance bring, to a certain extent, tensions to the capitalist actions and can bring also elements that favor the comprehension of the mechanism of exploitation of the capitalist system and the strengthen of the fight against it. To the absentia of condition of alienation/estrangement of work, the interviewed find in a few activities, especially in those of teaching, spaces far from the “vigilant eyes of state control”, to make use of creative capacity and enjoy the formative and constitutive dimension inherent to those activities. Such findings evince the need to give people the right to be human, of being people. For such, we defend that *Work* always assume free and creative forms, moved by human needs in place of serving to capital. We defend, finally, the end of capitalism and the building of a society ruled by the workers.

**KEYWORDS:** *Work*. Teaching Work. Autonomy. Brazilian Federal Institutes.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 1</b> .....	95
<b>FIGURA 2</b> .....	97
<b>FIGURA 3</b> .....	98
<b>FIGURA 4</b> .....	209

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.....	55
QUADRO 2.....	184
QUADRO 3.....	185
QUADRO 4.....	192

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abr.	Abril
Ago.	Agosto
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
APL	Arranjo produtivo local
art.	Artigo
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BNCFP	Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação 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
CENSUP	Censo da educação superior
CES	Conselho de educação superior
CF	Constituição Federal
CGU	Controladoria-Geral da União
CLT	Consolidação das Leis dos Trabalhadores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEP	Conselho de ética em Pesquisa
Conf.	Conferir
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno

CPAAAD	Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação da Atividade Docente
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
CST	Curso superior de tecnologia
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica
DE	Dedicação exclusiva
DES-PROEN	Departamento de Ensino Superior da Pró-Reitoria
Dez.	Dezembro
DIRED	Diretoria de Estudos Educacionais
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EBSERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
EBTT	Educação básica técnica e tecnológica
EC	Emenda Constitucional
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação profissional e tecnológica
e-Tec	Rede de Ensino Técnico a Distância
ETF	Escolas Técnicas Federais
FaE	Faculdade de Educação
Fapemig	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras
Fev.	Fevereiro
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação inicial e continuada
FIES	Fundo de Financiamento do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Funpresp	Fundação Nacional de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Executivo
GAE	Gratificação de Atividade Executiva

GDATA	Gratificação de Desempenho de Atividade Técnico-Administrativa
GEAD	Gratificação Específica de Atividade Docente do Ensino Fundamental, Médio e Tecnológico
GEDBT	Gratificação Específica de Atividade Docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICTS	Instituições de Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFES	Instituições federais de ensino superior
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Jan.	Janeiro
Jun.	Junho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira
LOA	Lei Orçamentária Anual
Mar.	Março
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação
MEBTT	Magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MOOC	Massive Open On-line Course
MP	Medida Provisória
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
n.	Número
Nov.	Novembro
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento econômico
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas

Out.	Outubro
PBQS	Programa de Bolsas para a Qualificação de Servidores
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PGPE	Plano Geral de Cargos do Poder Executivo
PIS	Programa de Integração Social
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PMEBTT	Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano nacional de educação
PPE	Políticas Públicas de Educação
PPGE-FaE-UFMG	Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e inclusão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
PPP	Parceria público-privada
PRD	Programa de Residência Docente
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
Profuncionário	Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público
PROIFES	Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para todos
PROUNIC	Projeto de Unificação de Cursos
PUCRCE	Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos

RB	Remuneração básica
REFT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
RT	Retribuição por Titulação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social de Transporte
Sesu	Secretaria de Educação Superior
Set.	Setembro
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINASEFE-DN	Direção Nacional do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SiSU	Sistema de seleção unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
TAE	Técnico administrativo em educação
TAM	Termo de Acordo de Metas e Compromissos
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TED	Termos de Execução Descentralizada
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UESB-BA	Universidade Estadual da Bahia
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais



UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSM	Universidade Federal De Santa Maria
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
VPI	Vantagem Pecuniária Individual

## SUMÁRIO

<u>1 INTRODUÇÃO</u>	<u>20</u>
<u>2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA</u>	<u>27</u>
2.1 SUSTENTAÇÃO TEÓRICA E NOTAS DE PESQUISA	27
2.2.1 CENTRALIDADE DO <i>TRABALHO</i>	31
2.2.2 TRANSFORMAÇÕES NO <i>TRABALHO</i> E OS EFEITOS NA VIDA HUMANA	35
2.2.2.1 Capitalismo e trabalho no Brasil	43
2.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE ANÁLISE DO OBJETO DE ESTUDO	48
2.3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	53
<u>3 CONTEXTO E PARTICULARIDADE DO <i>CAMPUS</i> SALINAS DO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS (IFNMG)</u>	<u>59</u>
3.1 EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E INTERESSES CAPITALISTAS	59
3.1.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL	63
3.2 CONTEXTO DA PARTICULARIDADE INVESTIGADA	70
3.2.1 CENÁRIO DE CONFORMAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS	72
3.2.2 <i>CAMPUS</i> SALINAS DO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS (IFNMG)	85
<u>4 TRABALHO DOCENTE E AS CONDIÇÕES DETERMINADAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS</u>	<u>102</u>
4.1 TRABALHO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS	104
4.1.1 RELAÇÕES JURÍDICAS: ASSALARIAMENTO E OUTROS VÍNCULOS EMPREGATÍCIOS	113
4.1.2 ATRIBUIÇÕES DOS TRABALHADORES DOCENTES	123
4.2 POLÍTICAS E REFORMAS ESTATAIS: AMPLIAÇÃO, PRECARIZAÇÃO E CONTROLE SOBRE O TRABALHO	135
<u>5 AUTONOMIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS E AS POSSIBILIDADES DA REALIDADE</u>	<u>141</u>
5.1 CONFIGURAÇÕES DA AUTONOMIA NA SOCIEDADE CAPITALISTA	142
5.2 TRABALHO, AUTONOMIA E INSTITUIÇÕES ESTATAIS	148
5.3 AUTONOMIA INSTITUCIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS	152
5.3.1 AUTONOMIA ADMINISTRATIVA	158
5.3.2 AUTONOMIA PATRIMONIAL E FINANCEIRA	166
5.3.3 AUTONOMIA DIDÁTICO-CIENTÍFICA E DISCIPLINAR	170
<u>6 AUTONOMIA MOLDADA PELO TRABALHO DOCENTE NO <i>CAMPUS</i> SALINAS DO IFNMG</u>	<u>179</u>

6.1 AUTONOMIA PRESCRITA E TRABALHO DOCENTE	179
6.1.1 NORMATIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DOCENTES	189
5.2 AUTONOMIA PERCEBIDA PELOS TRABALHADORES DOCENTES	203
6.3 APORTES PARA ANÁLISE DOS EFEITOS DELETÉRIOS DO CAPITALISMO AO <i>TRABALHO</i> E AO SER HUMANO	227
<hr/> 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	<hr/> 230
<hr/> REFERÊNCIAS	<hr/> 238
<hr/> APÊNDICES	<hr/> 250
APÊNDICE I	250
APÊNDICE II	252
<hr/> ANEXOS	<hr/> 255
ANEXO I	255
ANEXO II	267
ANEXO III	270

## 1 INTRODUÇÃO

A tese intitulada “*Trabalho*, docência e autonomia nos institutos federais: as possibilidades da realidade a partir de um estudo no IFNMG” foi desenvolvida no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE-FaE-UFMG), no período de março de 2018 a abril de 2022<sup>1</sup>. O estudo coloca em pauta discussões tecidas no campo do marxismo sobre a categoria *Trabalho*<sup>2</sup>, as atividades docentes e as concepções difundidas em torno do termo “autonomia”.

De antemão, convém esclarecer que o estudo não se reduz à investigação do “possuir ou não autonomia”, ou “na reivindicação de autonomia”, ou no “questionamento sobre a privação, redução ou limitação da autonomia” no desenvolvimento das atividades docentes. Buscou compreender a relação *Trabalho*, docência e autonomia e suas interfaces no plano das ideias, no plano real aparente e na realidade material concreta. Desse modo, revelou-se como uma possibilidade de perceber as manifestações humanas autônomas, ou desprovidas de autonomia, no processo de trabalho docente como expressão da forma de sociabilidade existente e das condições objetivas e subjetivas dadas pela realidade. E a partir disso, conhecer a forma, o grau e o conteúdo da autonomia percebida e manifestada nas atividades docentes.

A princípio o interesse pela temática em pauta se deu por julgar curioso o fato de que, quase sempre, a autonomia é colocada como uma possível solução para os problemas enfrentados no âmbito das relações institucionais. Especialmente no âmbito dos espaços laborais onde o trabalho, regido pelo capitalismo, assume uma acepção particular. Depois, julgou-se importante considerar não apenas a aparência, mas também a essência da autonomia. Julgou-se também necessário compreender o que fundamenta e o que molda a autonomia, como é compreendida e como é manifestada no interior dessas relações, para enfim desvelar como é expressa na realidade material.

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa está vinculada a linha de Políticas Públicas da Educação e ao Grupo de Pesquisa-Ação Universitárias-FaE/UFMG/CNPq e a pesquisa coletiva denominada “Remuneração docente na educação básica e na educação superior pública em quatro estados brasileiros: Acre, Maranhão, Minas Gerais e Rio de Janeiro (2000 a 2018), financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

<sup>2</sup> No próximo capítulo é explicado o motivo de a palavra “trabalho” ter sido grafada em itálico e em letra maiúscula (*Trabalho*) neste texto.

Sempre chamou a atenção o fato de os documentos orientadores de políticas públicas educacionais estimularem a formação de “cidadãos autônomos”; empresários demandarem trabalhadores “autônomos e criativos”; o governo oferecer “autonomia” para que as instituições públicas possam *buscar recursos* no mercado para custear suas atividades, e; o mercado abrir “possibilidades” para que “trabalhadores autônomos” livres de relações empregatícias possam vender sua força de trabalho<sup>3</sup>. No mesmo cenário, as instituições reivindicam poder de decisão; os sindicatos e os trabalhadores cobram autonomia e lutam por condições materiais e objetivas de trabalho; o indivíduo deseja sentir-se livre de intervenções, ao mesmo tempo, demanda condições materiais para viver, alimentar o corpo e o espírito e não se sentir pressionado ou tão limitado.

As concepções e sentidos que a autonomia tem alcançado são diferentes, mas há um ponto em comum: dizem respeito a uma determinada forma de sociabilidade humana. Uma determinada forma de viver em sociedade, mais especificamente de viver na sociedade capitalista. Para compreender isso é necessário compreender a sua origem. Que condições levam os trabalhadores, sindicalistas, Estado e capitalistas a procurarem tal direção? Sabe-se que responder a esta pergunta é uma tarefa ampla demais para uma tese. Por isso delimitou-se como objeto de estudo, algo muito próximo da realidade da autora desta tese, a autonomia no trabalho docente, considerada em relação ao modelo de educação institucionalizada e à “autonomia institucional” nos institutos federais (IFs).

Antes de apresentar as circunstâncias que levaram à definição desse objeto, importa esclarecer que desde o início esteve claro que o ponto de partida para tal investigação seria reconhecer *Trabalho* como categoria central na produção da vida e da sociabilidade humana. Considerando isso, traçou-se como objetivo geral: analisar as configurações do trabalho docente e da autonomia nos IFs. A intenção foi responder a seguinte questão: qual o grau, a forma e o conteúdo da autonomia percebida e manifestada pelos docentes? As respostas foram buscadas a partir do estudo de uma particularidade. Obviamente os resultados não podem ser generalizados, mas reconhece-se que a experiência estudada é parte do universal e por isso, admite-se a existência de uma unidade imediata conectando a totalidade ou o universal ao particular. O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) foi o local escolhido como universo particular do

---

<sup>3</sup> Nas palavras de Marx (2012, p.180), por capacidade de trabalho ou força de trabalho compreende-se “o complexo [*Inbegriff*] das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [*Leiblichkeit*], na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo”.

estudo. Mais especificamente, o *Campus* Salinas desse IF. O motivo da escolha deve-se ao fato de essa unidade ser a mais antiga da instituição e de trazer em seu histórico experiências de boa parte das reformas vivenciadas pela educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil.

Apesar de o IFNMG ser composto por 11 *campi* e uma reitoria, optou-se por escolher apenas um *Campus* como local de coleta de dados por considerar a existência de muitas diferenças entre os *campi*, tais como, história, natureza e área dos cursos, número de docentes e alunos, infraestrutura, entre outros. Considerou-se que tais diferenças poderiam impactar significativamente no tempo e na extensão da pesquisa, bem como no conjunto de elementos objetivos e subjetivos identificados.

Buscando alcançar o objetivo geral da pesquisa traçou-se como seus objetivos específicos: investigar e apresentar as relações entre as categorias *Trabalho* e autonomia; caracterizar os IFs e o IFNMG como universo de pesquisa; identificar as condições juridicamente determinadas para os trabalhadores docentes nos IFs; identificar as concepções difundidas em torno do termo autonomia e da relação destas com a forma de sociabilidade existente; conhecer as possibilidades e os limites para manifestação de autonomia no trabalho prescritos legalmente e postos materialmente para os docente nos IFs; e conhecer a percepção dos trabalhadores docentes sobre a autonomia nas atividades que materializam o trabalho dos docentes no *Campus* Salinas do IFNMG.

É importante destacar que este estudo foi desenvolvido por uma trabalhadora docente que atua em cargo técnico-administrativo em educação no IFNMG. Ingressou nesse cargo em 2011 na função de pedagoga, no *campus* Salinas. Em 2013, ingressou no mestrado em educação na FaE-UFMG, onde investigou a expansão da educação superior e o trabalho docente no IFNMG (SILVA, 2015). Em 2014, foi removida para a unidade da Reitoria na cidade de Montes Claros, passando a atuar no Departamento de Ensino Superior da Pró-Reitoria (DES-PROEN-IFNMG). Lá, pôde acompanhar a implantação, a avaliação, a concepção e a construção de cursos, programas e políticas para a educação superior em todos os *campi* da instituição.

A presente pesquisa nasceu da necessidade e do desejo de dar continuidade ao estudo desenvolvido durante o mestrado. Em Silva (2015), analisou-se o processo de reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REFT), no contexto da expansão da educação superior e sua repercussão sobre o trabalho dos docentes dos cursos superiores, tomando, como campo de estudo, o citado IFNMG. Dentre outras revelações, a pesquisa apontou que a forma como ocorria a expansão

sujeitava os docentes a condições precárias de trabalho, já que não lhes eram oferecidas todas as condições materiais necessárias. Compreender como esses trabalhadores respondem às condições a que estão submetidos foi a curiosidade que motivou essa pesquisa. Feitos os recortes e delimitações necessárias, o estudo mostrou-se como uma possibilidade de compreender as implicações do modelo de organização institucional dos IFs para o trabalho docente, bem como as formas de ser que têm sido constituídas pelos indivíduos nos diversos modos de expressão da sociedade capitalista, em especial as manifestadas por meio dos trabalhadores docentes dos IFs. Ao entrar em contato com as primeiras leituras, fundamentais ao processo, notou-se que o trabalho docente e a autonomia apresentavam-se como as principais categorias analíticas da pesquisa.

Ressalta-se que a base para a construção desta tese foi a preocupação com os processos de desumanização e coisificação impostos às pessoas pela lógica do capital. A expansão do capital tem engendrado formas de desenvolvimento cada vez mais coisificadas. Os ataques aos trabalhadores e às atividades que materializam o *Trabalho* desvelam a perversidade da corrida capitalista rumo à acumulação de riquezas. Em contextos de intensificação dos efeitos da crise estrutural do capital, tal como a que se atravessa na atualidade<sup>4</sup>, a ofensiva capitalista tem criado diversas manobras para atender aos interesses da burguesia e do capitalismo. São exemplos disso novas formas de organização, de subordinação e de “servir”; novas exigências no modo de ser e de existir; a valorização da *meritocracia*, da *competitividade* e do individualismo; formas elaboradas e mascaradas de intensificação e precarização do trabalho<sup>5</sup>, bem como a imposição de situações de vulnerabilidade e controle sob o trabalhador; o aumento das desigualdades; a desarticulação das lutas e a retirada de “direitos sociais e trabalhistas”; entre outras.

---

<sup>4</sup>À luz de Mézáros (2002, 2009) entende-se que desde a década de 1970 o capital passando por crises, que não são somente cíclicas e nem apenas conjunturais, são profundas e afetam não apenas a esfera socioeconômica, mas também todas as dimensões da sociedade: educação, família, religião, política, etc. Essa fase da crise estrutural se caracteriza por movimentos de regressão e destruição. Diante de tais crises, busca-se traçar medidas que possibilitem recuperar as taxas dos crescimentos e maximizar os lucros por meio de medidas antissociais. Em Iläese (2019, 2020a, 2021) encontram-se elementos que revelam os efeitos dessa crise na atualidade: aumento da taxa de exploração dos trabalhadores e, por conseguinte, intensificação do trabalho; elevação da produtividade do trabalho via queda dos empregos formais e elevação da produção física; queda na taxa e oportunidades de emprego e renda; o Estado absorve mais capital e o repassa para empresas na tentativa de salvar o mercado, em detrimento disso elevação do endividamento; fragilidade das relações de emprego e precarização das condições de trabalho, entre outras.

<sup>5</sup>Em geral, na literatura marxista a precarização do trabalho é compreendida como um processo de mudanças estruturais típicas do modo de produção capitalista nas formas e na organização do trabalho que tem como objetivo flexibilizar, ou melhor, retirar e/ou rebaixar, as condições que amparam as relações de trabalho para garantir a extração e a expansão de mais valia, bem como a acumulação do capital flexível. A esse respeito, conferir Antunes (2006, 2009).

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

Sabe-se que o capital só se reproduz e se desenvolve a partir da exploração da força de trabalho e da apropriação da riqueza expropriada. Para sustentar o processo de reprodução do capital, o capitalismo serve-se de medidas que têm como horizonte a extração de mais valia<sup>6</sup>, não importa o problema do aquecimento global, do desmatamento, da poluição, da desigualdade social, da falta acesso à educação, da desistência e da evasão escolar, da violência, da exploração do ser humano, da falta de saneamento básico, do não acesso à saúde, das más condições de vida e de higiene, da fome e da morte dos trabalhadores. Não importa a vida humana. O capitalismo rebaixa, paulatinamente, as condições de trabalho e de vida, a fim de garantir maiores possibilidades de aprofundamento da expansão da exploração da força de trabalho e conseqüentemente, de aumentar as taxas de lucro e de valorização do capital.

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

---

<sup>6</sup>A categoria *mais valia* ou *mais valor* foi identificada por Marx como a forma pela qual o trabalho excedente se expressa no capitalismo. Trata-se do excedente variável daquilo que a força de trabalho é capaz de produzir, ou seja, trata-se da materialização do tempo de trabalho não pago. Marx esclarece: “O capitalista que produz o mais-valor, isto é, que suga trabalho não pago diretamente dos trabalhadores e o fixa em mercadorias, é, decerto, o primeiro apropriador, porém de modo algum o último proprietário desse mais valor. Ele tem ainda de dividi-lo com capitalistas que desempenham outras funções na totalidade da produção social, com o proprietário fundiário, etc. O mais-valor divide-se, assim, em diversas partes. Seus fragmentos cabem a diferentes categorias de pessoas e recebem formas distintas, independentes entre si, como lucro, o juro, o ganho comercial, a renda fundiária etc.” (MARX, 2013, p. 639). O mais valor obtido pelo prolongamento da jornada de trabalho, Karl Marx chamou de mais valia absoluta e o mais valor que deriva da redução do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na proporção entre as duas partes da jornada de trabalho chamou de mais valia relativa.



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

O trabalho docente nos IFs retrata parte dessa dinâmica de transformações. A análise de tal fenômeno é feita principalmente com base no legado teórico deixado por Karl Marx, para quem a sociedade capitalista não é só econômica; não é apenas política e nem tampouco somente social. Na verdade, ela é tudo isso. Mais especificamente, na teoria marxiana<sup>7</sup>, a sociedade é constituída por uma base econômica ou uma infraestrutura, que é a base material do Estado. As relações sociais de produção dessa base determinam quem é a classe dominante<sup>8</sup>, no caso, a burguesia capitalista. Sob ela a classe dominante ergue e mantém uma superestrutura que é ideológica, psicológica, política e jurídica formando símbolos, percepções, ideias, sentimentos e imagens que caracterizam a sociedade. Portanto, trata-se de uma sociedade extremamente complexa, pois cria conexões entre suas estruturas em um processo dinâmico de constituição da vida social. Em Marx, as estruturas da sociedade capitalista são analisadas concomitantemente e de maneira conectada, pois a teoria marxiana preocupa-se com a totalidade social.

---

<sup>7</sup>Aquela que tem a autoria de Karl Marx.

<sup>8</sup>A categoria “classe social” é objeto de discussões entre muitos pesquisadores marxistas. Em geral, prevalece o entendimento de existem conflitos nas relações entre duas grandes classes: a burguesia, que é a classe dominante e; o proletariado, que é composto por operariado e o campesinato, e são a classe dos dominados. Dentre os inúmeros pesquisadores que se dedicaram alguns esforços sobre o entendimento de classe em Marx estão: (i) György Lukács (LUKÁCS, 1974), que avalia que a divisão da sociedade em classes deve ser definida pelo lugar que ocupam no processo de produção; (ii) Sérgio Lessa (LESSA, 2007) que argumenta que “proletariado” em Marx refere-se somente aos trabalhadores que transformam os elementos da natureza em valores de uso, desta forma exclui da classe do proletariado todos os assalariados externos ao trabalho manual na produção e; (iii) Ricardo Antunes (ANTUNES, 2006, 2009), que ao utilizar a expressão “classe-que-vive-do-trabalho” pretende dar contemporaneidade e amplitude ao ser social que trabalha com vistas a dar conta da diversificação e complexificação do proletariado na atualidade. Considerando a complexidade dessa temática admite-se a necessidade de atentar-se ao processo de desenvolvimento das categorias Classe Burguesa e Classe Proletária na história e de todas as suas camadas, representações e adequações. Admite-se ainda que não foi possível, durante o presente estudo, aprofundar nessa temática, por isso optou-se por conservar a essência do observado em Marx: a existência de uma grande classe composta por dominadores que possui interesses antagônicos aos interesses de uma outra grande classe, composta por dominados que também são explorados e oprimidos de diversas maneiras. Por isso, para se referir à classe dos dominadores utilizou-se tanto a expressão burguesia ou burgueses, capitalistas, exploradores, opressores, classe dominante e também classe acumuladora de riquezas. Já para se referir à classe dos dominados utiliza-se as expressões proletariado, classe dominada/explorada/oprimida, classe desprovida de riqueza e/ou trabalhadores dominados/explorados/oprimidos. A intenção foi deixar bem demarcado o entendimento de qual o lugar que cada classe ocupa na estrutura da sociedade capitalista.

Sob tal sustentação teórica, admitiu-se desde o início desta pesquisa que o exame da realidade estudada, deveria considerar a unicidade das esferas que envolvem o objeto de estudo e a historicidade das categorias encontradas. Ademais, compreende-se que objetividade e subjetividade estão conectadas, pois é impensável a objetividade sem uma íntima correspondência com a subjetividade, porque para Marx não há, objeto sem sujeito, como não há sujeito sem objeto. Daí, a importância deste estudo considerar o papel da subjetividade na construção, na transformação, na apreensão e na interpretação cognitiva da realidade. Uma vez que, “[...] com base na consciência das circunstâncias em que a vida é produzida que o sujeito reconstrói, transforma e apreende o mundo, e adquire para si a sua liberdade (CHAGAS, 2013, p.69)”.

O texto segue estruturado em cinco capítulos. O primeiro apresenta os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa. O seguinte reúne elementos que caracterizam a realidade social em que os IFs foram criados. O próximo trata das condições materiais juridicamente determinadas para o trabalho docente nos IFs. O capítulo seguinte discute sobre as possibilidades e os limites da autonomia no trabalho docente nos IFs. O último capítulo revela o prescrito em documentos institucionais do *Campus Salinas* do IFNMG para o trabalho docente, bem como a percepção de um grupo de docentes sobre as possibilidades de manifestações de autonomia em suas atividades laborais. A tese é concluída com as considerações finais acerca dos achados da pesquisa.

## 2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

*A porta principal, esta é que abre  
 sem fechadura e gesto.  
 Abre para o imenso.  
 Vai-me empurrando e revelando  
 o que não sei de mim e está nos Outros.  
 O serralheiro não sabia  
 o ato de criação como é potente  
 e na coisa criada se prolonga,  
 ressoante.*  
 (A chave, Carlos Drummond de Andrade)

Este capítulo tem como objetivo descrever a abordagem teórico-metodológica da pesquisa. Apresenta-se a teoria que fundamenta o tratamento conferido à “autonomia no trabalho docente” enquanto objeto de estudo. Cumpre-se essa tarefa de modo a permitir que o objeto seja percebido, apreendido e revisto a partir de um movimento dialético e constitutivo. Afinal, acredita-se que pesquisas voltadas para a sociedade e suas relações devem possibilitar a interlocução com o leitor, bem como a socialização e a ampliação do conhecimento.

As subseções que seguem apresentam: a base teórica que fundamenta a análise do objeto do estudo e orienta a interpretação da realidade observada e das informações e dados levantados; notas explicativas sobre alguns termos e grafias adotadas no texto da tese; uma breve discussão bibliográfica sobre a teoria que embasa o estudo; os pressupostos de análise do objeto de estudo; e o percurso metodológico de desenvolvimento da pesquisa.

### 2.1 Sustentação teórica e notas de pesquisa

O presente estudo foi movido por diversas inquietações, mas uma em especial, foi crucial e esteve presente desde a apresentação da proposta de pesquisa ao PPGE/FaE-UFMG: compreender como os trabalhadores têm respondido às condições de trabalho a que são submetidos pelo modo de produção capitalista. Junto a tal inquietação emanaram quatro princípios que podem ser reconhecidos como prioridades teórico-metodológicas: (i) não perder de vista a importância de perceber esses trabalhadores como humanos que têm necessidades que atendem tanto ao estômago quanto à fantasia, tanto o corpo quanto o espírito. Humanos que precisam ser tratados e reconhecidos como

humanos e seres sociais; (ii) reconhecer o *Trabalho* como uma categoria universal que é central na produção da vida e da sociabilidade humana, portanto é a chave para o entendimento do ser humano e da forma como ele se manifesta na realidade em que está inserido; (iii) reconhecer que o modo de produção capitalista coisifica as pessoas e humaniza coisas, por isso precisa ser superado; (iv) admitir que é necessário decifrar o capitalismo e a sua dinâmica, afinal para superar a sociedade capitalista é necessário compreender como esta funciona e, por isso, é importante prestar atenção nas categorias que aparecem na realidade. Assim sendo, a análise aqui desenvolvida está fundamentada na teoria de Karl Marx, porque só ela evidencia com fidedignidade o processo em curso de coisificação das pessoas, bem como desnuda as contradições da sociedade capitalista e suas mazelas.

A teoria marxiana que revela, não apenas a anatomia da sociedade capitalista, mas também a anatomia do ser social está ancorada em bases materiais. Para Marx, o fundamento do Ser<sup>9</sup> está na realidade material. Nisso está a inovação teórica apresentada pelo estudioso. Marx retira a ciência da perspectiva idealista, onde as ideias fundam o Ser, e a leva para a perspectiva material, onde o Ser é constituído na relação que estabelece com a natureza. Marx propõe o estudo da realidade na dimensão da produção da vida material, onde acontece a mediação do Ser social com as suas outras dimensões – orgânica e inorgânica. Onde o ser humano transforma a natureza e transforma a si próprio ao estabelecer uma relação metabólica com a universalidade do seu Ser. É nesse cerne que Marx examina a relação entre indivíduo e natureza, entre sociedade e natureza.

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

---

<sup>9</sup> De maneira sucinta pode-se compreender as dimensões do Ser da seguinte maneira: (i) a dimensão inorgânica do Ser é aquela que tem como essência torna-se outro corpo por justaposição, a exemplo dos minerais; (ii) a orgânica tem por essência a produção e a reprodução da vida; (iii) já a social, a dimensão do Ser social, tem como essência a produção do novo, que se dá através da transformação do mundo que o cerca de maneira consciente.

Neste ponto, é importante chamar a atenção para o grau de polissemia da palavra “trabalho”<sup>10</sup>. Usa-se a palavra “trabalho” para designar muitas ideias, situações, condições ou coisas. Mas, para Marx *Trabalho* é a relação metabólica do ser humano com a natureza. Trata-se da capacidade que o ser humano tem de extrair da natureza, conscientemente, algo além do que o que já está dado. E essa capacidade, essa mediação, essa relação metabólica se materializa através de atividades, de atividades que o indivíduo executa. Ciente disso, nesta tese optou-se por escrever *Trabalho* (com inicial maiúscula e em itálico) quando estiver referindo à compreensão de Marx acerca da mediação do ser humano com a natureza.

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

Acreditando ter esclarecido a questão semântica quanto ao uso da palavra “trabalho” é importante também esclarecer que, ao buscar coerência aos princípios teórico-metodológicos que nortearam este estudo encontrou-se a ontologia. Por isso, segue matrizado pela ontologia do Ser Social identificada pelo filósofo húngaro György Lukács em Marx. Nessa perspectiva, reconhece-se uma concepção do humano expressa

---

<sup>10</sup> Essa é uma questão pertinentemente sempre colocada pelo professor Hormindo Pereira de Souza Júnior em suas aulas na FaE-UFMG.

pela teoria do Ser Social. Isso foi importante para garantir atenção ao movimento da realidade, ao devir do indivíduo e as interações dos aspectos objetivos e subjetivos do Ser. Afinal, o humano é um Ser que dá respostas o tempo todo.

Julga-se importante destacar também que, em diversos momentos, palavras de origem estrangeira, títulos de documentos, projetos, programas, páginas eletrônicas e obras foram grafadas em itálico. Mas, em outros momentos, palavras ou expressões típicas da linguagem empresarial foram grafadas em itálico e/ou destacadas com o uso de aspas com o objetivo de evidenciar o quanto a educação, suas legislações, diretrizes e documentos orientadores estão impregnados por tal perspectiva. O uso das aspas, em alguns casos, também foi utilizado como forma de ironia. São exemplos de algumas dessas palavras: *eficácia, eficiência, resultados, produtivo/produtividade, empreendedorismo, inovação, competência, habilidades, otimização, rendimento, buscar/captar recursos, competição, mérito/meritocracia, sucesso*, entre outras. São palavras que denotam todo o esforço da classe dominante para impor a ideologia do capital e naturalizar a busca por novas formas de expandir e valorizar o capital, bem como consolidar as já existentes no âmbito das IES.

Convém enfatizar o fato de que, além do referencial marxiano, esta tese dialoga com referências de outros matrizaamentos marxistas, em especial os que tratam sobre a questão da autonomia. A intenção foi considerar na investigação do objeto de estudo todas as concepções sobre autonomia presentes na realidade estudada, de modo a evidenciar conflitos, concordâncias, discordâncias e possibilidades na inserção destes campos de estudo. Isso resultou em uma configuração teórico-metodológica com certo grau de ecletismo. Por isso, apresenta-se uma pesquisa perpassada por discussões de cunho filosófico, social e político sobre a autonomia nas relações sociais, sem perder de vista a necessidade humana de se libertar do capitalismo e das amarras que impedem o desenvolvimento de suas potencialidades.

Além disso, recorreu-se em diversos momentos, a outros teóricos e pesquisadores de variadas correntes teóricas, anticapitalistas ou não, a fim de conhecer, compreender e contrapor as concepções difundidas no decorrer da história sobre as categorias que apareceram no processo de investigação. Tais fontes não foram utilizadas aleatoriamente. Foram selecionadas durante a pesquisa bibliográfica, tendo, como horizonte, (i) evidenciar, distinguir e explicar as categorias, fenômenos e fatos encontrados na realidade estudada; (ii) apresentá-las, para refutar concepções depreciativas sobre ao ser humano; (iii) compreender criticamente o capitalismo e as

formas de desenvolvimento do ser humano; e (iv) compreender as bases históricas e materiais nas quais o objeto do estudo está inserido.

Durante a investigação, ainda foram realizados levantamentos de dados em *web sites* oficiais do governo, de instituições, de entidades e de órgãos de Estado, bem como informações da imprensa alternativa. Também foram analisadas inúmeras legislações que aparecem no contexto e na realidade estudada (Anexo 1). A partir de tal dinâmica, buscou-se o entendimento das estruturas que sustentaram, ou que sustentam, a realidade material historicamente constituída.

### 2.2.1 Centralidade do *Trabalho*

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

os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

O *Trabalho* é a forma que o ser humano encontrou para expandir suas capacidades físicas e intelectuais. É nesse processo que o ser humano transforma a natureza e a si mesmo enquanto indivíduo e enquanto parte da totalidade social que constitui. É a partir do *Trabalho* que o conhecimento humano se objetiva. A ciência e a tecnologia são exemplos de conhecimentos frutos do labor humano, frutos do *Trabalho*.

O *Trabalho* também é uma força social que cria, reproduz e transforma a matéria, a sociedade e a vida humana. À vista disso, nota-se que o *Trabalho* viabiliza a

externalização da atividade vital do indivíduo, sua conexão com a natureza, seu contato com o produto do seu *Trabalho* e com outros. O ser humano não pode ser privado e nem se privar da necessidade de expressar-se como ser genérico – ou seja, como um ser universal livre capaz de relacionar-se com a realidade criada, consigo mesmo e com seu gênero<sup>11</sup>. Em outras palavras: “o trabalho é a condição natural da existência humana, a condição independente de todas as formas sociais do intercâmbio da matéria entre o homem e a natureza” (MARX, 2008, p. 62-63).

Com esse entendimento, Marx conferiu uma nova dimensão ao *Trabalho*: não apenas como atividade laboral, mas também como uma categoria fundante do ser e da sociabilidade humana, tal como compreendeu György Lukács. O *Trabalho* é fundante para o ser social porque diferencia o ser humano dos demais animais existentes na natureza: o *Trabalho* permite a autoconstrução humana, bem como a elevação das formas de desenvolvimento da sociabilidade. É o *Trabalho* que permite às pessoas “construir um ambiente e uma história cada vez mais determinada pelos atos humanos e cada vez menos determinadas pelas leis naturais” (LESSA, 2007, p.81). A obra de Marx raramente foi compreendida como ontologia. Lukács foi quem mais se dedicou a essa novidade. Percebeu na obra de Marx uma ontologia do ser social que coloca o *Trabalho* como fundamento. Lukács (2013a, 2013b) também percebeu, a partir de Marx, que o conhecimento, produto do *Trabalho* do indivíduo, transforma a natureza. Isso significa que o conhecimento é produto da relação fundamental do ser humano com a natureza e exprime-se no ato de produzir. O conhecimento é fruto do *Trabalho* humano, o *Trabalho* é formativo e tem caráter constitutivo. É ele que possibilita ao indivíduo humanizar-se ao afastá-lo da condição animalésca do mundo natural. Oferece ao indivíduo, ainda, a

---

<sup>11</sup>Marx explica que “o homem é um ser genérico (*Gattungswesen*), não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também [...] quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo [com] um ser universal, [e] por isso livre. [...] A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis, porque a sua atividade é atividade livre” (MARX, 2010b, p. 83-84). Assim sendo, tal como em Feuerbach, o ser genérico em Marx vem vinculado à ideia de consciência ou de essência humana. Ao mesmo tempo, em Marx emerge a noção de que o *Trabalho* constitui o ser genérico e o ser social. Isso fica mais claro quando mais adiante o autor diz: “precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico. Esta produção é a vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a sua obra e a sua efetividade. O objeto do *Trabalho* é, portanto, a objetivação da *vida genérica do homem*” (MARX, 2010b, p. 85). Percebe-se ainda que Marx trata a generalidade ou vida genérica humana referindo-se à coletividade, à totalidade, ao homem no conjunto de relações sociais e em sua sociabilidade, à universalidade humana representada na realidade efetiva. O autor compreende que a essência humana não é inerente ao indivíduo singular, mas sim um produto do processo histórico e social que se reflete em uma unidade entre individualidade e ser genérico.



oportunidade de tornar-se um ser social. Na condição de ser social, mediante o processo de acumulação histórica e social produzido pelo gênero humano, é que o indivíduo se humaniza.

Marx observa que, no *Trabalho*, o indivíduo faz uso de sua capacidade teleológica<sup>12</sup>: primeiro planeja e, para que isso se efetive, tira do plano das ideias e, em contato com a natureza, objetiva na realidade. A transformação resultante do *Trabalho* acontece primeiro na consciência e depois no mundo objetivo. Isso só é possível mediante a *práxis*, quando o indivíduo se coloca em atividade, reunindo esforços físicos e intelectuais. O resultado dessa ação dá origem a um produto com valor de uso. Dentre todos os animais, somente o ser humano tem essa capacidade e, por isso, o ser humano é, de forma exclusiva, capaz de produzir sua própria história. É com o *Trabalho* que o indivíduo ativo produz seus meios de vida e de sobrevivência a fim de satisfazer suas carências físicas e espirituais.

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

---

<sup>12</sup> Marx observou que só o homem possui a capacidade de projetar finalidades (teleologia). Isto é, apenas o homem é capaz de projetar na consciência, determinada forma que será objetivada, como um resultado da sua prévia ideação. Sendo assim, apenas o homem é capaz de realizar pores teleológicos e, assim, conformar objetivamente (concreto) um fim que foi previamente idealizado (abstrato).

Nesse ponto, é interessante apontar a liberdade, na condição de fruto da atividade humana, como uma característica do indivíduo que vive em sociedade e age socialmente. A liberdade pode ser percebida, ainda, como um ato de consciência e da produção prática das pessoas nas condições materiais de existência. Da liberdade de escolha, decorre o poder de transformação do *Trabalho* e do ser humano.

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

Nessa direção, a consciência é explicada pelo desenvolvimento histórico. É por isso que, para Marx, a consciência humana é um produto social que é

[...] antes de tudo a mera consciência do meio sensível mais imediato e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente; ela é, ao mesmo tempo, consciência da natureza que, inicialmente, se apresenta aos homens como um poder totalmente estranho, onipotente e inabalável, com o qual os homens se relacionam de um modo puramente animal e diante do qual se deixam impressionar como o gado; é, desse modo, uma consciência puramente animal da natureza (religião natural) – e, por outro lado, a consciência da necessidade de firmar relações com os indivíduos que o cercam constitui o começo da consciência de que o homem definitivamente vive numa sociedade (MARX; ENGELS, 2007, p. 35).

Isso porque o próprio intercâmbio do indivíduo com a natureza é resultado entre a consciência (o que ele projetou antecipadamente na consciência) e a realidade objetiva; ou entre subjetividade e objetividade.<sup>13</sup> Por conseguinte, tanto a objetivação quanto a subjetivação constituem a realidade social. Essa realidade social é o resultado da interação entre o que o indivíduo projetou em sua consciência e o que ele fez com o

---

<sup>13</sup> Chagas (2013), ao tratar da questão da subjetividade em Marx, observa que o teórico não considera o homem apenas em seu caráter objetivo, determinado, mas em seu processo de autodeterminação. Quando Marx percebe que a consciência está condicionada ao desenvolvimento histórico da produção material da vida, ele refere-se não só à produção econômica, mas também à produção e reprodução dos meios necessários à vida e à sobrevivência humana, que envolve tanto a produção de bens materiais quanto a de bens imateriais, a produção de objetividade e subjetividade, e a produção de elementos objetivos e subjetivos. Ademais, para Chagas (2013), Marx está longe de negar a subjetividade, pois ele reconhece a influência que a cultura, os “movimentos culturais” e as tradições que as gerações “mortas” passadas exercem sobre as gerações vivas do presente (MARX; ENGELS, 2007, p. 14).

que encontrou em sua realidade objetiva natural. Subjetividade e objetividade, aspectos diferentes do mesmo ser, são partes de um todo que se põe objetiva e materialmente pela atividade.

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

### **2.2.2 Transformações no *Trabalho* e os efeitos na vida humana**

Com a emergência do capitalismo tudo passa a ser transformado em mercadoria. Inaugura-se uma nova forma de sociedade: uma sociedade produtora de mercadorias. Marx (2012) mostra as mudanças processadas para atender às compras e vendas necessárias aos processos de produção e de valorização e de autoexpansão do capital. Mostra também outras condições que foram se fazendo necessárias para que o capitalismo se desenvolvesse. Dentre elas, a produção de mercadorias; o papel do dinheiro nas trocas e nas relações de poder; a existência de uma classe acumuladora de riquezas e; uma classe desprovida de riqueza e de meios de produção, mas detentora de força de trabalho.

É importante notar que, no capitalismo, por mais que a venda da força de trabalho aparente ser uma troca de livre e espontânea vontade, o indivíduo é obrigado a vender sua força de trabalho para sobreviver. A capacidade humana de *Trabalho* é transvertida em mercadoria com o objetivo de produzir a mais valia e exaltar o capital, o que faz com o *Trabalho* receba novas configurações e formas. Sob o controle do capitalista, o trabalhador, além de ter sua força de trabalho convertida em mercadoria, também se torna fonte de extração de mais valia. No interior dessa dinâmica, o capitalista busca aumentar a produção de mais valia exigindo que o trabalhador se torne progressivamente mais produtivo. Trata-se de uma exploração mascarada, diferente da

ostentação percebida no escravismo e no feudalismo. A aparência da troca da mercadoria força de trabalho esconde a verdadeira essência do capitalismo: a exploração do ser humano e a apropriação do trabalho pelo capitalista.

A produção no sistema capitalista, como se vê, assenta-se sob a exploração do trabalho. Para tanto, toda uma atividade mecânica e sistemática de produção passa a ser requerida, vide a conformação da divisão social do trabalho<sup>14</sup>, que representa um dos pilares do capitalismo. Nessa configuração, cada um dos trabalhadores executa uma operação parcial de um conjunto de operações que são desempenhadas simultaneamente e cujo resultado é o produto social do trabalhador coletivo<sup>15</sup>. Fundamentada na produção e na circulação da mercadoria, a lei da apropriação, ou da propriedade privada, determina o desenvolvimento dessa divisão do trabalho ao nível da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Ela confina os trabalhadores em operações parciais que tolhem e deformam suas possibilidades humanas (BOTTOMORE, 2001, p. 187).

Ao lançar seu olhar analítico sobre a manufatura e a grande indústria, Marx (2013) já percebia os efeitos nefastos da divisão do trabalho nos moldes capitalistas, que podem ser sinteticamente expressos pela(o): separação entre trabalho manual e intelectual; desmonte do processo de trabalho que passa a ser regido pela lógica do capital; direcionamento do desenvolvimento humano do trabalhador para capacidades e habilidades específicas; individualismo, uma vez que ocorre também a separação entre o interesse particular e o interesse comum; entre outros.

Marx (2013) observa ainda que a divisão do trabalho somada à propriedade privada cria unilateralidade ou a especialização de cada trabalhador e o obriga a trabalhar como parte do trabalhador coletivo com a regularidade de uma máquina. Assim sendo, a unilateralidade se manifesta nas mais diversas formas de limitação em decorrência da subordinação da sociedade e do ser humano ao capital. A unilateralidade é revelada por

---

<sup>14</sup>A divisão social do *Trabalho* é um fato histórico que antecede o capitalismo, mas ganha formas bem particulares nesse sistema de produção. Na história da humanidade mais remota, nas sociedades tribais, a divisão social do *Trabalho* já acontecia com a divisão de tarefas, tendo como critérios o sexo e a idade. Ainda nas sociedades tribais, é possível identificar uma servidão escravista, que se consolida após o desenvolvimento das cidades, no Império Romano. Chega-se ao feudalismo, também apoiado no regime servidão, até ser suplantada no capitalismo, com formas perversas que fragmentam o *Trabalho* e retiram do homem a capacidade de reconhecer-se no *Trabalho*, de reconhecer o produto de seu *Trabalho* e de reconhecer-se em outros indivíduos a relação que tem com eles.

<sup>15</sup>Segundo Bottomore (2001) nenhum trabalhador individual produz uma mercadoria; cada trabalhador é apenas um componente do trabalhador coletivo, a soma total de todas as atividades especializadas. Ou seja, no capitalismo o trabalho coletivo se caracteriza como uma força de trabalho integrada que toma o lugar dos trabalhadores artesanais individualizados.

um conjunto de fatores: pela divisão da sociedade em classes antagônicas; pelo desenvolvimento humano e social em direções específicas; pela especialização na formação (tanto manual em detrimento do intelectual, e vice-versa, ou no sentido estrito de ambos); pela naturalização de valores burgueses; pelo condicionamento do *ter, ser* ou *fazer* ao dinheiro; entre outros. Em oposição à unilateralidade, Marx (2010b, 2013) defendeu a *omnilateralidade*, que pressupõe a ruptura do ser humano com a sociedade capitalista, bem como o desenvolvimento amplo e livre daquele. De acordo com Manacorda (1991), a concepção de omnilateralidade em Marx comporta elementos de disponibilidade, variação e multilateralidade, como, também, a posse de capacidades teóricas e práticas. A formação do humano deveria, então, possibilitar o desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e de suas capacidades, e não se limitar à unilateralidade imposta pelo capitalismo à sociedade.

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

Ademais, a divisão do trabalho continua tomando rumos progressivamente aperfeiçoados e amplos. As tecnologias da informação e comunicação (TICs) permitem que, em sua fase atual, a divisão do trabalho valha-se, entre outras coisas, da (i) padronização e do monitoramento de processos e tarefas mediante *softwares* de administração, pelos quais o gestor pode acompanhar todas as movimentações das empresas e estabelecimentos públicos, como, por exemplo, a jornada de trabalho dos trabalhadores; e de (ii) ferramentas de *otimização* de processos<sup>16</sup>, que têm como objetivo buscar formas “*mais eficientes e eficazes*” de conduzir o trabalho. Como não bastasse todo o controle sobre as atividades e a imposição de barreiras e limites à produção criativa do trabalhador, o trabalho é mensurado e remunerado por *resultados*.

---

<sup>16</sup>Trata-se de um conjunto de tecnologias e métodos que possibilita agilizar tarefas, padronizar e modelar o processo de trabalho. A esse respeito, conferir Brocke e Rosemann (2013).

Cumpra acentuar que, tal lógica, não se circunscreve à produção fabril, achando-se também nos setores de serviços privados e públicos, afetando os trabalhadores com cada vez mais intensidade.

Isso porque a tecnologia no capitalismo, tal como Marx (1978, 2011a, 2013) já havia observado, não está a serviço das pessoas, mas sim do capital. Ela não foi e nem é desenvolvida para que o ser humano trabalhe menos, viva melhor, senão para produzir mais em menos tempo, com o objetivo de estender a margem de lucro do capitalista e de valorizar o capital. A tecnologia, pois, tem aumentado a composição do capital e também a produtividade do trabalho. Com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a exploração da força de trabalho refina-se, contribuindo, assim, para a supremacia do capitalismo. Os instrumentos de exploração e dominação são polidos e aperfeiçoados. Nesse caminho, convém assinalar que a ciência e a tecnologia só serão verdadeiramente úteis às pessoas quando deixarem de estar a serviço do capital e tornarem-se ferramentas de atendimento às necessidades humanas e sociais.

Ao observar a propriedade privada, Marx percebe que é um dos elementos centrais do capitalismo, que furtou do trabalhador a posse de seus próprios meios de produção. Para Marx, trata-se da “primeira negação da propriedade privada individual, fundada no trabalho próprio” (MARX, 2013, p. 832). Entretanto, no capitalismo, ela impõe-se como a apropriação privada dos produtos do trabalho humano. O trabalhador é impedido de apropriar-se de seu produto. A expropriação do trabalho alheio é que garante a produção de riquezas, fundamental à manutenção da propriedade privada. Por consequência, a propriedade privada é mais uma expressão de dominação e exploração do ser humano pelo ser humano na sociedade. É “a expressão última e mais consumada da geração e apropriação dos produtos que repousam em oposições de classes, na exploração de umas pelas outras” (MARX; ENGELS, 1997, p. 43). Além disso, a propriedade privada é o alicerce e a principal estratégia de sobrevivência do capitalismo.

A busca por novas propriedades e formas de apropriação de riqueza não se detém nas formas simples e diretas de expropriação da força de trabalho, na apropriação dos valores de uso, na apropriação de terras públicas (grilagem) ou apropriação privada da natureza. Na atualidade, o capitalismo camufla formas particulares de exploração e apropriação, buscando no trabalho novos modelos de autovalorização, produção de mais valia e instrumentos atualizados de produção de valor. Tem-se buscado isso principalmente por meio da exploração da produção e da apropriação de conhecimentos científicos e de tecnologias convertidos em produtos, processos e serviços no âmbito do

mercado, o que evidencia a transformação da ciência e da tecnologia em mercadorias, bem como sua incorporação à produção capitalista. Exemplos disso são:

1) *a mercantilização da educação e o produtivismo acadêmico* – o processo de mercantilização da educação caracteriza-se pela transformação da educação em mercadoria. Esse processo dá-se por diversas vias: venda de cursos e de materiais didáticos; gestão empresarial do ensino; incentivo à *competição* e ao *ranqueamento* entre instituições, alunos e docentes; financeirização pública de instituições privadas via Estado; parcerias entre instituições de ensino superior (IES) e setor produtivo; privatização da produção científica socialmente produzida no interior de instituições; entre outros. O *produtivismo* acadêmico, por sua vez, é resultado da mercantilização do ensino. Distingue-se pela excessiva valorização da quantidade da produção acadêmica, tendendo a subvalorizar seu aspecto qualitativo. Trata-se ainda da supervalorização da produtividade típica do modo de produção capitalista. Nessa lógica, a formação educacional e a produção científica passam a ser vistas como produtos de uma linha de montagem de um grande negócio;<sup>17</sup>

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

3) *a uberização*<sup>18</sup> *do trabalho* – um modo particular de acumulação capitalista que produz uma nova forma de mediação da subsunção do trabalhador (FRANCO; FERRAZ, 2019). Por esse mecanismo, uma mercadoria de uso familiar do trabalhador é apropriada pelo capitalista e transformada em instrumento de produção de capital pelo próprio trabalhador. Silva (2019) explica melhor o que a inauguração dessa forma de trabalho:

materializa a ideia de que o trabalhador tem que ir para o mercado de trabalho levando tudo, sendo responsável pela mercadoria que vai vender e pelo serviço que vai prestar. Trata-se de um novo passo na terceirização onde as empresas desenvolvem mecanismos de transferência de custos e riscos não mais para

<sup>17</sup>A esse respeito, consultar Sguissard e Silva Júnior (2018), Serafim (2011), Maués (2010) e Chaves (2019).

<sup>18</sup> O termo uberização faz alusão ao modelo trazido pela empresa *Uber Technologies*. A Uber é uma multinacional americana, prestadora de serviços eletrônicos na área do transporte privado urbano, através de um aplicativo de transporte que permite a busca por motoristas baseada na localização, em inglês *e-hailing*, oferecendo um serviço semelhante ao tradicional táxi.

empresas terceirizadas, mas para uma multidão de trabalhadores autônomos disponíveis, retirando suas garantias mínimas e ao mesmo tempo consolidando a sua subordinação (SILVA, 2019, p.230).

À vista disso, o capitalista expropria do trabalhador a força de trabalho e também os “direitos trabalhistas”, impondo-lhe jornadas de mais de doze horas diárias, ausência de folgas remuneradas, de décimo - terceiro salário, de seguro-desemprego, de assistência em caso de acidentes, de manutenção das ferramentas de trabalho, entre outros (FONTES, 2017). Segundo Silva (2019) a uberização é uma tendência do trabalho no século XXI que se processa por meio da redução dos custos da força de trabalho, da ampliação da precarização das profissões e intensificação do trabalho. Trata-se de um novo modelo de organização, gerenciamento e controle do trabalho.

À luz da obra marxiana, esse conjunto de exemplos evidencia a configuração do processo de subsunção do valor de uso do conhecimento à forma valor de troca<sup>19</sup> na atualidade. O capital persegue, nas relações sociais de produção, formas de potencializar seus processos de expansão e exploração do trabalho. A cada nova fase da crise estrutural, surgem estratégias gradualmente mais destrutivas, caracterizadas, sobretudo pelo modelo flexível nas relações de trabalho, pelo controle da força de trabalho e pela apropriação voraz da riqueza socialmente produzida. As saídas encontradas pelos capitalistas para salvarem o capital têm deixado rastros nocivos ao trabalho e, conseqüentemente, à humanidade.

Marx, ao observar tais movimentos do capital em sua época, percebeu que o trabalho, sob essas condições, não é reconhecido pelo ser humano enquanto produtor de si mesmo, já que as decisões que direcionam a produção são tomadas por outrem. O fruto do trabalho é um resultado estranho: o produto do trabalho separa-se do trabalhador; converte-se em coisa. O próprio salário<sup>20</sup> recebido contribui para isso, já que torna obscura a relação social entre trabalho e capital e, assim, faz-se consequência imediata do trabalho alienado/estranhado. O trabalhador explorado não se identifica como criador do(s) fruto(s) do seu trabalho, não se identifica no produto que criou. Ele submete-se a regras que não produziu; por isso, ele também não se identifica com o que faz. O trabalho não é a realização do indivíduo na qualidade de ser social, mas sua escravidão. Tal como Marx demonstrou, a vida dos humanos está em uma relação de alienação e estranhamento:

---

<sup>19</sup> O valor de troca é a forma de aparência do valor, revela a relação quantitativa de determinada mercadoria, a proporção na qual as mercadorias intercambiam-se.

<sup>20</sup> O capítulo 4 desta tese apresenta e desenvolve, em alguma medida, essa categoria.



“esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como [...] perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento (*Entfremdung*), como alienação (*Entäusserung*)” (MARX, 2010b, p. 80).<sup>21</sup>

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

Diversos estudos que tratam das transformações no modo de produção capitalista frequentemente destacam estas mudanças impostas ao *Trabalho* e ao processo de trabalho. Tratam, em especial, das estratégias do capitalismo para reerguer-se dos momentos sangria das crises que enfrenta. Tais crises sempre resultam em perdas cumulativas para os trabalhadores e sinalizam que serão medidas mais recorrentes e cruéis.

---

<sup>21</sup> É polêmico e complexo o entendimento da relação entre o trabalho e as categorias *objetivação*, *alienação* e *estranhamento*. Boa parte dos tradutores e pesquisadores usa alienação também como *Entfremdung*. Os *Manuscritos econômico-filosóficos* trazem uma profunda análise dessas categorias. A edição utilizada neste estudo (MARX, 2010b) foi traduzida por Jesus Raniere. O tradutor faz a distinção entre alienação, ou exteriorização ou extrusão (*Entäusserung*), e estranhamento (*Entfremdung*). Outros autores, como Istvan Mészáros, traduziram *Entäusserung* como objetivação e *Entfremdung* como alienação. Para Mészáros, o conceito de alienação de Marx compreende as manifestações do “estranhamento do homem em relação à natureza e a si mesmo”, de um lado, e as expressões desse processo na relação entre *homem-humanidade* e *homem e homem*, de outro. Neste estudo não há interesse em empreender uma discussão sobre tais categorias conceituais. No entanto, é pertinente esclarecer que prevalece nele o entendimento de que há distinção entre objetivação, alienação e estranhamento. À luz de Souza Júnior (2013), de maneira geral, compreende-se (i) a objetivação como o momento em que o homem, por meio de seu trabalho, entra em conexão com seu produto e com os outros; (ii) a alienação como o processo subjetivo no qual o homem retira de si suas forças essenciais, no “pôr” do objeto, no ato de exteriorização de suas potencialidades; e (iii) o estranhamento como uma forma de alienação necessária ao capital, em que o homem perde seu objeto e o produto é separado do trabalhador, tornando-se estranho a ele, assim como a generalidade. Ciente das divergências existentes entre as traduções e entendimentos, especialmente no que se refere à alienação e ao estranhamento, ao abordar a incidência desses fenômenos no capitalismo, optou-se por utilizar neste estudo, sempre as nomenclaturas de ambas as categorias “alienação/estranhamento”, ou “alienado (a) /estranhado (a)”.

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

Vislumbrando o alcance do pleno e livre desenvolvimento humano e buscando um caminho que leve o indivíduo à condição de universalidade, Marx propõe o comunismo. Ao conhecer o modo particular do trabalho no capitalismo – “trabalho nivelado, parcelado e por isso não livre” – Marx (2010b) defende a supressão positiva da propriedade privada, a abolição da propriedade burguesa, defende a “propriedade universal”<sup>22</sup>.

Ante ao exposto, percebe-se que sob a gerência do capital e do capitalismo o trabalho aliena/estranha. Assim sendo, o grau máximo de humanidade que chegamos é uma mediação limitada pela forma do assalariamento, pelo direito<sup>23</sup> e pelo Estado burguês; assentada sob a base da exploração, da expropriação e da acumulação privada de bens e riquezas; e que por isso, prejudica e rebaixa o desenvolvimento humano. O trabalho no capitalismo, não permite ao indivíduo desfrutar daquele poder intenso e transformador identificado por Marx. É um *Trabalho* deformado, coisificado, desumanizado, alienado/estranhado.

---

<sup>22</sup>A esse respeito consultar também Marx (2008, 2013) e Marx e Engels (1997).

<sup>23</sup>Tal como é demonstrado ao longo desta tese, reconhece-se o direito como um produto do Estado capitalista que surge em meio à luta de classes, como pacificador de conflitos sociais e consagrador da ideologia burguesa. Reconhece-se ainda que o direito na sociedade capitalista é um instrumento onde o capital é do capitalista e ao trabalhador só resta vender a sua força de trabalho. O problema do mundo capitalista está na exploração, no capital e na mercadoria e o direito é uma das suas formas derivadas (ASSIS, 2010; PACHUKANIS, 2017).

### **2.2.2.1 Capitalismo e trabalho no Brasil**

De antemão convém chamar a atenção para o fato de que, embora seja desenhado por relações heterogêneas e complexas, o capitalismo dividiu o mundo entre dominantes e dominados, exploradores e explorados, opressores e oprimidos. O Brasil sempre ocupou papel de dominado. Primeiro enquanto colônia de Portugal, depois como periférico ou dependente<sup>24</sup> da economia norte americana. Santana em Ilaese (2019) lembra que uma das características da economia brasileira desde o período colonial e que perdurou até o início do século XX foi a produção de produtos primários voltados para exportação: pau-brasil, cana-de-açúcar, ouro, algodão, borracha e café. O processo de industrialização chega tardiamente no Brasil. Incentivado pelo Estado brasileiro esse processo não rompe com a dominação estrangeira, continua investindo na produção de produtos primários e passa a servir à economia norte americana e à grandes empresas multinacionais.

Por outro lado, Fontana (2018) caracteriza o Brasil como um país explorado (ou dominado) em relação aos mais ricos, e opressor (ou dominador) em relação aos mais pobres. De acordo com o referencial supracitado, enquanto explorado, 70% da economia brasileira estão nas mãos das multinacionais e o Estado está amarrado ao sistema financeiro e a oligopólios internacionais – do ponto de vista econômico, político e militar – por diversas leis e tratados que restringem a soberania. Já enquanto opressor, o Brasil explora países da América Latina e alguns países africanos impondo um alto grau de subdesenvolvimento, atraso tecnológico, desigualdade e opressão. Tal dinâmica confere ao capitalismo um desenvolvimento desigual e inevitavelmente desumano. Para existir

---

<sup>24</sup> Diversas nomenclaturas têm sido utilizadas para caracterizar os efeitos da expansão capitalista sobre os países. Geralmente são classificações estabelecidas a partir do ponto de vista econômico, considerando o nível de industrialização e a renda per capita. Utiliza-se: países de primeiro mundo, países de segundo mundo, países de terceiro mundo, países desenvolvidos, países subdesenvolvidos, países imperialistas, países colonizados, potências mundiais, países dependentes, países centrais, países periféricos, países ricos, países pobres, entre outros. Cada denominação leva em conta as similaridades e peculiaridades do contexto em que estão inseridos e, por isso, não podem ser compreendidos como sinônimos desta ou daquela nomenclatura. Importa aqui esclarecer que, países periféricos são aqui entendidos como aqueles que atualmente ocupam a periferia da ordem econômica sobrevivem da agricultura e da produção de matéria-prima para outros países, geralmente são mais pobres e investem pouco em tecnologia e industrialização. O Brasil é um desses países periféricos. Já por países centrais, entende-se aqueles que ocupam papel central na economia mundial. Os países centrais foram os primeiros que iniciaram o processo de industrialização, detém tecnologias avançadas e detém o controle dos organismos internacionais que ditam as regras de funcionamento para os países periféricos. A esse respeito consultar imperialismo e mercado mundial; teoria da dependência; subdesenvolvimento e desenvolvimento em Bottomore (2001).

dominadores é necessário sempre haver dominados, assim sendo, para que esse sistema atue é preciso garantir a existência de exploradores e explorados.

No rol da engrenagem que alimenta as desigualdades existentes no Brasil um intenso processo de expropriação por meio da dívida pública. Segundo Ilaese (2019), a dívida pública aparece como um fator decisivo para determinar as políticas a serem implantadas no Brasil. Isso porque existe um senso comum de que é preciso controlar a dívida para que os problemas econômicos não aprofundem. Nessa perspectiva, segundo informações divulgadas pelo *web site* da *Auditoria cidadã da dívida pública*<sup>25</sup> a dívida pública tem sido usada para subtrair recursos públicos sem contrapartida. Ademais, tem criado mecanismos fraudulentos de geração de dívida, como a securitização de créditos.

Em Ilaese (2019) encontram-se ainda evidências que permitem identificar a dívida pública como dinheiro público oriundo dos impostos dos contribuintes, que vem sendo utilizado para salvar empresas privadas e aumentar o lucro dos grandes bancos e instituições financeiras internacionais. Isso acontece porque, quando a taxa média de lucro dos capitalistas cai e empresas têm que ser fechadas, trabalhadores demitidos e as receitas estaduais diminuídas, o Estado vende mais títulos do que compra, além de refinanciar os títulos já existentes. Em decorrência disso, o país aumenta a sua dívida e, para evitar o colapso, reduz para o mínimo possível a remuneração e condições de vida dos trabalhadores, pois tem como objetivo a recuperação a taxa de lucro.

Enquanto isso, o setor financeiro continua, ao lado dos demais setores da burguesia, apropriando-se de parcela cada vez maior da riqueza produzida pelos trabalhadores no Brasil e o Estado segue assegurando as regras do jogo capitalista. Faz isso especialmente por meio das legislações protetivas do capital e da implantação das políticas públicas, que reúnem características fortes das chamadas “*teses neoliberais*”<sup>26</sup>.

Por esse ângulo, as políticas implantadas no Brasil nos últimos anos propõem: disciplina fiscal; reordenação e controle de gastos públicos; reformas tributárias, previdenciárias e trabalhistas; liberação de taxas de juros e de câmbio; privatização de empresas estatais, desregulação econômica e garantias efetivas à propriedade privada. Ao longo desta tese são apresentadas diversas ações que comprovam tal tendência.

---

<sup>25</sup> Conferir Auditoria cidadã da dívida (2021).

<sup>26</sup> Em suma defendem o livre curso do mercado como mediador fundamental das relações sociais. Defendem ainda a cobrança mínima de impostos, a privatização dos serviços públicos e a participação mínima do Estado na economia, exceto quando essa participação significa “salvar ou recuperar” o mercado e as empresas.

No momento em que se escreve este texto a mídia tem notificado muito sobre o impacto da pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2), causador da doença covid-19<sup>27</sup>, no trabalho e nas condições de vida e de saúde dos trabalhadores. Essa pandemia é a mais grave situação de saúde pública dos últimos cem anos. O vírus é altamente contagioso e espalha-se com facilidade e o primeiro relato de sua infecção deu-se em Wuhan, na China, em fins de 2019. Rapidamente, o vírus alastrou-se pelo mundo (BRASIL/AVISA, 2020). Desde que chegou ao Brasil, já infectou mais de vinte e oito milhões de pessoas e matou seiscentos e cinquenta mil pessoas<sup>28</sup>. No entanto, é importante registrar que esse fenômeno de precarização das condições de vida e de trabalho não é recente e nem isolado. Trata-se de uma situação que não foi criada pela pandemia, mas sim foi agravada e evidenciada de maneira oportunista. Mais que isso, na verdade, trata-se de elementos estruturais do modo de produção capitalista, uma vez que corroboram com condições sociais, econômicas, políticas e jurídicas que ratificam a exploração do ser humano pelo ser humano, a privatização dos meios de produção e a divisão do trabalho.

Mézáros (2009) mostrou que desde a década de 1970 o capitalismo mundial entra em uma nova dinâmica em resposta a crise estrutura sentida. Souza (2021) alerta para o fato de que os efeitos dessa dinâmica são bem expressivos no que se refere à qualificação do trabalhador em várias tarefas (polivalência) de acordo com as necessidades do mercado mediante suporte tecnológico e também no que se refere à promessa de ascensão econômica por meio de um *empreendedorismo*, que significa “mais trabalho”<sup>29</sup> e menos “direitos trabalhistas e sociais”. O autor lembra ainda que no caso do Brasil essa dinâmica histórica é peculiar, já que, do ponto de vista capitalista, sempre houve um déficit no campo econômico e social, por isso mesmo a intensificação e precarização do trabalho desdobram-se em dimensões deletérias, que têm sido

---

<sup>27</sup> O coronavírus consiste em uma família de vírus que comprometem, sobretudo, o trato respiratório. O Sars-CoV-2 é um agente infeccioso com um grande potencial de transmissão que se espalhou pelo mundo, ocasionando uma pandemia e a mais grave crise de saúde da contemporaneidade. Sendo ele um vírus até então desconhecido, para cuja doença não havia qualquer tipo de tratamento profilático, organismos ligados à vigilância sanitária, como a Organização Mundial da Saúde (OMS), passaram a recomendar que fosse feito isolamento social como estratégia de contenção do problema. Em fevereiro de 2020, noticiou-se o primeiro caso de infecção pelo novo coronavírus no Brasil e, rapidamente, o vírus disseminou-se pelo país, sendo necessária a adoção das preconizadas medidas de distanciamento social (BRASIL/AVISA, 2020).

<sup>28</sup> Com base nas informações divulgadas pelo Painel de Controle Covid-19 em março de 2022 (PAINEL, 2022).

<sup>29</sup> Expressão utilizada por Dal Rosso (2008). Nessa obra o pesquisador apresenta as consequências negativas do excesso de trabalho e intensificação do trabalho, a cobrança por resultados e a exigência de versatilidade que implicam em desgastes físicos e emocionais para os trabalhadores

significativamente agravadas pela pandemia do novo coronavírus. Dentre essas dimensões Souza (2021) cita:

- a) uma imbricação entre desemprego e precarização do trabalho - o desemprego que já era um problema expressivo, é retroalimentado por uma dinâmica de crise sanitário-social e o aumento da realização de atividades em formas precárias (terceirização, informalidade, etc.), como tende a se configurar o *home office*, teletrabalho ou trabalho remoto. Também em estratégias como a antecipação de férias e feriados, adoção de regime especial de compensação de horas e a suspensão de medidas de saúde e segurança; e
- b) precarização da organização do trabalho – ausência de condições adequadas para o trabalho remoto (a deficiência nos equipamentos e na capacidade da *internet*), prolongamento da jornada de trabalho e a conciliação dela com o descanso e a rotina familiar, queda nos *rendimentos* salariais, dificuldade tecnológica, autoisolamento ou a falta do convívio social, sobrecarga das mulheres com as tarefas domésticas e filhos, aumento da exposição à riscos dos trabalhadores que desempenham atividades laborais nas ruas, aumento do fenômeno da uberização, o aumento da ocupação de leitos nos hospitais, falta de equipamentos de proteção individual para os trabalhadores da saúde e outros insumos hospitalares.

A partir de Sant'ana (2021) constata-se que no Brasil, o primeiro ano da pandemia do novo coronavírus fechou com dados alarmantes: a média anual de desemprego foi de 13,5%, a maior registrada desde 2012; e existem 52 milhões de brasileiros vivendo na pobreza e 13 milhões na extrema pobreza. Soma-se a isso o fato de que parcelas expressivas dos trabalhadores brasileiros explorados passaram de assalariados formalmente, com direitos garantidos, para desempregados e/ou informais num contexto em que uma doença mortal e invisível é a maior causadora de mortes no país.<sup>30</sup>

Além disso, registra-se que o Brasil vive um cenário onde está sendo propagada a sensação de isolamento de uns face aos outros, tal como observa Polese (2020). Isso por que: (i) os sindicatos e demais órgãos de luta coletiva dos trabalhadores dominados/explorados/oprimidos têm sido assimilados pelo Estado e por empresas; (ii) aconteceram mudanças na forma de organização do processo de trabalho (a exemplo da já mencionada uberização do trabalho) e na forma de luta (que tem deixado de ser coletiva

---

<sup>30</sup> Com base nos dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

e passado a ser cada vez de grupos mais restritos e individuais) corroborando com a defesa de sistemas de concessão individualizada, em conformidade com a lógica empresarial de merecimento, o princípio da *eficiência* e a lógica dos *resultados* e; (iii) disseminação da ideologia do *empreendedorismo*, que resultou na hegemonia do individualismo e no solapamento de valores coletivistas e de solidariedade de classe.

Em Godoi (2021) encontram-se números que chamam a atenção, em especial no que se refere ao tamanho do “exército industrial de reserva” no Brasil, ou seja, da massa de pessoas aptas a trabalhar, mas que estão fora do mercado formal de trabalho. O estudo considera não apenas os trabalhadores desempregados, mas também aqueles que se encontram subempregadas ou na informalidade. No Brasil, mais da metade das pessoas aptas a trabalhar estão nessa situação: Dos 165.601 milhões de brasileiros em idade de trabalhar, 33,3 milhões estão em subempregos, ou seja, em trabalhos informais e precários e 58,8 milhões estão sem emprego. Esses números comprovam que no Brasil a maioria dos trabalhadores encontra-se em condições de trabalho muito precárias e sem amparo algum. Para Godoi (2021) esses números também explicam a baixa resistência dos trabalhadores à exploração, uma vez que, se encontram em uma posição muito vulnerável nas relações capitalistas. Nesse contexto que reformas trabalhistas são processadas e a precarização do trabalho tem sido transformada em leis, como será demonstrado ao longo deste estudo.

Ante ao exposto, percebe-se como a burguesia brasileira subordinada aos interesses da burguesia internacional segue direcionando o curso do funcionamento da máquina estatal, conforme seus interesses. Apesar das peculiaridades que esse funcionamento adquiriu, a norma é a mesma do capitalismo mundial: assegurar formas de expropriação de riqueza e acumulação e expansão do capital. O trabalhador explorado nessa cena ocupa papel principal, mas é convencido de que exerce apenas papel de figurante. Um figurante que deve seguir as regras ditadas pelo diretor e atender à demanda do roteirista da maneira mais precisa, produtiva, eficiente e pacífica possível. Fica aqui registrada a esperança de que a dinâmica dessa realidade permita a esse figurante perceber que não é apenas protagonista, mas também criador. E que também perceba que o “ato da criação é potente e na coisa criada se prolonga, ressoante...”<sup>31</sup>. Para tanto, defende-se que não se busque consertar essa máquina, e sim quebrá-la e levá-la a definhar.

---

<sup>31</sup>Trecho do poema de Carlos Drummond de Andrade citado na epígrafe deste capítulo.

A essa altura, julga-se importante evidenciar o que se compreende por política e também por políticas educacionais, já que esta tese está inserida na linha de pesquisas de políticas públicas de educação. Para tanto, inicia-se colocando em pauta o entendimento que se tem sobre o Estado.

## **2.2 Pressupostos teóricos de análise do objeto de estudo**

O Estado e o papel que desempenha na sociedade capitalista são compreendidos neste estudo essencialmente com base nas obras marxianas. Mas também recorre-se à obra *O Estado e a revolução* de Lênin (2010) por compreender que consegue capturar a essência do Estado na sociedade capitalista na teoria social de Marx. Uma essência que, na linha do tempo do capitalismo, é atemporal, pois o capitalismo ainda vive, o Estado ainda o serve e a burguesia ainda é a classe que domina todo o aparato estatal.

Nessa perspectiva, compreende-se que o Estado é uma construção histórica conformada por aspectos circunstanciais, políticos, econômicos, sociais e culturais que permite a dominação de uma classe sob a outra. No capitalismo, o Estado é “produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classe não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis” (LÊNIN, 2010, p. 27).

Oliveira (2020), a partir de uma leitura imanente de *O Estado e a revolução* (LÊNIN, 2010), destaca a crítica de Lênin à falácia das políticas de conciliação de classes defendidas por diversas organizações socialistas da época. Segundo a pesquisadora, para Lênin “[...] não bastava ao proletariado apropriar-se da máquina estatal, mas lutar por sua completa destruição”, pois “a batalha não era pelo poder do Estado, mas contra o poder do Estado” (p.162). Oliveira (2020) segue demonstrando que na referida obra fica comprovada a necessidade de destruir o Estado e de elevar o proletariado como classe dirigente, tal como Marx e Engels já haviam defendido.

Constantemente, os interesses e as necessidades da classe burguesa conduzem os processos geridos pelo Estado e favorecem-se de fatores objetivos que sustentam a manutenção de tal ordem. Dessa forma, o Estado apresenta-se como uma relação social que, por mais complexa que pareça ser, tem sido utilizada como estratégia de manutenção do poder classista. Tem como pano de fundo o mito do “bem comum”, a “democracia” e



a “falsa ideia” de que é “a sociedade em geral” que está definindo os rumos da realidade.<sup>32</sup>

Nogueira (2017) esclarece:

A participação política da maioria em um Estado democrático não passa de uma ilusão. O que acontece de fato é que apenas uma minoria controla o aparelho estatal. Isso significa que os políticos e os juizes é que se acham no comando do Estado exercem todo o poder sobre a sociedade? Não! O poder político é na verdade apenas uma expressão do verdadeiro poder, que não se encontra no campo da política. O poder verdadeiro em nossa sociedade provém de certas relações econômicas que têm como fundamento a propriedade privada e a exploração do trabalhador. Simplificando: pode mais quem tem mais (NOGUEIRA, 2017, p.50-51)

Ainda é possível recorrer a Nogueira (2017) para esclarecer como o poder econômico se faz a verdadeira força que controla o Estado:

[...] as classes dominantes criam e difundem ideias que distorcem a realidade, para esconder o fato de que o verdadeiro poder nasce como resultado da atividade dos trabalhadores, ao produzirem toda a riqueza social. Assim, as forças e capacidades humanas são projetadas em uma instituição, o Estado, que aparece para os próprios homens como superior a ele mesmos, como possuidora de qualidades que estão além do alcance de qualquer indivíduo e mesmo da coletividade. Com isso esconde-se o fato de que o Estado não passa de uma força social que foi roubada da sociedade e apropriada por uma minoria a fim de garantir a realização de seus interesses (NOGUEIRA, 2017, p. 55).

Enquanto tal, o Estado não atua diretamente na resolução de conflitos. Ele materializa-se em governos, em políticas públicas, e estas materializam o que as classes sociais demandam. Mostra-se clara, assim, a “seletividade natural” que constitui o Estado e que o induz a pender sempre mais para o lado da classe exploradora. Desse modo, ainda que a luta de classes produza efeitos sob o Estado, se mantido a sua essência permanece inalterada: haverá ainda a dominação de uma classe sob a outra, bem como barreiras ao livre desenvolvimento humano.

Não obstante, há que frisar que nem sempre foi assim. Nem sempre o indivíduo manteve as bases da sociedade sob a exploração de outros indivíduos. Nem sempre ao *Trabalho* humano foi imposta a fragmentação infundada entre o manual e o intelectual, ou entre partes que querem mostrar-se desconectadas do todo. Nem sempre a

---

<sup>32</sup> No decorrer deste estudo, são tecidas diversas críticas à “democracia”. Tais críticas têm como base as formulações marxianas e também Lukács (2008, 2009, 2010, 2013a, 2013b) e Lênin (2010). Reconhece-se que a democracia presente na sociedade capitalista é um processo político, não estático, que se apresenta como falsa alternativa à democratização real, comum a todos. Na maioria das vezes, apenas uma pequena minoria desfruta dessa democracia. As grandes massas são excluídas e não têm participação ativa real na vida social. Contudo, reconhece-se que, dentro da atual organização da sociedade, a “democracia” tem servido como um meio de resolução temporária de alguns dos problemas contemporâneos causados pelo capitalismo, que ameniza, em certa medida, o sofrimento da classe dominada/explorada/oprimida. Há, todavia, que se concordar com Lênin, segundo o qual, “à primeira vista, parece estranho; mas só é incompreensível para quem não reflete que a democracia é também Estado e, por conseguinte, desaparecerá quando o Estado desaparecer” (LÊNIN, 2010, p. 38).

sociedade esteve dividida em classes. Nem sempre o Estado existiu e, por isso mesmo, pode deixar de existir.<sup>33</sup> Trata-se de uma construção histórica passível de superação. E o ser humano, como construtor de sua história e como potencial agente transformador, pode empreender as ações necessárias para mudar essa realidade.

Nesse mesmo campo resolutivo, está a compreensão acerca da política. A política e as políticas públicas são compreendidas no terreno da história. Lessa (2005) faz um resgate histórico da política e localiza a sua gênese na transformação social denominada Revolução Neolítica<sup>34</sup>, quando condições técnicas permitiram a reprodução controlada de animais e plantas. Isso possibilitou a evolução das formas produtivas e a descoberta da agricultura e da pecuária, levando os indivíduos a produzirem mais do que necessitavam, mas, até então, ainda insuficiente. Surge, assim, o trabalho excedente. Ao produzir mais que o necessário para a sua sobrevivência, passa-se a enxergar no trabalho excedente a possibilidade de explorar o ser humano. Todavia, essa exploração concentra-se em alguns indivíduos e tem como objetivo ampliar a acumulação de riqueza da burguesia/classe dominante. Com a revolução neolítica, uma classe social passa a explorar a outra e o trabalho do indivíduo passa a ser apropriado por outro como sendo sua propriedade.

Na Grécia antiga, com Aristóteles, o uso da palavra política (*πολιτικός* / *politikos*) estava relacionado com grupos sociais que integram a *Pólis* (cidade-estado) e a organização, direção e administração de nações, cidades ou Estados. O sentido da política estava atrelado à necessidade dos humanos de viver em sociedade, de ser um “animal político”, mas estava com raízes fincadas na dominação e na ideia de um “bem comum” que não era comum e nem igual para todos. Lessa esclarece:

Definir a política como a busca do bem comum era decorrência direta do fato de que, no mundo grego, negava-se aos escravos o estatuto de seres humanos e, portanto, negava-se a eles a capacidade de fazer parte do “bem comum”. A política, enquanto atividade exclusiva da classe dominante e seus auxiliares (os comerciantes, pequenos camponeses, artesãos, etc.) era, de fato, a busca do seu “bem comum” pela classe dominante: em última instância, a exploração mais eficiente dos escravos [...] o fato de ter sido assim definida por Aristóteles

---

<sup>33</sup>A esse respeito, consultar Jessop (2007) e Nogueira (2017).

<sup>34</sup>Também denominada por alguns pesquisadores como *Transição Demográfica Neolítica* e por outros como *Revolução Agrícola* por marcar o processo de transição da vida de caça e coleta nômade para o sedentarismo agrícola. É importante lembrar que foi nesse período que o homem desenvolveu uma série de habilidades que os possibilitaram a plantar e a criar animais, o que o permitiu que deixasse de ser nômade e favoreceu o aumento populacional. Isso favoreceu também o estabelecimento de relações de trocas culturais e comerciais com outros grupos. Foi ainda nesse período que a produção e o consumo começam a ser realizadas privadamente. A partir de então surge os três pilares do capitalismo: a propriedade privada, a apropriação privada do trabalho do outro e a divisão da sociedade em classes.

como busca do bem comum, obviamente, não alterou nem em um átomo a essência da política, qual seja, o exercício do poder do “ter” pela mediação do Estado. Ela continuou sendo, mesmo definida como busca do bem comum, o exercício do poder do homem sobre o homem fundado na propriedade privada. (LESSA, 2005, p.259).

Como se pode constatar, a origem da política está diretamente ligada à dominação, exploração e à origem das classes sociais. Os conflitos que nasceram da exploração só podem ser administrados através da força. E o poder econômico, passa a ditar de onde vem a força e o lugar que o indivíduo ocupa na sociedade: se tem poder econômico explora, se não tem é explorado. Tal como o Estado, a política nem sempre existiu e desde a sua gênese implicou no exercício de poder de uma classe sobre outra. O detalhe é que essa exploração é afirmada pelo Estado, que por sua vez, cumpre perfeitamente o papel de manter todo o aparato político que sustenta a estrutura de poder e dominação de uma classe sobre a outra.

Logo, a “política é o exercício, pela mediação do Estado, do poder do ‘ter’ de um indivíduo sobre outro indivíduo” (LESSA, 2005. p. 259). E esse “ter” implica em poder, direcionamentos, diretrizes e conduções a um determinado fim. Por vezes, faz-se uso de formas de controle e retaliações, mas também em meio às contradições e às tensões causadas pela correlação de forças que atuam na luta de classes que move a história abrem-se exceções, dão-se aberturas e cedem. No entanto, o movimento é constante e o que é movente também é movido, e o que é movido também é movente. O que permite dizer que a política não segue um curso totalmente determinista, apesar de existir uma forma típica da política no capitalismo.

A forma como a política se dá no capitalismo não é autônoma. Existe uma base que impõe limites e possibilidades. Desse modo, a política é feita sobre condições e circunstância que escapam à vontade e escolhas dos que estão envolvidos nela. Nesse jogo de forças, o capitalismo tem seguido resistente fazendo da política um meio de manter a estrutura que o sustenta, entre avanços e recuos temporários.

A história da educação brasileira nos revela que as políticas públicas educacionais têm materializado práticas de intervenção do Estado traduzidas em formas de controle, condução, conquistas e/ou cessão que impactam nas relações sociais de produção e reprodução da vida. E mais ainda, que têm sido ações que se destinam à manutenção da ordem capitalista. De um lado, pressiona-se para corroborar com a apropriação da riqueza e expansão da mais valia e de outro se aliava as tensões e mazelas para que o indivíduo não se revolte e se rebele contra a forma de dominação imposta.

É necessário que a classe dominada/explorada/oprimida também tenha uma finalidade maior: acabar com a forma de sociabilidade responsável por todas as mazelas da humanidade, acabar com o capitalismo. E, a partir dessa perspectiva, lutar. Lembrando novamente Lessa (2005): é preciso lutar não por uma “boa política”, mas pela “política necessária”. Então, a política é uma mediação indispensável, bem como a intenção e a perspectiva revolucionária. Há que se ter em mente ainda que a política é uma mediação porque tem limites que não permitem que a emancipação humana<sup>35</sup> seja alcançada. É preciso perceber que tais lutas são caracterizadas pelo enfrentamento ao Estado capitalista nas condições dadas e não nas condições idealizadas. Portanto, não é questão de vontade política. Há sempre um conjunto de circunstâncias objetivadas historicamente oferecendo soluções limitadas para as questões sociais. Mas, seja qual o for o caminho posto e trilhado, as lutas, que são muitas e diversas, não podem perder de vista o objetivo revolucionário. Isso porque o problema está para além da política, está na estrutura da sociedade capitalista.

Nesse ponto, convém lembrar que a autonomia reivindicada, requerida ou reconhecida na sociedade capitalista quase sempre tem como mola propulsora a vontade política: seja por meio da busca por um autogoverno individual e/ou “independente”, ou coletiva e/ou “democrática”. Mas, é preciso admitir que a política tem limites e que o *Trabalho* sendo fundante dará forma e conteúdo à autonomia. Nessa acepção, considerou-se que a autonomia é (i) uma manifestação de autodireção de uma esfera da realidade material e concreta em relação à outra, que nunca é absoluta nem independente, que por isso apresenta-se como (ii) uma expressão de um modo de ser, uma forma de existir, uma característica da existência, um elemento constitutivo do processo social, que, sendo parte de uma realidade concreta, apresenta grau, forma e conteúdo diferentes conforme sua inserção histórico-social. Assim sendo, a autonomia humana é uma manifestação matizada pelo *Trabalho* e o grau, forma e conteúdo expresso por ela e através dela estão relacionados ao momento histórico em que é processada. Isso porque, o grau de autonomia está relacionado ao momento histórico da realização da mediação homem-natureza. Diante disso, a autonomia enquanto objeto deste estudo, é também identificada

---

<sup>35</sup> Para Marx haverá liberdade quando a emancipação humana for alcançada. Ou seja, quando for possível o desenvolvimento múltiplo das possibilidades humanas e a criação de uma forma de associação digna da condição humana. Então, só haverá emancipação humana quando for possível o pleno desenvolvimento do domínio humano sobre as forças da natureza, bem como da própria natureza da humanidade. Dentre os obstáculos impostos à emancipação humana no capitalismo destacam-se as condições do trabalho assalariado (MARX, 2010C; BOTTOMORE, 2001).

como resultado de um conjunto de elementos que possibilitam identificar e compreender expressões das formas objetivas e subjetivas do indivíduo frente às transformações impostas pelo capitalismo ao *Trabalho*.

A próxima seção segue apresentando os caminhos traçados para a realização deste estudo.

### **2.3 Desenvolvimento da pesquisa**

No cumprimento dos objetivos desta pesquisa adotou-se a abordagem qualitativa buscando identificar e explicar as categorias e evidências encontradas na realidade material. Adotou-se na leitura dos textos e documentos e no tratamento dos dados coletados, a abordagem da análise imanente, considerando a necessidade de se estabelecer um diálogo crítico com a teoria que embasa o estudo, bem como de identificar categorias que possibilitassem a compreensão dos sentidos da realidade. Além disso, lançou-se mão de três procedimentos metodológicos: (i) pesquisa bibliográfica, que trouxe aportes teóricos materialistas e históricos; (ii) pesquisa documental, envolvendo documentos nacionais oficiais do governo e documentos da instituição pesquisada, que teve como objetivo compreender a realidade a partir das proposições oficiais e jurídicas impostas ao IFNMG e aos seus trabalhadores docentes; e (iii) pesquisa de campo, entrevistas com um grupo de docentes do *Campus Salinas* do IFNMG.

A análise documental foi realizada com o objetivo de alcançar a essência das mensagens transmitidas. Em diversos momentos, no processo de análise desses documentos, fez-se necessário retornar às obras que fundamentaram a pesquisa bibliográfica por compreender a importância de atentar para o papel social dos documentos em análise ao contexto histórico que culminou em sua gênese. Conforme apresentado no Apêndice I, foram analisados os documentos do IFNMG disponíveis no *web site* da instituição. Além disso, consultou-se diversas legislações que tratavam das diversas temáticas identificadas na realidade estudada (Ver Anexo 1).

Sobre o universo da pesquisa de campo convém ressaltar que se trata de um *lócus* ofertante de serviços educacionais públicos onde a maioria dos trabalhadores é concursada e atua em cargos efetivos, são os chamados servidores públicos. Sendo assim, são trabalhadores com acesso a um conjunto de elementos que os tem diferenciado dos demais trabalhadores que atuam no setor privado. Embora, em sua essência, as atividades laborais desenvolvidas nesse *lócus* sejam organizadas sob a forma capitalista. Além disso,

esses serviços sofreram, e ainda sofrem, perdas sucessivas. Exemplo disso, é a crescente contratação de trabalhadores terceirizados, temporários e outras formas de contrato em condições precárias. Entre os docentes essa precariedade na contratação é latente: o trabalho temporário dos professores substitutos. Ainda assim, dentre as diferenças existentes entre servidores públicos e os do setor privado destaca-se: a estabilidade no emprego<sup>36</sup>, um estatuto geral<sup>37</sup> que assegura “direitos” como salário, ajuda de custo, diárias e transporte. Considerando que os sujeitos da pesquisa são trabalhadores docentes que atuam na educação superior, importa ainda lembrar que no Brasil a maior parte dos docentes que atuam nesse nível de ensino atua na rede privada. Segundo o Censo da Educação Superior (Censup) de 2020 estavam em exercício na rede privada 194.959 docentes. Já na rede pública eram 171.330 docentes. Desses 118.085 docentes atuavam na esfera federal, 47.211 na esfera estadual e 6.034 na rede municipal. Na rede federal, 24.967 docentes estavam em exercícios em IFs e CEFETs. Destes, 727 docentes atuavam no IFNMG, sendo que 133 estavam lotados no *Campus* Salinas.

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

As entrevistas realizadas foram do tipo semipadronizado, semiestruturado ou em profundidade. Para a escolha dos entrevistados, definiu-se um grupo de sujeitos da pesquisa constituído por 10 docentes que atuam em cargos efetivos no *Campus* Salinas do IFNMG. Elas possibilitaram não apenas extrair significados ou conceitos, mas também

---

<sup>36</sup> Ameaçada de extinção pela PEC n.32/2020, como é demonstrado ao longo deste estudo.

<sup>37</sup> Desmontado nas últimas décadas por inúmeras alterações em seu texto e também ameaçado de extinção pela PEC n.32/2020.

a compreensão destes. Além disso, foi possível compreender as relações de causa e efeito presentes na realidade estudada. Os critérios de escolha dos entrevistados estão demonstrados no Quadro 1. Foram selecionados dois professores de cada uma das áreas de atuação, delimitadas de acordo com os cursos em oferta.

**Quadro 1**

*Critérios utilizados para a seleção dos entrevistados*

Área de atuação	Curso(s)	N. de entrevistados	Objetivo
Ensino/pesquisa/ extensão (formação de professores)	- Licenciatura em Ciências Biológicas; - Licenciatura em Matemática; - Licenciatura em Química; - Licenciatura em Física; - Licenciatura em Pedagogia; - Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT)	2	Selecionar professores que atuaram ou atuam em todos os cursos  Exemplo: um professor de matemática que tenha atuado nas licenciaturas em Biologia, Matemática, Física e Química; e um da área de formação pedagógica que tenha atuado em alguma das licenciaturas e, em especial, em Pedagogia e no mestrado.
Ensino/pesquisa/ extensão (agroindústria)	- Curso técnico integrado em Agroindústria; - Tecnologia em Produção de Cachaça; - Bacharelado em Engenharia de Alimentos	2	Selecionar professores que atuaram ou atuam em todos os cursos.
Ensino/pesquisa/ extensão (agropecuária)	- Curso técnico integrado em Agropecuária; - Bacharelado em Medicina Veterinária; - Bacharelado em Engenharia Florestal; - Mestrado Profissional em Medicina Veterinária	2	Selecionar professores que atuaram ou atuam em todos os cursos.
Ensino/pesquisa/ extensão (informática)	- Curso técnico integrado em Agroindústria; - Bacharelado em Sistemas de Informação	2	Obter uma amostra com professores que atuaram ou atuam em todos os cursos.
Ensino/pesquisa/ extensão (gestão e representação institucional)	Qualquer curso / Gestão	2	Selecionar: 1) um professor que integre a gestão do <i>campus</i> ; e 2) um professor que integre a gestão da Reitoria.

O recrutamento dos entrevistados obedeceu aos critérios de escolha preestabelecidos no Quadro 1 e contou com o auxílio do Núcleo Pedagógico do *Campus* Salinas, onde a autora desta tese atuou como pedagoga e onde atuam outros pedagogos e técnicos em assuntos educacionais que trabalham diretamente com os docentes no apoio das atividades de ensino. Tais trabalhadores conhecem bem todos os docentes que atuam

no *Campus* e por isso tiveram condições de oferecer o suporte necessário para a seleção do grupo apto a participar da pesquisa.

O roteiro das entrevistas (Apêndice II) foi estruturado por um conjunto de perguntas organizado em três tópicos principais: (i) caracterização da autonomia; (ii) autonomia institucional; e (iii) trabalho docente e autonomia. Esse roteiro foi elaborado com questões abertas, perguntas controladas pela teoria e questões confrontativas. Durante as entrevistas o entrevistado foi incentivado a falar livremente sobre os elementos surgiam como desdobramentos do tema principal. Como se pode notar, a técnica utilizada possuiu caráter aberto, ou seja, o entrevistado respondia às perguntas dentro de sua concepção. Com isso, esperava-se possibilitar aos entrevistados momentos de autorreflexão. Por isso, buscou-se garantir que as entrevistas acontecessem num clima agradável de reflexão e conversa.

Tendo em vista que a pesquisadora responsável pela presente tese é também uma trabalhadora inserida no universo investigado, considerou-se desde o início que seria um desafio distanciar-se do problema, estranhá-lo e superá-lo para produzir novos conhecimentos. No entanto, buscou-se garantir o equilíbrio confrontando diferentes versões e interpretações existentes a respeito dos fatos.

O rol de entrevistados contou com docentes que a pesquisadora/entrevistadora já conhecia e outros apresentados pelos demais trabalhadores inseridos na particularidade estudada. Desse modo, a proximidade social e a familiaridade asseguraram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação “não violenta” (BOURDIEU, 1999). Para este estudioso, quando existem tais vínculos entre pesquisador e pesquisado, as pessoas ficam mais à vontade e sentem-se mais seguras para colaborar. De todo modo, procurou-se instituir uma distância necessária entre pesquisador e entrevistado, de modo a propiciar uma “reflexividade reflexa”. Isso possibilitou o controle do estudo, da escolha dos temas e dos entrevistados e da própria condução da entrevista.

A novidade da referida técnica de entrevista é que, em função da necessidade de isolamento social sua aplicação foi feita a distância, por meio de uma plataforma virtual. É importante destacar que o isolamento social se deu em razão da pandemia do novo coronavírus que assolou o planeta. As instituições escolares foram fechadas como medida de prevenção e controle de infecção à covid-19. O trabalho nessas instituições passou a ser desenvolvido por meio remoto, incluindo as aulas.



Nesse enquadramento, o presente estudo foi significativamente afetado. A pesquisa de campo que deveria ter sido iniciada em março de 2020 foi suspensa e, por essa razão, foi preciso realizar mudanças consideráveis no planejamento da pesquisa. A pesquisa bibliográfica também ficou comprometida e sofreu ajustes para adequar-se à nova situação. Foi preciso desenvolver a pesquisa distante fisicamente das bibliotecas, do universo em estudo, dos sujeitos da pesquisa, dos professores e demais trabalhadores da FaE-UFMG.

Cumprir a quarentena determinada pelas autoridades públicas, sob a incerteza com relação ao futuro, em meio ao caos causado pela covid-19 e acompanhando os números cada vez maiores de infecção e de óbitos no país e no mundo afetou sobremaneira os ritmos pré-definidos para a condução desta pesquisa. No ano de 2021 também se seguiu enfrentando os mesmos problemas. Mas, a despeito das dificuldades apontadas, a pesquisa pôde ser concluída.

Considerando esse contexto, os participantes das entrevistas foram convidados por um e-mail, que apresentou e explicou a pesquisa, seu tema, etapas e procedimentos. Foram enviados 11 convites. Houve retorno positivo de 10 deles e a um dos convites enviados, não foi dada resposta. As entrevistas remotas foram agendadas com cada um dos docentes dispostos a participar da pesquisa.

Também em razão do distanciamento social, o *termo de consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa* (TCLE) teve que ser assinado eletronicamente. Os participantes receberam um por e-mail um link que os direcionava ao TCLE disponível na plataforma do *Google Formulários*. Através desse meio eletrônico, o aceite dos participantes foi registrado e salvo, em arquivo digital da pesquisa.

As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo. A plataforma utilizada para realização e gravação das entrevistas foi o *Google Meet*, pelo fato de os docentes do IFNMG estarem familiarizados com esse recurso, já operacionalizado institucionalmente mesmo antes da pandemia, tendo seu uso potencializado com a implementação do ensino remoto emergencial. A maior parte das entrevistas ocorreu no horário inicial agendado pelos entrevistados sem interferências externas, mas em alguns casos foram registrados problemas: de conexão com perda de imagem ou áudio; interrupção de outras pessoas (como por exemplo, dos filhos) já que os entrevistados estavam em seu ambiente privado; necessidade de remarcar horários por compromissos imprevistos surgidos por motivos do emprego ou pessoais. Inclusive, uma das entrevistas teve que ser remarcada três vezes, pois se tratava de um sujeito que atuava em um cargo de gestão e que frequentemente tem

que mudar a sua agenda devido à alta demanda de atividades. Mesmo com todos estes problemas, as entrevistas foram realizadas a contento e renderam à pesquisa os frutos esperados.

A duração das entrevistas variou entre 39 minutos e 1 hora e 40 minutos. A previsão inicial foi de que durariam 45 minutos. Fatores como a disposição do docente em falar sobre o tema, o volume de informações que ele trouxe para agregar à pesquisa, a estabilidade da conexão da *internet* e disponibilidade de tempo informado a *priori* influenciaram nessa variação de tempo.

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

A análise das entrevistas serviu como forma de articular o singular ao universal. Em diversos momentos as falas dos entrevistados revelam a realidade concreta e objetiva a que estão submetidos os docentes do *Campus* Salinas do IFNMG e, também, a subjetividade trazida por eles. São falas de quem vivencia os fatos e de quem está mergulhado em um universo de contradições e incertezas, mas, também, de expectativas. Registra-se que em alguns trechos das entrevistas trazidas para esta tese optou-se por utilizar formatação em **negrito** para destacar informações consideradas mais relevantes para a compreensão do texto.

O capítulo seguinte apresenta o contexto e as especificidades do universo que abriga o objeto do estudo.

### 3 CONTEXTO E PARTICULARIDADE DO CAMPUS SALINAS DO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS (IFNMG)

*Nós estávamos numa colina e vimos quando o velho se aproximava, mas ele vinha como se fosse o novo, disfarçado. Arrastava suas novas muletas e exalava novos odores de putrefação. A pedra passou rolando como a mais nova invenção e os gritos dos gorilas batendo no peito deveriam ser as mais novas composições. Em toda a parte viam-se túmulos abertos enquanto o novo marchava sobre a capital. Ao lado dele estavam os que gritavam: “Aí vem o novo, tudo é novo, saúdem o novo, sejam como nós!” [...] (O novo e o velho, Libânio Neto)*

Este capítulo reúne elementos que caracterizam a realidade estudada e permitem reconhecer os IFs não apenas como uma instituição de ensino voltada para a educação formal, mas também como um espaço onde trabalhadores desempenham atividades voltadas para prestação de serviços públicos e gratuitos e, mesmo assim, são profundamente afetados pelas mudanças impostas ao trabalho pelo capitalismo.

Para as análises nele contidas, recorreu-se a obras clássicas de Karl Marx e autores marxistas; a literatura da área educacional; a estudos e pesquisas que se dedicam a decifrar o capitalismo; a documentos e *web sites* oficiais de caráter nacional e; a documentos oficiais e ao *web site* da instituição que abrigou a dimensão micro deste estudo.

Inicia-se demonstrando como a educação e às instituições de ensino têm sido apropriadas pelos interesses capitalistas, em especial a EPT; depois o contexto de conformação dos IFs é apresentado; em seguida trata-se dessa “nova institucionalidade”; e por fim caracteriza-se o IFNMG enquanto universo de estudo, bem como o *Campus Salinas* enquanto particularidade investigada.

#### 3.1 Educação, formação e interesses capitalistas

À luz de Marx, toma-se aqui a educação como uma categoria que está inserida no processo da formação humana. A educação não foi objeto de estudo desse filósofo, mas ao longo de sua obra é possível detectar pistas deixadas por ele, capazes de demonstrar a inter-relação existente entre o trabalho e a educação, entre a produção e a formação humana. Seguindo a trilha deixada por Marx, Lukács (2013a, 2013b)

caracteriza a educação como um dos elementos vitais para a efetivação do Ser, pois articula o Ser individual ao Ser genérico, reproduzindo nos indivíduos as objetivações produzidas ao longo do desenvolvimento do gênero humano. Percebe-se, então, que a educação emana justamente da necessidade de continuidade da formação humana, da constituição do ser humano como ser genérico. A educação atende às necessidades que surgem no âmbito do processo de reprodução social do indivíduo, de modo a produzir características capazes de responder às exigências da vida social. Assim, a educação é um complexo social fundado pelo *Trabalho* que, ao de outros momentos do processo de reprodução social, contribui para que o indivíduo se torne homem/mulher, humanize-se, torne-se ser social. Isso porque o indivíduo não nasce humano; ele torna-se humano. Essa é a característica mais genérica da educação, o sentido *lato*, que foi destacado por Lukács (2013b) como amplo e permanente.

Nesse mesmo sentido, Tonet (2011) observa que o *Trabalho*, sendo o responsável pela produção dos bens materiais necessários à existência humana, é também o responsável por todos os momentos da realidade social. A educação é, pois, um desses momentos da realidade social. Tonet (2011) apresenta a categoria educação, ao lado da socialidade e da linguagem como características excepcionais do ato do *Trabalho*. O pesquisador nota que o indivíduo precisa aprender o que fazer, já que o *Trabalho* implica teleologia e não é nada biológico ou pré-determinado. Assim sendo, a educação é uma necessidade humana de caráter ontológico, que se apresenta como “um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. que permitam ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social” (TONET, 2011, p. 140).

Para Lukács, assim como o *Trabalho*, a educação identifica-se pela objetivação de ações intencionais que têm como finalidade influenciar outros indivíduos a realizarem determinadas posições teleológicas. Indivíduos estes que, por sua vez, também reagem com alternativas a tal influência. Por isso mesmo, a educação vincula-se à reprodução social e é, por consequência, uma categoria social. Nessa qualidade, age sobre a constituição biológica do humano (consciência, linguagem, entre outras características humanas) e é essencial à apropriação de elementos sociais que compõem a condição do ser social.

Lukács (2013b) observa o importante, e ao mesmo tempo contraditório, papel da educação no capitalismo. Nesse cenário, o elemento substancial da educação dos indivíduos “consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às

situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida” (LUKÁCS, 2013b, p. 130). Sobre isso, sustenta-se o sentido estrito da educação caracterizado por Lukács.<sup>38</sup> A educação no sentido estrito, a escolar formal ou institucionalizada, é produto da complexificação do processo de trabalho advinda da crescente divisão social do trabalho (e, como resultado, das profissões), da divisão de classes e dos interesses delas, sobretudo da classe opressora. Isto posto, é consequência das necessidades sociais surgidas (conhecimentos, habilidades, modos de comportamento, entre outros) ao longo da história. Diante dessas elaborações, Lukács (2013b) chama a atenção para o problema sobre o qual a educação está fundada, que “[...] consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado” (p. 131), o que denota que não há neutralidade nos processos educativos.

Por isso, a educação no sentido estrito realiza-se como uma diferenciação no interior da educação em sentido lato, mas não a substitui. A educação, em sentido lato, possui caráter universal, é reproduzida espontaneamente pela síntese dos atos de qualquer membro da sociedade e, por isso, está presente em qualquer modelo de sociabilidade. Já o sentido estrito da educação surgiu a partir da divisão da sociedade em classes para atender a interesses particulares de um grupo. No entanto, entre tais sentidos não se pode traçar um limite ideal e preciso: são processos que se interpenetram e se influenciam mutuamente (LIMA; JIMENEZ, 2011).

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

---

<sup>38</sup> Lukács esclarece que, embora não exista um limite metafísico entre a educação em sentido lato e a educação em sentido estrito, existe uma mútua influência entre tais sentidos. Por isso, é preciso conhecer suas especificidades para compreender devidamente a dinâmica da relação entre elas e delas com a totalidade social e com a formação do homem.

aos moldes da exploração da força de trabalho. Uma educação preocupada com a manutenção da ordem capitalista.

Em Marx, a educação recebe projeção *revolucionária*. Revolucionária não apenas no sentido de possibilitar a superação da contraposição entre trabalho manual e trabalho intelectual, mas também ao assumir a perspectiva da *omnilateralidade*. A partir da concepção revolucionária de Marx, vislumbra-se uma educação e não apenas isso, mas também formas de vida, de produção e de reprodução social que oportunizem o desenvolvimento integral do indivíduo, um desenvolvimento holístico, que o deixe livre para explorar e usufruir todas as suas potencialidades intelectuais e físicas. Todavia, o trabalho em sua acepção alienada/estranhada, transfigurada pelo capitalismo, impõe transformações deletérias à educação. No interior da propriedade privada, a exploração da força de trabalho humana é a base material da acumulação da riqueza. Dentre outras formas de expressão dessa exploração, a educação transforma-se em um instrumento de sobreposição de interesses privados e de acumulação de capital. No capitalismo, tais interesses correspondem aos anseios da burguesia, do mercado e do capital.

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

Bruno (2011) também trata do uso que o capital faz da educação para impor-se e desenvolver-se. A pesquisadora afirma que, à medida que os capitalistas buscam novas de expansão da produção e novos meios de controlar o tempo dos trabalhadores, inclusive o tempo vivido fora do trabalho, a educação (em sentido estrito) foi sendo utilizada como um dos mecanismos sociais de controle e ajuste ao capitalismo. Essa apropriação da educação pelo capital manifesta-se em todos os níveis e modalidades de ensino, com similaridades e peculiaridades, inclusive no universo estudado.

Por outro lado, é importante destacar que existem contradições em todos os setores da sociedade capitalista. Na educação não é diferente. A educação é um processo que também possibilita levar a luta contra a exploração e contra o capital a diante. Tonet (2016), considerando o atual estágio de desenvolvimento do capital, avalia que é impossível imprimir à educação, como proposta hegemônica, uma tônica que contribua para um processo de transformação radical da sociedade. No entanto, o pesquisador

pondera que nem por isso uma atividade educativa com esse objetivo deve ser abandonada e aponta a possibilidade de:

(...) realização de atividades educativas que contribuam para a formação de uma consciência revolucionária. Trata-se de nortear tanto a teoria como as práticas pedagógicas no sentido da emancipação humana e não no sentido do aperfeiçoamento da democracia e da cidadania. Pois a questão é formar indivíduos que tenham consciência de que a solução para os problemas da humanidade está na superação da propriedade privada e do capital e na construção de uma forma comunista de sociabilidade. (...) Desnecessário dizer que a figura do professor é, aqui, de suma importância, pois depende dele imprimir à sua atividade educativa esse caráter. Aqui, a célebre afirmação de Marx de que o educador também tem que ser educado, ganha toda a sua importância. Por isso o domínio, sólido, amplo e profundo dessa perspectiva revolucionária, que se refletirá em todos os momentos do trabalho pedagógico, é imprescindível, pois não se trata de doutrinar – fazer acreditar baseado na autoridade – mas, de permitir o acesso a um conhecimento racionalmente sustentado (TONET, 2016, p.120-121).

Com isso, registra-se aqui a importância de sustentar a perspectiva revolucionária em momentos como o que se atravessa na atualidade. Registra-se também que a história no capitalismo tem sido construída pelos homens e pelas mulheres em meio a contradições. Tais contradições em alguns momentos aprofundam as mazelas, mas em outros abrem possibilidades de resistência, luta e tomada de consciência.

A próxima subseção é dedicada a apresentar um breve histórico da EPT no Brasil e também a demonstrar como sua origem e finalidades estão concatenadas com os interesses do capitalismo.

### **3.1.1 Educação profissional e tecnológica no Brasil**

Na primeira organização institucional da EPT no Brasil, nas Escolas de Aprendizes Artífices, o Decreto-Lei n. 7.566/1909, que criou nas capitais do país as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito, basicamente orientava o seguinte: “[...] facilite s classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência” (*sic*). Observa-se que atribuía à instituição e aos trabalhadores a responsabilidade de “facilitar” o enfrentamento das “dificuldades crescentes” impostas pelo sistema capitalista. Para tanto, o decreto recomendava “[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime” (*sic*). Era necessário, pois, “habilitar” os filhos dos trabalhadores para serem formados como

trabalhadores “profícuos”, de modo que, enquanto tal, não “prejudicassem” a proficiência da produção.

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

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

Azevedo, Shiroma e Coan (2012) demonstram como, no decorrer dos anos, entre idas e vindas, os governos brasileiros implantaram políticas para a educação do proletariado, em uma clara intenção de disponibilizar um exército industrial de reserva aos setores produtivos. Uma das estratégias utilizadas pelos governantes foi a diversificação de cursos. Por exemplo, a oferta de “educação tecnológica” e cursos superiores de tecnologia (CSTs) na EPT. Segundo Souza (2020) os CSTs:

são originários do interesse empresarial por formação de nível superior enxuta, flexível e permeável às variações do mundo da produção, de modo a formar um novo tipo de trabalhador especializado que transite entre o perfil do cientista e o perfil do técnico operacional, em nível intermediário, embora mais bem preparado para atender de forma imediata às demandas das empresas, de modo a contribuir para sua produtividade e competitividade no mercado globalizado (...) [Além disso] os CSTs se inserem numa categoria de formação superior enxuta e flexível para o precariado, em um contexto marcado por volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, no campo ético e moral, e por desemprego e intensificação da precariedade do trabalho, no campo das necessidades materiais da vida. Afinal, para além de formar tecnólogos, a maior parte destes cursos tem cumprido papel importante na conformação ética e moral de parcela significativa da força de trabalho, de modo a educá-la para encarar com



naturalidade as instabilidades e vulnerabilidades do mercado de trabalho em tempo de crise orgânica do capital. (Souza, 2020, p. 322-323).

Outra estratégia foi a diversificação de instituições. Seja por meio das instituições de formação profissional privada – faculdades, centros de formação, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), entre outras – ou das instituições públicas – escolas de ensino regular, liceus, escolas técnicas federais (ETFs) e escolas agrotécnicas/agrícolas federais (EAFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e IFs –, as propostas governamentais para o ensino mantiveram sempre um caráter instrumental e voltaram-se ao atendimento das demandas dos setores produtivos, atuando como força auxiliar para o desenvolvimento tecnológico.

Nesse ponto é importante lembrar a *Reforma Francisco Campos*, que possibilitou a criação do *Conselho Nacional de Educação e organização do ensino secundário e comercial* e foi um marco na história da EPT por deixar clara a opção governamental de entregar a formação de “*mão de obra para o mercado*” ao setor privado. O entendimento era que o ensino vocacional ou pré-vocacional (profissional) deveria ficar sob responsabilidade do Estado, mas com a colaboração das empresas e dos sindicatos. Como resultado disso foram criados o Senac e o Senai. Ambos representam uma forma encontrada pela iniciativa privada para atender às demandas de capacitação da força de trabalho demandada pelo setor produtivo. Posteriormente, foram implantados outros serviços voltados para a oferta de ensino e aperfeiçoamento profissional, bem como serviços de cultura e lazer ao trabalhador. Atualmente um conjunto de entidades que oferecem tais serviços integra o *Sistema S*<sup>39</sup>. Embora as entidades desse sistema sejam privadas, são mantidas por contribuições estipuladas em lei e administram recursos públicos. Esta opção de repassar recursos públicos e de entregar a função de preparar “*mão de obra para o mercado*” ao setor privado tem orientado as políticas públicas educacionais no Brasil ao longo dos anos (MOURA, 2007; MULLER, 2009).

O papel reivindicado para a EPT tem sido propiciar a elevação da escolaridade e qualificar os trabalhadores para lidar com o novo padrão de

---

<sup>39</sup> O chamado *Sistema S* é um conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, a assistência social, a consultoria, a pesquisa e a assistência técnica. Fazem parte do *Sistema S*: o SENAI; Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (SESI); e Senac. Existem ainda as seguintes instituições: o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop) e o Serviço Social de Transporte (SEST).

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

Observando medidas que acentuaram essa fragmentação na formação humana e a dualidade educacional no Brasil, nota-se a abrangência e a intensidade com que esse processo verbera a formação unilateral. No período compreendido entre 1900 a 1990, pelo menos três dessas medidas merecem destaque.

A primeira consubstancia-se nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, *Reforma Capanema* (1942 e 1946), que reforçaram a dissociação entre concepção e execução ao determinar a continuidade do acesso ao ensino superior com base nos “conteúdos gerais das letras, ciências e humanidades”; estruturar o ensino industrial; reforçar o ensino comercial; e criar o Senai.

A segunda trata-se da *Reforma universitária* (Lei n. 5.540/1968), que inseriu na educação superior os princípios da expansão com contenção de gastos, da plena utilização dos recursos materiais e humanos; da ampliação do sistema por meio da iniciativa privada; da elevação da qualidade acadêmica em pesquisas científicas; da difusão e implantação de cursos superiores de curta duração destinados a proporcionar habilitações profissionais intermediárias, mais afinadas com as demandas do mercado<sup>40</sup>; e da elitização do ensino público.

---

<sup>40</sup> Segundo Souza (2020), apesar de ter base legal no extinto Decreto n. 2.208/1997, os CSTs têm raízes na possibilidade de organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos

A terceira medida refere-se à promulgação da Lei n. 5.692/1971, que teve como principal preocupação “ensinar para o mercado”; para tanto, valeu-se da profissionalização do ensino médio (antigo 2º grau) contribuindo, assim, para a manutenção da dualidade estrutural.

Tais medidas são apenas alguns exemplos dos esforços dos capitalistas em demarcar os limites da formação humana ao longo dos anos. A intenção foi, e ainda é, preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, tanto como força de trabalho empregada quanto na condição de força de trabalho disponível, flexível, maleável e “*empreendedora*”. Esse tipo de formação corrobora um desenvolvimento unilateral e mutilado, bem como condições propícias para a profusão e a naturalização da acepção do trabalho alienado/estranhado.

Percebe-se que, no Brasil, as políticas e medidas educacionais não têm sido endereçadas à produção de conhecimentos guiados pelas necessidades humanas, mas sim para a valorização e a expansão do capital e manutenção do sistema capitalista. O Brasil, como país periférico, e dependente economicamente dos países centrais, subordina-se às diretrizes que priorizam uma educação voltada à produção primária de mercadorias, à prestação de serviços e à imposição de formas de sociabilidade, que corroborem com o aumento do potencial de consumo.

No decurso da história, tem se confirmado essa tendência de as políticas educacionais brasileiras dedicarem-se à implantação e à intensificação de uma formação de força de trabalho com vistas a atender ao capital. Na década de 1990, quando a educação profissional foi desvinculada do ensino médio, essa formação, contraditoriamente, propunha-se a desenvolver ações articuladas entre trabalho e educação, e também entre ciência e tecnologia. Esse movimento ocorreu com a intenção de atender às demandas do mercado e às exigências da tecnologia mais moderna. Ao mesmo tempo, um modelo de educação superior alternativo iniciado pelos CEFETs foi ocupando lugar nos espaços de formação institucionalizada, tanto pública quanto privada. Segundo Lima Filho (2002), esse modelo de ensino é diferente do universitário, pois é dirigido ao ingresso imediato no mercado de trabalho em lugar do envolvimento com pesquisas, estudos acadêmicos, científicos, éticos e políticos.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), a despeito de as expectativas girarem em torno de uma figura que representava a ascensão de um

---

escolares próprios dada pelo Art. 104 da Lei n. 4.024/1961. Ainda segundo o pesquisador, tal iniciativa foi ratificada pela reforma universitária supracitada (Lei n. 5.540/1968).

trabalhador ao poder, filiado uma proposta de educação “transformadora”, as políticas para educação seguiram o mesmo curso dos governos anteriores. Mantiveram-se o tratamento assistencialista e focalizado e o direcionamento a educação específica para os “pobres”, “desvalidos da sorte” e “desfavorecidos de fortuna” (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012). Nessa gestão, pode-se apontar como diferencial o caráter paliativo da política de assistência denominada *Bolsa Família*, que, ao conceder um auxílio financeiro às famílias em situação de pobreza e miséria, exigiu dos pais assistidos que seus filhos estivessem na escola. Dessa forma, amenizou, em certa medida e por algum tempo, os efeitos da exploração sofrida pelos trabalhadores assistidos. Isso aconteceu porque a circulação e a reprodução do capital dependem da reprodução das relações de classe social no capitalismo, tal como Marx (2014) demonstrou. Reproduzir força de trabalho “explorável” envolve também reproduzir condições básicas de sobrevivência oferecendo-lhes, além de um salário, condições mínimas de saúde, lazer, consumo e educação para que tenham condições de trabalhar.

Ao expedir o Decreto n. 5.154/2004, o governo Lula depositou expectativas em torno do retorno do ensino profissionalizante integrado ao ensino médio. No entanto, continuou a trazer como possibilidade a oferta de cursos modulados, fragmentados, segmentados, concomitantes e sequenciais; a separação entre os dois níveis de ensino; o aligeiramento proporcionado pela fragmentação modular; bem como direcionamentos que favorecem e incentivam a oferta de formações voltadas aos interesses do mercado – *métodos e técnicas de produtividade, eficiência e eficácia*. Exemplos disso são:

- 1) o lançamento do *Programa Escola de Fábrica* três dias depois de ter sido publicado o Decreto n. 5.154/2004, representando a consagração de um modelo que se restringe à aprendizagem especificamente profissionalizante (SANTOS, 2017);
- 2) a ênfase dada à vinculação da oferta de cursos à demanda do mercado em algumas diretrizes publicadas durante esse governo: (i) *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*; (BRASIL, 2004); (ii) *Documento-Base Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas* (2007) e; (iii) *Concepções e Diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia* (BRASIL, 2008);
- 3) a falta de investimento suficiente para manter o que o ensino integrado exige na prática: escolas bem equipadas, com boa estrutura, laboratórios atualizados, bibliotecas sortidas quantitativamente e com títulos de boa qualidade, além de professores e demais trabalhadores preparados e motivados (SANTOS, 2017). Essa

carência de aporte orçamentário fez-se evidente já nos primeiros anos de implantação e expansão da EPT por meio dos IFs, como demonstrado em Frigotto (2018);

4) a ampliação das possibilidades de oferta de EPT via públicas e parcerias público-privadas (PPPs), a exemplo do *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego* (Pronatec), lançado mais tarde pelo governo Dilma Vana Rousseff (2011-2016), que, além dos cursos ofertados em instituições públicas, incluía outras iniciativas, a saber, (i) o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), com financiamento do governo federal em cursos de educação profissional em instituições privadas e do *Sistema S*; (ii) o Acordo de Gratuidade com o *Sistema S*, cujas instituições terão parte dos recursos compulsória e diretamente investidos à educação profissional, ampliando sua oferta, mediante o estabelecimento de vagas para pessoas de baixa renda, prioritariamente jovens estudantes e trabalhadores; e (iii) o *Programa Bolsa Formação*, que previa bolsas de estudos para estudantes ou trabalhadores.

É possível afirmar que, tanto no governo Lula quanto no de Dilma Rousseff, a educação oferecida aos trabalhadores avançou em termos quantitativos para satisfazer o capital e as demandas requeridas pelo mercado e pela sociabilidade capitalista. Souza Júnior e Araújo (2018), ao analisarem a EPT no governo Lula no período de 2003 a 2008, constatam a existência de limites impostos à realização da formação humana no âmbito da educação institucionalizada. Isso se processa porque são configuradas políticas sob uma ótica pragmática e utilitária, tendo como objetivo uma formação voltada para atender a dinâmica de reprodução ampliada do capital. Os autores observam que a educação utilitária move uma consciência conformada com determinada ação politicista e praticista; sob essa direção, rejeita-se o trabalho como agente de emancipação social, retroagindo sempre em seus já mencionados aspectos politicistas e praticistas. Nesses termos, o caráter “reformador” da EPT no período tratado apenas legitima o papel dessa educação, qual seja, o de

[...] impulsionar os trabalhadores para que atendam de modo cada vez mais eficiente às necessidades do mercado capitalista. Com projetos que naturalizam a forma do trabalho explorado no modo de produção capitalista, princípio que conduz a degradação do trabalhador (SOUZA JÚNIOR e ARAÚJO, 2018, p. 163-164).

Trata-se de uma situação que propicia a manutenção da ordem social vigente e a “maldição histórica”<sup>41</sup> universal que obriga os trabalhadores à condição de servidão.

À vista disso, é importante reforçar que as políticas educacionais implantadas até aqui têm sido orientadas pela lógica empresarial, observando-se o cumprimento de *metas e resultados* com menor custo. Dessa forma, contribuem para a conformação das relações de poder do capital e, por essa mesma razão, dissociam-se de qualquer perspectiva de formação humana emancipadora. Ademais, ao passo que o contingente de mão de obra qualificada disponível se expande, estimula-se o acirramento da competitividade, sem garantias de que haverá inserção dos trabalhadores no mercado. Estão postas, assim, as condições basilares para que a sociabilidade capitalista dê os próximos passos rumo a uma nova fase de acumulação do capital.

A partir das medidas interventivas na educação oferecida pelos IFs – seja no direcionamento para escolha dos cursos a serem ofertados, na vinculação destes com os arranjos produtivos locais (APLs), na submissão dos currículos às demandas capitalistas ou no trabalho docente –, observa-se a busca por novas formas de valorização e expansão do capital e por novas formas de controle do capital sobre a reprodução dos trabalhadores como classe dominada/explorada/oprimida e sobre o trabalho.

Este texto segue caracterizando o modelo institucional dos IFs e a realidade investigada.

### **3.2 Contexto da particularidade investigada**

O universo da pesquisa é uma instituição pública fruto de uma política pública educacional. Uma educação voltada para a formação humana do tipo institucionalizada que sob o argumento de atender a certas propostas pedagógicas ditas emancipatórias diz ser construída sob o *Trabalho* como princípio educativo. Os IFs são instituições estatais da esfera federal de ensino que se constituem em rede, a REFT, e destinam à EPT em diversos níveis de ensino. Essas instituições têm passado por sucessivas e profundas mudanças, tanto no que se refere à estrutura, finalidade e objetivos quanto na natureza, na forma e na finalidade do trabalho desenvolvido em seu interior, sobretudo do trabalho docente.

---

<sup>41</sup>Expressão utilizada por Souza Júnior e Araújo (2018).

De antemão, convém esclarecer que os IFs são expressão de uma parte minoritária da realidade da EPT no Brasil. Segundo os últimos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio do Censo Escolar da Educação Básica, em 2019 foram registradas 1.914.749 matrículas na educação profissional no país. A rede privada concentra 41,2% das matrículas da educação profissional; em seguida, vem a rede estadual (38,3%) e a federal (18,7%). Já na educação superior, no geral foram registradas 8.604.526 matrículas. Dessas, 2.080.418 (24,18%) estão concentradas na esfera pública, sendo: 1.335.281 na rede federal, sendo que estas 215.843 matrículas foram efetivadas nos IFs e CEFETs; 656.830 na rede estadual e; 88.307 na rede municipal. A maior parte das matrículas se concentra na esfera privada: 6.524.108 (75,82%). Do total de matrículas registradas na educação superior 1.223.851 das matrículas são em CSTs. O número de matrículas nos cursos tecnológicos aumentou 11,5%, com relação à 2018, ocasionado exclusivamente pelos cursos a distância. Os cursos a distância representam nesse cenário 58,1% das matrículas. É interessante notar ainda que foram registradas na rede privada 1.050.830 (85,9%) matrículas em cursos tecnológicos. Já na rede pública foram efetivadas 173.021 (14,1%).

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

Importa ainda registrar que os IFs são ofertantes de educação formal, mas são também ambientes de atividades que materializam o *Trabalho*, isto é, espaços de labor, de produção e reprodução da vida. Na qualidade de organismos educacionais, os IFs são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de EPT nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas. Como campo de trabalho, são instituições que se inserem na estrutura de um Estado capitalista. Todos os trabalhadores dos IFs exercem suas atividades sob regime de assalariamento, mas nem todos possuem o mesmo empregador. No caso dos trabalhadores terceirizados<sup>42</sup>, os empregadores são empresas privadas que exploram seus

---

<sup>42</sup>Aqueles que não são contratados diretamente pela instituição, empresa ou organização pública, mas sim por uma empresa intermediária interposta entre a instituição, empresa ou organização pública e o

lucros no espaço público estatal, sob respaldo jurídico, e atuam como gestores de determinados serviços prestados. Já para os trabalhadores docentes e técnico-administrativos efetivos, o empregador é o Estado e as atividades de *Trabalho* são reguladas pelo regime jurídico estatutário, que vem sendo flexibilizado nas últimas décadas. O *Campus* Salinas do IFNMG é uma expressão particular desse espaço que os IFs representam na REFT.

Mas, antes de apresentar o *Campus*, universo micro da pesquisa, é importante compreender o contexto macro de conformação dos IFs.

### 3.2.1 Cenário de conformação dos institutos federais

À medida que o capital adquire novas forças produtivas, o modo de produção e as relações sociais são alterados. Os meios técnicos de produção desenvolvem-se e esse desenvolvimento impacta a forma de produção, a organização do trabalho e todas as demais esferas de produção e reprodução da vida social. No contexto em que os IFs foram gestados, o capital e o capitalismo, que enfrentam novas fases de sua crise estrutural, passam por um novo estágio de desenvolvimento. Os efeitos do referido estágio são sentidos e percebidos em todo o mundo, porém, nos países periféricos, dependentes tanto economicamente quanto politicamente dos países mais ricos, é possível perceber mudanças de maneira mais brusca e intensa. Tais mudanças alcançam as relações sociais de produção industrial; de comércio; do Estado com a sociedade; do Estado com as instituições, sejam públicas ou privadas; do Estado com os trabalhadores; dos serviços – e, aqui, importa evidenciar os serviços prestados pelo setor educacional; dos transportes; das comunicações; dentre outros.

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

---

trabalhador contratado. Nesse caso, todas as relações de emprego se fazem entre o trabalhador e a empresa prestadora de serviços, e não diretamente com a instituição, empresa ou organização pública para o qual presta serviços.



vulnerabilidade recrudescer a brutalização da vida humana, como será possível perceber no decorrer desta seção.

A criação e a institucionalização dos IFs situam-se em meio ao que muitos designam como Indústria 3.0 (Terceira Revolução Industrial) e Indústria 4.0 (Quarta Revolução Industrial ou apenas um prolongamento e aprofundamento da revolução anterior). Conforme Ilaese (2020b), a Terceira Revolução Industrial eclode em meados da década de 1970 e tem como principal característica o desenvolvimento da informática e da automação. A principal consequência dessa inovação foi a concentração da produção mundial em pontos específicos, tal como na era do setor têxtil; entretanto, não mais nos países proprietários das respectivas empresas. Aqui, o Toyotismo<sup>43</sup> impera como procedimento cooperativo preconizado. Já a chamada Indústria 4.0 teve início em 2011, quando o governo alemão apresentou, na *Feira de Hannover*, uma série de estratégias, já em curso, que alteraram de maneira relevante diversos aspectos da divisão técnica do trabalho, dos mecanismos técnicos de distribuição e produção de mercadorias. Ilaese (2020b) destaca os principais elementos dessas transformações: (i) interconexão informatizada entre as diversas etapas da produção, que possibilita o gerenciamento em tempo real; (ii) produção em massa de produtos “personalizados”, conforme a demanda do cliente; e (iii) conexão de todo sistema produtivo em sistemas de informática integrados capazes de realizar tomadas de decisão, a “*internet* das coisas”.

Ilaese (2020b) ajuda ainda na compreensão sobre o que representam tais revoluções. Nelas, processos técnicos inserem-se no processo de trabalho com o objetivo de ampliar a capacidade produtiva humana, de modo a produzir mais em menos tempo. Para o capitalismo, isso representa um grande avanço. Para os trabalhadores, de outro lado, é exatamente o contrário, uma vez que tais alterações não estão a serviço da humanidade, de suas necessidades, da redução do tempo de trabalho ou da elevação do seu padrão de consumo; estão, em verdade, a serviço da valorização do valor e da acumulação de capital.

Mas, quais as implicações da indústria 4.0 para o Brasil, já que é considerado um país de “economia periférica” e dependente da tecnologia de ponta? Em Ilaese (2021) encontra-se resposta para tal questionamento. O estudo apresenta números que possibilitam compreender as relações sociais, os caminhos e descaminhos de um mundo onde a produção de riqueza é, ao mesmo tempo, a produção de pobreza, miséria,

---

<sup>43</sup>Um modelo de produção industrial que foi desenvolvido no Japão pelo fundador da empresa automobilística Toyota, Eiji Toyoda (1913-2013) que voltará a ser abordado no capítulo 4 desta tese.

insegurança, instabilidade e crises. No caso do Brasil, especificamente, o estudo avalia que, assim como os demais países da América Latina, o país vive um processo de “desindustrialização relativa”<sup>44</sup>. Esclarece que esse processo não significa a eliminação do capital industrial em seu conjunto, mas sim da eliminação do setor que possui maior peso quantitativo e qualitativo no interior do capital industrial: a chamada “indústria de transformação”. Esclarece-se ainda que o processo de “desindustrialização relativa” eleva a dependência com relação às cadeias produtivas situadas em países estrangeiros. De tal modo que, enquanto mero consumidor de produtos de tecnologia de ponta, os países como o Brasil, necessitam de conhecimento apenas para operar tais produtos. A produção é reduzida à base da cadeia produtiva, com menos valor agregado e completamente subordinada ao processo de produção situado fora das cadeias nacionais. Tem-se, portanto, um rebaixamento dos referidos países na divisão internacional do trabalho.

Sobre a divisão internacional do trabalho, importa registrar que se trata de uma divisão imposta pelos países centrais através de seus organismos internacionais<sup>45</sup> – Fundo monetário internacional (FMI), Banco mundial (BM), entre outros - a qual delega aos países periféricos o papel de consumidores de bens, serviços e tecnologia de ponta, criados e produzidos nos centros hegemônicos de poder econômico. Ademais, geralmente a esses países restam a produção e exportação de bens de baixo valor agregado, produtos primários e/ou defasados tecnologicamente, ao passo que importavam bens de alto valor, em especial de tecnologia de ponta.

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

---

<sup>44</sup>Segundo Ilaese (2021), entre 2004 e 2019, houve uma redução de 16,19% do espaço ocupado pela indústria de transformação no PIB de todos os países do mundo. Se considerarmos o período entre 2004 e 2018, a variação é de -11,02%. Enquanto isso, no Brasil, a redução foi de 35,3% entre 2004 e 2019 e de 30,27% entre 2004 e 2018. A redução da indústria de transformação brasileira é, assim, de duas a três vezes superior à variação mundial. Ilaese (2021, p.84) esclarece: “(...) o Brasil é, de longe, o que possui o maior percentual de queda de sua indústria de transformação nos últimos 15 anos. Fica evidente que, no caso brasileiro, não se trata de uma mera alteração na produtividade da indústria de transformação, mas uma desindustrialização relativa de fato”.

<sup>45</sup> O que aqui se denomina de organismos internacionais, também são chamados de organizações internacionais; instituições, organismos ou organizações supranacionais; instituições, organismos ou organizações multilaterais são entidades que agregam em si ações que têm objetivos únicos em diversas frentes, tanto no campo econômico quanto no social. São constituídas por meio de tratados ou acordos e estão articulados de modo a incentivar a permanente cooperação entre seus membros, a fim de atingir seus objetivos comuns. Desse modo, essas entidades exercem um peso primordial no cerne das relações geopolíticas, por isso são considerados centros estratégicos na disputa de poder.

- 1) a demanda por trabalhadores com alta qualificação diminuiu, pois houve incorporação de tecnologias de informação nos sistemas de produção, reduzindo de forma significativa o número de trabalhadores necessários para a produção industrial;
- 2) redução da qualificação exigida para o emprego, elevando a rotatividade e, como diz a Hyundai<sup>46</sup>, diminuindo a “dependência dos trabalhadores”;
- 3) redução do número de trabalhadores, que tendem a estar concentrados em um único espaço, manifestando-se, assim, a verticalização da produção (fornecedores e produtores no mesmo espaço geográfico);
- 4) os produtos de maior custo passam a ser oferecidos em forma de serviços (exemplo: muitas empresas deixaram de comprar carros e passaram a usar os serviços de transporte por aplicativos de *smartphone*, como os serviços prestados pela Uber);
- 5) houve ampliação do comércio eletrônico (*smartphones* e *internet*) e, conseqüentemente, maior concentração de capital nas mãos de poucos (como a *Amazon*, gigante dos ramos de *e-commerce* e logística<sup>47</sup>);
- 6) houve generalização do “trabalho por peça”.<sup>48</sup> O trabalhador passou a receber pelo serviço que presta ou pelo que produz. Esse novo perfil de trabalhador entrou em cena substituindo o trabalhador assalariado tradicional e o trabalhador autônomo;
- 7) houve crescimento de empresas transnacionais de transporte e de comunicação (exemplos: *Uber* e *YouTube*<sup>49</sup>); e
- 8) a incorporação de tecnologias como a inteligência artificial e a “*internet das coisas*”, bem como a ampliação do uso das plataformas digitais para fins educacionais ampliaram as possibilidades e as condições de constituírem-se

---

<sup>46</sup> A *Hyundai Motor Company* é uma das maiores multinacionais do mundo. É fabricante de automóveis sul-coreana sediada em Seul, Coreia do Sul, fundada em 29 de dezembro de 1967.

<sup>47</sup> *Amazon* é uma empresa multinacional de tecnologia norte-americana com sede em Seattle, Washington. Foi fundada em 05 de julho de 1994.

<sup>48</sup> Expressão usada pelo pesquisador Gustavo Machado Ilaese durante uma *live* promovida pelo Grupo Universitário da FaE-UFMG. Faz-se menção ao “salário por peça” trazido por Marx. Aqui, o salário do trabalhador é pago diretamente em função da produção (MACHADO, 2020).

<sup>49</sup> *YouTube* é uma plataforma de compartilhamento de vídeos com sede em San Bruno, Califórnia. Foi fundada em 14 de fevereiro de 2005 e comprada em novembro de 2006 pela empresa *Google*; desde então o *YouTube* funciona como uma das subsidiárias da *Google*.

empresas mundiais de ensino. Além disso, as novas tecnologias possibilitam a dita *otimização* de processos, tal e qual a redução de gastos e custos com infraestrutura física, recursos materiais, força de trabalho e materiais didáticos impressos. Exemplo disso, foi a chegada da *BYJU'S Future School*, maior *startup* da Índia, no Brasil em julho de 2021<sup>50</sup>. A empresa opera por meio de plataforma, as aulas são *online* e o público alvo são crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos.

Sendo assim, há que se concordar que, mesmo que o Brasil esteja passando por um processo de “desindustrialização relativa” e esteja caminhando “a passos largos para se converter na roça do mundo” (MACHADO, 2021, p.93), não fica de fora das transformações tecnológicas. O Brasil entra nesse circuito como consumidor de tecnologia de ponta e recebe diversos impactos negativos, do ponto de vista da “menor demanda por trabalho e de sua centralização, ficando o desenvolvimento técnico e o capital acumulado em outros países” (*Ibidem*).

Aqui se situa a proposta dos IFs e da expansão da EPT no Brasil. Instituições de menor custo que as universidades e que segundo expectativas do então governo que os “criou”, traria *resultados* mais “*rápidos e eficazes*” por manterem relação direta com os setores produtivos e ofertarem formação mais curtas. Ao que tudo indica, desde a criação dos IFs mudou-se o governo, mas não mudaram as pretensões e expectativas quanto ao papel da EPT. Prova disso, foi que em outubro de 2021, o então ministro da educação, Milton Ribeiro, afirmou em entrevista que as universidades deveriam ser “para poucos nesse sentido de ser útil à sociedade” e que os IFs seriam “as vedetes do futuro”, já que poderia assumir o protagonismo contribuindo com a formação em nível técnico, que na percepção dele garante maior empregabilidade<sup>51</sup>.

Percebe-se que as medidas e propostas para a EPT no Brasil vêm atendendo prontamente aos requerimentos do capital. Os parágrafos seguintes apresentam outros exemplos de como isso tem acontecido ao longo dos anos.

A partir da década de 1980, diversos países vivenciaram grandes reformas. Segundo Melo (2003), tais reformas foram motivadas pela disseminação de um modelo de estabilização e de ajustes recomendado aos periféricos por organismos internacionais. A pesquisadora nota que esses organismos, cumprindo o papel de agentes dos interesses

---

<sup>50</sup> Conferir Dias (2021).

<sup>51</sup> Conferir Morais (2021).

transnacionais e de instrumentos de disciplinamento das burocracias estatais, apontaram recomendações para as reformas do Estado desses países. Dentre as quais, cabe destaque (i) à redução do gasto governamental; (ii) à desvalorização da moeda para promover a exportação; (iii) à redução das tarifas para importações; e (iv) ao aumento das poupanças pública e privada e a reorientação da produção industrial e agrícola para exportação. Essas recomendações foram traçadas com vistas a reduzir o déficit fiscal do gasto público, da inflação e das taxas de câmbio, bem como ampliar as exportações, assinaladas como motor para o desenvolvimento. A orientação desses organismos internacionais ainda visava alcançar o setor educacional. Por trás de tais ações, reside a intenção de reduzir o tamanho do Estado e dos gastos com serviços públicos e direcionar a educação institucionalizada para uma *formação de competências para o mercado de trabalho*.

No Brasil, essas medidas foram iniciadas pelo governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), continuadas pelo de governo Itamar Franco (1992-1994) e impulsionadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1994-2002). Tratam-se de planos audaciosos que se desenrolam a partir de um amplo processo de privatizações e mudanças nos serviços públicos. A implantação dessas medidas ganhou vigor e intensidade a partir de 1995, quando se inicia, no período FHC, o processo de *Reforma do Estado*, sob a justificativa de que o país estaria enfrentando um colapso causado pela *crise do Estado*. Essa Reforma pautou-se no que muitos estudiosos denominam de gerencialismo, ou modelo gerencialista, ou ainda *New Public Management* (nova gestão pública). Tal modelo inspirou mudanças estruturais centradas “na crítica ao modelo de intervenção social democrata e na formulação de um programa baseado nas premissas do livre mercado e do neoliberalismo” (COSTA, 2010, p. 149-150).

Segundo Costa (2010), o referido modelo funda-se no pressuposto da “racionalidade econômica”, de modo que: o espaço de intervenção do Estado é reduzido e as suas funções regulatórias são ampliadas; as políticas sociais de caráter compensatório são focalizadas e têm sua execução delegada a outros; as pessoas passam a serem vistas como clientes ou trocadores de mercadoria; bens e serviços públicos passam a ser avaliados por critérios de mercado; os órgãos e instituições públicas passam a adotar métodos empresariais de gestão, com foco na “*eficiência*”; os funcionários públicos passam a ser avaliados por critérios de desempenho, em processos que os aproximam da realidade vivenciada pelas empresas privadas; entre outras. Pode-se dizer que a *Reforma do Estado* brasileiro se caracterizou especialmente pela transferência para o mercado de atribuições antes pertinentes ao Estado. Na prática, buscou-se instaurar um novo

paradigma na administração pública, cuja racionalidade foi baseada em critérios técnicos ditos de “eficiência e qualidade”.

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

No bojo da reestruturação do aparelho do Estado, encontram-se diversas reformas, dentre as quais sobressaem a trabalhista, a previdenciária e as educacionais. No que concerne à reforma trabalhista, nota-se a dissolução de muitos “direitos sociais” em nome da “*flexibilização*” e da “*modernização*” da máquina pública. Assim, uma série de medidas impôs diversas alterações às relações de trabalho e emprego. A EC n. 19/1998 tendo integrado o pacote da reforma trabalhista realizada no período é exemplar. Essa EC alterou o Regime Jurídico Único dos servidores, permitindo a contratação pelas regras da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e admitiu a criação de contratos de gestão entre setor público e privado. Tais alterações causaram drásticas mudanças, como a redução do quadro de trabalhadores em cargos efetivos; a contenção dos gastos públicos; a introdução do mecanismo da demissão voluntária; a limitação das despesas com pessoal; e a ampliação das condições para a contratação temporária. Mais acuradamente, Pereira (2020f) observa que essa nova legislação permitiu a demissão do trabalhador efetivo por insuficiência de desempenho ou excesso de quadros, promoveu mudanças no regime previdenciário e possibilitou a contratação de organizações sociais (OS) para a realização das atividades públicas antes exclusivas dos servidores de carreira<sup>52</sup>. Além disso, a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar n. 101/2000) estabeleceu um limite de 60% do orçamento para os gastos com a folha de pagamento, incluindo as despesas com o pessoal terceirizado. Foram ações que abriram caminho para a implantação de medidas e

---

<sup>52</sup> Servidores de carreira ou servidores públicos são trabalhadores concursados em cargo efetivo empregados pelo Estado que se dedicam a atividades voltadas para os serviços públicos.

propostas que buscam uma mudança radical na relação do Estado com os servidores públicos.

Ao longo dos anos, o projeto de *Reforma do Estado* iniciado no governo FHC tem avançado. Pereira (2020e) observa que os governos posteriores Lula e Dilma Rousseff não apenas mantiveram as “tendências privatizantes e neoliberais” como também as aprofundaram. Lula também realiza uma reforma na previdência do setor público, que extingue a integralidade e a paridade dos vencimentos entre servidores ativos e aposentados; determina regras de transição para os que já se encontravam no serviço público; estabelece a contribuição para os inativos; normatiza a previdência privada complementar para os servidores; define novas regras diferenciadas para as pessoas com deficiência; cria a figura do contribuinte de baixa renda; e veta a extinção do fator previdenciário proposta pelo Congresso Nacional. Além disso, dá seguimento à abertura da economia, principalmente pela via das PPPs, por meio da Lei n. 11.079/2004. Dilma Rousseff, por sua vez, cria a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH) e sanciona a Lei n. 12.618/2012, que regulamenta a previdência complementar dos servidores públicos (FUNPRESP), assim como a Lei n. 13.183/2015, que criou o fator 85/95 para o cálculo das aposentadorias<sup>53</sup>, em uma resposta do governo às centrais sindicais que o sustentavam. Ademais, a presidenta reduz o acesso à pensão por morte e ao auxílio-doença e altera os dispositivos da legislação trabalhista - seguro-desemprego e Programa de Integração Social, Programa de Integração Social (PIS), dentre outros.

Com o *impeachment* de Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2018) ao poder, os “direitos sociais e trabalhistas” conquistados continuaram a ser atacados e corroídos. Pereira (2020d) destaca, no interinato de Temer, a Lei n. 13.467/2017, que instituiu uma reforma trabalhista sistêmica, abrindo margem para a precarização ampla do trabalho, tanto no setor público quanto na iniciativa privada. Medidas como a maior liberdade de ação das empresas e do Estado nas relações de trabalho; a redução do poder de negociação dos sindicatos; a prevalência do negociado sobre o legislado em diversos aspectos das relações trabalhistas; e restrições ao acesso e à atuação da *Justiça do Trabalho* fizeram parte do “pacote de maldades” imposto aos trabalhadores.

---

<sup>53</sup> Nessa regra, o trabalhador pode se aposentar recebendo integralmente desde que a soma de sua idade e o tempo de contribuição para o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) alcançar o número 85 para mulheres, e 95, para homens.

Com o governo Jair Messias Bolsonaro (2019-atualmente), a desintegração dos “direitos trabalhistas e sociais” segue um fluxo intenso e ofensivo. A EC n. 103/2019 significou outra reforma de cunho previdenciário em que a idade mínima para aposentadoria e o tempo de contribuição foram elevados; houve mudança na metodologia do cálculo dos benefícios e foram estabelecidas novas alíquotas de contribuição, que aumentam o percentual de encargo para a maioria dos trabalhadores; foram ainda reduzidos os valores das pensões por morte; e também foram instituídas limitações para o acúmulo de benefícios (aposentadorias e pensões). Além dessa norma, no final de 2019 foram apresentadas outras propostas com o chamado “*Plano Mais Brasil*”, de seu governo, composto pelas seguintes PECs:

- 1) PEC n. 186/2019 (PEC Emergencial), que busca implantar medidas permanentes e emergenciais de controle do crescimento das despesas no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, possibilidade inclusive de redução dos salários dos servidores;
- 2) PEC n. 187/2019 (PEC dos Fundos Públicos), que permite ao governo apropriar-se de cerca de R\$ 220 bilhões que se encontram nas contas de diversos fundos;
- 3) PEC n. 188/2019 (PEC do Pacto Federativo), que também busca estabelecer medidas de ajuste fiscal e redução de salários e jornada dos servidores, além de acabar com a vinculação e obrigatoriedade do investimento mínimo em saúde e educação, nos termos da Constituição em vigor;
- 4) PEC n. 32/2020, que propõe uma nova reforma administrativa e visa instituir uma mudança estrutural nos serviços públicos e na relação do Estado com seus servidores, dissolvendo o regime jurídico atual disciplinado pela CF/1988, pela Lei n. 8.112/1990,<sup>54</sup> pelos planos de carreira e pelos estatutos funcionais.

Segundo Pereira (2020d) a PEC n. 32/2020 promete ser mais um ataque contra os servidores públicos. Em síntese, essa proposta de reforma administrativa representa a ampliação dos processos de terceirização e de privatização do serviço público; o aumento do controle sobre os servidores; a flexibilização das formas de ingresso em cargo público, de modo a escancarar e legitimar as nomeações de caráter político; a possibilidade de ser demitido de acordo com avaliação de desempenho, tanto para novos servidores quanto para os atuais; a concessão de atribuições ao Poder

---

<sup>54</sup> Essa lei dispõe sobre o regime jurídico dos trabalhadores (“servidores”) públicos civis da união, das autarquias e das fundações públicas federais.



Executivo para extinguir autarquias e fundações por decreto; o ataque à estabilidade dos servidores; o compartilhamento e a cessão de equipamentos públicos para organizações privadas; a militarização das escolas<sup>55</sup> e de postos de saúde<sup>56</sup>; a interferência na autonomia dos sindicatos, proibindo que sejam celebrados acordos, editadas leis ou mesmo proferidas decisões judiciais que garantam aos empregados públicos e pessoal das estatais o “direito à estabilidade no emprego” (PEREIRA 2020d; ILAESE, 2020a).

Diante disso, compreende-se que a reforma administrativa em tramitação no Congresso Nacional, não se trata *tecnicamente* de uma reforma, mas sim da continuidade de um projeto de desmonte do Estado como agente de serviços públicos e o consequente reordenamento deste para melhor atender às necessidades do capital e da burguesia no atual contexto de desenvolvimento do capitalismo. Caso essa proposta seja aprovada, o Estado passará a atuar à sombra dos serviços privados, sob viés ideológico claramente mercadológico. Em toda essa conjuntura possível, estará o Estado silenciando e submetendo os servidores públicos, degradando ainda mais os “direitos sociais” conquistados no interior das históricas lutas de classes e aparelhando o Estado com lideranças ligadas aos interesses do governo e do “bem comum” burguês.

É nesse panorama que as reformas educacionais promovidas a partir da segunda metade da década de 1990 estão localizadas. Foram implantadas mudanças que abrangeram todos os níveis de ensino. Melo (2003) percebe que tais transformações estiveram em consonância com os princípios da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, cuja preocupação central era conferir “maior equidade social nos países mais pobres e populosos do mundo”,

---

<sup>55</sup>Entre os primeiros atos administrativos do governo Bolsonaro estava o Decreto n.9.465/2019, que reestruturou o MEC e criou a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim). A partir daí não apenas observamos uma expansão do processo de militarização das escolas, especialmente nos municípios. A militarização das escolas pode acontecer de diversas maneiras. Nas redes estaduais, há um processo direto de convênio entre a Secretaria de Educação (Seduc) e a Secretaria de Segurança Pública; nos municípios que não possuem polícia própria, isso se dá por assinatura de um termo de cooperação entre o município e o comando de uma das corporações, geralmente bombeiros e Polícia Militar; e há também a militarização por meio do *Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares* (Pecim) instituído por meio do Decreto n. 10.004/2019, o estado ou o município assinam um termo de cooperação com o MEC e, a partir desse termo, policiais militares ou das Forças Armadas (Marinha, Exército e Aeronáutica) podem atuar dentro das escolas, com função pedagógica, administrativa e disciplinar. Segundo os planos do governo, o Pecim ser ampliado e implantar 216 escolas de todo o país até 2023. Em suma, a militarização das escolas representa a transferência da gestão das escolas civis públicas para militares. Fonte: Portal de olho nos planos (2022).

<sup>56</sup> Até maio de 20121 o governo Bolsonaro contava com a participação de mais de 6 mil militares nos seus ministérios, na cúpula de inúmeras estatais e em todas as áreas da administração pública. No setor da saúde, houve crescimento significativo já no primeiro mês da gestão interina do então Ministro General Eduardo Pazuello, que nomeou cerca de 30 militares.

considerando-se que todas as políticas sociais deveriam orientar-se pela racionalidade, sob a lógica da esfera privada. Entre essas reformas, evidenciam-se as dirigidas à EPT, que são as que mais diretamente afetam o universo de pesquisa desta tese. Nos próximos parágrafos, destacam-se as mudanças mais significativas deliberadas por reformas educacionais aqui tratadas.

Primeiramente, no governo FHC o Decreto n. 2.208/1997 impôs transformações à EPT, com relevo para a desvinculação do ensino propedêutico e técnico. Segundo Melo (2003), esse decreto representou, de um lado, o reforço à dualidade que tem historicamente marcado a educação brasileira e, do outro, “a preparação da força de trabalho que operará o mercado de trabalho cuja regulamentação se busca flexibilizar” (p. 6).

Em segundo lugar, ainda no Governo FHC, em 1999, retomou-se o processo de transformação das ETFs e EAFs em CEFETs. A EPT passou por outra grande alteração. Como CEFET, as instituições da REFT foram autorizadas a ofertar, além de cursos técnicos, a graduação em Engenharia Industrial; cursos tecnológicos; licenciaturas voltadas à formação de professores do ensino técnico e dos cursos tecnológicos; a pós-graduação *lato sensu*; e, como passar do tempo, a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Iniciava-se um novo ciclo de formações em nível superior mais direcionadas para o mercado de trabalho.

Em 2004, já na gestão do governo Lula, o Decreto n. 2.208/1997 foi revogado e substituído pelo Decreto n. 5.154/2004, indicando a *reforma da reforma* no âmbito da EPT. Uma nova definição foi dada aos níveis de EPT: formação inicial e continuada (FIC); ensino técnico de nível médio; e ensino tecnológico em níveis de graduação e pós-graduação. Além do mais, retornou a possibilidade de o ensino profissionalizante ser integrado.

Ainda em 2004, as EAFs receberam autorização excepcional para ofertar CSTs, em nível de graduação, fortalecendo a oferta verticalizada de ensino, em todos os níveis de educação, nas instituições da REFT. Observa-se uma abertura maior para a formação em nível superior na REFT naquele momento, o que possibilitou a consolidação de um modelo alternativo de educação superior no sistema de ensino brasileiro: a educação tecnológica. Essa modalidade é marcada pelo atendimento às demandas dos setores produtivos e pela flexibilidade de cursos e currículos, especialmente por meio da oferta de CSTs.

Em 2005, a história da EPT protagonizou uma experiência única: o CEFET-PR transformou-se em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), conforme o disposto na Lei n. 11.184/2005. A publicação dessa lei abortou, naquele contexto, os planos dos outros históricos CEFET-RJ e CEFET-MG de se converterem também em universidades tecnológicas. Com isso, já estava claro que modelos de instituições que exigem investimentos maior do poder público não fazem parte da *concertação* em curso.

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

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

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

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

educação brasileira e continuou a injetar dinheiro público nas instituições privadas de EPT.

Por sua vez, a gestão de Bolsonaro, além de uma série de ataques expressos em cortes orçamentários, tem sido marcada por intervenções nas eleições em mandatos eletivos para diretor e reitor das IFES; políticas designadas como negacionistas por desacreditarem as ciências e as próprias IFES; tentativa de militarização de escolas; e implantação de ideologias defendidas pela *ala radical* do governo. Além do exposto, cabe mencionar a publicação da Resolução do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (CNE/CP), n. 01/2021, que dá nova forma e conteúdo às *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica* (DCNEPT). Esse conjunto de diretrizes busca consolidar a *Reforma do Ensino Médio* empreendida no governo Temer, bem como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (Resolução CNE/CEB n. 03/2018), a *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC, Resolução CNE/CEB n. 04/2018) e a nova versão do *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos* (Resolução CNE/CEB n. 02/2020).

A maior parte dessas tendências intensificou-se em 2020 com a já mencionada pandemia do novo coronavírus. Diante do fato de que a mais relevante medida de combate à Covid-19 foi o isolamento social, o mercado tem se reconfigurado para que o capitalismo siga seu curso e continue a fazer circular mercadorias e acumular capital. E é exatamente isso que tem sido feito. O capitalismo não se importa com as pessoas que vivem de atividades informais e estão desprotegidas e sem reservas ou estoques para garantir sua sobrevivência. Não se importa com as empresas pequenas e de médio porte que estão sendo engolidas pelas gigantes. Não se importa com a intensidade e magnitude dos danos e das perdas humanas. O novo coronavírus não ameaça o capitalismo; ao contrário, conferiu a ele a oportunidade de acumular mais riquezas e favorecer a concentração de renda nas mãos de poucos.<sup>57</sup> As grandes empresas permanecem vendendo e lucrando com vendas no ambiente virtual, comercializando cursos *on-line* e plataformas digitais voltadas ao ensino. O capitalismo segue transformando as relações de trabalho e aproveitando-se da vulnerabilidade da mão de obra e da abundância do exército de reserva.

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

---

<sup>57</sup> Segundo informações da revista digital FORBES, desde o início da pandemia, a riqueza total mantida por bilionários em todo o mundo aumentou 25%, para mais de US\$ 10 trilhões (WILLIAMS, 2020).

de “desindustrialização relativa” no Brasil se entrelaça com o mecanismo da dívida pública: a indústria de transformação reduz a cada dia, e a quantidade de mercadorias em circulação também é reduzida. Para evitar um colapso o Estado: assume o capital excedente e, ao mesmo tempo, reduz o fluxo monetário, ou seja, reduz as mercadorias em circulação; retira da circulação moeda que não possui mais mercadorias para espelhar seu valor; e contém a inflação e salva os capitais convertendo mais e mais capitais reais em capitais fictícios. Em decorrência disso:

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

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

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

A próxima subseção dedica-se a apresentar uma breve caracterização dos IFs e também do IFNMG.

### **3.2.2 *Campus Salinas do Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG)***

Sendo parte integrante de um sistema de educação dualista, os IFs são instituições programadas para formar seguimentos do proletariado. São instituições que em alguma medida contribuem para o “desenvolvimento das potencialidades humanas e possibilitam o avanço das forças produtivas do trabalho” (ARAÚJO, 2018, p. 140). Por outro lado, como fruto de reformas empreendidas por políticas públicas educacionais subordinadas aos interesses do capital nas últimas décadas, os IFs são espaços que formam “um novo trabalhador, com atitudes, habilidades e competências que incorporam a ideologia do capital, no cenário concorrencial e destrutivo de sua crise estrutural”

(SANTOS; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2010). Nessa dupla configuração, os docentes dos IFs aparecem como protagonistas e, ao mesmo tempo, espectadores nesse processo contraditório; por isso, eles foram eleitos os sujeitos desta pesquisa.

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

Como se pôde perceber até aqui, apesar de serem apresentados como uma iniciativa de “revolução” na EPT, a educação dos IFs se assenta sob a dualidade estrutural que divide a educação em dois modelos: um modelo propedêutico para a elite burguesa e outro profissionalizante voltado para os filhos dos trabalhadores dominados/explorados/oprimidos e/ou dos “pobres e desvalidos da sorte”. Esse modelo de educação não revoluciona, apenas consolida as bases do capitalismo, do aparato estrutural de exploração do trabalho e da acumulação privada da riqueza socialmente produzida.

Essa lógica que permeia o projeto da sociedade dividida em classes e, por conseguinte, o projeto de constituição da EPT e dos IFs, esteve sempre viva nas propostas e ações do governo. Lula já havia anunciado na “carta ao povo brasileiro” (2002), enquanto pré-candidato a presidente da república, que combinaria “o incremento da atividade econômica com políticas sociais consistentes e criativas” por meio de reformas ditas “estruturais” que modernizariam o país, “tornando-o mais justo, eficiente e, ao mesmo tempo, mais competitivo no mercado internacional”. Afinal, o compromisso que ele estava assumindo era pela “produção, pelo emprego e por justiça social”, mas tudo dentro dos limites da sociabilidade capitalista. Com essa carta, firmava-se um

compromisso pela manutenção dos fundamentos da economia vigente. Nesse mesmo caminho, a “revolução” apresentada na EPT diz respeito a condições mais bem estruturadas para se atender ao setor produtivo e de impulsionar a expansão produtiva do capital.

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

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

Uma novidade nessas instituições é a determinação legal de percentuais de oferta de vagas: 50% para cursos técnicos, prioritariamente no modelo integrado; 20% para cursos de licenciatura, bem como programas de formação pedagógica; e o restante das vagas destinado a cursos superiores e FIC. Do percentual dirigido a cursos técnicos, 10% das vagas devem ser destinadas ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA).<sup>58</sup> Além disso, é novidade na EPT trazer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tal como nas universidades. Nos IFs, entretanto, diz-se que o foco é a pesquisa aplicada, a *inovação* tecnológica e a extensão tecnológica, de modo que estejam ligados a serviços técnicos que favoreçam o desenvolvimento regional. Cabe lembrar que, tal

---

<sup>58</sup> Conforme Lei n. 11.892/2008 e o Decreto n. 5.840/2006.

como nas universidades, não são apontadas as condições da realização da indissociabilidade, pois os IFs inserem-se em um contexto no qual o que interessa é a formação rápida e o retorno imediato do estudante para o mercado de trabalho. E, como nas universidades, essa diretriz torna-se um encargo docente e não um princípio institucional.

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

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

No período de 2008 a 2014, em meio às reformas educacionais e ao processo de crescimento previstos para a educação superior e a EPT públicas, aconteceu uma onda de greves e lutas. Nos primeiros anos (2011, 2012 e 2014), a luta esteve centrada em questões movidas pela melhoria dos “direitos trabalhistas” e contra a forma precarizada de expansão da rede. A partir de 2015, as reivindicações voltaram-se contra a privatização e a mercantilização da educação pública, contra os cortes nos orçamentos que agravavam a fragilidade das condições de trabalho e de ensino e contra a supressão de “direitos



trabalhistas e previdenciários”. Tais reivindicações também se constituíram uma resposta à intensificação da política de desobrigação do Estado brasileiro com o financiamento público das IFES.

Submersas em um atribulado cenário político, as IES acompanharam o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.<sup>59</sup> Após a derrubada de seu governo, Michel Temer assume o poder e intensifica as reformas e medidas iniciadas pelas gestões anteriores. A intenção das ações continua sendo aumentar a capacidade de produção e de expansão do capital e, para tanto, não bastaria mais servi-lo com *mão de obra qualificada* nem o alimentar e o fortalecer com *ciência, tecnologia e inovação*; seria preciso *baratear ainda mais o custo da mão de obra e potencializar as margens de lucro e de mais valia*. Foi assim que vieram à tona algumas medidas que acentuaram ainda mais os efeitos da escalada cruel do capital e dos capitalistas no Brasil. Dentre tais medidas, destacam-se:

- 1) a EC n. 95/2016 (Lei do Teto de Gastos), que congelou os investimentos públicos em áreas sociais por vinte anos e limitou, dentre outras coisas, a realização de concursos para a educação federal;
- 2) a Lei n. 13.429/2017, que admitiu a terceirização (atividade-fim e atividade-meio) das empresas, nas esferas pública e privada, e aprofundou a precarização das relações de trabalho; e
- 3) a tramitação da reforma da previdência, por meio da PEC n. 287/2016.<sup>60</sup>

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

---

<sup>59</sup> Avaliado por muitos juristas, grupos de movimento sociais e intelectuais como um *golpe jurídico e parlamentar*.

<sup>60</sup> A tramitação dessa PEC foi suspensa em 2018. Em 2019, tramitou no governo Bolsonaro uma nova proposta, a PEC n. 6/2019, que foi aprovada (EC n. 103/2019).

propriedade privada, defesa da exploração de recursos naturais sem precedentes e privatização de espaços e recursos públicos.

Sob tal perspectiva, no governo Bolsonaro a dinâmica voraz de acumulação e autovalorização do valor, à custa de vidas humanas, é escancarada e expressa por meio:

1) da *Reforma da Previdência (EC n. 103/2019)*, que, dentre outras medidas, exige que o trabalhador permaneça por mais tempo no mercado de trabalho, contribuindo ainda mais com a previdência, uma vez que adia seu processo de aposentaria a partir de cálculos e critérios mais custosos, rigorosos e burocráticos;

2) da *Reforma Trabalhista (Lei n. 13.874/2019 ou “Lei da Liberdade Econômica”)*, que aproxima gradativamente mais os contratos de trabalho da informalidade, favorece a intensificação das jornadas de trabalho, fragiliza as ações de saúde e segurança no trabalho, e prioriza a negociação individual em detrimento dos acordos coletivos, reduzindo, assim, o papel da negociação coletiva e da ação sindical;

3) da PEC 23/2021 (PEC dos precatórios), que se aprovada permite, entre outras mudanças: abrir espaço no orçamento para financiar o *Programa Auxílio Brasil* (programa criado pelo governo em substituição ao *Bolsa Família*); prevê o parcelamento dos precatórios do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundef) por três anos, enquanto outros precatórios envolvendo trabalhadores/as em educação e demais servidores seguirão parcelados por pelo menos 10 anos;

4) da crise e das intervenções políticas, ideológicas e econômicas na gestão da educação, expressas nos cortes e no contingenciamento financeiros, bem como na responsabilização dos reitores pelo pagamento da folha salarial,<sup>61</sup> em uma maior abertura das IFES para as empresas,<sup>62</sup> nas intervenções em processos de eleição das IFES, no programa de ampliação das escolas militares<sup>63</sup> e no combate ao “viés

---

<sup>61</sup> Trata-se do ofício-circular n. 8/2020/GAB/SPO/SPO-MEC, que dá orientações sobre as despesas com pessoal ativo e inativo, benefícios e encargos a trabalhadores públicos, pensões especiais e sentenças judiciais, com base no orçamento de 2020. Dentre outras medidas, recomenda aos reitores o não pagamento de progressões, promoções, capacitações, qualificações e adicionais.

<sup>62</sup> A exemplo da proposta dos já citados programas *Future-se* e *Novos Caminhos* que serão apresentados mais adiante.

<sup>63</sup> Ação que integra o compromisso pela educação básica firmado pelo governo em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O objetivo é impulsionar a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação

ideológico nas escolas”,<sup>64</sup> nas sucessivas mudanças no comando do MEC<sup>65</sup>; entre outros.

No que se refere à educação, em síntese, o objetivo continua sendo o mesmo: aumentar a capacidade de produção capitalista e expansão da mais valia. Especificamente sobre os IFs, o governo Bolsonaro tentou dar continuidade ao PL n. 11.279/2019, herança do Governo Temer, que, se aprovado, alteraria profundamente essas instituições. Houve muita resistência por parte dos representantes da REFT em relação a esse projeto, que acabou sendo removido do processo de tramitação pelo presidente da república. Caso o referido projeto fosse aprovado, as implicações seriam severas, como exposto abaixo:

- 1) passaria a ser exigido o mínimo de 70% de matrículas em cursos de ensino médio, que hoje é de 50%;
- 2) deixaria de ser exigido um percentual mínimo para a oferta de cursos de licenciaturas, o que poderia acarretar a extinção dos cursos superiores para suprir a exigência estipulada de 70% da oferta de ensino técnico;
- 3) a educação técnica de nível médio, que atualmente é ofertada “prioritariamente” na forma de cursos integrados, daria lugar à oferta exclusiva de ensino técnico;
- 4) extinguiria o mestrado e o doutorado acadêmicos, priorizando somente a modalidade profissional desses cursos de pós-graduação *stricto sensu*;
- 5) os reitores e diretores-gerais de *campus* há menos de cinco anos deveriam ser *pro tempore*, indicados pelo governo federal; e
- 6) seria possível a contratação de trabalhadores técnico-administrativos em educação substitutos, possibilidade que, por um lado, evitaria o desfalque em caso de afastamento por qualquer motivo, mas, por outro, significaria mais um passo para a terceirização do serviço público.

---

para jovens e adultos e tornar o Brasil referência na América Latina até 2030. O MEC pretende ainda implantar 108 novas escolas cívico-militares no país até 2023.

<sup>64</sup>A proposta do governo é sufocar o “esquerdismo”, ou seja, tudo que vai contra o que a *ala bolsonarista* defende; o “progressismo”, que seriam pautas não conservadoras; a “ideologia de gênero”, que seria a distinção entre os gêneros não somente pelo viés biológico; e o “marxismo cultural”, que seria um movimento ideológico cujo o objetivo seria converter, a partir de valores culturais, a sociedade a um modelo comunista. Todas essas expressões não reconhecidas por especialistas, mas são utilizadas por grupos, geralmente conservadores, para criticar certas teorias ou movimentos de oposição.

<sup>65</sup> Desde 1º de janeiro de 2019 até o fim de março de 2022 o governo Bolsonaro já havia trocado a chefia do MEC por cinco vezes. Victor Godoy Veiga é o quinto Ministro a assumir a pasta. Antes dele passaram pelo ministério Ricardo Vélez Rodrigues, Abraham Weintraub, Carlos Alberto Decotelli e Milton Ribeiro.

Além dessas mudanças, tal projeto alteraria a lei que cria cargos efetivos, cargos em comissão e funções gratificadas no âmbito do MEC destinadas às IFES (Lei n. 11.740/2008) e a lei de criação da empresa pública Amazônia Azul Tecnologias de Defesa S.A. Por esse mesmo projeto, seriam criados três novos IFs, a partir do desmembramento dos IFs Baiano, da Bahia e de São Paulo; a Universidade Federal do Médio e Baixo Amazonas; e a Universidade Federal do Médio e Alto Solimões, sem a mínima previsão orçamentária, ignorando ainda o congelamento de gastos da EC n. 95/2016.

A retirada do projeto pelo governo, todavia, não significou pôr fim aos seus objetivos de promover um novo reordenamento na REFT. No dia 30 de agosto de 2021 o MEC apresentou aos reitores dos IFs uma nova proposta que prevê a criação de 10 novas reitorias e reorganiza a distribuição territorial dos *campi* em alguns estados<sup>66</sup>. No entanto, não contempla a criação de novos *campi*, de novas ofertas de cursos e de matrículas, além de determinar um prazo de apenas 20 dias para os reitores manifestarem-se. Na prática, as instituições não receberiam novos *campi*, nem ampliariam o número de vagas, nem aumentariam o número de cursos. A única coisa nova que a REFT teria seriam 10 novos reitores e 10 novas reitorias. Caso a proposta avance o governo Bolsonaro poderá indicar os 10 novos reitores sem eleições. O que chama a atenção é que essa proposta surge em meio ao estrangulamento do orçamento na REFT: de 2020 para 2021 os IFs sofreram uma redução de 20% no orçamento.<sup>67</sup>No entanto, em dezembro de 2021, a proposta foi vetada pelo Ministério da Economia. O argumento é de que a medida criaria 2.912 novos cargos sem criar novas vagas para alunos.

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

---

<sup>66</sup>Conferir Júnior (2021).

<sup>67</sup>Fonte: SINASEFE IFSul (2021).

a área social como um todo vêm na mesma linha conservadora, economicista, privatista e mercantil que os governos anteriores, dando sequência ao projeto de EPT já largamente abordado neste estudo.

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

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

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

É igualmente importante destacar que os IFs e as demais instituições de EPT cumprem um papel importante na sociedade capitalista brasileira. Estas oportunizam uma formação que favorece a apreensão da realidade e das relações circunscritas, mas não é única formação que o indivíduo recebe e da qual precisa para se constituir como tal. Não

se trata da única formação que pode impulsionar ou conduzir transformações nem é a única responsável por fomentar o capital, o mercado e a sociabilidade capitalista. Como destacou Mészáros (2008, p. 44), “as instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte”. Além disso, “[...] a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical” (*ibidem*, p. 45).

A partir da caracterização dos IFs, foi possível elaborar desdobramentos sobre a função da EPT e os sentidos conferidos ao trabalho no atual contexto da sociedade capitalista. Observa-se que, embora representem uma “nova institucionalidade” na EPT, assim como uma maior oportunidade de acesso à educação pública e gratuita, os IFs dão continuidade à dualidade educacional, voltando-se a uma proposta de educação assistencialista e utilitarista. Em decorrência disso, os IFs inserem-se na sociedade como um instrumento estatal que coopera para a manutenção da sociedade dividida em classes. Ainda que a formação nos IFs se direcione ao mercado, sempre haverá espaço para outras espécies de formação, advindas de circunstâncias tanto internas quanto externas, e também de experiências individuais compartilhadas em coletividade.

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

O IFNMG foi criado a partir da união do CEFET de Januária e suas unidades de ensino descentralizadas (UNED) em Almenara, Arinos e Pirapora; a EAF de Salinas; e as UNED dos municípios de Araçuaí e Montes Claros, construídas, inicialmente, pelo CEFET de Rio Pomba e CEFET de Minas Gerais, respectivamente. As realidades dos seus *campi* são bem diferentes. Por exemplo, enquanto um deles é marcado por um histórico de mais de 60 anos de experiência em cursos técnicos, uma estrutura mais consolidada, mais espaços para novas construções e ousa na oferta de diversos cursos em nível superior, outro nasceu em 2015, sem sede própria, investindo em educação técnica na modalidade concomitante/subsequente.

Atualmente, o IFNMG possui 11 *campi*, além da Reitoria e do Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (CEAD). Dentre tais *campi*, há:

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

A figura abaixo ilustra essa realidade.



Fonte: PDI/IFNMG (2019-2023)

A área de atuação do IFNMG é de 236.789,295 km<sup>2</sup>, atingindo uma população estimada em 3.031.996 habitantes. Segundo dados informados pela diretoria de gestão de pessoas atuam nessa instituição 727 docentes, sendo 645 em cargos efetivos, 80 contratados como substitutos e 2 como visitantes. Atuam ainda 677 técnicos

administrativos em educação todos em cargos efetivos<sup>68</sup>. Quanto aos cursos, o *Relatório de Gestão do IFNMG 2020* (IFNMG, 2020) registra as seguintes ofertas:

- 41 cursos superiores: 22 bacharelados, oito licenciaturas e 11 CSTs;
- 62 cursos técnicos presenciais: 33 cursos integrados ao ensino médio, 27 cursos concomitantes e subsequentes, um curso do *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos* (Proeja), e uma especialização técnica de nível médio;
- dois programas de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado Profissional em Reprodução e Nutrição Animal e Mestrado em educação Profissional e Tecnológica);
- 41 cursos a distância: 14 cursos técnicos, 16 cursos de pós-graduação *lato sensu*, cinco cursos superiores e seis cursos FIC.

No ano de 2020 estavam matriculados nestes cursos: 9.969 alunos em cursos técnicos, sendo 3.921 na modalidade da educação a distância e 6.048 na modalidade presencial; 7.000 alunos em cursos de graduação, sendo 1.530 em cursos a distância e 5.470 em cursos presenciais; 2.571 alunos em cursos de pós-graduação, sendo a maioria na modalidade da educação a distância, 2.499 e apenas 72 na modalidade presencial; 6.832 alunos em cursos FIC, sendo 4.862 em cursos a distância e 1.970 em cursos presenciais. No total são 26.372 matrículas, 12.812 em cursos a distância e 13.560 em cursos presenciais.

O *Campus Salinas*, eleito para o recorte da pesquisa, foi criado originalmente como Escola de Iniciação Agrícola de Salinas em 02 de setembro de 1953.

---

<sup>68</sup> Dados coletados em 21 dez. 2021.



**Figura 2**

*Campus Salinas antes do processo de ifetização<sup>69</sup>: Escola Agrotécnica Federal de Salinas (EAF/Salinas) - 1993*



**Fonte:** Portal do IFNMG/Salinas (2021).

Atualmente o *Campus* Salinas oferece diversos cursos: técnico em agropecuária, implantado em 1977; técnico em agroindústria, implantado em 1997; técnico em informática, implantado em 2010; tecnólogo em produção de cachaça, implantado em 2005; bacharelado em engenharia de alimentos, implantado em 2011; bacharelado em engenharia florestal, implantado em 2010; bacharelado em medicina veterinária, implantado em 2011; bacharelado em sistemas de informação, implantado em 2017; licenciatura em biologia, implantado em 2010; licenciatura em física, implantado em 2010; licenciatura em matemática, implantado em 2010; licenciatura em química, implantado em 2010 e licenciatura em pedagogia implantado em 2018. O *Campus* Salinas oferece ainda o curso de pós-graduação *stricto sensu* em medicina veterinária - mestrado profissional em reprodução e nutrição animal, bem como diversos cursos na modalidade de educação a distância.

---

<sup>69</sup> Refere-se ao processo de transformação de instituições de EPT em IFs.

**Figura 3**

*Campus Salinas depois do processo de ifetização: IFNMG – 2020*



**Fonte:** Vídeos produzidos pelo Canal André Felipe no *Youtube* (FELIPE, 2021)<sup>70</sup>.

No *Campus* Salinas do IFNMG atuam 244 servidores sendo 133 docentes e 111 técnicos administrativos em educação<sup>71</sup>. Em dezembro de 2021 o *Campus* contava com 10 docentes contratados como substitutos. Este número de servidores atendia até dezembro de 2019, 2.024 alunos<sup>72</sup>. Desse universo, foram selecionados um grupo de 10

---

<sup>70</sup> André Felipe é ex-aluno dos *Campi* Januária (ensino técnico) e Salinas (ensino superior) e em abril de 2022 já possuía mais de 137 mil inscritos em seu canal no *Youtube*. Com o “Conheça o IfnmgX / #PROJETONOSSOIF” percorreu aproximadamente 5 mil quilômetros com o objetivo de divulgar a instituição.

<sup>71</sup> Informações disponíveis no site do IFNMG/Salinas (2021).

<sup>72</sup> Dados mais atualizados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (2020).

docentes para serem entrevistados. O objetivo foi conhecer a percepção dos docentes sobre o seu trabalho e sobre a questão da autonomia no IFNMG.

A sede do *Campus* Salinas ocupa uma área de 142,68 ha e está situado no município de Salinas localizada na região na mesorregião do Norte de Minas Gerais. Possui uma das infraestruturas mais consolidadas da instituição, por ter herdado a estrutura da antiga Escola de Iniciação Agrícola de Salinas e também ter aumentado o volume de recursos financiados durante o plano de expansão da REFT. O *Campus* conta em suas instalações com: Prédio Administrativo, Prédio Pedagógico, Laboratórios de Informática, Laboratório de Física, Laboratório de Química, Academia, Quadras Poliesportivas, Academia ao Ar Livre, Ginásio Poliesportivo, Biblioteca, Prédio de Gabinetes, Prédio Acadêmico, Laboratório Fenômenos e Transporte, Laboratório Análise Sensorial, Laboratórios da Agroindústria, Clínica Veterinária, Viveiro Florestal, Unidades Educativas de Produção (UEPs) que funcionam como laboratórios de ensino, incumbidas do processo produtivo da escola, Estábulo, Laboratório de Microbiologia, Laboratório Bromatologia e Laboratório de Desenho e Topografia e salas de aulas contam com equipamentos audiovisuais. O *Campus* possui ainda uma propriedade junto à Barragem do Rio Salinas, denominada Fazenda Santa Izabel com área de 56 hectares onde são desenvolvidos projetos de produção de cachaça de alambique, fruticultura e cultura de cana-de-açúcar além de possuir salas de aula.

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

Apesar dessa estrutura, em diversos momentos da pesquisa os sujeitos investigados relatam que não atende plenamente às necessidades: a instituição cresceu, aumento muito o número de cursos, mas os recursos financeiros e o número de servidores não cresceram na mesma proporção. Ainda há carência de espaços, equipamentos e servidores para que o trabalho desenvolvido e o processo ensino-aprendizagem aconteçam em condições materiais adequadas.

O *Campus* Salinas e o IFNMG como um todo atendem regiões carentes do estado de Minas Gerais. A variação do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) nas mesorregiões que o IFNMG abrange se situa entre 0,529 a 0,770. O IFNMG representa nesta região, não apenas oportunidade de acesso a formação em níveis mais

elevados e em condições melhores do que mais das ofertadas pela rede estadual, municipal e privada, mas também oportunidade de emprego e renda. Trata-se de uma região historicamente “esquecida” por não possuir riquezas naturais, como água ou minério em abundância. Uma região que, em geral, não atrai como nos grandes centros urbanos, os donos dos capitais e por isso, não está nas listas de prioridades dos governos e das políticas capitalistas.

Por se tratar de uma região com tais características, a questão da oportunidade de acesso dos filhos dos trabalhadores dominados/explorados/oprimidos a níveis mais elevados de ensino é um elemento que aparece com frequência, não apenas nos documentos institucionais, mas também nas falas dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa. Além disso, as oportunidades de emprego com estabilidade e um plano de carreira que os *Campus* do IFNMG oferecem para a região, também é um elemento que aparece como positivo nas entrevistas. Nessa acepção, o IFNMG cumpre a parte que lhe cabe no papel assistencialista dado à EPT no Brasil.

Este capítulo apresentou elementos das particularidades dos IFs e do IFNMG, nas dimensões macro e micro, que permitem compreender a realidade social em que os trabalhadores, em especial os docentes, estão inseridos. Enquanto um país que ocupa um lugar periférico no sistema capitalista, o Brasil segue dependente dos países ditos “desenvolvidos”. Essa dependência resulta: em ficar sob o domínio e acatar diretrizes e orientações dos organismos internacionais; na ausência de um setor de meios de produção interno; subordinação ao capital financeiro internacional, através, sobretudo, da dívida externa; na decadência da “indústria de transformação” e no avanço da agroindústria e da indústria extrativa mineraria para exportação; entre outros.

A proposta de educação nos IFs, por mais que seja apresentada como uma “revolução” e que possa estar contribuindo com a formação humana e/ou para o trabalho, ao priorizar o ensino técnico e formações mais rápidas voltadas para o desenvolvimento de “*habilidades e competências*” enquanto força de trabalho útil ao mercado, atende bem à essa condição de economia periférica do país. Nota-se ainda, que trata de um modelo de instituição que angaria *status* de universidade, sem ser universidade. É um modelo mais operacional, voltado principalmente para a produção de conhecimentos utilitaristas, funcional ao mercado, exemplos disso são a demanda por pesquisa do tipo aplicada e extensão do tipo tecnológica. A propósito, assenta-se sobre a dualidade educacional histórica: uma educação voltada para os filhos dos trabalhadores dominados/explorados/oprimidos e outra para as elites.

O próximo capítulo se dedica a caracterizar o trabalho docente nos IFs.

#### 4 TRABALHO DOCENTE E AS CONDIÇÕES DETERMINADAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS

*Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.*

*(Karl Marx, 2011b)*

Este capítulo tem como objetivo caracterizar o trabalho dos docentes nos IFs e as circunstâncias em que atuam. Para as análises nele apresentadas, recorreu-se a: obras marxianas e de autores marxistas de diferentes matrizes; literatura da área educacional, em especial às voltadas para a EPT; legislações nacionais e documentos oficiais do governo que tratam das políticas para a EPT e para o trabalho docente; e publicações de entidades sindicais de âmbito nacional, em especial das que concentram trabalhadores que atuam na educação superior e na EPT.

Inicialmente, julga-se importante esclarecer que se compreende por trabalho docente o conjunto de atividades que tem como finalidade contribuir com alguma dimensão da formação humana. Tais atividades, geralmente ocorrem em um ambiente institucionalizado e dedicam-se à alguma esfera da educação dita “formal”. O referido conjunto de atividades materializa uma das formas de objetivação do *Trabalho* que vem sendo afetada sobremaneira pelo modo de produção capitalista. Sabe-se que o trabalho docente, a depender de seu *locus* de atuação e de quem o gerencia, recebe diferentes atribuições. Na educação superior essas atividades, geralmente, voltam-se para o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão.

Os IFs são IES, mas com algumas atribuições diferentes daquelas destinadas às universidades. Nessas instituições, o trabalho docente concentra-se na transmissão do saber, de modo a contribuir para a formação em diversos níveis e modalidades de ensino e para a produção, socialização e disseminação de conhecimento, ciência e tecnologia, com o objetivo de qualificar para o trabalho. Após sucessivas reformas no Estado, na EPT e nas regras que regem as atividades do docente, estes passaram a ser identificados como professores do magistério da educação básica, técnica e tecnológica (MEBTT). O que representa uma fragmentação do coletivo de trabalhadores docentes justificada pela “indiferenciação diferenciada”, expressa na separação das carreiras do Magistério Superior e do MEBTT e que “contribui significativamente para a fragilização da



constituição em si de uma identidade própria por parte de tais docentes” (FLORES, 2019, p. 3).<sup>73</sup> Por compreender que tal diferenciação é infundada, já que o exercício diz respeito à atividades da mesma natureza (docência), com funções e finalidade similares, optou-se por, neste estudo, referir-se a pertencentes de ambas as carreiras como *trabalhadores docentes, docentes ou professores*, fazendo distinção apenas no que se refere ao *lôcus* de atuação. A saber: trabalhadores docentes da EPT, trabalhadores docentes dos IFs, trabalhadores docentes das universidades, docentes dos IFs, professores da EPT, e assim por diante.

É relevante realçar que, até mesmo em função dessa forma de organização do trabalho docente que facilita a fragmentação do coletivo, a representação sindical desses trabalhadores, apesar de existirem tentativas de algumas ações conjuntas, também é fragmentada. Enquanto o coletivo dos trabalhadores docentes das universidades é representado pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), os trabalhadores docentes da REFT são representados pelo Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE). Esse último também representa os técnicos administrativos em educação que atuam na REFT. Essa categoria de trabalhadores nas universidades é representada por outra organização sindical, a Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA). Essa fragmentação tem sido intensificada, com o surgimento de outras organizações que também têm como objetivo atuar no campo sindical dos trabalhadores docentes. É o caso da Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (PROIFES) que se apresenta como um grupo de docentes que atuam nas IFES, que visam alterar o panorama do movimento sindical docente brasileiro, criando uma organização para representar seus interesses nos assuntos relativos à carreira, salário e educação de qualidade.

Isso posto, cumpre-se o objetivo desse capítulo fazendo uso: (i) da pesquisa bibliográfica, que visou compreender o contexto histórico em que essas condições têm sido estabelecidas; e também da (ii) pesquisa documental, através da qual buscou-se informações sobre as condições juridicamente postas para os trabalhadores docentes dos IFs. Assim sendo, esse capítulo segue estruturado em duas seções. A primeira, possui duas subseções e apresenta informações e análises que permitem caracterizar o trabalho

---

<sup>73</sup> Para melhor compreensão do uso da expressão utilizada por Flores (2019), recomenda-se a consulta ao art. 2º da Lei 12.772/2012.

docente no âmbito dos IFs. A segunda seção apresenta elementos das políticas e reformas estatais que caracterizam as circunstâncias em que esses trabalhadores atuam.

#### **4.1 Trabalho docente nos institutos federais**

Na teoria de Marx, o ser humano não tem uma essência dada geneticamente ou no momento do nascimento; ele é um ser constituído a partir de sua relação metabólica com a natureza, segundo suas vivências na condição de ser social. Tendo por base esse entendimento, entende-se que o trabalhador docente nos IFs se constituiu na sua relação com os meios de seu trabalho; seu campo de trabalho; o produto de seu trabalho; os outros trabalhadores em seu entorno; os estudantes; a comunidade local; seu empregador e o arcabouço de normas por ele preestabelecido; bem como todo o complexo de experiências acumuladas por ele próprio e por outras gerações que lhe são anteriores.

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

Essa multifuncionalidade pode ser interpretada como herança do já mencionado Toyotismo e das novas configurações de acumulação do capital que atingiram a sociedade capitalista a partir dos anos 1970. Além da multifuncionalidade, o Toyotismo defendia a valorização do trabalho em equipe, a qualidade do/no trabalho e a flexibilização da qualificação do trabalhador. Para assegurar isso, foram empreendidas diversas mudanças que podem ser compreendidas como “expressão da reorganização do



capital como vistas à retomada do seu patamar de acumulação e ao seu projeto global de dominação” (ANTUNES, 2009, p.52). Mudanças dessa natureza ainda acontecem e podem ser identificadas como expressão da crise estrutural do capital. A indústria 4.0 é outro caso exemplar neste sentido, porque chegou impondo novos padrões e novas formas de organização do trabalho, novos modos de produção, novas vertentes das formas de expropriação e da dominação do capital. Busca-se superar a lucratividade empresarial conquistada com o Toyotismo e aprimorar as formas de ocultar a exploração, a intensificação e a precarização do trabalho, que são inerentes ao sistema capitalista.

O capítulo anterior já apresentou as principais características da indústria 4.0. Importa aqui registrar que, a partir desse novo modo, novas tecnologias são inseridas nas relações sociais de produção de modo a aumentar a exploração, o uso dos recursos, a produtividade e o acesso aos consumidores. Isso demandou, tanto dos trabalhadores quanto dos empregadores, novas formas de organização, novos processos e novos meios de trabalho. Pode-se visualizar nos IFs, algumas implicações tanto do Toyotismo, quanto da busca pela sua superação por meio indústria 4.0. Dentre as quais merecem ser citadas: (i) a constante adaptação das propostas formação em cursos técnicos e CSTs, buscando a atendimento a novas atividades e profissões demandadas pelo mercado - como exemplo disso, merece ser destacado a atualização do *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*, aprovado em 2020 pela Resolução CNE/CEB n. 2 e a atualização do *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia* iniciada em 2021 (Portaria n. 602/2021)<sup>74</sup>; e (ii) a ampliação da oferta de cursos por meio da educação a distância e do uso de plataformas para regular, fiscalizar e controlar o trabalho e os serviços prestados, tal como é apresentado ao longo deste estudo. Observa-se que o foco destas intervenções é atender a demanda do mercado adequando o currículo dos cursos e implantando novas tecnologias com vistas a ampliar a capacidade do sistema de gestão das instituições de modo a garantir uma forma mais efetiva de controlar e avaliar as atividades desenvolvidas, uma maior produtividade e a redução dos custos.

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

- 1) diferentes níveis de ensino e de formação, o que engloba um público heterogêneo, tanto no que se refere aos aspectos objetivos, como diferentes

---

<sup>74</sup> Atualmente vigora a terceira edição do *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia* que foi aprovada pela Portaria MEC n. 413/2016.

objetivos e finalidades, quanto subjetivos, como a diversidade etária, diferenças de ordem cognitiva, problemas de ordem afetiva, vivências particulares, entre outros;

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

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

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

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

6) conflitos próprios da finalidade da educação e da lógica empresarial que está entranhada nos IFs desde o momento de sua concepção. Tais conflitos são fruto de diversas contradições que existem entre a práxis educacional e as concepções da administração forjadas no seio da sociedade capitalista. São exemplos disso a formação humana integral *versus* a formação por *competências/habilidades* e entrega de “produtos”; a formação ampla, diversificada e polivalente *versus* a formação específica, direcionada e padronizada; o investimento em direitos sociais e sua garantia *versus* a racionalidade e a redução de custos; a totalidade social, a coletividade e o acesso igualitário *versus* a concorrência, a *produtividade* e a *meritocracia*; a qualidade como sinônimo de atendimento às necessidades humanas e sociais *versus* a qualidade como sinônimo de notas altas nos testes e avaliações; entre outros.

Há que se considerar, além dessa multifuncionalidade, a complexidade própria do processo de trabalho docente. Para compreender a dinâmica das atividades docentes é necessário lembrar que “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o ser humano e a natureza, processo este em que o homem com sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2013, p. 255). Portanto, o processo de trabalho dos docentes concretiza-se a partir do contato destes com os materiais didáticos, conhecimentos previamente adquiridos, recursos da natureza ou das relações socialmente estabelecidas entre eles e os alunos, que lhe servirão como potência natural ou matéria-prima, configurando-se na necessidade de assegurar a formação e o desenvolvimento humano, pois representa o que vai ser transformado, aquilo em que incide a ação do trabalhador. Ao passo disso, defronta-se tal potência como uma de suas forças, a fim de apropriar-se desta de forma útil à própria vida humana. Assim, atua o professor sobre a natureza externa, modificando-a.

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

- 1) *pesquisa*, envolvendo planejamento e rigor; processos de investigação e descobertas; experimentações, constatações ou comprovações de conhecimentos científicos; busca, coleta e seleção de fontes e dados; produção de tecnologia; produção e difusão de conhecimentos; entre outros;
- 2) *extensão*, que se concretiza por meio de uma ação da instituição junto à comunidade a seu redor, disponibilizando ao público externo os conhecimentos desenvolvidos no âmbito da instituição. Ademais, essa atividade tem sido desenvolvida mediante prestação de serviços, cooperação IES-empresa, entre outros.

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

- 1) *avaliações externas* – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)<sup>75</sup>, auditorias da Controladoria-Geral da União (CGU), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)<sup>76</sup> e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)<sup>77</sup>;
- 2) *avaliações internas* – autoavaliação, auditorias internas e avaliação de desempenho.

Cumprir registrar que o *Inep*, por meio da *Diretoria de Estudos Educacionais*, vem desenvolvendo uma série de estudos com vistas a implantar um tipo de avaliação externa na EPT. Em janeiro de 2021, o Inep publicou um livro intitulado *Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção*.<sup>78</sup> A intenção desse material é “preparar o terreno” e mobilizar os trabalhadores para a futura criação de um sistema nacional de avaliação da EPT. A ideia é que esse processo seja naturalizado e aderido pelos trabalhadores e pela sociedade em geral. Deve-se lembrar que tais modelos de avaliação nunca surgem desacompanhados, pois trazem consigo lógicas que refletem a natureza da política que os sustenta. Assim sendo, fazem-se destacar paralelamente às avaliações três conjuntos de elementos:

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

---

<sup>75</sup> Criado pela Lei n. 10.861/2004, o Sinaes é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

<sup>76</sup> O Enem foi criado em 1998 pela Portaria MEC n. 438 e encontra-se no contexto da reforma do Ensino Médio, prevista pela LDBEN/1996. Atualmente o Enem também é utilizado como prova de admissão para o ensino superior, por meio de processos de seleção das instituições (vestibular) e em programas como Sistema de seleção unificada (SISU) e Programa universidade para todos (PROUNI).

<sup>77</sup> Aplicado pelo Inep desde 2004, o Enade integra o SINAES e foi proposto com o objetivo de avaliar o *rendimento* dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de *competências e habilidades* necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial.

<sup>78</sup> Ver Moraes (2020).

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

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

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

Soma-se ao exposto a constatação de que tanto a capacidade objetiva do trabalhador docente quanto a subjetiva fazem parte do processo de trabalho e podem (i) criar valor ou mais valia ao dar origem a algum objeto externo, coisa social ou relação social que tenha valor de uso ou; (ii) transferir valor que pode ou não ser apropriado na forma de mais valia. Exemplares são no primeiro caso, um livro ou uma aula vendido/apor um professor ou pela instituição para o qual trabalha e; no segundo caso, durante uma pesquisa um professor desenvolve uma tecnologia que modifica a genética de uma planta para que ela cresça resistente a determinado tipo de praga e entrega essa tecnologia à empresa que financiou a pesquisa de algum modo.<sup>79</sup>

Observando os meios de produção em seu tempo, Marx (1997) percebeu que tais meios são transformados ininterruptamente, sobretudo a partir do incremento tecnológico. O desenvolvimento das tecnologias tem possibilitado um assombroso

---

<sup>79</sup>A esse respeito consultar Araújo (2018).

aumento da produtividade e isso tem resultado no aumento do volume e da *eficácia* dos meios de produção, mas também no *aumento do controle* sobre sua utilização. Daí a utilização cada vez *maior de padronizações e protocolos de trabalho*, além de *avaliações e fiscalizações* antes, durante e depois dos processos de trabalho. Marx (2013), ainda percebeu que os meios utilizados no processo de produção são de suma importância para a compreensão de formações socioeconômicas e o que diferencia as épocas econômicas não é “o que é produzido”, mas “como”, com que “matéria-prima”, “matérias auxiliares” ou “meios de trabalho”. Marx ainda alerta para o fato de que, os produtos de outros trabalhos podem ser meios de produção; o próprio objeto de trabalho pode ser meio de produção; e, a depender das circunstâncias, até mesmo o trabalhador pode ser tratado como um mero meio de produção.

Considerando essas possibilidades, julga-se importante observar e conhecer os meios necessários para o desenvolvimento do trabalho docente. Os meios de produção são o complexo de coisas que o próprio docente, ou seu empregador, interpõe entre ele e o objeto do trabalho, o que lhe serve de guia da atividade sobre esse objeto, o que está inserido naquela relação social de produção. Assim, tanto o espaço, os recursos materiais e tecnológicos e a infraestrutura física utilizada nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; quanto o conjunto normativo e o formato curricular a ser seguido; bem como os serviços de apoio ao ensino prestado por outros trabalhadores ao mesmo tempo em que são condições objetivas juridicamente estabelecidas ao trabalhador docente, configuram-se como meios do trabalho que orientam todas as atividades dos docentes. São exemplos de atividades que se encontram, de alguma forma, vinculadas aos referidos meios (i) o planejamento das aulas teóricas e práticas, dos projetos, dos programas e das avaliações; (ii) o preenchimento de relatórios, diários de classe e todos os demais formulários que integram um arsenal burocrático – que é crescente no trabalho docente, deve-se mencionar; e (iii) o desenvolvimento das diversas atividades de pesquisa e extensão.

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

Dentre tais instrumentos e suportes, podem-se citar alguns, como (i) a presença física de empresas dentro das instituições, buscando produtos que lhes serão lucrativos ou gerenciando os recursos financeiros e humanos por meio de OS e fundações, mas também pelo processo de terceirização; e (ii) a existência de tecnologias digitais tais como *smartphones*, computadores, plataformas virtuais, *softwares*, *internet*, *e-books* e redes sociais, que têm sido inseridas nas instituições no âmbito das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

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

- 1) a detenção de técnicas e habilidades para o uso e manejo de tais tecnologias, bem como a formação/capacitação em educação a distância;
- 2) o espaço físico, o mobiliário e os recursos materiais adequados para o trabalho em educação a distância ou no ensino remoto emergencial, como também a garantia da infraestrutura necessária à execução da atividade laborativa; e
- 3) o apoio material e profissional por meio de instrumentos ou por força de trabalho de apoio às atividades docentes da instituição, em caso de suporte tecnológico.

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

As relações de emprego (como formas de contratação, salário e remuneração, carreira, entre outros), ao mesmo tempo em que são condições objetivas de trabalho, são meios, já que, em seu conjunto, podem ou não assegurar as condições de vida e de subsistência do trabalhador docente. Merecem citação ainda outros tipos de apoio necessários que dependem do caráter da produção (ensino, pesquisa, extensão ou gestão):

laboratórios e equipamentos e insumos laboratoriais; espaços e equipamentos utilizados em atividades de natureza esportiva, ambientais e/ou culturais; entre outros.

Dada a natureza do trabalho investigado, pode-se acrescentar ainda a esses meios (i) o fomento ou pontes relacionais entre a instituição e a comunidade para realização de pesquisa e extensão, com apoio de trabalhadores de diversas áreas, e entre a instituição os APLs e os setores produtivos, de modo a atender às demandas capitalistas; e (ii) a relação do docente com os alunos, com outros trabalhadores e outros personagens da sociedade e da comunidade escolar, que deve ser considerada, por se tratar de um trabalho relacional, em sua essência. Percebe-se, então, que os meios de trabalho podem ou não ser materiais; por isso, é razoável concordar com Marx (2013, p. 257), segundo o qual eles “não apenas fornecem uma medida do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalha”.

A natureza e o trabalho do docente, os meios e os fins, compõem o processo laborativo que tem como finalidade a formação de força de trabalho, mediada pela produção e disseminação de conhecimento, de ciência e de tecnologia, assim como a criação de produtos materiais ou imateriais (recursos didático-pedagógicos, artigos científicos, livros, conhecimento enquanto insumo agregador de valor ao capital, entre outros). Desse modo, em meio a determinadas condições materiais objetivas, o trabalhador docente expõe-se no ato teleológico pela busca de finalidade, criando e respondendo ao mundo causal.

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



Para tanto, recorreu-se a legislações e a documentos oficiais do governo que tratam sobre a regulamentação para o exercício das atividades docentes nos IFs. Buscou-se evidenciar as “condições de trabalho previstas juridicamente”. Esclarece-se que estas são compreendidas, para os fins deste estudo, como estruturas normativas, fruto da manifestação do direito. Tais estruturas determinam ações “aceitáveis ou não” para se chegar a um fim comum. Desse modo, traduzem-se em princípios, regras e instrumentos jurídicos que regulam o processo de trabalho, as relações empregatícias e outras relações laborais no âmbito dos IFs. Diante disso, acredita-se que as normas jurídicas analisadas neste capítulo representam determinados interesses historicamente constituídos nas relações socioeconômicas materiais que reproduzem a lógica operacional do sistema capitalista.

Na busca por conhecer e compreender a regulamentação para o exercício das atividades docentes dos IFs, recorreu-se à: legislações que estabelecem o plano de carreira para os trabalhadores docentes; legislações e documentos oficiais do governo que tratam sobre as concepções, diretrizes, finalidades e outras peculiaridades dos IFs. Recorreu-se também à literatura da área para direcionar a pesquisa documental. Em seguida, foram identificadas como subcategorias analíticas: (i) relações jurídicas: assalariamento e outros vínculos empregatícios e (ii) atribuições dos trabalhadores docentes. A intenção foi, a partir de tais categorias, conhecer as formas que, juridicamente, têm sido postas para o trabalho docente ao longo da história da EPT no Brasil, bem como a forma como está sendo proposta para a atuação desses nos IFs.

#### **4.1.1 Relações jurídicas: assalariamento e outros vínculos empregatícios**

Os trabalhadores docentes dos IFs foram incorporados juridicamente na estrutura dos serviços estatais após a reforma administrativa de 1967 e a promulgação da LDBEN/1971 que exigia uma carreira estabelecida para cada sistema de ensino. Ao revisitar a história da *Escola de Aprendizizes Artífices do Pará*, Teodoro (2006) relata que os docentes desconheciam o trabalho no ensino profissional e tinham como atribuições o controle e a manutenção da pontualidade, da disciplina e da moral, além da presença e das notas. É interessante observar que a dicotomia do ensino se fazia presente na organização do trabalho desses professores. Naquele contexto, consideravam-se *professores* os que passavam pelo curso normal e atuavam no ensino primário, os que

ofertavam a disciplina de desenho, e os *mestres* ou *contramestres de ofício* que vinham dos setores produtivos. Aos mestres, cabia ainda a atribuição específica de ensinar a arte ou ofício que aprenderam na prática.<sup>80</sup> Teodoro (2006) observa que o ensino desagregava teoria e prática e não beneficiava a construção de um ensino integral, ou de uma educação holística, ou aquela que considera e explora todas as esferas do conhecimento. A propósito, esses docentes já enfrentavam a precarização do trabalho expressa pelos baixos *salários*; pelo acesso insuficiente e precário à qualificação para o trabalho; pela falta de condições de infraestrutura e de recursos materiais necessários ao trabalho; e pela escassez de força de trabalho qualificada. Muitos desses problemas arrastam-se há anos, variando a intensidade, a depender as políticas educacionais adotadas. Mas, antes de destacar alguns dos referidos problemas julga-se necessário evidenciar duas categorias que se apresentam como centrais para o desenvolvimento desta subseção: carreira e salário.

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

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

---

<sup>80</sup>A esse respeito, consultar as “Instruções” de 15 de janeiro de 1910, apensadas ao Decreto n. 7649/1909.

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

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

Os planos de carreira apresentam ainda, os termos “vencimento básico”, “vencimento-base”, “remuneração” ou “rendimentos” como denominações para *salário*. Por “vencimento-básico” ou “vencimento-base”, entende-se a retribuição pelo efetivo exercício do cargo, correspondente ao padrão fixado em lei. De sua parte, o termo “remuneração” ou “rendimentos” representa o total de valores financeiros e direitos sociais pagos ao trabalhador. Pode-se concluir que a “remuneração” reúne o “vencimento-básico” e os ditos “benefícios”, “vantagens”, “vantagens pecuniárias” ou “gratificações”. Inclui, também, itens variados provisórios ou permanentes como o pagamento de horas extras; o auxílio ou vale-transporte; o auxílio-alimentação; o plano de saúde *per capita* (saúde suplementar); o adicional de insalubridade; o adicional noturno; o adicional por tempo de serviço; a retribuição por titulação; o incentivo à qualificação; a gratificação natalina; o adicional de um terço de férias; o adicional por serviço extraordinário; o adicional de periculosidade; a função gratificada; a gratificação por desempenho de função; a gratificação por cargo de direção (CD); o auxílio-natalidade; e a assistência pré-escolar ou de creche; entre outros.

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

Por seu turno, salário é uma categoria que integra os planos de carreiras e foi revelado por Karl Marx como um tema bem complexo. Marx (2010b) esclarece que ocorre a transmutação do valor e do preço da força de trabalho em forma-salário. O dinheiro recebido parece referir-se à jornada inteira e não somente à fração correspondente ao tempo de trabalho necessário à reprodução do trabalhador. Em outras

palavras: ao assumir forma jurídica, o salário, como um valor fixo pago pelo empregador, traz embutida a falsa impressão de que o trabalho foi integralmente pago e que seria o “justo”, o “suficiente para suprir necessidades vitais” do trabalhador. Com isso, a forma-salário torna possível o trabalhador fornecer “mais trabalho” antes mesmo de o trabalho necessário a sua reprodução ter sido integralmente executado em sua dimensão normal. Marx esclarece e exemplifica:

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

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

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

Para Flores (2019), a carreira na docência representa uma espécie de “espinha dorsal”, “princípio estruturante da vida profissional” e um “elemento que forja a conformação dos trabalhadores”. A carreira docente foi conquistada em 1987 por meio do *Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos* (PUCRCE). Moreira (2017) observa que o PUCRCE já configurava uma clara diferenciação entre as carreiras do magistério superior e do 1º e 2º graus, já que a lei se referia a “universidades e demais instituições federais de ensino superior” e à “Centros Federais de Educação Tecnológica e aos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus”, mesmo ambas pertencendo ao mesmo plano. Com base nessa diferenciação, muitos docentes que atuavam em instituições de 1º e 2º graus e que não tinham interesse, se negavam a atuar no ensino superior. Daí nasce a proposta de reorganização da carreira de modo que possibilitasse a atuação docente nas instituições da REFT, sem amarras legais, desde o nível básico até o nível superior tecnológico.

Com essa reorganização (e mais adiante também com as alterações postas pelas Leis n. 11.344/2006 e n. 11.784/2008) existiam professores pertencentes aos quadros funcionais das antigas ETFs e EAFs que ministravam aulas apenas no primeiro

e segundo grau e, com a transformação em CEFETs, passaram a ministrar aulas também no ensino superior, já que o art. 4º do Decreto n. 5.224/2004 possibilitava isso. O docente integrante do magistério de 1º e 2º grau era professor habilitado para ministrar aulas no ensino médio, no ensino técnico e no tecnológico (educação profissional de nível superior), o que constituía mais um fundamento para que ele se submetesse à mesma regulamentação destinada aos professores da carreira do magistério superior, quanto a seu regime de trabalho e a sua divisão da carga horária. No entanto, o governo insistiu em estabelecer diferenciação entre as carreiras, em função das “peculiaridades” existentes entre as instituições de EPT e as universidades, ou seja, considerou-se que as finalidades de cada instituição são díspares.

Considerando tais características, e ainda o estabelecimento de encargos didáticos em sala de aula mínimos e máximos diferenciados, distinções nas suas estruturas básicas, diferentes titulações exigidas para o ingresso na carreira e remunerações distintas que levam a uma diferenciação de *status* social, Moreira (2017) avalia que a dualidade estrutural existente entre a formação geral e a formação para o trabalho também se expressa na carreira docente.

Ainda assim, esse plano é considerado uma vitória política do movimento dos trabalhadores docentes já que foi alcançado dois anos após a greve nacional de 1985 e foi o primeiro instrumento legal que firmou os direitos e os salários dos professores. O PUCRCE determinou a necessidade de concurso público como condição para o ingresso nos cargos e estipulou que a remuneração do regime de quarenta horas semanais seria o dobro (ou seja, 100%) do valor pago no regime de vinte horas, considerando-se mesmo nível e titulação. Pelo PUCRCE, o regime de dedicação exclusiva (DE) corresponderia a 210% do valor do regime de vinte horas (ou 110% acima do regime de quarenta horas). A Associação dos Docentes da Universidade Federal de Mato Grosso (ADUFMAT), que é vinculada ao ANDES-SN, avaliou que a lógica da construção dessa carreira estava pautada na premissa que apontava a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão como política de Estado, prevista na CF/1988, indicando que o regime de do magistério federal teria a função de viabilizar essa política pública nas diferentes IES do país.<sup>81</sup>

Entretanto, assim como aconteceu com outras conquistas adquiridas no bojo das lutas travadas pelos trabalhadores da educação dentro da estrutura burocrática do

---

<sup>81</sup> Conferir ADUFMAT (2018).

Estado capitalista, “direitos”. Em Dominik (2017) encontram-se elementos que permitem conhecer e analisar a carreira posta para os trabalhadores docentes no âmbito da EPT entre os anos de 1974 até a atualidade. Nota-se que o Estado tem agido com vistas a obter formas de controle mais efetivos sob o trabalho docente. A estratégia utilizada tem sido guiar as alterações pela ótica empresarial e pela lógica do mercado. À vista disso, verifica-se: (i) o aumento do tempo de trabalho - dilatação do período como servidores ativos; (ii) intensificação da jornada de trabalho – aumento das atividades a serem desenvolvidas, bem como das atribuições; (iii) perdas salariais e a remoção de benefícios e outros direitos sociais e trabalhistas adquiridos ao longo dos anos e; (iv) degradação da carreira com a desaceleração da chegada aos níveis mais altos.

Atualmente o trabalho docente nos IFs é regulado pela já mencionada Lei n. 12.772/2012. É importante registrar que no ano em que essa lei foi publicada, por mais de 120 dias, os docentes das IFES realizaram uma importante greve nacional e promoveram intensas mobilizações na luta contra a precarização do trabalho. Nesse movimento, propuseram um plano de carreira único para as IFES, o *Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal*. Ao largo das reivindicações, o governo federal não acatou as exigências dos grevistas; ao contrário, forjou acordo com a PROIFES dando origem ao PL n. 4.368/2012, que, em dezembro daquele ano, veio a ser aprovado na forma da Lei n. 12.772/2012. Em termos gerais, essa lei reestrutura as *carreiras* já existentes e cria os cargos isolados de provimento efetivo de Professor Titular-Livre, tanto para o trabalho docente na universidade (magistério superior) quanto para o trabalho docente na EPT. Com a norma, fica mantida a estruturação das carreiras em classes e níveis, num total de treze posições. Vale destacar, ainda, que a lei que estrutura o plano de carreira limita-se a criar as figuras de estrutura da *carreira*, sem estabelecer conceitos ou fixar critérios estáveis, fazendo apenas remissão às tabelas anexadas à legislação.

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

1) o *Reconhecimento de Saberes e Competências* (RSC), mecanismo que permite o recebimento de retribuição de titulação equivalente à especialização, mestrado e doutorado, sem o referido título, diminuindo assim a probabilidade de o docente afastar-se para a qualificação. A concessão do RSC faz-se mediante processo de seleção, pelo qual são reconhecidos os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional, bem como no exercício das atividades acadêmicas; e

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

Pode-se afirmar que ao longo dos anos, as mudanças impostas à carreira desses trabalhadores docente têm aprofundado a expropriação da força de trabalho de forma mascarada. As perdas salariais e de “direitos” ou “benefícios” trazidas pela Lei n. 12.772/2012 e outras medidas complementares são provas disso. A seguir serão apresentadas algumas destas perdas.

#### A) *Forma de ingresso – ocupação no cargo de docente*

Tal como foi mencionado anteriormente o PUCRCE determinou a necessidade de concurso público como condição para o ingresso como docente na rede federal, no entanto, verifica-se que ao longo dos anos as formas de contratação estão sendo “flexibilizadas”. Professores passaram a ser contratados como substitutos, temporários, visitantes, voluntários, estagiários, bolsistas, tutores, mediadores, entre outros. O ingresso para cargos efetivos mediante concurso público tem sido paulatinamente mais comprometido com a aprovação da EC n. 95/2016, que congela o teto de gastos, e com as últimas modificações previdenciárias (EC n. 103/2019), situação que tende a ser agravada com a já mencionada reforma administrativa (PEC n. 32/2020), prevista no pacote de reformas do governo Bolsonaro.

Dentre outras alterações que importarão prejuízos aos trabalhadores docentes e ao serviço público, a reforma administrativa prevê (i) cinco possibilidades diferentes de

vínculo com o poder público; (ii) novas formas de ingresso para além do concurso público; (iii) processo seletivo para cargos de liderança e assessoramento; e (iv) ameaça à estabilidade do servidor concursado – a efetivação no cargo, além de depender da aprovação em concurso, dependeria do alcance de *resultados* em avaliações de desempenho e de aptidão durante período obrigatório de experiência (PEREIRA 2020d; ILAESE, 2020a).

### *B) Jornada de trabalho - regime de trabalho*

Com a regulamentação da Lei n. 12.772/2012, instituiu-se uma desproporcionalidade entre os valores pagos de remuneração básica para os diferentes regimes de trabalho, em todos os níveis e classes. A remuneração básica para ao regime de 40h passou a representar um incremento de apenas 40% do valor pago ao regime de vinte horas. Por sua vez, o valor do regime de DE passou a corresponder ao que deveria receber um professor de quarenta horas sem DE, ou seja, o dobro do regime de vinte horas. Já o regime de quarenta horas sem DE recebe 60% a menos por hora que o regime de 20h. Na prática, a DE foi transformada em mera reprodução do que deveria ser o regime de 40h, mas com a manutenção da exigência legal de impedimento de exercício de outra atividade remunerada.<sup>82</sup>

Soma-se a isso, o fato de que a intensificação do trabalho tende a aumentar com as medidas adotadas. Com a alteração da Portaria MEC/SETEC n. 17/2016 (que trata da regulamentação das atividades docentes, no âmbito da REFT) por meio da Portaria MEC/SETEC n. 983/2020<sup>83</sup>, a carga horária em sala de aula foi modificada, de tal maneira que:

- 1) aumentou o período de atividades em sala de aula de 10 para 14h para docentes que cumprem 40h semanais. Ainda, correlacionou o tempo de preparação como sendo equivalente ao tempo de aula. Com isso, um professor no regime de dedicação exclusiva ou de 40h, que ministre o

---

<sup>82</sup> O ANDES-SN-SINDOIF (2019) comparou a Lei n. 12.772/2021 com o conceito de equivalência entre regimes de trabalho do PUCRCE. Nessa comparação, foram utilizadas as correlações percentuais registradas no anexo LXXVII-B da Lei n. 11.784/2008 e chegou a essa mesma conclusão.

<sup>83</sup> Essa portaria dentre outras alterações introduziu novos conceitos como “mediação pedagógica”, “atividades pedagógicas não presenciais” e “ações curriculares”, que aprofundam a regulamentação da educação a distância como atividade do docente, abrindo as portas para o uso, em maior escala, do ensino remoto e das atividades não presenciais na REFT.



mínimo de aula previsto teria apenas 12h semanais para usar em todas as demais atividades (pesquisa, extensão, gestão e representação institucional);

- 2) aumentou de 8 para 10 horas das atividades intraclasse para os docentes que cumprem vinte horas semanais, o que implica na limitação das atividades docentes em tempo parcial apenas para aulas e preparação de aulas;
- 3) mudou a contagem do tempo relacionado às atividades docentes. A contagem passou a ser em hora-relógio (sessenta minutos) não mais hora-aula (cinquenta minutos), isso significa que a portaria aumenta o tempo de trabalho em sala de aula tanto em números absolutos, quanto a forma de contagem dessas horas;
- 4) determinou a instituição do controle de ponto eletrônico, desconsiderando a natureza do trabalho docente, que deve ter como garantia a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão<sup>84</sup>;
- 5) equiparou aula presencial com a “mediação pedagógica de componentes curriculares à distância”, sinalizando a pretensão de normalização do trabalho remoto na REFT;
- 6) trouxe uma série de exigências para o exercício do trabalho docente, tais como a publicação semanal dos planos individuais de trabalho e dos relatórios individuais de atividades desenvolvidas, da totalização das cargas horárias por grupo de atividades, bem como os indicadores correlatos por docente e por *campus*. Ainda, o tratamento de atividades de pesquisa e extensão como ações “curricularizadas” devidamente previstas nos projetos pedagógicos dos cursos.

Percebe-se que a legislação atua de maneira silente sobre as divisões do tempo de trabalho dos docentes nas instituições, em especial na sala de aula.

---

<sup>84</sup> Sobre a questão do controle do ponto eletrônico é importante lembrar que a realização de atividades de pesquisa e planejamento não ocorrem em lugares e períodos predeterminados, não sendo possível, dessa forma, o controle categórico e rígido de ponto eletrônico na execução de tais atividades. Isto posto, o trabalho do docente da EPT e da educação superior em geral requer uma jornada diferenciada, *sui generis*, que o coloca na atividade de trabalho em dias, horários e locais adversos, impossibilitando a definição de uma jornada fixa e passível de registro.

### C) Possibilidades de desenvolvimento na carreira docente

O desenvolvimento na carreira dos trabalhadores docentes da rede federal ocorre segundo as regras de movimentação preestabelecidas pela Lei n. 12.772/2012 e por outras regulamentações. Na carreira do MEBTT, ou dos trabalhadores docentes da EPT, essa movimentação é processada por intermédio de duas formas: *progressão* e *promoção funcional*. Para alcançá-las, no entanto, não basta ter tempo de serviço; é preciso passar por processos de avaliação, denominados de avaliação de desempenho. Até 2008, esse sistema de avaliação ocorria bianualmente. De setembro de 2008 a março de 2013, o interstício passou a ser de dezoito meses. A partir de dezembro de 2012, a avaliação voltou a ser realizada a cada dois anos. A distinção entre *progressão* e *promoção* passou a vigorar a partir dessa lei, que define a *progressão*<sup>85</sup> como a mudança que ocorre dentro da mesma classe e *promoção*<sup>86</sup> como a passagem de uma classe para outra.

Com base na avaliação feita pelo ANDES-SN (2012) pode-se dizer que a Lei n. 12.772/2012 criou uma série de barreiras impeditivas à evolução até o topo da carreira, uma vez que:

- 1) mantém diferenciação entre *promoção* e *progressão*, criando apenas uma nomenclatura, a “aceleração da *promoção*”, que é a passagem de uma classe para outra, desde que aprovado no estágio probatório;
- 2) exige que o professor permaneça dois anos em cada nível antes de progredir de um nível para outro e condiciona essa *progressão* ao alcance de um mínimo de 70% de pontos em avaliação de desempenho individual;
- 3) a passagem do último nível de cada classe para o primeiro nível da classe seguinte também exige a permanência de dois anos em cada classe e aprovação em processo de avaliação de desempenho; e
- 4) além disso, na *promoção* exige-se o título de mestre para ascensão à segunda classe e de doutor à terceira classe, o RSC não incide neste processo.

Quanto à avaliação de desempenho supracitada, esta é fundada em uma perspectiva hierárquica e *meritocrática*, medida por índices quantitativos de

---

<sup>85</sup> Trata-se da antiga *progressão horizontal*, a passagem para o padrão de vencimento imediatamente superior dentro de uma mesma classe.

<sup>86</sup> Trata-se da antiga *promoção vertical*, a passagem do último padrão de uma classe para o primeiro padrão da classe imediatamente superior.

produtividade próprios da lógica mercantil sobre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, conforme os critérios estabelecidos na Lei n. 12.772/2012, no Decreto n. 7.806/2012 e na Portaria MEC n. 554/2013. Tal perspectiva de avaliação vem sendo difundidas a partir da década de 1990 com o início da *Reforma do Estado* brasileiro e se ajusta às transformações e concepções capitalistas em curso. Tais transformações e concepções são processadas responsabilizando os docentes pelos *resultados* do seu trabalho de forma objetiva e numérica.

Tanto os critérios de desenvolvimento na carreira quanto da avaliação são estipulados pelo governo. As instituições e os trabalhadores não têm nenhum tipo de influência nestes processos e nem nos demais processos que compõem o plano de carreira dos trabalhadores docentes, mas seguem as diretrizes e orientações postas por legislações nacionais. Tais legislações estão atreladas às políticas educacionais e de pessoal estabelecidas por um grande projeto de Estado que tem sido moldado pelos capitalistas.

#### **4.1.2 Atribuições dos trabalhadores docentes**

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

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

No que se refere à questão da ciência e tecnologia, Araújo (2018) ao analisar o conteúdo das atividades desenvolvidas pelos docentes na EPT identifica que o trabalho

docente reproduz a ciência e a tecnologia. Em virtude disso, o pesquisador o identifica como parte da força produtiva necessária à multiplicação de formas de valorização do capital. Nessa pesquisa, Araújo (2018) observa um grupo de seis docentes (inclusive de outro *campus* do IFNMG, o *Campus* Januária) e põe à vista o caráter produtivo do trabalho docente subordinado às vicissitudes do processo de produção capitalista e às relações sociais de produção de mais valia. Percebe que, ao mesmo tempo em que o trabalho docente produz as qualificações requeridas pela sociedade, produz também condições geradoras de valor que prestigiam o capital. Para Araújo (2018, p. 15),

o trabalho docente, incumbido de produzir as qualificações adequadas ao sistema produtivo, teve suas atividades conjugadas, pelas quais a tarefa de ensinar habilidades e capacidades técnicas difundiu-se no ato de produzir inovações tecnológicas inéditas para as mais diversas áreas da economia, como é prescrito em seus receiptuários.

O pesquisador verificou ainda que, além de socializar habilidades científicas, o grupo de docentes observados em seu estudo elabora e transfere tecnologias aplicáveis a determinados setores produtivos, como no campo da agricultura e da agroindústria de alimentos, ao efetivarem métodos de produção que envolvem a biotecnologia e a utilização da mecanização associada às novas tecnologias, incluindo a agricultura de precisão e a tecnologia pós-colheita. Isso pode ser explicado pelo fato de que o trabalho e a educação na sociedade capitalista se submetem às imposições da acumulação e da reprodução capitalista, de tal maneira que as atividades desenvolvidas pelos docentes se tornam fornecedoras de tecnologias que engendram forças produtivas e possibilitam a composição orgânica do capital. Diante disso, Araújo (2018) percebe a dupla natureza do trabalho docente configurada na participação da formação de trabalhadores e no incremento de tecnologias capazes de potencializar a produtividade do trabalho. Por um lado, as atividades desenvolvidas pelos docentes modificam a forma de produção e ampliam as forças produtivas; por outro, fomentam as possibilidades concretas do aumento do capital.

Para Antunes (2009), vem ocorrendo uma maior interpenetração entre as atividades produtivas e as improdutivas nas formas contemporâneas do trabalho. O autor refere-se às atividades fabris e de prestação de serviços; contudo, a partir de Araújo (2018), é possível notar essa tendência também no trabalho docente. Embora não se possa generalizar tal tendência, já que as atividades analisadas em Araújo (2018) são de uma área específica, acredita-se que esteja em curso um movimento de reconfiguração do

trabalho docente. É o que se pode verificar em algumas atividades específicas desenvolvidas no âmbito dos IFs e de outras IES públicas. Seguem alguns exemplos:

- I. a formação e a produção de força de trabalho qualificada para o mercado - O fato de a lei de criação dos IFs já determinar a formação em áreas específicas, julgadas como “estratégica” para o desenvolvimento, pode confirmar isso;
- II. a captação de recursos financeiros – os docentes em cargos de gestão, sob o princípio da autonomia financeira concedidas às IES públicas pela CF/1988 e LDBEN/1996 são instados a buscarem recursos no mercado, sem amarras legais. Logo, a captação de recursos se apresenta como fonte alternativa ao financiamento dos projetos e ações do contexto nacional de restrição orçamentária e das perspectivas para o enfrentamento desse cenário e como uma opção para a ampliação do número de ações e projetos desenvolvidos pelas IFES. Diante disso, nota-se que os docentes são instados a buscarem formas mercadológicas e dinamizadoras de investimentos de capital para subsistência das instituições que administram. Diante disso, observamos uma profunda modificação nas relações sociais que se manifestam no trabalho docente nestas IFES;
- III. atividades com incubadoras de empresas - as incubadoras se apresentam como um meio de estimular o *empreendedorismo* e apoiar empresas e projetos de bases tecnológicas. Em geral, oferecem ao *empreendedor* instalações físicas, ambiente instrucional e suporte técnico e gerencial no início e durante as etapas de desenvolvimento do negócio. Dessa forma, serve à autovalorização do capital, oferecendo o conhecimento como principal insumo. Conhecimento este produzido pelo trabalhador docente-gestor-pesquisador-extensionista que se torna um instrumento de produção de mais-valia. Ao longo do crescimento da empresa/empreendimento, o conhecimento produzido/adquirido contribui para gerar a mais-valia, ou seja, o excedente que alimenta e garante a existência do empresário capitalista. Vale destacar que, na maioria das vezes, as incubadoras abrigam empresas que comercializam produtos com alto valor agregado. Operadas e/ou supervisionadas pelas instituições, as incubadoras de empresas favorecem o desenvolvimento local, mas antes disso, favorecem o desenvolvimento de setores produtivos e o processo de valorização do capital de empresas. Além disso, oferecem às empresas condições favoráveis para

detectarem tendências, incorporarem *inovações* e acompanharem as mudanças de mercado;

- IV. pesquisas realizadas em parcerias com empresas – a busca pelo aumento da produtividade nas IES tem estimulado a procura por auxílio para financiamento de pesquisas. Ao observar este fenômeno nas universidades, Sabiá (2009; 2015) considera que dessa forma estas instituições sofrem um “processo de privatização indireta” e muitas vezes acabam priorizando o dinheiro em detrimento do conhecimento;
- V. a produção de artigos científicos - essa atividade se expressa não apenas como meio de divulgação do conhecimento científico, mas também, como mercadoria comercializável. Os artigos produzidos pelos docentes geralmente continuam sendo de propriedade intelectual do autor, mas o direito de divulgação passa a ser de propriedade da editora, através de revistas que podem ter domínio público, mas também, ser acessível apenas por meio de assinatura ou compra. Vale sublinhar que os docentes passam frequentemente por avaliações que quantificam a sua produtividade no que se refere à produção de artigos, livros e outros. Sendo que a publicação de artigos científicos é uma das atividades mais privilegiadas nos processos de avaliação do desempenho do trabalhador docente;
- VI. o registro de patentes – estas podem ser caracterizadas como um título de propriedade temporária sobre *inovações* registradas com potencial valor econômico, outorgado pelo Estado aos inventores, autores ou outras pessoas físicas ou jurídicas detentoras de direitos sobre a criação (BRASIL, 2013). Em geral, resultam em um ganho privado advindo de pesquisa financiada com verbas públicas ou desenvolvida em instituições de ensino. Pode-se dizer ainda que as patentes são outra forma de transferência de tecnologia entre universidades e setores produtivos que foi impulsionada pela *Lei da Inovação ou Lei do Marco Legal da Ciência e Tecnologia* - Lei n. 13.243/2016 e as consequentes instalações dos Núcleos de Inovação Tecnológica (NITs)<sup>87</sup>. O registro de patentes implica em valores que dependem do potencial de

---

<sup>87</sup> Os NITs são estruturas instituídas por uma ou mais Instituição Científica, Tecnológica e de Inovação (ICT), que tenha por finalidade a gestão de políticas institucionais de *inovação* e por *competências* mínimas as atribuições previstas na Lei da Inovação. Em suma, são os responsáveis pela gestão da política de *inovação* nas IFES e também pelas incubadoras.

comercialização ou exploração econômica que a patente apresenta. A rigor, a titularidade da patente é da IES, e o pesquisador figura como inventor. Neste caso, as patentes não representam apenas pontuação para o currículo do pesquisador junto aos órgãos de fomento à pesquisa, mas, torna-se igualmente, fonte alternativa de captação de recursos pela concessão de licença de exploração do invento a terceiros.

- VII. Os cursos de extensão e de outros cursos pagos - a extensão tem sido transformada em uma forma de obter lucro através de cursos de extensão pagos. Os recursos arrecadados, na maioria das vezes, são convertidos em financiamento complementar para as IES ou uma fonte de “renda complementar” para os docentes. Com a avaliação do Supremo Tribunal Federal de que a cobrança é legal, já que a constituição prevê um percentual da receita das unidades da federação para a manutenção e desenvolvimento do ensino público<sup>88</sup>, outra prática que tem sido recorrente é a cobrança de taxa de matrícula e/ou mensalidade em cursos de pós-graduação *lato sensu*, que incluem cursos de especializações e os chamados *Master Business Administration* (MBAs);
- VIII. prestação de serviços em parceria com empresas privadas – é comum existirem parcerias que se concentram nas prestações de serviços das IFES que são vinculadas a empresas privadas. Estas parcerias podem ser do tipo: financiamento, equipamentos ou recursos materiais, assessoria/consultoria, entre outros. Nessa concepção, a parceria ou venda de serviços seria o meio de articular a instituição aos demais setores da sociedade tornando-se, assim, “produtora de bens e serviços”. É assim que a extensão do tipo tecnológica é apresentada aos IFs como estratégia de formação de quadros e também como possibilidade de *inovação*, voltada em especial as empresas.

Como é possível notar, alguns dos “produtos” resultantes das atividades supracitadas reduzir o valor da força de trabalho das empresas parceiras das instituições. Isso ocorre por se tratarem de “produtos” e serviços subsidiados pelo Estado através das instituições que, frequentemente, são “vendidos” abaixo de seu valor e, assim, trazem ao mercado uma variável que este não conseguiria trazer em outra situação na qual um capitalista - empresário fosse o detentor do processo.

---

<sup>88</sup> A esse respeito consultar as informações disponíveis em ConJur (2021).

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

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

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

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



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

A esse respeito, o ANDES-SN (2020) alerta que a educação a distância tem sido utilizada para reconfigurar o trabalho docente por meio de contratação de docentes pelo sistema de bolsas de complementação salarial, articulada com a contratação do trabalho precarizado de tutores e monitores – que, muitas vezes, recebem valores pífios para responsabilizarem-se pela formação de milhares de pessoas. Todo esse panorama apresenta-se em consonância com as orientações dos organismos internacionais que reconhecem a necessidade de qualificação do trabalhador, mas também recomendam (i) a redução de investimentos públicos no ensino público; (ii) a expansão do ensino privado; (iii) a diversificação de IES e dos níveis e modalidades de ensino; e (iv) o atendimento às demandas do mercado. Com esse modelo oferta-se “uma formação aligeirada e de reduzida qualidade para a classe trabalhadora ser explorada” (ANDES-SN, 2020, p. 24-26). O sindicato ainda destaca que

[...] não há um único documento dos organismos internacionais que concebe a EaD [educação a distância] como um instrumento formativo complementar, mas apenas como forma de substituir o ensino presencial, especialmente nos países latino-americanos. Isso seria necessário por supostos motivos nobres: expansão e democratização do acesso à educação superior por meio de diversificação das instituições, dos cursos e das fontes de financiamento da educação superior. Tudo isso tem sido defendido em um momento histórico em que há um crescente processo de mercantilização da educação, sob a direção da Organização Mundial do Comércio (ANDES-SN, *ibidem*, p. 26).

Macedo (2013), ao prever uma adesão cada vez maior da EPT à educação a distância, avalia que a expectativa vai para além da redução dos custos. A flexibilidade da educação a distância na EPT permite a entrega ao mercado de

[...] trabalhadores capacitados à um baixo custo, despolitizados e flexíveis, com ótima sujeição ao ideário capitalista de polivalência e qualidade, reduzindo as instalações escolares, dividindo o papel do professor, ameaçando e precarizando as condições laborais destes profissionais da educação (MACEDO, 2013, p. 6).

Com a expansão desenfreada da educação a distância, o trabalho docente no Brasil, segundo o ANDES-SN (2020), tem sido realizado de forma sucateada, com forte tendência a favorecer grandes grupos empresariais. Nessa categoria de educação, os trabalhadores docentes recebem *salários* menores e tornam-se responsáveis por um grande número de alunos situados em diferentes “polos de ensino”. Além do mais, instituem-se ambientes virtuais para professores gravarem e apresentarem suas aulas, e toda uma estrutura com equipamentos de ponta é montada para oportunizar essa

modalidade de ensino, o que cria um mercado muito lucrativo para grupos empresariais que vendem materiais e plataformas digitais.

Nos últimos anos, as investidas governamentais para que as instituições da REFT e as demais IFES aderissem à educação a distância foram muitas:

- 1) sistema *Rede e-Tec Brasil*<sup>89</sup>. A Escola Técnica Aberta do Brasil, que mais tarde foi substituída pela Rede e-Tec Brasil, destina-se à oferta de cursos técnicos de nível médio a distância;
- 2) *Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras*. Foi criado no âmbito da Rede e-TecBrasil com o objetivo de oferecer cursos de línguas estrangeiras (inglês e espanhol), na modalidade a distância, para estudantes e servidores dos IFs e das redes públicas estaduais, distrital e municipais;
- 3) *Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário)*. Programa com oferta de cursos técnicos de nível médio destinados especificamente à formação de funcionários das redes públicas de educação básica dos sistemas de ensino, nas habilitações de gestão escolar, alimentação escolar, multimeios didáticos, além de manutenção da infraestrutura;
- 4) sistema *Universidade Aberta do Brasil (UAB)*<sup>90</sup>. Programa com oferta de cursos de formação de professores e de cursos voltados a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública;
- 5) estímulos à oferta de cursos *on-line* de curta duração com carga horária que varia de 20 a 120 horas, abertos a todo tipo de público – cursos *Massive Open On-line Course* (MOOC);
- 6) medidas legais que incentivam, regulamentam e flexibilizam a disponibilidade de disciplinas na modalidade a distância no currículo dos cursos presenciais técnicos e de graduação.

Quanto às medidas legais citadas no parágrafo anterior, destacam-se inúmeras legislações que visam consolidar a educação a distância no país, tais como:

---

<sup>89</sup> Criada pelo Ministério da Educação por meio do Decreto n. 7.589/2011, em substituição ao Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil). Tem como finalidade o desenvolvimento da EPT na modalidade da educação a distância, ampliando e “democratizando” a oferta dessa variedade de ensino.

<sup>90</sup> Sistema criado pelo Decreto n. 5.800/2006 que, desde então, tem buscado ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é a oferta de formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, mas não graduados, além de formação continuada àqueles que já possuem título superior.

- 1) o art. 80 da LDBEN/1996, que foi regulamentado pelo Decreto n. 5.622/2005, substituído em 2017 pelo Decreto n. 9.057. Tais normas regulamentadoras tratam da oferta de educação a distância tanto na educação básica quanto na educação superior;
- 2) a Portaria MEC n. 1.428/2018, que traz a possibilidade de ampliação do limite de 20% para até 40% da carga horária do curso;
- 3) o Decreto n. 9.235/2017, que especifica “o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior - IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação *lato sensu* nas modalidades presencial e a distância, no sistema federal de ensino” (art. 1º, *caput*);
- 4) a Portaria MEC n. 2.117/2019, que rebaixa os requisitos apresentados pela Portaria MEC n. 1.428/2018 para se alcançarem os 40% de educação a distância e passa a considerar que atividades extracurriculares que utilizarem metodologias de educação a distância podem ser computadas no limite de 40%;
- 5) a Portaria CAPES n. 275/2018, que tratava dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância e foi revogada pela Portaria CAPES n. 90/2019, indicando o aprofundamento desse modelo de ensino;
- 6) a Resolução CNE/CEB n. 6/2012, que autoriza que até 20% da carga horária diária do curso possam ser ofertadas a distância no âmbito da EPT de nível médio;
- 7) o aprimoramento dos instrumentos de avaliação externa para o monitoramento da qualidade dos cursos de graduação presenciais e a distância (2017); em especial, com critérios específicos para avaliar o funcionamento dos cursos de educação a distância e de disciplinas a distância e semipresenciais dos cursos presenciais;
- 8) a *Reforma do Ensino Médio* implantada em 2017, que admite que os sistemas de ensino poderão reconhecer *competências*, mediante comprovação, e “firmar convênios com instituições de educação a distância [...]” na formação de docentes para atuar na educação básica (Lei n. 13.415/2017, art. 4º, que altera o disposto na Lei n. 9.394/1996, art. 36, § 11); e
- 9) a implantação da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica por meio da Resolução CNE/CP n.2/2019, que reforça que, na formação de professores, dar-se-á preferência ao ensino presencial, mas que, subsidiariamente, far-se-á uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

Como destacado, com a situação de pandemia causada pelo novo coronavírus em 2020, as imposições aprofundaram-se, sobremaneira. As aulas presenciais foram

suspensas como medida de proteção e de controle da propagação do vírus, atendendo às recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS). No entanto, as empresas privadas e demais setores econômicos do país têm pressionado o governo e a sociedade civil a retomarem a “normalidade” para garantir lucratividade, mesmo sem a garantia de medidas efetivas de controle da pandemia e de tratamento de saúde adequado a todos que venham a contrair a doença. A estratégia utilizada pelo governo para atender a essa pressão foi iniciar a volta às aulas por meio do ensino remoto emergencial, algo que nunca existiu nesses termos, um arremedo de educação a distância, mas que, de certa forma, já vinha sendo incorporado à realidade das instituições de ensino com a introdução (i) da tecnologia no processo de trabalho, (ii) do processo de ensino aprendizagem mediado por novas tecnologias, (iii) da introdução de carga horária a distância em cursos presenciais, (iv) dos cursos totalmente a distância, (v) das salas virtuais e (vi) de outros recursos digitais, entre outros.

O ANDES-SN avalia que a proposta do ensino remoto emergencial viola a legislação vigente e utiliza esse termo como um eufemismo utilizado para ocultar a generalização da imposição de formas ainda mais precarizadas e problemáticas de educação a distância. Percebe ainda que outros termos têm sido utilizados como forma de “ocultar o processo de imposição de arremedos de EaD [educação a distância]: Ensino por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Calendário Complementar, Estudo Remoto Emergencial etc.” (ANDES-SN, 2020, p. 13). Considera ainda que a legislação da educação a distância, por si só, já é problemática e limitada, pois exige que as atividades remotas sejam realizadas com pessoal, meios e tecnologias adequados, garantia de políticas de acesso e com acompanhamento e avaliação compatíveis. Todavia, nada disso está vigente e tampouco em discussão no processo de imposição do ensino remoto emergencial.

Já o SINASEFE ao examinar que a situação da educação a distância evidencia maior inserção dessa modalidade no cotidiano dos IFs. Para o sindicato isso é um forte indício da tentativa de rebaixamento da qualidade da educação ofertada mediante generalização açodada dessa modalidade sem respeitar seus requisitos mínimos (SINASEFE-DN, 2020).

Faz necessário destacar que a adesão à educação a distância não está sendo incentivada apenas pelo governo e pelos setores privados que movimentam o mercado, mas também por boa parte dos gestores das IES, que também são pressionados a “aderir” a essa opção em um contexto de escassez de recursos. Muitos gestores de universidades,

IFs e CEFETs impuseram o ensino remoto emergencial de maneira autoritária, sem qualquer tipo de consulta à comunidade acadêmica, e sem oferecer qualquer contrapartida mínima para garantir qualificação de docentes e técnicos ou para assegurar acesso de maneira isonômica a todos os alunos. Segundo o ANDES-SN (2020), foi esse o caso de instituições como a Universidade Estadual de Goiás (UEG), a Universidade Estadual da Bahia (UESB-BA), a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Federal do ABC (UFABC), a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) e a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), entre outras, que aderiram prontamente ao ensino remoto emergencial. Nesse ponto, o ANDES-SN ressalta que nenhuma dessas instituições estava preparada para efetivar a educação a distância conforme estabelece a legislação específica. Todas desconsideraram o fato de que os estudantes não haviam se matriculado em cursos a distância e que os professores prestaram concursos ou foram contratados para trabalhar, fundamentalmente, na modalidade presencial.

Compreende-se, nesse enquadramento, que o problema em questão não se reduz à adesão ou não adesão ao ensino remoto, ou em como aderir a ele, mas em como atender aos fins da educação que, nesse momento de emergência médico-sanitário global e de imposições de novas formas de sociabilidade, já se encontram muito comprometidos. A educação, além de transmitir o conhecimento socialmente acumulado, deve oferecer condições para que as potencialidades humanas sejam desenvolvidas. Essa é a finalidade da educação.

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

É interessante lembrar que, além das investidas por meio da educação a distância nas IFES, outras formas de teletrabalho já vinham sendo experimentadas pela

educação pública quanto a sua administração. É o que se percebe com a edição da Portaria MEC/FNDE n. 475/2019, que regulamentou o teletrabalho a título de experiência-piloto no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Esse rearranjo na política de pessoal revela que o modelo da indústria 4.0 também adentra os espaços escolares. Fica evidente quais são as prioridades na atualidade: atender às pressões das grandes corporações que operam no campo da educação com grande lucratividade, a despeito das necessidades dos estudantes e dos docentes. Exemplar é a oferta de aulas e outras atividades *on-line* que desconsideram a realidade dos estudantes (falta de condições de acesso a aparelhos tecnológicos e à *internet*, locais pouco apropriados para estudo, entre outros) e reforçam, por essa razão, a imensa desigualdade social existente no Brasil e ao mesmo tempo, aumentam a necessidade de aquisição de mercadorias e serviços para esse fim, aquecendo o mercado das TICs, no contexto de crise sanitária e humanitária da pandemia do novo coronavírus. Segundo dados apresentados pelo ANDES-SN, havia, em 2020, mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à *internet* de banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não dispunham de qualquer forma de acesso à rede mundial de computadores. Além do mais, 38% de todas as casas não possuíam acesso à *internet* e 58% não tinham computador (ANDES-SN, 2020, p. 14). Desconsiderando tal realidade, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou por unanimidade, no dia 6 de outubro de 2020, um parecer que permite a continuidade do ensino remoto até dezembro de 2021, caso seja opção das redes de ensino. A proposta aprovada recomenda ainda que os sistemas de ensino não reprovem os estudantes. O texto ainda foi homologado pelo MEC e vale para a educação pública e privada (BRASIL, 2020).

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

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

Sabe-se que o Estado exerce o papel de administrador da crise estrutural do capitalismo e intervém internamente na sociedade capitalista, fazendo uso de diversos mecanismos e instrumentos. O direito é desses instrumentos. Por meio destes, traça contornos capazes de “estabelecer limites” para as expressões socialmente constituídas. Esses instrumentos são próprios do aparato jurídico e administrativo que estrutura tanto o Estado, quanto a ordem do sistema capitalista; além do mais, servem como meio de introdução de novos mecanismos de exploração ou de manutenção daqueles que ainda cumprem seu propósito. A intenção é tentar “solucionar” os problemas recorrentes que sofrem em decorrência da crise estrutural do capitalismo. Entretanto, como as intervenções sempre acontecem por dentro, sem alcançar os alicerces que sustentam o sistema e a própria crise, todas as tentativas para contornar os momentos infrutíferos logo se demonstram ineficazes. A crise é agudizada; novas estratégias de intervenção são engendradas passo a passo mais radical; a ineficiência faz-se evidente mais uma vez; e o Estado continua dando início a um novo ciclo de mudanças, intervenções e reformas, ante as quais a classe dominada/explorada/oprimida sempre sofre, mais e mais.

Por meio das políticas educacionais, são implantados legislações, diretrizes, orientações, programas, projetos e ações com o objetivo de estabelecer formas e condições de reprodução social que mantenham os trabalhadores explorados na condição de classe dominada e útil ao capital. Afinal, é necessário que os capitalistas continuem tendo controle sobre a escola e sobre o trabalhador. Assim, é por meio das políticas educacionais que o Estado, agente interventor capitalista, articula ações que direcionam a formação da força de trabalho, assim como o próprio trabalho dos trabalhadores da educação. A história revela que a educação e a escola no capitalismo, sob controle do Estado, sempre estiveram a serviço da exploração da força de trabalho para fins de acumulação das riquezas por parte dos capitalistas.

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

produtiva e adaptável às mudanças, abastecem aqueles primeiros com a matéria-prima necessária à produção lucrativa.

Ao mesmo tempo, tais organismos orientam também as políticas para a gestão de pessoas da administração pública. O eixo balizador dessas políticas é a redução de despesas, tendo em vista o enxugamento da máquina pública. Com esse propósito, desde a segunda metade da década de 1990, medidas têm sido implantadas de modo a promover reconfigurações nos quadros de pessoal, como a redução do número de servidores e a desoneração de todas as funções que pudessem ser desempenhadas pelo setor privado. Isso resultou na descentralização dos serviços sociais e científicos por meio das privatizações de empresas estatais, da contratação de serviços terceirizados, da gerência de recursos públicos por organizações sociais e da contratação de pessoal em regime celetista, em detrimento dos regimes jurídicos estatutários.

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

Diante das circunstâncias, interessa ressaltar que a proposta de estabelecer uma carreira para o trabalhador é fruto da concepção de trabalho transfigurada pelo capitalismo. Percebe-se que essa proposta não considera o trabalho como atividade inerente ao Ser, como possibilidade de potencializar as capacidades humanas. Na sociedade capitalista, o que é estipulado como carreira ao trabalhador é um caminho a ser percorrido, dentro de sua vida útil produtiva, com pouca oportunidade para explorar e desenvolver suas capacidades, com raras – ou mesmo nenhuma – chances de mudar sua condição de classe social de origem. Observa-se também que, no interior da estrutura estatal, não é possível que o trabalhador tenha capacidade de gerência sobre sua própria *carreira*, pois os procedimentos são arbitrados pelo governo.

A propósito, na concepção do direito burguês, um *plano de carreira* registrado em um órgão trabalhista facilita a gestão das atividades da instituição,



sobretudo da atividade docente. Percebe-se, nessa direção, que ele é operacionalizado como mais uma forma de controle sobre o trabalho docente, uma vez que, a partir desse instrumento, pode-se (i) impor diferenciações “convenientes” ao modo de produção e à forma de sociabilidade vigente, valorizando, de maneira distinta, pessoas diferentes que desempenham a mesma função (como exemplo, tutor e professor); (ii) implementar regras e outros critérios de diferenciação; (iii) impedir ações trabalhistas voltadas para a equiparação salarial; (iv) colocar em prática fundamentos como *meritocracia*, *competitividade* e *produtivismo*, também “convenientes” ao modo de produção e à forma de sociabilidade vigente.<sup>91</sup>

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

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

---

<sup>91</sup> Consultar: Jacobs [2015?].

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

Foi possível perceber que a carreira posta para os trabalhadores dos IFs vem colecionando ataques e perdas salariais desde sua última conquista significativa (em 1987). Direitos trabalhistas e sociais têm sido pulverizados ou reduzidos em razão de mudanças (i) na regulamentação das atividades docentes; (ii) no regime de trabalho; (iii) na forma de ingresso; (iv) na estrutura básica e remuneratória da carreira; (v) no desenvolvimento dentro dessa carreira; e (vi) nos processos de avaliação do trabalho. Dentre tais mudanças, fazem-se destacar as alterações nos regimes de trabalho e na quebra de paridade entre ativos e aposentados; as perdas salariais; e o distanciamento das carreiras entre os graus de ensino e formação.

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

ANDES-UFRGS (2020). É interessante sublinhar que, dentre outros motivos, essa redução salarial deve-se ao fato de que, ao longo do tempo, os aumentos incidiram mais sobre a retribuição por titulação que sobre os vencimentos.

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

- 1) perdas salariais, por meio do congelamento da tabela salarial e alterações na composição remuneratória, que passou a ser distribuída em várias gratificações (inclusive, o adicional por titulação foi excluído do corpo do salário);
- 2) achatamento da remuneração da DE. A Lei n. 11.784/2008 instalou a lógica das tabelas com percentuais variados de recomposição. O PUCRCE, reformulado em 1989, garantia ao docente desse regime uma remuneração correspondente ao triplo dos vencimentos do professor de vinte horas com mesmo nível e titulação. Atualmente, o docente em DE recebe o dobro dos vencimentos do professor vinte horas – isto é, o que seria devido ao professor em regime de quarenta horas;
- 3) redução salarial significativa registrada após março de 2020 com o aumento da alíquota de desconto devido à reforma da previdência, que passou de 11% para percentuais que variam de 14,5% a 22%.

Considerando as reformas trabalhistas e previdenciárias processadas nos últimos anos pelos governos Collor, Itamar Franco, FHC, Lula, Dilma Rousseff, Temer e Bolsonaro, bem como a recente proposta de reforma administrativa, verifica-se que a devastação e a cassação dos ditos “direitos”, que nada mais são que garantias de condições de vida dignas, afetam a maioria dos servidores públicos que atuam em diversas áreas.

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

fiscaliza o processo de trabalho; e do outro lado a classe que executa a atividade laborativa.

O presente capítulo caracterizou o trabalho dos docentes nos IFs e as circunstâncias em que atuam. Circunstâncias essas, que não foram escolhidas, mas que lhes foram historicamente transmitidas. O próximo capítulo dedica-se a compreender as possibilidades e os limites postos para a autonomia nas atividades que materializam o trabalho dos desses docentes.

## 5 AUTONOMIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS E AS POSSIBILIDADES DA REALIDADE

*Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo, para que a  
manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos. [...]*

*(João Cabral de Melo Neto, Poema Tecendo a Manhã)*

O presente capítulo objetiva discutir as possibilidades e os limites impostos à autonomia nas atividades que materializam o trabalho docente. As análises nele contidas partem do estudo da literatura da área, da legislação nacional que regula o trabalho nos IFs e de publicações de entidades sindicais nacionais que revelam seus posicionamentos e ações em relação à autonomia prescrita, bem como à autonomia possibilitada e manifestada nas IFES.

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

A discussão sobre autonomia neste estudo está atrelada às análises da categoria *Trabalho* e às mudanças impostas pelo capitalismo. Esta ligação acontece não por simples escolha de abordagem metodológica, mas por compreender que o *Trabalho* produz todas as formas de existência. Através da ação consciente com a natureza, o indivíduo assume uma autonomia relativa como espécie do gênero humano ao planejar, criar e/ou escolher alternativas e tomar decisões. Então, a forma como o *Trabalho*

acontece diz muito sobre a autonomia humana. Não só diz, como também molda essa autonomia. Considerando isso, esse capítulo se dedica a compreender as possibilidades e os limites para manifestação de autonomia nas atividades que materializam o trabalho dos docentes nos IFs. Para tanto, lançou-se mão da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica possibilitou entender as aproximações entre *Trabalho/trabalho* e autonomia. Já a pesquisa documental permitiu identificar as concepções e possibilidades da autonomia expressas e conferidas pela legislação, pelos documentos institucionais nacionais e por publicações sindicais.

### 5.1 Configurações da autonomia na sociedade capitalista

Ao revisitar diversos teóricos e filósofos que abordaram, de maneira direta ou indiretamente, sobre a autonomia notou-se que as concepções em torno dessa questão têm ganhado diferentes sentidos ao longo da história<sup>92</sup>. Tal como já foi afirmado no início

---

<sup>92</sup> Foram revisitadas obras dos seguintes filósofos: Platão (428 ou 427 a.C.-347 a.C.), Aristóteles (384 ou 383 a.C.-322 a.C.), Immanuel Kant (1724-1804), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), John Locke (1632-1704), Santo Agostinho (354-430), Dante Alighieri (1265-1321), Marsílio de Pádua (1290-1343), Nicolau Maquiavel (1469-1527), Martinho Lutero (1483-1546) e Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). Foram consultadas ainda pesquisas que faziam releituras e/ou análises sobre as obras: Taylor (1997), Zatti, 2007, Selletti (2005) e Paizani (2007). Em síntese, verificou-se que na antiguidade a noção de autonomia ficou restringida à percepção de autodeterminação das cidades e foi inserida na cultura política da democracia grega. Platão foi o responsável por desenvolver uma concepção um pouco mais elaborada, ao apresentar o termo *autarcia* para definir uma comunidade perfeita. Essa definição estava relacionada à suficiência econômica. Em Aristóteles *autarcia* recebe uma dimensão moral, referindo-se ao indivíduo e a que ele visa na busca da felicidade. No período medieval, diante de sérios conflitos entre o Império e a Igreja, os conceitos de autonomia emergem adstritos à religião ou ao favorecimento da manutenção do poder dos governantes. Mesmo assim, filósofos como Santo Agostinho, Dante Alighieri e Marsílio de Pádua oferecem contribuições na formulação das concepções acerca do termo autonomia. Ao levar o entendimento para a questão moral e para o terreno do “livre-arbítrio” com esses filósofos o ser humano alcança *status* próprio e certa independência da Igreja, ainda que sob uma perspectiva fundamentalmente teórica. Na modernidade Maquiavel foi o pioneiro a discutir a autonomia política. No pensamento desse filósofo, a autonomia aparece ligada à questão da liberdade, mas não como um fim em si mesmo, mas sim como uma autodireção. Contemporâneo a Maquiavel, Lutero retoma a discussão sobre a autonomia dentro da noção de liberdade espiritual. Ao defender o livre desenvolvimento da religiosidade, Lutero planta uma semente fértil para o desenvolvimento da autonomia individual conectada ao subjetivismo e à liberdade individual e pessoal. Em meio ao projeto do iluminismo, a autonomia foi associada à ideia de racionalidade científica e faz germinar a semente da liberdade individual. Kant foi um dos principais idealizadores desse projeto. Segundo ele ao exercer a “autonomia da vontade”, o indivíduo pode ser livre, já que para ele a liberdade está expressa na obediência à lei moral. No pensamento kantiano, a possibilidade e a capacidade de o sujeito determinar sua vida ganham destaque. Nessa tarefa, a educação ocuparia papel essencial. Em Locke a ideia de indivíduo dá suporte à ideia de sociedade e de Estado. Tal sistema de pensamento sustentou o individualismo burguês, vinculando-o ao trabalho fundado na propriedade privada. Hegel sustentava que o indivíduo e as instituições são produtos históricos, evidenciando assim o caráter dinâmico da história. No entanto, não pensou o indivíduo enquanto um ser real e objetivo, mas na qualidade de um espírito humano, uma mente pensante, um ser moral produto da consciência. Crítico a Kant, Hegel acolheu a “autonomia da vontade”, mas observou que o homem não tem posse imediata de si. Advertiu ainda que a liberdade humana seria sempre limitada por direitos e deveres, uma vez que “nem o universal tem valor e é realizado sem o interesse, a consciência e a vontade particulares, nem os indivíduos vivem como pessoas privadas

deste capítulo, um ponto em comum entre tais concepções é quase sempre a autonomia é vinculada a uma forma de sociabilidade, um modelo de agir ou de existir. Com base em Marx e Lukács, pode-se afirmar que a sociabilidade é composta por relações sociais de interações entre os humanos, sendo assim é constituída tanto pela natureza biológica, quanto a natureza social. Pode-se afirmar também que desde o início as relações sociais constituídas se assentam sob o *Trabalho*. Uma vez que o *Trabalho* funda o Ser social, ou melhor, a própria existência humana. É a partir dessa mediação que os bens socialmente necessários à vida humana foram e são produzidos. É através dessa atividade sensível que os indivíduos passaram a manipular a natureza com relativa autonomia. Diz-se relativa porque, por mais que a humanidade tenha desenvolvido técnicas e métodos que permitam certo nível de controle sobre a natureza, há uma base natural que não se pode ignorar ou eliminar, a biológica. Há também circunstâncias que são historicamente transmitidas e não escolhidas. Sendo assim, pode-se dizer que é o *Trabalho* que funda a sociabilidade humana. Essa relativa autonomia enquanto está em contato com a natureza é matizada para forma e conteúdo através do qual essa mediação se dá. Ou seja, o *Trabalho* molda a forma, o grau e o conteúdo da autonomia materializada na realidade.

Na sociedade capitalista, onde há a mercantilização de tudo, inclusive da força de trabalho, verifica-se uma nova configuração das relações sociais. A sociedade é regida pelo capital e a sociabilidade também é capitalista. Relações coisificadas e estranhadas/alienadas, baseadas em trocas, tem como objetivo a acumulação, reprodução e expansão do capital. É nessa forma de sociabilidade e nessa forma transfigurada do *Trabalho* que boa parte das concepções sobre a autonomia se assenta. A noção capitalista de autonomia à medida que é concebida como a capacidade de sujeitar-se a uma lei própria. Não se trata, contudo, de uma lei individual criada pelo indivíduo, senão de uma lei moral, que está atrelada a imposições oriundas do capitalismo: a igualdade jurídica; a mutabilidade do mercado e do capital; e a capacidade de adaptação do indivíduo. Além

---

unicamente orientadas pelo seu interesse e sem relação com a vontade. Então, além de levarem em consideração a moralidade objetiva, ou eticidade, as formulações de Hegel sobre autonomia (e também sobre liberdade) estavam vinculadas à esfera jurídica, dentro da ideia da vida concreta do Estado. O Estado, para esse filósofo, é a “realidade da ideia moral” e também a “imagem e a realidade da razão”. Sucintamente pode-se dizer que tais concepções permeiam o plano do idealismo, da abstração, da subjetividade desconexa da objetividade e/ou estão ligadas à questão moral. De tal modo que, é quase sempre reconhecida como algo individual, alheio à vida em sociedade e que independe da alteridade, das relações estabelecidas e das condições em que se dão. Ao contrário disso, Karl Marx não buscou apenas no plano subjetivo ou na esfera da consciência as explicações para a produção das ideias, pensamentos, do ser e do existir, mas sim na atividade material do indivíduo, nas condições reais e concretas em que essa prática acontece.

disso, a categoria autonomia é comumente relacionada à categoria liberdade na sociedade capitalista. Mas, como e em que medida essas categorias se relacionam?

O problema da liberdade humana perpassa pelas obras de Marx.<sup>93</sup> O estudioso destaca a relevância do *Trabalho* como ato humano vital para que a conquista da real liberdade seja plena. Para Marx, a liberdade plena só é possível a partir da ação consciente do indivíduo sobre a natureza e sobre si mesmo. A partir da ação consciente que as alternativas se colocam. Isso significa que a liberdade não é um ato do espírito, mas uma ação humana prática. Então, só se pode efetivar a liberdade na *práxis*, em meio às condições materiais de existência. Só é possível existir liberdade se houver condições favoráveis. Nesse sentido, Marx identifica o *Trabalho* como o ponto de partida da liberdade. Ao transformar a natureza, ao transformar-se em ser universal, em ser genérico, o indivíduo torna-se livre. Esse processo ocorre porque o *Trabalho* é uma atividade vital consciente, essencial e exclusivamente humana.

Ao identificar no capitalismo a presença do trabalho alienado/estranhado, Marx percebe que o indivíduo fica impedido de tornar-se um ser genérico consciente em relação a seu gênero, a seu ser e a si mesmo. No capitalismo, a produção do ser humano é motivada unicamente pela necessidade, quando, de um modo universal, é capaz de produzir mesmo livre da necessidade física, pois a relação do indivíduo com a natureza é necessária, tendo em conta que “o homem vive da natureza significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer” (MARX, 2010b, p. 84).

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

Assim sendo, a liberdade na sociedade capitalista é contraditória. O indivíduo é livre e “não livre” ao mesmo tempo, como Marx (2013) demonstra. Aparentemente, o

---

<sup>93</sup> Em especial, os *Manuscritos econômico-filosóficos*, *O capital* (livros I e III), *Introdução à crítica da economia política*, *A questão judaica* e o *Manifesto do partido comunista*.



indivíduo é livre, por não ser propriedade de alguém e por ter liberdade nas relações de troca. Todavia, não encontra nessa forma de liberdade a realização de suas vontades e necessidades. O exercício da liberdade depende de certas condições materiais e sociais. Em situação de vulnerabilidade social, por exemplo, não é possível que o ser humano realize suas necessidades e muito menos sua vontade. Ao contrário disso, é obrigado a submeter-se às necessidades do produto de sua criação, a mercadoria.

Então, o indivíduo é “não livre” porque não detém os meios e as condições materiais e sociais para o trabalho e nem para garantir a produção e reprodução de sua vida; ele depende do mercado para tanto. A liberdade no capitalismo é, logo, limitada, não apenas pela ausência ou pela insuficiência de condições materiais, mas igualmente pelos aparatos legais e políticos burgueses que garantem a manutenção da propriedade privada, da divisão do trabalho capitalista e da divisão classista da sociedade. É nessa direção que Oliveira (1998), ao investigar o problema da liberdade, observa que, a partir das obras de Marx, no capitalismo a aparência de uma liberdade abstrata mantém-se, bem como a consequente efetivação da “não liberdade”. Isso porque, a produção e reprodução o capital somente é possível se a liberdade aparecer enquanto suposição condicionante, ou enquanto “não-liberdade”.

A propriedade privada, a divisão do trabalho, a divisão da sociedade em classes e, ainda, o trabalho alienado/estranhado, o lucro e a mais valia são determinantes sociais que orquestram a sinfonia do interesse individual e do egoísmo que orientam o culto da liberdade individual na sociedade capitalista. Sob essas determinações, o indivíduo aparenta uma falsa impressão de que tem posse de si, quando, na verdade, sua vida e seu ser foram-lhe estranhados. O que impera na sociedade capitalista é um gênero de liberdade limitada e conveniente ao capital. Trata-se de uma liberdade assegurada pelo direito burguês que é resultado da democracia burguesa, ou seja, uma liberdade burguesa. Em seus termos, Marx (2010a, p. 49) adverte que

[...] o direito humano à liberdade não se baseia na vinculação do homem com os demais homens, mas, ao contrário, na separação entre um homem e outro. Trata-se do direito a essa separação, o direito do indivíduo limitado, limitado a si mesmo. A aplicação prática do direito humano à liberdade equivale ao direito humano à propriedade privada [...]. O direito humano à propriedade privada, portanto, é o direito de desfrutar a seu bel prazer (*à son gré*), sem levar outros em consideração, independentemente da sociedade, de seu patrimônio e dispor sobre ele, é o direito ao proveito próprio. Aquela liberdade individual junto com esta sua aplicação prática compõem a base da sociedade burguesa. Ela faz com que cada homem veja no outro homem, não a realização, mas, ao contrário, a restrição de sua liberdade.

É sob o argumento do direito a tal tipo de liberdade que o ser humano na sociedade capitalista é afirmado como um indivíduo egoísta aparentemente livre, “autônomo” e independente, já que “[...] não foi libertado da religião. Ele ganhou a liberdade de religião. Ele não foi libertado da propriedade. Ele ganhou a liberdade de propriedade. Ele não foi libertado do egoísmo do comércio. Ele ganhou a liberdade de comércio” (MARX, 2010a, p. 52). A posse de tais “direitos” outorga aos indivíduos a defesa de interesses próprios em prejuízo do interesse geral da sociedade. Fala-se de um indivíduo estranho a si mesmo, ao outro e a sua própria essência humana, universal, social e coletiva. Assim, não pode ele transformar-se em um ser genérico e, portanto, livre.

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

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

Para Marx (2010a), a emancipação humana deve ser a finalidade da verdadeira liberdade humana. Não basta ao ser humano conquistar a emancipação política e a liberdade social/política – e, aqui, pode-se incluir também a conquista da autonomia individual/política – dentro da lógica do capital, no âmbito da sociedade burguesa. Com base em Marx, identifica-se o campo da política como um espaço e um meio de luta necessários e importantes, mas transitórios. É necessário vislumbrar a liberdade na perspectiva do *Trabalho*. É necessário superar a exploração da força de trabalho, abolir a divisão da sociedade em classes, a propriedade privada e o Estado. É necessário libertar o humano de modo que lhe seja viável encontrar-se consigo mesmo, com outros, com seu gênero e com o produto de seu *Trabalho*, sua criação. Só desta maneira será possível que o indivíduo não apenas tenha a propriedade ou a posse de si, mas reconheça seu pertencimento à totalidade social.

Diante de tais reflexões, observa-se que a forma como a autonomia é pregada e requerida no modo de produção capitalista contribui para o isolamento das pessoas. No entanto, esquece-se que só se é possível manifestar autonomia se houver reciprocidade social. Nas palavras de Mézáros (1981, p. 244): “ser capaz de fazer alguma coisa por meio da “autonomia” envolve necessariamente ‘o outro’. Em consequência, a única forma de “autonomia” que vale a pena examinar é a “autonomia” não-autônoma”. O estudioso ainda lembra que, o caráter da estrutura social é que vai determinar a existência ou não dessa reciprocidade, por isso não se pode reduzir o problema da existência ou não de reciprocidade à questão da “autonomia”. Por isso, é de suma importância considerar na investigação sobre tal questão fatores históricos, políticos, econômicos, sociais, educacionais, entre outras. Considerar assim, a questão em sua totalidade.

Sob outro prisma, mas no mesmo sentido de se pensar uma autonomia “não autônoma”, Safatle (2019) reflete sobre as fronteiras da noção de liberdade como autonomia e apresenta a possibilidade pensá-la a partir de “relações de liberdade sem autonomia” e de “heteronomia sem servidão”.<sup>94</sup> O autor esclarece que as “relações de heteronomia são vivenciadas como servidão quando elas expressam a submissão da minha vontade à vontade de um Outro”. Já quando, “mesmo não me sendo próprio, mesmo não se definindo a partir do exercício das potencialidades da minha pessoa, também não é vontade de um Outro”, ou seja, a ação humana se orienta por sua “capacidade de se relacionar àquilo que, no Outro, o despossui de si mesmo, recusando a forma geral da vontade [...] [constituindo-se] uma relação que não pode ser descrita como servidão, mas que é paradoxalmente uma forma de liberdade”. Nesse ponto, Safatle considera que pode existir “liberdade sem autonomia”, posto que ser livre é também abrir-se àquilo de que não se tem controle absoluto, ser orientado por uma lei que não é e não foi tomada como própria do sujeito. A partir dessa concepção, Safatle chama a atenção para a condição de o indivíduo se constituir como ser social como sujeito político coletivo. O filósofo também aponta para o fato de que liberdade também implica em saber que “há sempre uma alteridade profunda que me afeta e me transforma, que por isto minhas ações nunca são completamente minhas” (SAFATLE, 2019, p. 34).

Afora as categóricas críticas ao “individualismo possessivo” do indivíduo moderno e à redução das formas de existência e do exercício da força às formas da

---

<sup>94</sup> Safatle (2019) discute formas de se pensar a liberdade para além de sua submissão às figuras da autonomia. Apesar ter como base teorias que vão desde o pensamento abstrato apresenta críticas contundentes acerca da sociedade no modo de produção capitalista.

autonomia individual, admite-se que qualquer forma de sociedade, não apenas a capitalista, vai colocar limites às ações humanas e vai também oferecer ao indivíduo um campo de possibilidades para a sua ação. Mas, até o momento, somente a sociedade capitalista tem camuflado as relações sociais. Essa sociedade não permite que as pessoas percebam as conexões existentes entre elas e a sociedade. As relações sociais só aparecem na prática (obscurecidas, mas aparecem) e é nesta prática que os limites às ações também aparecem. É com fulcro na relação do ser humano com a natureza que se abrem as possibilidades e os limites da liberdade e da autonomia. É por meio das ações humanas que as relações se estabelecem e o ser materializa-se.

Observa-se que a depender de como a autonomia configura-se em forma e conteúdo, pode-se tanto limitar as possibilidades emancipadoras, ou de liberdade, quanto fomentá-las e contribuir para que haja um desenvolvimento pleno das potencialidades verdadeiramente humanas. Ao passo disso, observa-se também que, sob a regência do capitalismo, a autonomia é propagada como uma forma de existir “ideal”. Através do qual, o trabalhador, protagoniza como indivíduo livre, independente e adaptável a mudanças. Isso, pois o indivíduo, no capitalismo, está subordinado às conveniências do mercado. Em decorrência desse fato, o *Trabalho* e, por conseguinte, a vida humana, são enquadrados na lógica do mercado. Defende-se que a liberdade individual e a autonomia sejam orientadas não pelo bem comum, mas pelo mercado. Tanto a autonomia quanto a liberdade convertem-se, então, na possibilidade de o indivíduo tomar para si a capacidade de manter-se competitivo diante dos desafios do mercado, o que faz com que o próprio sujeito seja o único responsável por seu sucesso ou seu fracasso, independentemente das condições materiais em que vive. É isso que sustenta o discurso da meritocracia burguesa.

## **5.2 Trabalho, autonomia e instituições estatais**

Os capítulos anteriores demonstraram como as possibilidades de produção e reprodução da vida humana encontram-se obstruídas pela forma como o *Trabalho* é interpretado, organizado e utilizado no capitalismo. As análises tecidas a partir de Marx permitiram observar que o trabalho assume a forma de mercadoria e escamoteia o processo e o produto do trabalho como uma relação humana e social. O trabalho aparece como uma relação entre coisas, tanto na troca de mercadorias quanto na sociabilidade capitalista. Tais coisas, na qualidade de objetos de posse, de pertencimento, de desejo, de

acumulação, de usura ou ganância ou simplesmente da imposição capitalista pelo consumo, retiram do humano a capacidade de perceber o outro, de perceber-se enquanto gente. Essa alienação/estranhamento do humano face ao humano, a si mesmo e a sua produção dá espaço ao individualismo, ao egoísmo e à competitividade, que figuram junto às regras e normas de sobrevivência da sociedade capitalista.

Essa dinâmica acontece porque o capitalismo funda-se sobre estruturas de ordem heterônoma, que têm como pressuposto e fundamento a exploração humana, ou a dominação e a exploração da força do trabalho para fins econômicos. Na sociedade capitalista, é possível identificar pessoas oprimidas e manipuladas pela competitividade e pelo individualismo que as desumanizam e desumanizam as relações delas com as demais. Nessa sociedade, em que a dominação do capital faz império, tudo se transforma em mercadoria e todos passam a ser governados por regras e imposições mediadas pelo mercado como gradualmente a história tem demonstrado<sup>95</sup>.

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

Engels (2010) foi um dos primeiros a examinar o papel da concorrência no capitalismo. Ao analisar a situação do proletariado na Inglaterra durante a Revolução Industrial, Engels nota que a concorrência eclode como fenômeno essencial da organização social colocada pelo capitalismo. Percebe ainda que é da concorrência que surge a crise tipificada pelo próprio movimento do crescimento econômico. A partir dessas constatações, Engels questiona o pressuposto de que a concorrência seria a mola

---

<sup>95</sup> Conferir em Marx (2011a, p. 658-659).

propulsora para expandir o comércio e transpor os limites do monopólio nacional-mercantilista. Para ele, a “livre concorrência” tem como fundamento o monopólio da propriedade privada, uma vez que a concorrência tem como base a dissociação do trabalhador de seus meios de produção e a conseqüente absolutização da propriedade privada.

Considerando isso, Engels julga importante estudar os efeitos da concorrência dos trabalhadores entre si e percebe que

a concorrência é a expressão mais completa da guerra de todos contra todos que impera na moderna sociedade burguesa. Essa guerra, uma guerra pela vida, pela existência, por tudo e que, em caso de necessidade, pode ser uma guerra de morte, não se trava apenas entre as diferentes classes da sociedade, mas também entre os diferentes membros dessas classes: cada um constitui um obstáculo para o outro e, por isso, todos procuram eliminar quem quer que se lhes cruze o caminho e tente disputar seu lugar. Os operários concorrem entre si tal como os burgueses. O tecelão que opera um tear mecânico concorre com o tecelão manual; o tecelão manual desempregado ou mal pago concorre com aquele que está empregado ou é mais bem pago e procura substituí-lo. Essa concorrência entre os trabalhadores, no entanto, é o que existe de pior nas atuais condições de vida do proletariado: constitui a arma mais eficiente da burguesia em sua luta contra ele. Daí os esforços do proletariado para suprimir tal concorrência por meio da associação e daí o furor da burguesia contra essas associações e seu grande júbilo a cada derrota que consegue impor-lhes (ENGELS, 2010, p. 117).

Segundo Engels (2010, p. 170), “essa guerra de todos contra todos e do proletariado contra a burguesia não deve surpreender a ninguém, porque é apenas a efetivação do princípio imanente à livre concorrência”. Assim sendo, verifica-se que o fundamento da concorrência está localizado no caráter mercantil da sociedade capitalista.

Nessa mesma direção, Prado e Pinto (2014), ao analisarem as transformações do mundo capitalista, caracterizam a concorrência como princípio da organização do trabalho na *pós-grande indústria*.<sup>96</sup> Para eles tal organização se torna efetiva por meio da adesão voluntária ou aparentemente voluntária dos trabalhadores. Alertam ainda que apesar de não desconsiderarem a capacidade de resistência dos trabalhadores às imposições do capital, apesar disso chamam a atenção para o fato de que “a nova subsunção do trabalho ao capital toma forma por meio do planejamento de uma ordem concorrencial aparentemente espontânea, em que a liberdade – ou seja, a liberdade negativa que o mercado torna possível e permite – é rigorosamente administrada (PRADO; PINTO, 2014, p. 70).”

---

<sup>96</sup> Os autores designam como *pós-grande indústria* o período após a década de 1970, momento do modo de produção capitalista em que são estabelecidas novas formas de subsunção do trabalho ao capital e também novas dinâmicas do valor.

Essa concorrência e o aparente voluntarismo apontados por Prado e Pinto (2014), em alguma medida, também foram notados por Sguissardi e Silva Júnior (2018) no atual contexto de mercantilização do trabalho docente na universidade. Notaram ainda a existência da competitividade, que é inerente ao *produtivismo* e à avaliação discriminatória e punitiva presente nos programas de pós-graduação. Com base em Sguissardi e Silva Júnior (2018) percebe-se que a competitividade e concorrência instauradas nesses programas, em busca de produção e visibilidade, induz a um individualismo ou a uma falsa solidariedade em nome dos programas ou da instituição, mas que na verdade são úteis no atual processo de produção de valor. Os autores ainda observam que tais qualidades fazem parte de uma “reforma real” que tem transformado a universidade em uma “organização/empresa de serviços, formadora de profissionais impregnados da *sociabilidade produtiva* requerida pelo mercado” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2018, p. 185).

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

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

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

Via de regra, as instituições estatais foram criadas para exercer atividades de interesse público, operar a gestão de recursos e serviços e atender à comunidade. No

entanto, sabe-se que, no capitalismo, grupos capitalistas buscam o controle do processo de trabalho, uma vez que é o trabalho que gera a riqueza almejada, inclusive aquele desenvolvido em instituições estatais. O Estado, representante dos interesses capitalistas, é uma estrutura constituída por instituições encarregadas de guiar o funcionamento de uma comunidade em um determinado território. Na administração de suas instituições, o Estado lança mão de alguns mecanismos de controle e também se apropria de outros tipos para ampliar tal domínio. Uma propalada “autonomia institucional” tem-se constituído como um desses mecanismos, de maneira contraditória, provém a ilusão sobre sua finalidade. Passou a ser conjugada à liberdade de mercado, pregando a individualidade, a competitividade, a concorrência, a livre iniciativa e a capacidade de criar alternativas para o desenvolvimento econômico. Por conseguinte, a autonomia conferida às instituições, a dita autonomia institucional, incorpora-se ao direito burguês e insere-se na zona do conflito estrutural da sociedade (Estado/capital, os trabalhadores e a população usuária dos serviços públicos), é regulamentada pelo Estado.

### **5.3 Autonomia institucional dos institutos federais**

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

O tema “autonomia institucional” nos IFs tem sido muito debatido no contexto do discurso da “autonomia universitária”, por consistirem como IFES com finalidades e objetivos semelhantes e preceitos legais comuns. Para compreender o sustentáculo dessa temática, recorre-se à história da universidade. Chauí (2003) lembra que, após a Revolução Francesa, a universidade passou a ancorar-se na concepção de autonomia do conhecimento frente à religião e ao Estado. E esta tem sido uma bandeira levantada por IES no mundo inteiro, desde então. Fato curioso, já que a burguesia esteve à frente da Revolução Francesa, um movimento disruptivo na história que se limitou a mudanças político-jurídicas adequadas à dominação da burguesia.

Nesse embalo, o termo filosófico *autonomia* incorporou-se à ciência do direito, recepcionado pelo ordenamento jurídico e inserido no contexto institucional das



IES (RANIERE, 2013). Contraditoriamente à sua essência filosófica, a autonomia relacionada à questão institucional apresenta limites, dimensões e diretrizes de atuação bem definidos pelo direito burguês. No caso das universidades brasileiras, tais contornos foram delineados pelo art. 207, *caput*, da CF/1988, segundo o qual “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Com a redação desse dispositivo constitucional, esperava-se a garantia de que a universidade pudesse estabelecer suas próprias normas e regulamentos, livre da intervenção do Estado e, pela própria natureza laica deste, da igreja. Em um cenário pós-Ditadura Militar, em meio ao cerceamento de uma autonomia já limitada, a CF/1988 consagrava uma luta histórica de educadores, docentes, comunidade científica, estudantes e sociedade civil em defesa da liberdade acadêmica e da autogestão (CATANI; OLIVEIRA, 2002).

O ANDES em suas pautas de luta levanta a bandeira em defesa da autonomia universitária. O ANDES opõe-se à instituição de uma lei que delimite o alcance da autonomia universitária. Para a entidade, o texto da CF/1988 é claro e suficiente. A defesa da autonomia universitária, na visão deste coletivo de docentes, significa

[...] autonomia para contrapor-se à dominação da universidade pelos poderes político e econômico; autonomia para contrapor-se à dominação da universidade pelos interesses de grupos econômicos e políticos hegemônicos; autonomia para contrapor-se à lógica produtivista que concebe a escola, o ensino e o saber como mercadorias (ANDES-SN, 2013, p. 26).

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

Nessa direção, esperava-se que a construção de uma LDBEN asseguraria a “autonomia universitária” definida pela CF/1988. No entanto, entre disputas típicas da dinâmica da sociedade capitalista, a Lei n. 9.394/1996, definiu características condicionantes da autonomia didático-científica, administrativa, da gestão financeira e da

patrimonial. Em seguida, uma série de decretos<sup>97</sup> foi determinando os limites enclausuradores da “autonomia universitária”, como será demonstrado nos próximos parágrafos.

O governo FHC tentou até mesmo modificar o art. 207 da CF/1988, recorrendo-se à PEC n. 370/1996, o que resultaria em uma lei específica para normatizar a autonomia universitária. Além disso, previa-se que, em dez anos, as universidades pudessem autofinanciar-se, afastando as universidades do Estado e aproximando-as ao mercado. O projeto não foi à frente desse modo; porém, com a EC n. 19/1998, o governo estabeleceu as relações público-privadas, sob fiscalização e regulação do Estado. Dentre outras medidas, flexibilizou-se a presença das fundações na esfera do Estado pelo instituto jurídico da parceria público-privada.

Houve, no governo Lula, uma continuidade desse projeto. As dimensões alcançadas na gestão anterior foram aprofundadas. Mediante a Lei de Inovação Tecnológica (Lei n. 10.973/2004) e a Lei das PPPs (Lei n. 11.079/2004), permitiu-se uma sutil mudança nas práticas das universidades com contratos público-privados. Além disso, com a MP n. 495/2010, as relações entre universidades e fundações são alteradas. Abriu-se caminho para que órgãos públicos repassassem recursos às fundações e também para que as empresas de tecnologia e *inovação* fossem, nesse processo, privilegiadas. Deve-se destacar três decretos imprescindíveis ao avanço do projeto político-econômico em curso no país, a saber, (i) o Decreto n. 7.232/2010, que criou um dispositivo para controle dos servidores técnico-administrativos nas IFES e estimulou o gerenciamento do quadro funcional por meio de fundações (terceirização); (ii) o Decreto n. 7.233/2010, que disciplinou a gestão dos recursos adquiridos em outras fontes e permitiu que os recursos não gastos no ano vigente migrassem para o próximo exercício e; (iii) o Decreto n. 7.234/2010, que estabeleceu o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), embora não tenha previsto orçamento para tal.

Ao longo dos governos Dilma Rousseff e Temer e nos primeiros anos do governo Bolsonaro, as possibilidades da “autonomia universitária” continuaram sendo corroídas. Isso tem acontecido a partir da implementação:

- 1) de reformas trabalhistas e previdenciárias que agudizam os processos de terceirização nas instituições públicas e dissolvem direitos sociais e trabalhistas outrora conquistados;

---

<sup>97</sup> Por exemplo, limita-se a autonomia da universidade para criação de cursos por meio dos Decretos n. 2.207/1997, 2.306/1997, 3.860/2001, 5.773/2006 e 6.303/2007.

- 2) de políticas, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto n. 6.096/2007, que subordinam o ensino e a pesquisa da universidade pública a uma ampliação precarizada e aligeirada;
- 3) da ampliação das PPPs, a partir de iniciativas como a já citada Lei n. 12.550/2011, que criou a EBSEH;
- 4) de legislações, como a EC n. 85/2015 e a já mencionada Lei n. 13.243/2016, que estimulam a regulamentação das *Instituições Científica, Tecnológica e de Inovação* e seus vínculos com o setor privado;
- 5) de MPs, como a de n. 914/2019<sup>98</sup> e a de n. 979/2020,<sup>99</sup> que instituíam ainda mais ingerência governamental no processo de escolha dos dirigentes das universidades federais, dos IFs e do Colégio Pedro II; e
- 6) da tramitação de uma proposta de reforma, mediante o PL denominado *Future-se*, que institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Invocadores e pretende fazer com que empresas privadas tanto se tornem fontes de financiamento quanto integrem a gestão das IES, mas também para geri-las.<sup>100</sup> Ao contrário do que prega, essa proposta corrompe o princípio da autonomia prevista nos limites da lei.

Com esse breve resgate de ações adotadas pelos governos brasileiros nas últimas décadas, percebe-se que, na prática, a autonomia universitária garantida pelo direito burguês não se fortaleceu no decorrer dos anos de redemocratização. Em vez disso, foram empreendidas mudanças graduais e profundas que a afetaram significativamente. Nos IFs, no que se referem aos aparatos jurídico-legais, a realidade não é diferente. Foi concedida certa autonomia; no entanto, essa autonomia vem sendo cerceada por medidas normativas e ações políticas.

Antes tratar especificamente da autonomia nos IFs, é importante destacar que essa questão da autonomia nas IFES, sob influência do liberalismo econômico, tem sido

---

<sup>98</sup> O prazo de validade dessa MP encerrou-se sem que fosse apreciada pelo Congresso. Essa medida revogava o art. 11, § 1º; 12; 13; e 14, § 2º, da Lei n. 11.892/2008, em que se estabelece uma consulta única para a eleição dos dirigentes, com indicação do mais votado para ser nomeado pelo governo federal, dentre outras especificações. Revogava também o art. 16 da Lei n. 5.540/1968 e a Lei n. 9.192/1995, que disciplinavam a escolha de dirigentes nas universidades, de modo que deveria, a partir de então, ser enviada uma lista tríplice, após a consulta à comunidade, para que o nome fosse escolhido pela presidência da República, que poderia ou não respeitar a pessoa mais votada, dentre outras determinações.

<sup>99</sup> Revogada 4 dias depois de sua publicação pela MP n. 981/2020.

<sup>100</sup> Projeto de lei apresentado pelo governo Bolsonaro, em tramitação no Congresso. Atualização em fev. 2021.

reduzida pelo Estado à autonomia financeira. Isto é, para o Estado, trata-se de um tipo de autonomia que se restringe a formas de captação de recursos, rumo à autossustentação. É uma concepção respaldada pela *Reforma do Estado* iniciada pelo governo FHC para contemplar os requerimentos do movimento de reestruturação capitalista mundial que vêm sendo empreendidos no Brasil desde a década de 1990, no sentido de desresponsabilizar o Estado do provimento da educação pública e gratuita. Desse modo, nenhuma dessas medidas opera de forma isolada ou são neutras. Vêm, com efeito, sempre acompanhadas de inúmeras ações anteriores, constituindo um arcabouço de elementos jurídicos para conformar as IFES a uma heteronomia subordinada aos interesses do mercado e com expropriação dos bens, dos recursos públicos e da força de trabalho.

A autonomia nos IFs é a apresentada pela Lei n. 11.892/2008, a lei de criação dessas instituições, pela qual “as instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do *caput* possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (art. 1º, parágrafo único). Em síntese, a autonomia dos IFs é aquela permitida dentro da legislação que atinge sua institucionalidade direta e também indiretamente. Fala-se de um conjunto de regras e diretrizes impostas por medidas legais estabelecidas de forma unilateral. Esse aparato jurídico é que dá contorno e conteúdo à autonomia a ser manifestada pela instituição e na instituição, no que se refere às esferas da realidade. Mais especificamente, a autonomia institucional é conferida e moldada pelo Estado, que tem buscado demarcar os limites e as possibilidades das manifestações autônomas. É importante destacar que a autonomia de uma instituição está impregnada pela contradição e pode ser compreendida também como a expressão da autonomia humana de um coletivo de trabalhadores, ainda que dentro das fronteiras institucionais. Na prática, o conteúdo da autonomia manifestada institucionalmente ou em nome do coletivo institucional adquire forma mediante as possibilidades normalizadas por leis, decretos, diretrizes, políticas e outros instrumentos de controle jurídico, econômico e social, mas também são engendradas pelas condições externas e internas à instituição, dadas pelas circunstâncias históricas e objetivas daquele determinado contexto.

Registre-se que, para fins de regulação, avaliação e supervisão, os IFs equiparam-se às universidades. Nesse sentido, há uma intervenção estatal objetiva e centralizada nos IFs, como agente regulador, a despeito da difusão do discurso do Estado mínimo e descentralizador. São exemplos significativos de tais intervenções:

- 1) a definição de diretrizes para cursos, como é o caso da Resolução CNE/CP n. 2/2019,<sup>101</sup> que orienta uma formação de professores que prioriza a metodologia e a prática em detrimento da formação mais crítica e reflexiva;
- 2) o incentivo ao uso e à adesão da educação a distância por meio dos, já citados, programas UAB, Rede e-Tec Brasil e a ousada regulamentação dessa modalidade de ensino tanto nas formas totalmente a distância quanto no tipo *híbrido*<sup>102</sup>;
- 3) a introdução de avaliações, a exemplo do SINAES que fomentam a concorrência entre instituições e docentes por meio de um mecanismo de ranqueamento e de avaliação de desempenho de professores para fins de progressão, tendo como fundamentos a *meritocracia* e a redução dos problemas educacionais a questões técnico-gerenciais.

Deve-se notar, ainda, que sempre houve uma preocupação dos governos em distinguir a “autonomia” concedida às universidades com o que chamam de “soberania”. Com os IFs o discurso é o mesmo, como demonstra o excerto do documento que estabelece as concepções e diretrizes dos IFs:

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

Nota-se que tal documento destaca os limites da autonomia preconizada pela legislação e a condição dos IFs como instituições subordinadas a um projeto maior, tanto no que se refere à política macroeconômica internacional quanto às políticas praticadas por governos nacionais.

A seguir, as dimensões da autonomia nos IFs serão caracterizadas. Também serão apresentadas algumas implicações das legislações e das ações políticas governamentais na realidade dessas instituições.

---

<sup>101</sup> Estabelece as diretrizes para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação).

<sup>102</sup> Trata-se de um termo do meio empresarial adotado para denominar a combinação de características de diferentes modos/formas de organização. Este termo tem sido exaustivamente utilizado na área da educação pelos organismos internacionais e no Brasil, tem sido replicado pelos grupos do setor educacional privado e pelos formuladores das políticas públicas educacionais. O ensino *híbrido* é apresentado como uma “metodologia *inovadora*” que mescla períodos de estudo *on-line* (virtual, remoto ou a distância) com períodos presenciais.

### 5.3.1 Autonomia administrativa

Em geral, a autonomia administrativa é identificada como o poder dado a uma instituição para definir e administrar os seus processos e serviços, executar projetos e programas, efetivar atos administrativos e contratar força de trabalho. Quando se fala em autonomia administrativa em uma instituição de ensino, espera-se que essa autonomia signifique poder de decisão no que se refere à gestão de pessoas, processos e atos livre de intervenções, seja estas do Estado ou de outros agentes externos. No entanto, a realidade apresenta algo bem diferente.

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

Conforme o discurso governamental, a estruturação *multicampi* dos IFs foi pensada como uma forma de autonomia pautada em ações de desenvolvimento regionalizado, de modo que favoreça a circunscrição local. Em outras palavras, espera-se que os IFs tenham “autonomia” (aqui no sentido de ter iniciativa) com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento e a produção local e regional. Espera-se ainda que, a partir da contribuição dos IFs, os setores produtivos e a comunidade também adquiram maior “autonomia” (aqui no sentido de autossustentação) para superarem “limites que favoreçam a exclusão”<sup>103</sup> (BRASIL, 2008, p. 37). Assim sendo, a estruturação dos IFs foi planejada para atender a um modelo de sociedade progressivamente independente, autossuficiente e autossustentável.

---

<sup>103</sup> Há que se lembrar que tais limites são impostos pelo próprio sistema capitalista, que é altamente excludente.

Importa nesse ponto lembrar que, na dimensão da gestão administrativa de qualquer instituição estatal na sociedade capitalista, a condição de autarquia não significa legislar para si ou administra-se a si própria. Autarquias podem criar suas normas, mas dentro de um âmbito de ação fixado pela CF/1988 e sob o império de todas as demais legislações, constantemente alteradas, à mercê das escolhas dos atores políticos, da influência dos organismos internacionais e dos ditames do capital e do mercado. Esse é o caso dos IFs e das universidades federais.

Isto posto, vale sublinhar que situações indicadoras de interferência, diminuição do poder de gerência, subordinação e controle vivenciadas pelas universidades afetam os IFs, em igual medida. São ações que ferem o poder de controle e de decisão do IFs sobre seu quadro de pessoal docente e técnico-administrativo, a exemplo do já mencionado Decreto n. 7.232/2010 e das leis que regulamentam a terceirização também para atividades-fim (Leis n. 13.429/17 e 13.467/2017). Tais normativas são sustentadas ainda por reformas trabalhistas que vêm sendo empreendidas (Leis n. 13.467/2017 e 13.874/2019). Essas medidas provocam ingerência da gestão dos IFs sobre uma parte de seu quadro funcional, que se submetem a outras normas, outras legislações trabalhistas e outra chefia. Aliás, a rotatividade desses trabalhadores é intensa, dificultando o estabelecimento de vínculos e o envolvimento com as problemáticas sociais, que devem ser a marca de uma instituição de ensino. Outro aspecto é que são frequentes diversos tensionamentos com as empresas responsáveis pela terceirização, que vão desde o não cumprimento de acordos ao atraso constante no pagamento da remuneração e de benefícios, ocasionando desmotivação e insatisfação entre os trabalhadores.

Ainda no que diz respeito ao exercício da autonomia administrativa sobre seu quadro de pessoal, medidas restritivas – a exemplo da recente Lei Complementar n. 173/2020 – limitam as possibilidades de ação diante da proibição da realização de concursos, proibição de reajuste salarial do funcionalismo público e da exclusão do período de calamidade pública da contagem de tempo para aquisição de adicionais e de licença-prêmio até dezembro de 2021.

Outra situação que caracteriza ingerência nos IFs e nas demais IES é a perda de controle sobre os dados dos discentes, professores e gestores, bem como sobre a comunicação administrativa e acadêmica. A chamada perda de “autonomia informacional” tem sido acelerada com a situação da pandemia pelo novo coronavírus e com a adoção do ensino remoto emergencial nas IFES. Segundo dados da pesquisa

*Capitalismo de vigilância e a educação pública do Brasil*,<sup>104</sup> 70% das universidades públicas e secretarias estaduais de educação no Brasil estão expostas ao chamado “capitalismo de vigilância”. O termo foi cunhado pela filósofa e professora emérita de psicologia social da Escola de Negócios de Harvard Shoshana Zuboff, a partir da obra *The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power* (“A era do capitalismo da vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder”).<sup>105</sup> Caracteriza uma nova forma que o capitalismo encontrou de avançar, ainda mais, sobre os tempos dos trabalhadores. Mediante essa estratégia, coletam-se dados informacionais como matéria-prima, que são transformados em mercadorias de predição e controle.

Os serviços e *softwares* informacionais são apresentados de forma “gratuita” às IES e sob o argumento da *inovação* e da *economia*, tanto com a manutenção de servidores informacionais quanto de trabalhadores. A pesquisa *Capitalismo de vigilância e a educação pública do Brasil* mostra que tais serviços, na verdade, estabelecem uma relação de troca que permite a extração de dados a serem transformados em mercadoria. As empresas coletam e tratam a utilização de dados comportamentais dos usuários e comercializam para outras empresas. É uma relação obscura em que não há qualquer garantia de proteção aos dados dos usuários. Tem-se, então, uma potencial vigilância, bem como violação da segurança e da privacidade dos discentes, professores e demais integrantes da comunidade acadêmica.

Até janeiro de 2022, mais de 80% das IFES já tinham aderido aos serviços da *Google* e da *Microsoft*, sendo que 72% utilizam soluções da *Google* (a segunda maior porcentagem da América do Sul) e somente 8% utilizam soluções da *Microsoft*.<sup>106</sup> O IFNMG foi uma dessas instituições. O contrato do IFNMG com a *Google* foi firmado em

---

<sup>104</sup> Consultar Educação Viggiada (2022). Trata-se de uma iniciativa de acadêmicos e membros de organizações sociais que visa alertar sobre o avanço da lógica de monetização de grandes empresas intituladas pelo acrônimo GAFAM (*Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft*) sobre a educação pública brasileira. A intenção é incentivar um debate na sociedade em relação aos impactos sociais da vigilância.

<sup>105</sup> Empresas como a *Google* coletam informações por intermédio das buscas realizadas em sua plataforma e vendem os dados para o mercado publicitário. Zuboff esclarece que isso pode ser explicado como sendo uma espécie de “mais valia comportamental”, já que é resultado do excedente de valor criado pelo trabalho em relação ao custo do trabalho. Os usuários deixam informações nos sistemas que utilizam sem perceber que geram um excedente. Esse valor é apropriado pelas companhias de tecnologia. Percebe-se que, a partir desses dados, há uma modulação de espaços em que os homens/mulheres produzem sociabilidade. Tais plataformas que coletam dados e vendem ao mercado para a modulação do *marketing* avançam também sobre a educação. É o que demonstra a pesquisa do observatório Educação Viggiada.

<sup>106</sup> Fonte: Educação Viggiada (2022).



2016 por meio do serviço *Google Apps for Education*, que disponibilizou um pacote de aplicativos (acesso ao *Google Sala de Aula*; *Google Sites* com domínio profissional; acesso compartilhado ao *Google Drive*, *Google Agenda* e *Google Documentos*) para todos os servidores e estudantes da instituição. A adesão foi apresentada ao público como uma forma de ampliar as ferramentas de comunicações na instituição.<sup>107</sup>

O IFNMG e as demais instituições que aderiram aos serviços supracitados migraram seus *e-mails* institucionais para servidores da *Google*, obtendo, assim, certa “vantagem econômica”. Essa adesão foi feita em um cenário de políticas de caráter economicista que culminaram em restrição de gastos e cortes no orçamento público e impulsionaram o avanço das empresas sobre a educação pública. De acordo com os dados da pesquisa supracitada, na adesão a esses serviços, em geral, não há espaço para a discussão sobre privacidade, “autonomia informacional” ou segurança de dados. Basicamente, a *Google* é apresentada como “*player*” da *inovação* tecnológica e da economia no mundo e como a única solução para a precarização da educação e de seus trabalhadores no Brasil. Tais acordos podem ser compreendidos como mais uma forma de terceirização, já que uma parte da área das TICs das instituições deixa de ser gerenciada por elas mesmas e passa a ser realizada por empresas privadas. A partir da pesquisa, ainda foi possível perceber que, com a adesão a tais acordos, houve cortes drásticos por parte do governo nos orçamentos destinados a manutenção de servidores de *e-mail*.<sup>108</sup>

A possibilidade de escolher seus dirigentes na forma de seus estatutos e regimentos, em processo definido e concluído no âmbito de cada instituição, também tem sido alvo de interesse de controle nos IFs. Na véspera do Natal de 2019, publicou-se a já abordada MP n. 914/2019, que alterou e disciplinou a sistemática da escolha dos reitores dos IFs, do Colégio Pedro II e das universidades federais, de maneira que o presidente da República pudesse deixar de acatar o nome mais votado da lista tríplice de candidatos apresentada pela instituição. O texto ainda previa a proibição da reeleição de reitores e de

---

<sup>107</sup> Fonte: Portal do IFNMG (2022).

<sup>108</sup> Após o escândalo do vazamento de dados das comunicações governamentais na gestão de Dilma, a presidenta sancionou o Decreto n. 8.135/2013 que proíbia instituições brasileiras de colocar dados públicos em servidores internacionais como medida de segurança. Esse decreto foi revogado pelo presidente Michel Temer por meio do Decreto n. 9.637/2018, que não propõe orientações específicas sobre a conduta das IES. Conforme Cruz, Saraiva e Amiel (2019, p. 15), “ao remover a necessidade de manutenção de estruturas de armazenamento e processamento de dados em instituições públicas federais, o decreto permite que progressivamente as IFES insiram seus alunos, professores e pesquisadores, de forma compulsória, no modelo de negócio do capitalismo de vigilância”.

professor que houvesse substituído o reitor por mais de um ano no mandato anterior. Os candidatos também não poderiam concorrer se fossem enquadrados na Lei da Ficha Limpa (Lei complementar n. 135/2010). A medida gerou muita polêmica e protestos. Como não foi aprovada no prazo de 120 dias, essa MP perdeu a validade.<sup>109</sup>

A pretensão do governo federal de intervir na gestão das IFES não parou por aí. Em 2020, foi publicada a MP n. 979, que, sob a pretensão de preservar a saúde dos integrantes da comunidade acadêmica à exposição da covid-19, admitiu a possibilidade de suspender qualquer consulta pública para escolha de dirigentes nas IFES, cabendo ao MEC sua designação. Essa medida também foi recebida com perplexidade e, quatro dias depois, foi revogada pelo presidente da República. A decisão foi oficializada por meio de outra medida, a MP n. 981/2020, no mesmo dia em que o presidente do Senado já havia decidido pela devolução da MP n. 979/2020, por considerar que esta violaria normas da Constituição. A MP n. 981/2020 perdeu a validade e a garantia de que o presidente não precisa nomear o primeiro da lista tríplice foi confirmada pelo Supremo Tribunal Federal. No dia 05 de fevereiro de 2021 o Supremo Tribunal Federal não referendou a decisão liminar do ministro Luiz Edson Fachin, que em dezembro de 2020 concedeu liminar determinando que, ao nomear reitores, o presidente da república respeite a ordem da lista tríplice organizada pelo colegiado máximo das IFES. Com isso, definiu-se que o presidente não é obrigado a nomear, como reitores das universidades e institutos federais, o primeiro nome da lista tríplice feita nas instituições. Ao que tudo indica, a autonomia das instituições vai até onde a autoridade e autoritarismo do presidente da república ditarem.

Convém lembrar que a pandemia causada pelo novo coronavírus exigiu uma série de mudanças na sociabilidade humana. O isolamento social foi uma delas. No período de isolamento, os trabalhadores dominados/explorados/oprimidos, por questão de segurança, ficaram impossibilitados de conviverem coletivamente e, por conseguinte, de se manifestarem e lutarem contra as decisões e ações políticas em curso. O governo e os grupos dominadores/exploradores/opressores têm se aproveitado disso, o que favoreceu a abertura e a implementação de uma série de ações. A intenção é “passar a

---

<sup>109</sup> Conferir Agência Senado (2020).

boiada”<sup>110</sup>. Muitas dessas medidas possuem impacto expressivo na educação e, dentre elas, estão:

1) pressões dos grupos educacionais por expansão do mercado à custa de recursos públicos e consequente aprofundamento da mercantilização da educação superior. Como resultado dessas pressões, pode-se citar: a estimulação e ampliação da educação a distância por meio do ensino remoto emergencial na educação básica e superior; o avanço da regulamentação da mesma educação a distância nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Portaria n. 02/2021 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que trata dos requisitos para autorizar o funcionamento e a permanência de polos de educação a distância); e a Portaria MEC n. 1.030/2020, que estabelece como regra o retorno às atividades presenciais nas IFES a partir de março de 2021, mesmo diante da crescente onda de infecção e óbitos em decorrência do coronavírus e a imprecisão quanto à vacinação, entre outros;

2) cortes no financiamento destinado à educação. Algumas das medidas que representam tais cortes estão a seguir arroladas:

a) a Portaria CAPES n. 34/2020, que dispõe sobre as novas condições para fomento a cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Esse dispositivo foi responsável pela redução de cerca de 10% do total de bolsas de pós-graduação permanentes financiadas pela agência desde sua implementação. Os programas de pós-graduação com conceito 3 e 4 na CAPES perderam até 40% das bolsas;

b) a Portaria MCTIC n. 1.122/2020, que define as prioridades para o financiamento dos projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e de *inovação* para o período de 2020 a 2023. Vale ressaltar que essa portaria omite o apoio à ciência básica e às ciências humanas e sociais;

c) a Lei complementar n. 177/2021. Essa lei altera a Lei complementar n. 101/2000, a Lei de Responsabilidade Fiscal, para proibir o bloqueio de recursos e movimentação financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento

---

<sup>110</sup> Expressão que ficou conhecida por ser utilizada pelo então ministro do Meio Ambiente Ricardo Sales (2019-2021) durante a reunião interministerial do dia 22 de abril 2020. No momento, o ministro alertou os demais sobre o que considerava ser uma oportunidade trazida pela pandemia pelo novo coronavírus: para ele, o governo deveria aproveitar o momento em que o foco da sociedade e da mídia estaria voltado à emergência médico-sanitário para mudar regras, nomeadamente as de direito ambiental, que pudessem ser questionadas no Poder Judiciário.

Científico e Tecnológico (FNDCT). Quando de sua aprovação, o presidente da República vetou artigos que impediam o governo federal de contingenciar ou bloquear recursos do Fundo ou utilizar os recursos para outros fins, mantendo, de outro lado, os itens que permitiam alterações na destinação e na natureza de recursos do FNDCT;

d) a aprovação da Lei Orçamentária de 2021 (Lei n. 14.116/2020) com vetos presidenciais em recursos para áreas sociais. Dentre os vetos, encontram-se (i) rubricas para ações de combate à pandemia e para a produção de vacinas, além de programas voltados a saneamento básico, aquisição e distribuição de alimentos a grupos populacionais vulneráveis; (ii) a execução de ações do programa de reforma agrária; (iii) o apoio à agricultura familiar e a comunidades indígenas e quilombolas; (iv) o combate ao desmatamento e queimadas ilegais em imóveis rurais; (v) ações de enfrentamento à violência contra as mulheres; (vi) um programa de reforma agrária; (vii) a demarcação de terras indígenas e de remanescentes de quilombos; e (viii) despesas relacionadas ao *Programa Mudança do Clima*. No que se refere especificamente à educação, o orçamento previsto para 2021 é maior do que o de 2020, mas representa cerca de 85% da dotação orçamentária de 2015 em termos reais; entre outras medidas tomadas.

Outro aspecto que dá contornos à dimensão administrativa dos IFs e demais IFES são as múltiplas e mutáveis configurações de admissão e de organização dos trabalhadores. Expostas à política de *Reforma do Estado*, as formas de contrato de trabalho nos IFs vêm sofrendo transformações significativas. A presença constante e cada vez maior de trabalhadores terceirizados, tal como já mencionado, chama a atenção, pois este tipo de trabalho está sob controle de uma empresa e não sob a gestão da própria instituição. No caso dos docentes, existem nos IFs aqueles que são servidores públicos concursados e ocupantes de cargo efetivo e há os que são contratados com vínculo de trabalho temporário. Nos contratos para cargos efetivos, tal como o demonstrado no capítulo anterior observa-se um ajustamento da carreira aos moldes capitalistas.

A tendência mundial de flexibilização e precarização<sup>111</sup> das formas de contrato de trabalho se manifesta nos IFs pelos modelos de contrato de *professores*

---

<sup>111</sup> Tal afirmação tem como uma das referências Silva (2019, 2020). Nos textos, a pesquisadora trata das particularidades do processo de precarização do trabalho docente e demonstra como as crises inerentes ao

*substitutos e temporários*. O professor substituto é aquele contratado para suprir a falta de um professor efetivo em razão de vacância, afastamentos, licenças e nomeações. Para a contratação do professor substituto é preciso que haja recursos orçamentários e financeiros, em forma de código de vaga docente. Essa contratação deve ser realizada por meio de concurso público, na forma de processo seletivo simplificado, por um prazo de um ano, prorrogável por igual período. Essa forma de contrato teria como razão atender a demandas temporárias de interesse público. Entretanto, a modalidade tem se constituído, nos últimos anos, uma prática cada vez mais facilitada e estimulada pelo poder público. Os professores contratados não possuem os mesmos direitos que os concursados, não gozam de estabilidade e não têm acesso ao plano de carreira nem aos demais benefícios historicamente associados aos trabalhadores docentes concursados. Esse tipo de relação ocupacional é marcado pela incerteza profissional, além da minimização dos direitos trabalhistas.

Como meio de facilitar a contratação transitória, o poder público favoreceu a contratação de uma forma ainda mais precária de trabalho docente: o professor temporário. O professor temporário tem sido contratado para suprir a falta de um professor efetivo nos casos não previstos em lei e que atendam à expansão das IFES.<sup>112</sup> O contrato do trabalhador nesse padrão não se limita a percentuais nem exige código de vagas docentes, como no caso dos professores substitutos. Portanto, trata-se de um contrato mais flexível que o desses últimos.

Diante dos frequentes e constantes cortes e das restrições orçamentárias, há que se apontar o surgimento de formas ainda mais vulneráveis de trabalho nas IFES como alternativas para resolver o problema da precarização do ensino e intensificação do trabalho, a saber, (I) *professores bolsistas* com nomenclaturas diversas (tutor, mediador, professor formador) e baixos salários, desprovidos de direitos e sem qualquer vínculo

---

capitalismo impõem severas formas de expropriação e exploração do trabalhador, particularmente no capitalismo dependente brasileiro.

<sup>112</sup>Atendia, no momento, a demandas de expansão do Programa Expansão da REFT e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Tanto o professor substituto quanto o temporário são contratados por períodos de até dois anos e a eles não se aplica o regime de 40 horas com DE e, por isso, não podem realizar atividades de pesquisa ou extensão na IES. A diferença básica entre estas duas figuras é que, enquanto o professor substituto precisa de um código de vaga docente correspondente a uma vacância ou a um afastamento previsto em lei para ser contratado, e seu quantitativo total não pode ultrapassar 20% do total de docentes efetivos em exercício na instituição, para contratar um professor temporário não há essas exigências, já que ele é admitido para atender à expansão das IES. Consultar Lei n. 8.745/1993 e as alterações inseridas pela MP n. 525/2011.

empregatício formal (mantidos em programas governamentais como a UAB, Pronatec, entre outros); (II) *professores voluntários*, que podem atuar como docentes em início de carreira buscando experiência e oportunidades de trabalho ou docentes aposentados que permanecem com algum vínculo nas instituições. Em ambos os casos, esses trabalhadores são apresentados pela sociabilidade capitalista como “agentes de transformação social”. É de referir que os docentes voluntários trabalham sem qualquer tipo de remuneração ou contrapartida financeira.

Ademais, cumpre registrar os dispositivos criados pelas Leis n. 11.091/2005 e n. 12.772/2012 e pelos Decretos n. 7.311/2010 e n. 8.259/2014 para o gerenciamento do pessoal técnico-administrativo e de professor-equivalente, que restringem as possibilidades de gestão sob o quadro de pessoal dos IFs. A “autonomia” circunscreve-se à autorização para reposição de eventuais vagas existentes sob a supervisão do Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG).

### **5.3.2 Autonomia patrimonial e financeira**

Quanto à questão dos recursos, os IFs são patrocinados pelo Estado. Esse financiamento é previsto pelo art. 212 da CF/1988 e ratificado pela LDB.<sup>113</sup> Nos IFs, o custeio de suas atividades é estipulado pela Lei Orçamentária Anual (LOA),<sup>114</sup> por intermédio de recursos provenientes da *Matriz Orçamentária, do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)* e também de *Termos de Execução Descentralizada (TED)*. O orçamento dos IFs compõe-se, ainda, por fontes de convênios e receitas próprias, que, depois de inseridos na LOA, podem ser utilizadas, tal como ocorre com as universidades.

Além do exposto, os IFs regem-se por uma legislação específica que dispõe sobre seus procedimentos orçamentários e financeiros, o Decreto n. 7.313/2010 que, em

---

<sup>113</sup> A CF/1988 determina que “a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente da transferência, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (art. 212, *caput*). Por sua vez, a LDBEN/1996, em seu art. 69, *caput*, reafirma o mandamento da Carta Maior: “a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público”.

<sup>114</sup> Não houve mudança da fonte de financiamento após a ifetização. Os IFs podem receber recursos do governo e também doações e heranças, obter cooperação financeira meio a PPPs, e desenvolver e aplicar LOA, entre outros.

certa medida, regulamenta a autonomia de gestão administrativa e financeira dessas instituições. Os valores a serem recebidos estão condicionados e vinculados:

- 1) ao número de matrículas e à quantidade de estudantes ingressantes e concluintes;
- 2) à relação entre o número de estudantes e o número de docentes;
- 3) ao apoio às instituições públicas de ensino;
- 4) às áreas de conhecimento;
- 5) à existência de programas institucionalizados de extensão e certificação;
- 6) à produção institucionalizada de conhecimento científico, tecnológico, cultural e artístico, reconhecida nacional e internacionalmente;
- 7) à existência de núcleos de *inovação* tecnológica;
- 8) ao número de registro e comercialização de patentes;
- 9) aos *resultados* das avaliações realizadas pelos sistemas nacionais de avaliação;
- 10) à adesão a sistemas de informação e a programas de interesse coletivo; e
- 11) à existência de programas de mestrados e doutorados, especialmente os profissionais.

Observa-se que os recursos recebidos da União são distribuídos a partir de uma matriz baseada em critérios que têm, como finalidade, o aumento da produção, seguindo, portanto, a lógica *mercantilista e produtivista*.

Uma diferença prescrita pela lei para os IFs, no que se refere à questão do financiamento atrai a atenção. Enquanto para as universidades a previsão da autonomia no que se refere ao financiamento aparece como “de gestão financeira”, para os IFs ela aparece apenas como “financeira”. Ou seja, a letra da lei avança no sentido de aproximar o sentido de autonomia, de independência e da autossustentação. Coloca-se “autonomia financeira” e não “autonomia de gestão financeira”. A autonomia não é apenas para gerir os recursos recebidos do governo federal, está para. Essa diferença na letra da lei, não é apenas gramatical, mas também semântica e prática. Já que chega em um contexto onde prioriza-se o pagamento da dívida pública no Brasil; restringe-se os investimentos e realizam-se cortes na educação; estimula-se as parcerias público-privadas; valoriza-se o “*empreendedorismo*”; e incentiva-se a captação de recursos, sem amarras legais.

Diversos estudos revelam a diminuição do financiamento público para as IFES (PINTO, 2002; AMARAL, 2015; CHAVES; AMARAL, 2017; FERREIRA; CHAVES, 2018; REIS, 2015; LUZ, [1999?]; OTRANTO; PAIVA, 2016). Com a

pandemia pelo novo coronavírus a situação agravou-se, como já demonstrado neste estudo. A questão do financiamento das IFES é complexa e tem sido profundamente analisada pela literatura. Não cabe a este texto aprofundar nessa questão; no entanto, é pertinente sublinhar que tais estudos apontam para o fato de que, apesar da existência de uma vinculação constitucional de impostos aos investimentos de interesse público como a educação, a história tem mostrado que, quando ocorre *superávit* no sistema, os recursos entram no caixa do Tesouro e são utilizados para o pagamento da dívida pública ou de outras despesas de interesse do Poder Executivo. Em razão disso, privilegia-se o pagamento da dívida pública em detrimento de investimentos em políticas sociais, tal como já mencionado nos capítulos anteriores desta tese. Há que se registrar ainda que, esse pagamento dá-se à revelia de auditorias, contrariando a previsão da CF/1988.

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

- 1) captação de recursos próprios, através de cursos de extensão, consultorias, prestação de serviços, venda de produtos produzidos nas instituições durante as práticas de ensino, através de cursos de extensão, consultorias e prestação de serviços e da cobrança de taxas de matrículas e mensalidades em cursos de pós-graduação *lato sensu*;
- 2) fundações e/ou OS como órgãos de estímulo à captação de recursos alternativos;
- 3) o programa *Novos Caminhos*, que visa contemplar ações *de gestão e resultados, articulação e fortalecimento, e inovação e empreendedorismo*, estimulando novas PPPs;
- 4) a busca por emendas parlamentares<sup>115</sup>, um instrumento legal usado pelo congresso nacional para participar da elaboração do orçamento anual e garantir algum compromisso político da comunidade interna, que tem servido às instituições como fonte de apoio para garantir melhorias que permitam o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão; e
- 5) a adesão ao já mencionado programa *Future-se*, que em síntese significa uma subordinação formal das IES aos interesses privados, por meio da

---

<sup>115</sup> As emendas parlamentares são anexadas pelos deputados e senadores à Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO). Uma reserva de recursos é destinada a elas, devendo a proposta de lei orçamentária do ano seguinte ser enviada, até dia 31 de agosto do ano em curso, pelo poder Executivo.



terceirização, já que caberá às OS a gestão dos serviços prestados e do patrimônio público.

Diante disso, pode-se perceber que o Estado se envereda pelos caminhos da educação pública e implanta novas estratégias para desresponsabilizar-se de financiar a educação e favorecer os interesses do setor privado.

No que concerne à autonomia financeira, ainda é importante trazer para este texto o Decreto n. 6.095/2007 que, entre outras diretrizes, estabelece que seja reservado o mínimo de 50% da dotação orçamentária para EPT de nível médio, inicial e continuada, para trabalhadores e para o PROEJA; e o mínimo de 20% de sua dotação orçamentária anual para cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica. Desse modo, as instituições da REFT estão subordinadas a um mesmo órgão do MEC, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), com a mesma fonte de financiamento e sob as mesmas normas de supervisão.

Embora a fonte de financiamento seja a União, muitos recursos passaram a ser direcionados às instituições mediante adesão a programas federais. Foi o que ocorreu com o Pronatec foi vinculado à construção de novos *campi*. Esse procedimento representa um modo diferente de implementar políticas públicas educacionais, que, por sua vez, acarreta alterações nas prioridades e finalidades institucionais, em seu funcionamento, nos perfis de seu público-alvo e nas relações entre os sujeitos, nos tempos e processos requeridos, entre outros. Desse modo, nota-se que são apresentadas a essas instituições condicionantes que limitam as oportunidades de escolha e o poder de decisão no que se refere ao financiamento recebido da união e o seu patrimônio. Ao mesmo tempo, impõem-se manobras mais e mais variadas e aprimoradas de privatização, bem como tentativas paralelas de autossustentação.

Em geral, a classe dominada/explorada/oprimida e a comunidade acadêmica das IFES defendem uma educação pública, gratuita, de qualidade e laica, financiada pelo Estado e livre de intervenções alheias, de modo que possam gerir com independência seus recursos, tendo como norte o interesse público e o bem comum. Busca-se evitar, com isso, o jogo de interesses entre os donos dos meios de produção, o Estado e a educação dos trabalhadores dominados/explorados/oprimidos. Marx já havia percebido o quão prejudicial é essa dinâmica de interesses para esses trabalhadores e para a formação humana. Por isso, criticou rigorosamente o programa que foi elaborado para ser apresentado no congresso de 22 a 27 de maio de 1875 em *Gotha*, Alemanha, quando então se reuniram o Partido Operário Social e a União Geral dos Operários Alemães para

formarem uma organização única, o Partido Socialista Operário da Alemanha. Como defensor de uma organização de trabalhadores que fosse norteadada pela subversão da ação do capital, Marx reforçou a necessidade de dar fim ao Estado e construir uma sociedade sem classes e posicionou-se contra a proposta do programa de *Gotha* de construir uma base moral e espiritual do Estado que defendesse uma “educação popular igual a cargo do Estado”. Nesse ponto, Marx observa que o programa está “infestado” por uma “fé servil” no Estado e pela “superstição democrática”. Para o filósofo, enquanto uma organização do capital, o Estado jamais pode ser o gestor da educação dos trabalhadores, pois

absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola (MARX, 2012, p. 38).

Marx formulou diversas outras críticas ao programa de *Gotha* que podem ser identificadas como fundamentais para a teoria do comunismo. No tocante à educação, o autor assegura que, no capitalismo, sob o poder do Estado a educação será sempre conduzida pelos interesses do capital, assim como controlada e direcionada pela classe dominante. Por esse motivo, tanto o ensino quanto as atividades dos trabalhadores da educação estarão sempre relativamente limitados enquanto estiverem “a cargo do Estado”.

### **5.3.3 Autonomia didático-científica e disciplinar**

No que se refere à questão da livre escolha na produção e difusão do saber e do conhecimento e da liberdade ideológica, enquanto para as universidades a constituição prega “autonomia didático-científica”, para os IFs a lei n. 11892/2008 apresenta “autonomia didático-pedagógica e disciplinar”. Retira-se uma terminologia que trazia a ideia mais ampla de cientificidade, forma e conteúdo do ensino e da pesquisa e apresenta-se uma nomenclatura que transmite uma ideia com caráter mais técnico e prático, metodológico, organizativo, disciplinar e normativo. Dessa forma, a legislação não oferece a possibilidade de estas instituições de autoorganizarem seus objetivos didáticos e científicos, mas sim de organizar didaticamente, pedagogicamente e disciplinarmente os objetivos que foram postos pela lei.

A lei de criação dos IFs representa definições paulatinamente mais elaboradas e amarradas de diretrizes que normatizam objetivos, finalidades e formas de organização das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Em relação ao posto em lei às universidades, nota-se uma redução do papel dos IFs na formação dos indivíduos atendidos, os filhos dos trabalhadores dominados/explorados/oprimidos. Isso pode ser constatado por meio de diversos elementos presentes na realidade material dessas instituições, como será demonstrado ao longo deste estudo.

O capítulo anterior demonstrou que a lei de criação dos IFs direciona as áreas e cursos em que os IFs devem atuar, inclusive com a restrição de percentuais de oferta de vagas de nível e modalidade de ensino, e sob o controle de órgãos externos. Outrossim, no momento da ifetização, exigiu-se dos IFs a adesão ao *Termo de Acordo de Metas e Compromissos entre o Ministério da Educação e os institutos federais (TAM)*.<sup>116</sup> Esse documento condicionou o cumprimento dos referidos percentuais de oferta de vagas ao alcance de índices de *eficácia* e *eficiência* traduzidos em percentuais de vagas ofertadas e alunos concluintes, bem como outras variáveis que envolvem o oferecimento de ações, projetos e ou programas de acesso, permanência, inclusão, ensino, pesquisa e extensão.

Em 2016 o Ministério da Transparência, Fiscalização e Controle (MTFC), CGU e Secretaria Federal de Controle Interno (SFC) utilizaram-se do termo supracitado para conduzir uma primeira auditoria. Foram selecionadas três metas para realização da auditoria: alunos matriculados em relação à força de trabalho (Meta 3); pesquisa e *Inovação* (Meta 14); e projetos de Ação Social (Meta 15). Foram realizadas 50 (cinquenta) auditorias, realizadas entre 2013 e 2015, em 28 (vinte e oito) instituições, em 22 (vinte e duas) unidades federativas. O foco foi a avaliação da gestão, organização e atuação dos docentes da REFT nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. O relatório apontou como uma “falha nos controles das atividades dos docentes”. Dentre essas destacaram: divergência, intempestividade ou não disponibilização de informações; fragilidades na transparência e publicidade das informações; não utilização de instrumentos padronizados para o planejamento e comprovação das atividades desenvolvidas; e ausência de um sistema informatizado integrado que registrassem os dados de ensino, pesquisa e extensão.<sup>117</sup>

---

<sup>116</sup> Brasil (2009).

<sup>117</sup> Para maiores informações conferir MTFC (2016).

Após a auditoria o MTFC fez diversas recomendações estruturantes à Setec/MEC, principalmente no sentido de prestar orientações para a REFT em relação à distribuição da carga horária dos docentes e quanto à formalização de instrumento de planejamento e comprovação das atividades. Outra orientação foi para que as instituições da rede desenvolvessem e implementassem um sistema informatizado de controle e transparência dos projetos de pesquisa e de extensão. Todas as orientações caminham sempre para a busca por um maior controle das atividades para comprovação de atividades e mensuração objetiva e burocrática do atingimento das metas estipuladas.

Em 2018 a CGU divulgou uma nova avaliação que utilizou as metas do TAM como indicadores: o *Relatório de Auditoria dos Resultados da Gestão da SETEC/MEC*<sup>118</sup>. As falhas apontadas pelo relatório citado nos parágrafos anteriores motivaram essa avaliação. Verifica-se que em ambos os relatórios há sempre uma evidente preocupação em que *resultados* sejam demonstrados e mensurados, utilizando-se sempre das linguagens e métodos da gestão empresarial: “metas”, “indicadores”, “eficácia”, “objetivos estratégicos”, “excelência”, entre outros.

Há também o fato de que, ao assumirem condição de IES os IFs passaram a ser avaliados pelo SINAES, o que implicou em obediência às normas e diretrizes ditadas pela SESU do MEC, em prol de uma suposta “garantia de qualidade”, e à prestação de contas (*accountability*). A respeito do SINAES, cabe destacar que tem se caracterizado por um monitoramento promovido pelo Estado que centraliza a avaliação objetivista e quantitativista, a fim de ponderar para selecionar, classificar, controlar e fiscalizar (DIAS SOBRINHO, 2004). Gomes (2021) avalia que esse sistema de avaliação funciona através de um mecanismo que dispõe de um suporte legislativo que foi transformando e adequando ao longo dos anos de modo a transformar os seus procedimentos mais exequível e mais convergente para as necessidades do mercado. Segundo a pesquisadora, isso possibilitou uma flexibilização e simplificação de seus processos, bem como uma tendência à autorregulação da educação superior pelo mercado. E no caso específico do SINAES nos IFs, Gomes (2021) nota que essas instituições vivenciam crises particulares, próprias do seu modelo de instituição e das mudanças pelas quais passaram no decorrer de sua história, que afetaram sobremaneira sua identidade. Paralelamente, enfrentam pressões no que se refere a sua missão social devido às imposições mercadológicas que

---

<sup>118</sup> CGU (2011).

direcionam as atribuições e os compromissos institucionais, além de estarem vulneráveis no cenário atual de perda das conquistas sociais do país.

É interessante destacar ainda que o estudo de Gomes (2021) tem como dimensão micro da pesquisa, o estudo do caso do IFNMG e revelou a existência de incongruências do SINAES quando relacionado às particularidades dos IFs, no geral, e do IFNMG, em especial. A pesquisadora percebe que quando se consideram as avaliações externas *in loco*, os elementos de destaque que demandam mudanças e melhorias estão relacionados tanto ao processo como aos instrumentos de avaliação, que não se mostram adequados para avaliar as especificidades institucionais, razão pela qual as instituições da REFT requerem as seguintes mudanças de adequação:

capacitação específica dos avaliadores designados pelo Inep; consideração pelas características de oferta, que requer o compartilhamento de espaços pedagógicos e administrativos pela comunidade escolar; melhor equalização do IGC quanto aos pesos das graduações e pós-graduações; estabelecimento de protocolo para escolha dos *campi* que receberão as visitas *in loco* para credenciamento da instituição; valorização de produções que não geram publicações, como as atividades acadêmicas e atividades de popularização do conhecimento; reconsideração de exigências relativas aos espaços físicos de trabalho para coordenadores e docentes; e reconsideração da exigência de titulação docente para aqueles que atuam especificamente na educação superior (GOMES, 2021, p.308)

Tais reivindicações surgem em um contexto onde as avaliações negativas têm servido como instrumento de responsabilização dos IFs, dos seus gestores e dos docentes, como justificativa para reduzir os investimentos em políticas sociais e educacionais.

Voltando à questão da autonomia nos IFs enquanto “liberdade de escolha” para gerir sua estrutura, é pertinente lembrar que, estruturalmente, essas instituições são dependentes do Estado e submetem-se a formas de controle rígidas, não apenas no que se refere aos aspectos burocráticos, mas também à dimensão didático-pedagógica. Dessa maneira, a autonomia assegurada na lei de criação dos IFs, entra em conflito com outros preceitos constitucionais relativos à administração pública, além de outros embates político-sociais, a exemplo da recente ameaça à qual a liberdade de ensino esteve assujeitada, o projeto *Escola sem Partido*,<sup>119</sup> proposto por grupos conservadores. A

---

<sup>119</sup> Trata-se de um movimento político iniciado em 2004 que ganhou notoriedade em 2015 e foi debatido em inúmeras casas legislativas em nível municipal e estadual desde então, conforme evidencia a professora Fernanda Pereira de Moura em sua dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), quando estudou o *Escola sem Partido* e o impacto de sua interferência na política pública com relação ao ensino de História. A professora também mantém as informações, mesmo após a conclusão da sua dissertação reunidas no *blog Pesquisando o Escola sem Partido* (PESQUISANDO, 2021). O último projeto apresentado à Câmara dos Deputados foi o PL n.

justificativa para tal projeto seria a necessidade de se combater um suposto movimento de “contaminação político-ideológica das escolas brasileiras” e indução dos estudantes a aderirem “determinadas ideologias” protagonizadas pelos professores. Propostas como essa ferem gravemente a liberdade de escolha acerca dos conteúdos dos cursos, pesquisas e atividades de extensão.

O projeto *Escola sem Partido* vai à contramão do que seria a “liberdade de cátedra”, que não se trata de nenhuma lei ou norma, mas é reconhecido como um princípio ou um direito garantido pela CF/1988 (art. 206) e pela LDB/1990 (art. 2º, incisos II, III, IV, XI e XII). Tal princípio busca assegurar a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar, de divulgar conteúdos e conhecimentos diversos com o intuito de ampliar as possibilidades educacionais de um indivíduo.

Outra medida que afeta essa dimensão da autonomia didático-científica e disciplinar, é a *Reforma do Ensino Médio* (Lei n. 13.415/2017) que, como já citado, reforça a dualidade do ensino no país e lança incertezas sobre o futuro dos IFs, já que pode “forçar” essas instituições a ofertarem cursos técnicos de nível médio do tipo concomitante, em detrimento dos cursos integrados, para que suas vagas sejam preenchidas por estudantes de escolas de ensino médio regular. Além do mais, esse projeto estabelece uma nova organização curricular (a BNCC), que apresenta plena sintonia com as formulações defendidas por fundações e institutos empresariais que atuam na educação.

Chaves (2019) estuda os interesses empresariais em organizações da sociedade civil com atuação em parceria com o Estado na prestação de serviços públicos. O pesquisador observa que a BNCC propõe uma educação centrada na noção de *competências* que atenda aos anseios dos empregadores, visando aumentar a produtividade individual e coletiva, além de aumentar a competitividade internacional do Brasil. Isso se materializou nos arranjos normativos de flexibilização curricular e de alinhamento da escola com as demandas do empresariado organizado. O autor demonstra o protagonismo que o Instituto Ayrton Senna teve nessa proposta, influenciado pela produção de organismos como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

---

258/2019, que foi apensado ao PL n. 7180/2014, o qual tratava do mesmo assunto e que havia sido arquivado em 2018.

A OCDE é responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).<sup>120</sup> Os dados do PISA são considerados para a construção das políticas públicas na área educacional, procurando afinar a formação dos jovens em consonância com o que se espera deles na vida produtiva e social. Por isso, interessa, tanto para o Estado quanto para o setor empresarial, um alinhamento com as diretrizes do PISA, já que aqueles países em destaque nessa avaliação são classificados pela OCDE como os que investem em uma educação de qualidade e que terão mão de obra qualificada, atraindo, assim, investimentos externos. Dentre outras condições estabelecidas, a BNCC foi uma exigência dos organismos internacionais, respaldada pela legislação brasileira e destinada a garantir o aprendizado de conhecimentos básicos e de *competências* de caráter adaptativo às demandas do atual estágio do capitalismo. Eis um caso exemplar de subordinação da educação aos interesses econômicos e empresariais.

As já apresentadas DCNEPT (Resolução CNE/CP n. 01/2021) consistem em outra medida que merece destaque. Em nota,<sup>121</sup> Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica, seccional IFSul (SINASEFE-IFSul) tece críticas contundentes a tais diretrizes. Ao contextualizar a publicação dessas orientações em torno das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, da BNCC, do *Catálogo dos Cursos Técnicos* publicado em 2020, da EC n. 95/2016 e das mais atuais reformas trabalhista e da previdência, o sindicato avalia que o que está em curso é o ataque aos direitos sociais conquistados pelos trabalhadores dominados/explorados/oprimidos e o atendimento aos interesses do capital. O sindicato faz tal afirmação diante das seguintes constatações:

- 1) as DCNEPT são coerentes com a lógica da *Reforma do Ensino Médio*: corroborar com a fragmentação da educação básica e privar os filhos dos trabalhadores dominados/explorados/oprimidos do acesso aos conhecimentos produzidos e

---

<sup>120</sup> A avaliação do PISA ocorre desde o ano 2000. É desenvolvida e coordenada pela OCDE e visa medir as políticas educacionais de 67 países (entre estes, há países centrais e periféricos). É realizada por meio de aplicação de provas aplicadas em duas sessões de uma hora a cada três anos. Em cada edição, uma das áreas do conhecimento é enfatizada, com a maior parte das questões aplicadas sendo direcionada a ela. Avalia-se a capacidade de leitura e resolução de problemas nas áreas de Ciências e Matemática e os resultados costumam ser incorporados como verdades, sem levar questões de cunho estrutural. A proposta do programa consiste em avaliar o desempenho de estudantes na faixa dos quinze anos de idade em três grandes áreas do conhecimento: leitura, matemática e ciências. O INEP é o responsável pela coordenação do programa em território nacional.

<sup>121</sup> Conferir a nota de repúdio às novas diretrizes curriculares nacionais para educação profissional e tecnológica (SINASEFE-IFSUL, 2021).

acumulados pela humanidade. Observa-se que não há compatibilidade entre a concepção de ensino médio integrado e o que as DCNEPT propõem. Isso fica comprovado quando, ao tratar do itinerário Formação Técnica e Profissional, fica estabelecido que o estudante receberá certificação de conclusão de ensino médio, mas não será técnico de nível médio, senão um detentor de um conjunto de qualificações de curta duração desarticuladas entre si e completamente fragmentadas. O problema da fragmentação também está presente na habilitação Formação Técnica, uma vez que a própria habilitação técnica será organizada de forma fragmentada. Além disso, autoriza-se a prática profissional não presencial, perdendo, assim, o sentido da práxis humana;

2) o texto das DCNEPT carece de consistência teórica, pois o que o caracteriza é a indefinição ou a oscilação no que se refere às concepções educacionais que apresenta, situando-o no âmbito das críticas acadêmicas dirigidas a documentos oficiais relativos às reformas da década de 1990 e das orientações dos organismos internacionais para a educação dos países periféricos;

3) o texto das DCNEPT faz uso de conceitos e expressões antagônicos, na intenção de ocultar o real objetivo: a privatização, a segmentação e o barateamento da educação básica e profissional, assim como a desqualificação do ensino público com vistas a seu esvaziamento como direito social e sua transformação à condição de mercadoria. Nota-se que, ao longo do texto das DCNEPT, é recorrente a menção às PPPs como forma de otimizar a utilização da capacidade instalada existente na esfera privada;

4) apesar de as DCNEPT destacarem que a EPT pode ser proporcionada de forma integrada, concomitante, concomitante intercomplementar e subsequente ao ensino médio, prioriza-se a forma concomitante como perspectiva formativa;

5) a combinação EPT e educação a distância significa a subvalorização da oferta desta modalidade de ensino. A limitação da carga horária da BNCC (máximo de 1.800 horas) e sua natureza conceitual e epistemológica empobrece e corrói a educação em seu sentido mais amplo;

6) as DCNEPT defendem a atuação dos trabalhadores “com notório saber” no itinerário formativo Formação Técnica e Profissional e a compreensão assumida sobre o perfil desses trabalhadores, quando comparados aos professores que atuam na educação básica. Simultaneamente, sustentam que o professor do itinerário Formação Técnica e Profissional não tem responsabilidade no que concerne à



formação integral dos estudantes, mas apenas com a preparação instrumental para um determinado posto de trabalho demandado pelo mercado. Nesse ponto, salienta-se que se observa uma tendência crescente de valorização do “notório saber” em diversas frentes. Exemplo disso, foi o lançamento do Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais (*Re-Saber*) no segundo semestre de 2021. Segundo informações divulgada no *web site* oficial do MEC, trata-se de um sistema de certificação profissional que pretende atender trabalhadores que detêm saberes e *competências* desenvolvidos ao longo da vida, fora do ambiente escolar formal, legalmente instituído no Brasil. Apesar de propostas como estas contribuírem com o reconhecimento social de aprendizagens desenvolvidas em ambientes não formais e informais, estão em uma estrutura que busca atender aos anseios mais imediatos do mercado e priva os explorados de desenvolverem suas potencialidades e de elaborar seus próprios projetos de transformação pessoal e social.

Verifica-se que a *Reforma do Ensino Médio*, a nova proposta de BNCC e as DCNEPT são rastros deixados pelos passos largos dados pelas políticas educacionais brasileiras para responder à demanda do mercado com a sua nova roupagem de Indústria 4.0. Isso porque elas representam uma redução na formação geral do ensino médio – pelas novas regras, somente as disciplinas de língua portuguesa e matemática poderão ter carga horária ampliada no horário integral – e também um alargamento da parte flexível do currículo, que envolve o trabalho por *competências* – para atender à versatilidade da demanda da produção industrial.

Inclusive, a referida *Reforma* traça os caminhos para que a educação formal possibilite uma espécie de *desenvolvimento emocional* dos alunos. Mas, não é qualquer desenvolvimento. Trata-se da formação de *competências ou habilidades socioemocionais*. Isso, sob a justificativa de que a escola não deve se preocupar apenas com o desenvolvimento intelectual dos alunos, mas principalmente o *sucesso e bem-estar* individual do aluno. Quando na verdade, defende-se que a escola se preocupe em influenciar as reações dos alunos, de modo que se tornem adultos flexíveis e adaptáveis que atendam às expectativas da sociedade capitalista. Ao que se apresenta: “A educação pública prevista por essa contrarreforma deve garantir que esse “projeto de vida” esteja adequado às exigências do “mercado de trabalho” ou em outras palavras, às exigências postas pelo sociometabolismo do capital (LAMOSA, 2020, p.18-19)”

No Brasil, essa “necessidade de formação” começou a ser difundida pelo Instituto Ayrton Senna em 2011, no Seminário “Educação para o Século 21” e desde então tem influenciado os rumos das políticas educacionais. A BNCC consolida o projeto de formação de *competências ou habilidades socioemocionais*, ou melhor, o treinamento emocional dos alunos em torno de cinco *competências*<sup>122</sup>: (i) a autoconsciência, que significa conhecer a si mesmo identificando seus limites e capacidades com vista conquistar o seu desenvolvimento pessoal; (ii) a autogestão, que diz respeito à capacidade de controlar o estresse e os impulsos; (iii) a consciência social, a partir do qual espera-se que consiga desenvolver a empatia, a ação de se colocar no lugar do outro e respeitar a diversidade; (iv) a habilidade de relacionamento, a partir do qual espera-se saber cooperar com os outros e responder de maneira adequada a conflitos e; (v) a tomada de decisão responsável, de modo que as escolhas pessoais e as interações sociais sigam as normas, os padrões éticos e morais pré-estabelecidos. Assim sendo, esta proposta de formação não busca contribuir com a humanização, mas sim “treinar” os alunos para que se tornem trabalhadores empáticos, resilientes, cooperativos, submissos às leis e aos princípios éticos e morais vigentes e que consigam se adaptar às transformações impostas à sociedade pelo capital.

Ante o exposto, constata-se a existência de aparatos jurídicos e administrativos, com substancial conotação política e econômica, que delineiam tanto o serviço oferecido, quanto o trabalho desenvolvido nos IFs. O foco aqui é as implicações dos limites delineados para o trabalho docente nos IFs. Trata-se de limites que impõem marcas às condições de trabalho e ao processo de trabalho docente. Identifica-se que tais limites afetam tanto a natureza do trabalho quanto as relações de produção, autoprodução e reprodução da vida estabelecidas.

O próximo capítulo dedica-se à abordagem dos contornos conferidos à manifestação de autonomia no trabalho docente em uma particularidade: o *Campus Salinas* do IFNMG, a partir do que foi possível de se captar por meio da análise de documentos e de entrevistas.

---

<sup>122</sup> A BNCC tem como base a formação de competências socioemocionais sugeridas pela *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL). A CASEL é uma instituição localizada em Chicago nos Estados Unidos que busca desenvolver as habilidades socioemocionais dos alunos da Educação Básica.

## 6 AUTONOMIA MOLDADA PELO TRABALHO DOCENTE NO CAMPUS SALINAS DO IFNMG

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

O último capítulo desta tese dedica-se à apresentação e análise do trabalho docente no *Campus* Salinas do IFNMG; dos documentos institucionais que ajudam a caracterizar a realidade vivenciada por eles; e da percepção deles sobre a autonomia que manifestam em suas atividades. A intenção é demonstrar a realidade prescrita, percebida e manifestada e, dessa forma, identificar elementos que caracterizem a subjetividade desses trabalhadores. Tais elementos podem auxiliar na compreensão de como o trabalho docente tem sido objetivado no atual estágio do capitalismo, bem como as implicações disso na vida deles.

Para tanto, foram realizadas leituras e análises imanentes em regulamentos, regimentos, diretrizes, outros documentos do IFNMG e em extratos de entrevistas concedidas por docentes que atuam no *Campus* Salinas.

### 6.1 Autonomia prescrita e trabalho docente

As dimensões da autonomia institucional dos IFs prescritas pelas legislações têm sido cada vez mais ressignificadas, flexibilizadas e cerceadas. O que tem sido apresentado na realidade dessas instituições são alternativas gradativamente mais limitadas e restritas, que têm como razão e horizonte a execução de medidas e ações que caibam nas possibilidades de vida, sobrevivência e expansão do mercado e do capital. Alternativas que privilegiam os interesses capitalistas em detrimento da vida humana. Assim sendo, esta seção dedica-se a compreender as implicações das condições

juridicamente previstas aos IFs, na realidade vivenciada por um grupo de 10 trabalhadores docentes no *Campus* Salinas do IFNMG, que foram escolhidos conforme os critérios de escolha apresentados no *Quadro 1* na página 55 desta tese.

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

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

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

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

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

(...) formar profissionais críticos, empreendedores, com consciência ética e comprometidos com o desenvolvimento regional e nacional. (...) [devendo] assegurar o desenvolvimento de saberes básicos como a flexibilidade e a adaptação a novas situações, garantindo assim, a autonomia intelectual e a capacidade e mobilizar conhecimentos para resolver problemas inesperados. Neste sentido, respeitando-se as especificidades de cada curso/área, deverá ser comum ao perfil do egresso no IFNMG:

- postura a ética e compromisso político com o desenvolvimento região;

- competência técnica e empreendedora;
- formação humanística;
- visão crítica;
- espírito investigativo;
- capacidade de aprendizagem autônoma e continuada;
- habilidade para desenvolver ações multiprofissionais. (PROUNIC/IFNMG, 2014).

O documento em análise reconhece como “perfil comum ao egresso” posturas e formas de sociabilidade que corroboram com as diretrizes defendidas pelos organismos internacionais. A demanda desses organismos para os países periféricos é por formações rápidas e de baixo custo que valorizem “competências e habilidades” requeridas pelo mercado no atual estágio do capitalismo: empreendedorismo; flexibilidade e versatilidade; competitividade; capacidade técnica, prática e executiva; entre outras.

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

Voltando à questão da unificação dos regulamentos, com tal prática, a gestão do IFNMG tem buscado criar uma identidade institucional uniforme e padronizar processos para facilitar a administração, coordenação e supervisão exercida pela Reitoria. Geralmente a criação dessas normas e regulamentos obedecem ao seguinte fluxograma:

- 1º - constitui-se uma comissão com representantes das áreas envolvidas no processo para criar uma minuta da normatização ou uma equipe de técnicos da Reitoria elaboram essa minuta;
- 2º - a criação da minuta pode, a critério da comissão responsável, contar com a participação da comunidade escolar, por meio de audiências, reuniões ou outros meios digitais de elaboração coletiva;

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

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

5º - a minuta é encaminhada para aprovação nos órgãos colegiados competentes da instituição. A depender da pauta pode passar pelos: Colegiados Consultivos (Comitê de Administração, Comitê de Desenvolvimento Institucional, Comitê de Ensino, Comitê de Extensão, Comitê de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, Comitê Gestor de Tecnologia e Informação, Comitê de Segurança da Informação e Comunicações, Comitê de Governança Digital e/ou Comitê de Gestão Estratégica) e/ou Órgãos Colegiados Superiores - CEPE, Colégio de Dirigentes (CODIR) e Colégio Superior (CONSUP);

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

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

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

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

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

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

Pode-se perceber que tal mecanismo produz uma dimensão simbólica e emocional, portanto subjetiva, da participação. O contato dos trabalhadores com representantes da gestão e o direito de fala em espaços de poder ou, até mesmo, em locais informais é algo apontado por boa parte dos entrevistados como algo democrático por si só. Esse modelo de participação não decide, mas legitima, válida uma escolha possível. Algo muito perto do participacionismo existente na política brasileira que pode ser caracterizado como um

tipo de cogestão existente numa democracia regida pelos interesses econômicos das classes dominantes<sup>123</sup>.

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

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

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

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

Os regulamentos mencionados pelos entrevistados são instituídos por meio da Reitoria e tratam de normas que disciplinam a organização da instituição e do trabalho desenvolvido na instituição, as competências e o funcionamento de todas as instâncias, programas, cargos e funções no IFNMG. A fim de compreender essa realidade retratada pelos entrevistados, todos os regulamentos disponíveis no Portal do IFNMG foram lidos e analisados. Os Quadros 2 e 3 expostos a seguir, apresentam os documentos analisados. Para fins de organização, os regulamentos foram separados em duas categorias. Uma delas é a “organização administrativa”, composta por documentos que tratam de normas gerais e específicas de gestão e funcionamento dos setores da instituição e dos órgãos que nela atuam. Nessa categoria também se encontram documentos que normatizam processos e procedimentos que têm como objetivo a regulação, a avaliação e /ou o controle das atividades desenvolvidas na instituição.

---

<sup>123</sup> A esse respeito consultar Paço Cunha e Rezende (2018).

**Quadro 2**

*Regulamentos, Regimentos, Diretrizes e outros documentos do IFNMG*

<b>Organização Administrativa</b>	
<b>Documento</b>	<b>Ano</b>
Estatuto do IFNMG	2009 (alterado em 2010, 2013, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019)
Regimento Geral do IFNMG	2011 (alterado em 2014, 2015, 2016, 2018 e 2018)
Regimento interno dos <i>campi</i>	2011 (revisado em 2017 e 2018)
Regimento interno da Reitoria	2011 (revisado em 2017 e 2018)
Órgãos colegiados, conselhos e comissões	2011
Núcleo de Inovação Tecnológica (Regimento, Estatuto, Políticas de inovação; formulários e descrições no <i>web site</i> )	2011
Regulamento do Programa de Mobilidade Acadêmica	2013
Orientações Gerais para os Processos de Regulação e Reconhecimento de Cursos Superiores no IFNMG	2014
Regulamento das Atribuições dos Coordenadores de Curso de Graduação do IFNMG	2014 (revisado em 2019)
Regulamento das atribuições do Coordenador de Curso Técnico presencial do IFNMG	2016
Regulamento dos Colegiados dos Cursos de Graduação do IFNMG	2014 (revisado em 2019)
Regulamento dos Colegiados de Cursos Técnicos presenciais	2016
Diretrizes para o Processo Eleitoral dos Membros dos Colegiados de Curso de Graduação do IFNMG	2014
Diretrizes para o processo eleitoral dos membros do colegiado de curso técnico presencial do IFNMG	2016
Programa de Apoio à Pesquisa do IFNMG - PROAPE	2015
Resolução CONSUP nº 047/2017- Fluxo dos Calendários Acadêmicos e Escolares do IFNMG	2017
Regulamento da Assessoria Pedagógica do IFNMG	2017
Regulamento do sistema acadêmico do IFNMG	2017
Regulamento da revalidação de diplomas expedidos por instituições de ensino estrangeiras	2017
CEUA - Comissão de Ética no Uso de Animais	2017
Regulamento do Programa de Professor Colaborador Externo ao IFNMG	2019
Regulamento para a gestão das atividades docentes do IFNMG	2019

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



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

**Quadro 3**

*Regulamentos, Regimentos, Diretrizes e outros documentos do IFNMG*

<b>Organização Administrativa</b>	
<b>Documento</b>	<b>Ano</b>
Diretrizes do processo de unificação de cursos – PROUNIC, para Cursos técnicos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais / projeto PROUNIC	2013 (revisado em 2017 e 2019)
Regulamento dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFNMG Regulamento dos Cursos de Graduação do IFNMG	2013 (revisados em 2017, 2018 e 2019)
Regulamento disciplinar discente dos cursos de educação profissional técnica de nível médio do IFNMG Regulamento Disciplinar discente dos cursos de graduação do IFNMG	2014
Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne)	2014 (revisado em 2019)
Regulamento do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Graduação do IFNMG	2014 (revisado em 2019)
Normativa para oferta de carga horária semipresencial em cursos de educação profissional técnica e tecnológica presenciais do IFNMG	2016
Regulamento geral dos cursos de pós-graduação lato sensu do IFNMG	2017
Instrução Normativa nº 01/2017 - Diretrizes e normas para oferta de componentes curriculares na modalidade a distância ou semipresenciais nos cursos de graduação presenciais do IFNMG	2017
Cartão do pesquisador / cartilha do pesquisador / Regulamento para utilizar o cartão	2017
Cartilha EU Pesquisador	2017
Regulamento para projetos de ensino	2019
Diretrizes institucionais para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFNMG	2019
Regulamento da curricularização da extensão nos cursos de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte De Minas Gerais	2019
Regulamento de Implementação das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (ANP) em Cursos Presenciais, Técnicos e de Graduação do IFNMG, em Função da Situação de Excepcionalidade da Pandemia da COVID – 19	2020

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

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

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

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

Nesse ponto, é fundamental destacar que esse arcabouço jurídico faz parte da máquina do direito burguês que funciona para atender as intencionalidades da classe dominante. Por isso, os regulamentos institucionais organizam processos administrativos altamente burocratizados. Fazem isso por meio uma linguagem que carrega traços empresariais e afirma, reiteradamente, a necessidade de a instituição: (i) manter relação

com os setores produtivos; (ii) oferecer aos referidos setores “mão de obra qualificada”, pesquisa e extensão; e (iii) oferecer um processos educativos voltados para investigação e o *empreendedorismo*, com formação de trabalhadores capazes de atuar com a pesquisa aplicada, a inovação tecnológica, a transferência de tecnologia para a sociedade e o exercício “profissional” especializado.

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

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

Com base na compreensão do direito em Pachukanis (2017) admite-se que “do mesmo modo que a riqueza da sociedade capitalista assume a forma de uma enorme coleção de mercadorias, também a sociedade se apresenta como uma cadeia ininterrupta de relações jurídica (p.97)”. Para esse autor, por mais abstrata que pareça a teoria do direito, ela corresponde a uma materialidade da realidade, correspondente a uma determinação material da sociedade que só foi possível quando a sociedade capitalista se fez completamente constituída<sup>124</sup>.

---

<sup>124</sup> O direito só passa a existir como tal, quando a mercadoria se torna plena, quando a força de trabalho se torna mercadoria. Para o capital não bastou comprar tudo como mercadoria, mas fundamentalmente foi necessário transformar a força de trabalho (PACHUKANIS, 2017).

Ao lastrear a mercadoria no mundo da produção, Pachukanis a percebe tanto no mundo da circulação, quanto da produção, fazendo uma extração jurídica desse movimento. Pachukanis identifica a forma jurídica como uma forma mercantil. Uma relação entre sujeitos de direitos que são proprietários de dois atributos – liberdade e igualdade no momento da troca. O direito se constitui na forma mercantil. No capitalismo, os indivíduos devem se equivaler no momento da troca. O direito é o equitador geral de todos das relações de troca. O dinheiro é o equivalente de todas as mercadorias. O direito é o equivalente geral de todos os indivíduos, que permite que todos sejam trocadores de mercadorias. No âmbito das relações jurídicas vivenciadas pelos docentes do *Campus Salinas*, o Estado é quem baliza a vida jurídica e, conseqüentemente, a realidade concreta. Lembrando que, a forma política estatal e a forma jurídica derivam da forma mercantil. Ou seja, existe um plexo entre direito e Estado, materialmente conectados pela produção capitalista.

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

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

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

### 6.1.1 Normatização das atividades docentes

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

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

O regulamento estabelece que, semestralmente, o professor preencha o Plano Individual de Trabalho (PIT) e o Relatório de Atividades Desenvolvidas (RAD)<sup>125</sup>. Estes formulários são informatizados e devem ser enviados à chefia imediata por meio do Sistema Eletrônico de Informações (SEI)<sup>126</sup>. Tais formulários têm como referência uma tabela descritiva que quantifica as atividades docente (Anexo II). Para auxiliar o docente na quantificação e contabilização das atividades desenvolvidas, a instituição disponibilizou uma ferramenta chamada de *Calculadora de Encargos Docentes*<sup>127</sup>.

---

<sup>125</sup> Documentos disponíveis no site da instituição.

<sup>126</sup> Ferramenta do governo federal utilizada como instrumento de gestão de documentos e processos eletrônicos. O SEI integra o Processo Eletrônico Nacional, uma iniciativa conjunta de órgãos e entidades de diversas esferas da administração pública, com o intuito de construir uma infraestrutura pública de processos e documentos administrativos eletrônicos.

<sup>127</sup> Foi desenvolvida com base no *Regulamento de Atividades Docentes do IFNMG* com o objetivo de auxiliar os docentes no cálculo e no planejamento do PIT. Segundo informações disponíveis no *site* da

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

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

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

---

instituição essa ferramenta não é um sistema para formalização do PIT e nem é uma ferramenta para registro formal das atividades desempenhadas pelos docentes.

se destacar que todas as atividades desenvolvidas têm como finalidade a transmissão do conhecimento socialmente acumulado e não se desvinculam uma da outra. As atividades de pesquisa, ensino, extensão e gestão estão imbricadas. No entanto, são apresentadas, compreendidas e contabilizadas separadamente. Isso contradiz o discurso da indissociabilidade prevista em lei e induz a pensar o processo de trabalho por partes. Aliás, contribui para uma formação do tipo fragmentada do estudante e, também, do trabalhador.

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

Como já citado, o regulamento em questão permite caracterizar o trabalho docente no IFNMG como um conjunto de atividades de ensino, pesquisa e inovação tecnológica, extensão e gestão e representação institucional. No *Campus Salinas*, a atuação dos docentes pode se dar em diferentes áreas que podem ser agrupadas em várias áreas e subáreas, níveis e cursos, conforme demonstra o Quadro 4:

**Quadro 4**

*Áreas de atuação dos docentes do Campus Salinas do IFNMG*

Área	Subárea	Níveis de ensino	Cursos	N. docentes efetivos
Formação de professores Formação básica/técnica	-Linguagens e códigos (Português, Inglês, Espanhol, Libras, Artes) -Matemática -Ciências Humanas (Geografia, história, Sociologia, filosofia, administração e áreas afins, educação física) -Ciências da Natureza (química, física, biologia)	- Cursos FIC - Nível Médio / Técnico Superior/ Graduação - Pós-graduação	- Licenciatura em Ciências Biológicas; - Licenciatura em Matemática; - Licenciatura em Química; - Licenciatura em Física; - Licenciatura em Pedagogia; -Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT)	65 12- Linguagens e códigos 16 – Ciências Humanas 12- Matemática 25- Ciências da Natureza
Agrárias - Agroindústria	-Agricultura - Bebidas - Laticínios -Alimentos (grãos, cereais, frutas, hortaliças, etc.) -Produção agroindustrial: higienização e sanitização, controle de qualidade, manutenção dos equipamentos, técnicas mercadológicas -Bioquímica		- Curso técnico integrado em Agroindústria - Tecnologia em Produção de Cachaça -Bacharelado em Engenharia de Alimentos	17
Agrárias - Agropecuária / produção, saúde e bem estar animal	-Agricultura -Pecuária -Zootecnia -Silvicultura -Veterinária -Engenharias (ciências exatas e da terra)		- Curso técnico integrado em Agropecuária; - Bacharelado em Medicina Veterinária; - Bacharelado em Engenharia Florestal; - Mestrado Profissional em Medicina Veterinária	24 13– veterinária e zootecnia 11- Agronomia e Florestal
Informática	- Computação - Sistemas digitais e redes -Tecnologia -Manutenção e Suporte		- Curso técnico integrado em Informática; - Bacharelado em Sistemas de Informação	07
<b>Número total de docentes</b>				<b>113</b>

**Fonte:** Diretoria de gestão de pessoas do IFNMG.

No total, atuam no IFNMG 645 docentes em cargos efetivos. Destes, 133 estão lotados no *Campus Salinas*, sendo que 103 destes docentes foram contratados em regime de 40 horas com dedicação exclusiva e o restante em regime de 20 horas. Em dezembro de 2021, a instituição contava com 80 docentes atuando em cargos de professor substituto, 10 deles atuavam no *Campus Salinas*. Nesse *Campus* os docentes atuam em 15 diferentes cursos que foram propostos sob a justificativa de atender a vocação



produtiva e a demanda por força de trabalho na região e que vão desde a educação básica à superior em nível de pós-graduação. Desse modo, os docentes transitam por diferentes níveis e modalidades de ensino por diversas áreas de conhecimentos que abrangem a formação de professores, as ciências agrárias e a informática.

Com os dados apresentados no quadro 3 pode-se constatar que os cursos oferecidos no *Campus* Salinas seguem o princípio da verticalização da estrutura acadêmica e, por isso, o docente desse *Campus* se depara com as realidades da educação básica, superior e tecnológica, além do desenvolvimento de atividades de pesquisa e de extensão. Sendo assim, é possível que esse docente realize atividades de ensino, pesquisa e extensão em diferentes níveis de ensino e com públicos diferentes, de forma concomitante, o que exige um alto grau de polivalência e flexibilidade em sua atuação.

Essas polivalência e flexibilidade podem ser percebidas no desempenho das atividades que são apresentadas a seguir.

#### *I) Atividade de Ensino*

As atividades de ensino são descritas no *Regulamento para a gestão das atividades docentes do IFNMG* como aquelas que consistem em “ações geradoras de aprendizagens, habilidades e competências intelectuais e técnicas diversificadas, que devem estar articuladas com princípios criativos, inovadores e formativos do cidadão e do discente” (IFNMG, 2019, p.4). Tais atividades podem ser objetivadas a partir de:

- a) ministração de aulas em componentes curriculares de cursos, presenciais ou a distância, cumprindo as atividades que lhes são específicas: carga horária, conteúdo programático, planejamento, avaliação, desenvolvimento profissional e cumprimento dos dias letivos estabelecidos;
- b) desenvolvimento atividades de preparação, manutenção e apoio ao ensino, incluindo participação em propostas pedagógicas, planejamento de aulas teóricas e/ou práticas, elaboração de material didático e roteiro de aulas práticas, elaboração e correção de instrumentos de avaliação, elaboração e programação de experimentos didáticos, manutenção, aferição, teste, projeto ou construção de equipamento didático, preenchimento e entrega de diários, elaboração e entrega de planos de ensino;
- c) participação em reuniões pedagógicas, administrativas, conselhos de classe e reunião de pais;

- d) coordenação e participação em projetos e programas de ensino;
- e) atendimento, acompanhamento, avaliação e orientação de alunos, incluindo, nas palavras utilizadas no regulamento: “zelar pela aprendizagem do discente”; “estabelecer estratégias de êxito escolar para os discentes”; “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”; “orientar trabalhos de conclusão de curso”;
- f) participação em comissões diversas;
- g) participação em bancas de qualificação e/ou defesa de trabalhos de conclusão de curso ou correlatos;
- h) orientações e atendimentos em programas e/ou projetos institucionais; e
- i) desenvolvimento de atividades práticas de ensino;
- j) manutenção e atualização dos registros de atividades, o que inclui o lançamento de atividades, notas e frequência no sistema acadêmico; o preenchimento dos planos de ensino e dos demais planos e relatórios solicitados pelas chefias imediatas.

## II) *Atividades de pesquisa, pós-graduação e inovação tecnológica*

As atividades de pesquisa, pós-graduação e inovação tecnológica no IFNMG são reconhecidas como aquelas de “natureza teórica, metodológica, prática ou empírica, a serem desempenhadas em ambientes tecnológicos ou em campo” (IFNMG, 2017, p.7). Conforme a lei de criação dos IFs, as pesquisas desenvolvidas devem ser do tipo aplicada em articulação com os diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Tais atividades devem ser desenvolvidas em todos os níveis de ensino, sendo que na pós-graduação se faz mais presente, devido à própria natureza da proposta de formação.

Com relação à inovação tecnológica, importa esclarecer que esse termo tem sido utilizado para se referir ao uso de ferramentas, técnicas, processos e/ou instrumentos e modelos tecnológicos que têm como objetivo “melhorar” a criação de “*produtos*” e serviços por meio da implantação de uma nova tecnologia. Ao lado da autonomia, da criatividade e do empreendedorismo, o termo inovação tem sido utilizado com exaustão pelos organismos que orientam a política nacional e ditam as regras para a sociedade capitalista. Subjaz ao uso do termo a ideia de que o “reformado” ou o “tornado novo” é um bom caminho para resolver as contradições, mazelas e “problemas” do capitalismo

em crise, bem como ampliar o capital e as taxas de lucro. Isso porque desconsidera-se que o problema da crise, e da tendência de queda dos lucros está na essência do próprio sistema capitalista.

A demanda por inovação é incorporada à educação e espera-se que os docentes não apenas reproduzam o discurso de que a inovação deve ser priorizada nas pesquisas científicas, especialmente naquelas que se voltam para a produção de riquezas, mas também como uma atribuição do docente: inovar na forma de ensinar, de agir, de produzir e de reproduzir, no ritmo, tom, tempo e compasso do capital.

No IFNMG são consideradas atividades de pesquisa, pós-graduação e inovação tecnológica:

- a) orientação em programas institucionais de iniciação científica e/ou tecnológica, de teses e dissertações pós-graduação do IFNMG e de outras instituições parceiras, no interesse da instituição;
- b) coordenação e participação em projeto de pesquisa e inovação tecnológica cadastrados na instituição;
- c) coordenação e participação em grupo de pesquisa, em atividade, cadastrado junto ao *Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil* do CNPq;
- d) participação em projetos de pesquisa cadastrados na instituição ou em parcerias formais com outras instituições; e
- e) outras atividades correlatas, tais como: elaboração de projetos de pesquisa, coordenação, organização ou participação em eventos ligados à Pesquisa, elaboração e publicação de artigos científicos.

### *III) Atividades de Extensão*

Atividades que constituam “um processo educativo, esportivo, cultural, político, social, científico, tecnológico ou popular, por meio da interação dialógica e transformadora entre a instituição e a sociedade (IFNMG, 2017, p.8) são categorizadas pelo *Regulamento para a gestão das atividades docentes do IFNMG* como atividades de extensão. Segundo o documento, tais atividades compreendem:

- a) coordenação, participação em programa/projeto de Extensão institucional (social, tecnológico, artístico-cultural, esportivo, empreendedorismo, acompanhamento de egressos, entre outros;
- b) participação em programas, projetos, e atividades de Extensão institucional;

- c) orientação de estagiários/bolsistas em projetos/programas de Extensão;
- d) participação em bancas de defesa de estágio;
- e) atuação, como técnico, em equipes/delegação de discentes atletas do IFNMG, em eventos esportivos locais, *intercampi*, estaduais, nacionais ou internacionais;
- f) outras atividades correlatas, tais como: elaboração de projetos de Extensão, coordenação e participação em eventos ligados à Extensão, ministração de palestras e similares; e
- g) atendimento clínico hospitalar, em suas diversas áreas de atuação, para o diagnóstico (clínico e laboratorial), tratamento (clínico, cirúrgico e cuidados de enfermagem) e prevenção de doenças infectocontagiosas, contribuindo para a saúde humana, animal e ambiental.

#### *IV) Atividades de Gestão e Representação Institucional*

No IFNMG são definidas como atividades de gestão e representação institucional aquelas que têm como propósito a coordenação e/ou execução de ações, visando ao apoio à gestão institucional. No rol de atividades dessa natureza previstas no *Regulamento para a gestão das atividades docentes do IFNMG* estão descritas as seguintes:

- a) presidência/coordenação de comissões permanentes e/ou temporárias;
- b) atuação como membro titular e/ou suplente de comissões permanentes e/ou temporárias;
- c) coordenação de curso ou de área, de pós-graduação *lato sensu*, de programa especial de formação pedagógica, de pós-graduação *stricto sensu*, de esporte, cultura e lazer;
- d) atuação como responsável por unidade produtiva de ensino, pesquisa e extensão;
- e) atuação como coordenador de laboratórios, museus, centros artísticos e culturais;
- f) coordenação e cargos equivalentes de núcleos;
- g) presidência/coordenação de comissões e órgãos colegiados, de interesse docente e institucional, comissão/comitê de ética e outros designados por portaria, núcleo docente estruturante e, inclusive, colegiado de curso, colegiado acadêmico de *campus*;

- h) membro titular de comissões e órgãos colegiados, de interesse docente e institucional, comissão/comitê de ética, CONSUP, núcleo docente estruturante e, inclusive, colegiado de curso e outros colegiados;
- i) participação em reuniões administrativas;
- j) atividades inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação. Sendo que, poderá ficar sem carga horária de aula, o docente designado para exercer os cargos de diretor-geral, nos *campi*, e reitor e pró-reitor, na Reitoria.

#### V) Outras Atividades

Além de todas as atividades descritas nos itens anteriores, o *Regulamento para a gestão das atividades docentes do IFNMG* determina que as cargas horárias previstas para as atividades docentes podem ser alteradas por meio de portaria expedida pelo reitor ou diretor-geral do *campus* considerando a “necessidade institucional” e reconhece ainda mais outras diversas atividades como atribuições dos docentes. Tratam-se de:

- a) participação em bancas de: avaliação de TCC, qualificação, defesa de dissertação e tese, avaliação de projetos, concurso para professor substituto e ou efetivo;
- b) publicações de: livro com ISBN, capítulo de livro com ISBN, artigo em periódico e/ou anais de eventos, publicação de artigo técnico em jornais de notícias, revistas e periódicos, impressos ou *online*. Sendo que os avaliados como *qualis*A1 e A2 têm peso maior no cômputo da carga horária;
- c) tradução, organização ou editoração de livro com ISBN;
- d) tradução de capítulo de livro e artigos completos com ISBN ou ISSN;
- e) representação em conselhos e colegiados externos (comunitários, empresariais, profissionais, etc.);
- f) participação em reuniões externas ao IFNMG e de interesse da instituição;
- g) elaboração de PIT e RAD;
- h) coordenação de comissão organizadora e/ou atuação como membro de eventos, *intercampi* ou interinstitucional e eventos *intracampus*. Sendo que a atuação como coordenador tem peso maior no cômputo de carga horária;
- i) coordenação de projetos de assistência e apoio ao educando e de ações inclusivas no IFNMG e/ou participação em atividades dessa natureza.

No momento em que se finaliza a escrita desta tese, o *Regulamento para a gestão das atividades docentes do IFNMG*, passa por revisão<sup>128</sup> por demanda dos trabalhadores docentes da instituição apresentada desde sua aprovação, em 2019. A partir desse momento houve muita resistência por parte dos docentes. O regulamento foi construído principalmente com base na Portaria MEC/SETEC n. 17/2016, que além de regulamentar a carga horária de atividades dos docentes, estabelecia que até 50% da carga horária deveria ser ocupada com as atividades de ensino, sendo destinado o restante da carga horária prevista pelo plano de carreira dos trabalhadores docentes da EPT às duas outras atribuições do cargo (pesquisa e extensão). Além disso, o regulamento impunha formas de registro e de controle das atividades que não existiam antes. Diante do clima de insatisfação em que esse documento teve que ser aprovado e, considerando a obrigatoriedade de cumprimento de prazos estipulados pelo governo, ficou acordado entre gestores e docentes que ele deveria ser revisto o mais breve possível. Os trabalhadores esperam que com essa revisão as condições de trabalho deles melhorem. Pretendem aumentar a carga horária de atividades já previstas e incluir, outras tantas atividades que desenvolvem e sequer estão contempladas pelo regulamento e ficam forma da computação da carga horária de trabalho cumprida. Dentre estas atividades constam:

- i.atuação na Fundação de Apoio;
- ii.previsão de atividades desenvolvidas na modalidade da educação a distância;
- iii.acompanhamento de estágio para as diversas áreas do conhecimento, não somente enfermagem;
- iv.participação em programas ou cursos de pós-graduação;
- v.participação em projetos de extensão de formação inicial e continuada;
- vi.atuação como presidente, vice-presidente, tesoureiro e secretário de fundação de apoio;
- vii.representação sindical;
- viii.cômputo de carga horária para disciplinas originárias de propostas institucionais de cursos *intercampi* ou de acordos de colaboração;
- ix.ampliação na carga horária para coordenação e participação em projetos de pesquisa e atribuição de carga horária para o coordenador;

---

<sup>128</sup> Foi constituída uma comissão que trabalha na revisão desse documento. A minuta esteve disponível no canal *Participe do IFNMG* para receber contribuições da comunidade acadêmica no período de 25/11/2021 a 09/12/2021 (IFNMG, 2021).

- x.ampliação da carga horária para obtenção/manutenção de bolsa de produtividade CNPq;
- xi.ampliação na carga horária para coordenação e participação em projetos de pesquisa e extensão e atribuição de carga horária para o coordenador;
- xii.atribuição de carga para orientação de discente em projeto de extensão;
- xiii.atribuição de carga para organização de eventos e ministração de minicursos em eventos;
- xiv.reconfiguração e ampliação da carga horária para atuação e treinamento dos docentes da área de artes e esportes;
- xv.alteração na carga horária para participação em eventos;
- xvi.ampliação na carga horária para coordenação e participação em assistência estudantil e atribuição de carga horária para o coordenador;
- xvii.atribuição de carga horária para elaboração e reestruturação de PPC;
- xviii.atribuição de carga horária para participação em banca de defesa de estágio;
- xix.atividades de desenvolvimento de software e implantação de tecnologias
- xx.prever prazo para convocação de reuniões não presenciais; e
- xxi.prever encaminhamentos para casos em que o docente tem carga horária menor do que a prevista.

Tal revisão propõe, ainda, mudanças na redação do regulamento, de modo a torná-lo mais claro. Vale registrar que os docentes se demonstram resistentes à portaria que fundamentou a atual versão do *Regulamento para a gestão das atividades docentes do IFNMG*, mas existe outra Portaria MEC/SETEC, a n. 983/2020, que piora consideravelmente as condições de trabalho dos docentes, tal como já foi discutido nos capítulos anteriores. Dentre outras mudanças, essa portaria amplia o número mínimo de horas em sala de aula dos docentes para 14 aulas semanais. Os trabalhadores docentes do IFNMG avaliam que isso impactará negativamente na pesquisa, na extensão e nas atividades de gestão e, por isso, resistem a adaptarem-se às normas dessa portaria e lutam internamente para não se adequarem a ela. A luta se dá por meio do sindicato que os representam e nas instâncias colegiadas internas da instituição que viabilizam a participação de representantes da categoria. Tudo isso, dentro dos limites da política capitalista, valendo-se de mecanismos jurídicos e alianças políticas. Recentemente foi aprovado na Comissão Especial de Educação da Câmara dos Deputados o Projeto de

Decreto Legislativo (PDL) n. 483/2020<sup>129</sup>, que suspende os efeitos da Portaria MEC/SETEC n.983/2020 e os efeitos da portaria foram prorrogados até julho de 2022<sup>130</sup>.

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

De maneira semelhante, os regulamentos dos colegiados dos cursos de graduação e dos cursos técnicos do IFNMG estabelecem as diretrizes a serem seguidas pelos trabalhadores que atuam nesses colegiados, bem como as normas, a constituição, as competências e o funcionamento desses órgãos. É importante lembrar que os colegiados de cursos são reconhecidos como órgãos consultivos, normativos executivos e de planejamento acadêmico. Foram criados para “auxiliar” na gestão do curso, dividindo responsabilidades. São frutos da discussão sobre “escola democrática”, trazendo a ideia de que representantes de categorias podem definir coletivamente os rumos do curso de forma democrática. Entre as atribuições do colegiado destaca-se: deliberação sobre carga horária, programas, planos de ensino, componentes curriculares, requerimento de aproveitamento de estudos, transferência, mobilidade estudantil, matrículas, pedidos de dilação de prazos, recursos, vagas, metodologia, avaliação, distribuição de disciplinas, regulamentos.

---

<sup>129</sup> PDL 483/2020 (2021).

<sup>130</sup> O CONIF divulgou uma nota destacando que a dilatação do prazo de entrada em vigor da Portaria MEC/SETEC n.983/2020 “dá à Rede Federal mais tempo para se debruçar sobre a normativa”, e que seguirá “firme no diálogo e trabalho por normativas que garantam sempre a melhoria dos processos de gestão de suas instituições” (CONIF, 2021).



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

Na avaliação do SINASEFE-DN a contratação de professores voluntários precariza ainda mais a educação pública e coloca trabalhadores em condição de extrema instabilidade ao não os remunerar<sup>131</sup>. O governo tem buscado outras formas de explorar ainda mais a força de trabalho na esfera federal. Em 2019 foi criado o *Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado*, conhecido como *Pátria Voluntária*. Dentre os objetivos apresentados pelo programa estão: “a promoção do voluntariado, de forma articulada entre o governo, as organizações da sociedade civil e o setor privado” e “o incentivo do engajamento social e da participação cidadã em ações transformadoras”. Esse programa é normatizado pelo Decreto n. 9.906/2019 e alterou as possibilidades de afastamentos e licenças para capacitação, participação em programas de pós graduação *strictu sensu*, realização de estudos no exterior e participação em programas de treinamentos de servidores públicos da União. Conforme a avaliação jurídica do SINASEFE-DN o decreto aumenta o controle da Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal sobre as IFES ao submeter o processo de escolha dos servidores que irão participar de programas de pós-graduação *stricto sensu* aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal (Sipec), e não mais às próprias IFES<sup>132</sup>. Dessa forma, as medidas implantadas por meio deste decreto tendem a dificultar a capacitação e desenvolvimento dos servidores públicos.

Em fevereiro de 2022 foi acoplada ao programa supracitado uma nova modalidade de licença capacitação, a *Licença para Capacitação para curso conjugado com atividade voluntária no País*<sup>133</sup>. Nesse tipo de licença, o trabalhador público federal

---

<sup>131</sup> Conferir informações divulgadas em Melo (2018).

<sup>132</sup> Conferir a nota técnica da assessoria jurídica do SINASEFE-DN (Nota Técnica WAA/SM n. 11/2019) sobre Decreto n. 9.991, de 28/08/2019 - Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas. Licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento.

<sup>133</sup> Regulamentada pela Portaria Conjunta SEP/IV-CASACIVIL e SGP-ME n.6/2022.

pode se cadastrar para afastar-se do seu cargo por até 3 meses e realizar ações presenciais ou a distância em diversos tipos de instituições (especialmente que prestam serviços de assistência social). Além disso, pode também utilizá-la para elaboração de monografia, trabalho de conclusão de curso, dissertação de mestrado, tese de doutorado, de livre-docência ou estágio pós-doutoral; ou curso conjugado com atividades práticas em posto de trabalho. Assim, além de aproveitar a força de trabalho para realização de trabalho sem custos adicionais, apresenta uma alternativa, com um menor tempo e em condições menos favoráveis que o *afastamento para participação em cursos de pós-graduação*<sup>134</sup>, para os trabalhadores que desejam investir em cursos desse nível. O afastamento para cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) pode ter duração de até 24 meses, podendo, no caso de doutorado, ser prorrogado por até mais 24 meses.

Verificou-se que nos últimos anos, no bojo da flexibilização da legislação para viabilizar e institucionalizar a educação a distância, o ensino híbrido e o ensino remoto emergencial, foram realizadas revisões nos regulamentos existentes e, também, a elaboração de novos documentos que tratam de regras que visam regulamentar a educação a distância na instituição. Percebe-se a incorporação da educação a distância teve forte influência dos discursos dos organismos internacionais e das políticas educacionais.

Observa-se também que o capitalismo tem se valido de estratégias que impõem alterações à natureza das atividades docentes. Prova disso, é a relação intrínseca das finalidades postas para os IFs com o mercado e o setor produtivo, bem como o caráter racional e burocrático da organização do trabalho docente no IFNMG. As atividades docentes são descritas nos regulamentos de maneira técnica e operacional, aproximando-se muito do modelo empresarial. Aliás, apresentam conteúdos e formas voltadas para o atendimento das demandas capitalistas. Soma-se a isso uma crescente busca por ampliar do leque de atribuições e atividades docentes e, paralelamente, são implantados diversos mecanismos de controle, avaliação e responsabilização.

Depois de apresentar a natureza, forma e conteúdo das atividades docentes no *Campus Salinas* do IFNMG, segue-se apresentando a percepção dos docentes sobre a autonomia na execução de suas atividades laborais.

---

<sup>134</sup> Conferir o Capítulo V, Seção IV da Lei n.8112/1990.

## 5.2 Autonomia percebida pelos trabalhadores docentes

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

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

### I. O que compreendem por autonomia?

Quando indagados sobre o que compreendiam por autonomia a maioria dos entrevistados relacionou à questão da liberdade, à capacidade individual, à vontade, ao querer e ao saber. Os entrevistados também consideraram que a questão da autonomia está relacionada a: poder escolher; tomar decisões; ter leis próprias; seguir o próprio caminho; não sofrer interferências externas e; a capacidade adquirida a partir da vivência, experiência, dos conhecimentos adquiridos. Percebe-se que tais concepções têm forte vínculo com a concepção kantiana<sup>135</sup> do termo autonomia. Trata-se de concepções percebidas como manifestações individuais, compreendidas como vontade do indivíduo e, na maioria das vezes, pela “impressão” de que essa manifestação é alheia à alteridade. Por isso, foram recorrentes as vezes em que os entrevistados se referiam a: “minha sala de aula”, “minha vivência”, “minha experiência”, “minha pesquisa”, “minha aula”, “meu projeto”, “minha prática”, entre outras. A autonomia compreendida como uma manifestação individual, em sua forma genuína, valoriza o particular, a posse, a concepção do indivíduo livre, independente e autossuficiente. Relaciona-se à condição de o indivíduo determinar-se por si mesmo, segundo suas próprias leis. O indivíduo autônomo seria um ser livre, independente e capaz de ter, ser, pensar e fazer, segundo sua vontade.

---

<sup>135</sup> Baseada nas concepções apresentadas pelas obras do filósofo Immanuel Kant.

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

A autonomia com caráter predominantemente individual tem sido moldada por grupos hegemônicos da sociedade capitalista. Ainda que, em muitos momentos, apresente-se como coletiva, em prol do “bem comum” ou da democracia, é orientada por interesses de grupos que defendem o capital, o capitalismo e a manutenção da hegemonia burguesa. Sob os lemas da liberdade, da igualdade e da justiça, estimula-se o isolamento do ser humano face ao mito dos interesses individuais, da propriedade privada, da *concorrência* e da *meritocracia*.

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

Remetendo à relatividade e à dimensão coletiva aqui defendidas, os entrevistados foram estimulados a refletirem sobre a condição genérica humana. Nesse momento, a maioria dos entrevistados fez questão de ressaltar que percebe a existência da dimensão coletiva das ações, mas considera que o individual é o que sobressai e marca as ações humanas. Observa-se que os entrevistados, influenciados pelas concepções modernas de autonomia e liberdade, ignoram, no primeiro momento, a conexão que existe entre eles e os outros, entre eles e a sociedade. Isso acontece porque o capitalismo faz

parecer que o indivíduo não depende de ninguém, que pode ser livre, independente, pode ser dono de sua vontade. O dinheiro camufla a dependência que os indivíduos têm uns dos outros. As relações sociais ficam escamoteadas e só são evidenciadas quando o ser humano tenta colocar suas vontades na prática. Sobre essa condição, encontra-se em Marx uma crítica ao egoísmo e individualismo idealizado pela sociedade capitalista, entretanto, impossível de se concretizar na prática:

O indivíduo egoísta da sociedade burguesa, pode em sua representação insensível e em sua abstração sem vida, enfunar-se até converter-se em *átomo*, quer dizer, em um ente bem aventurado, carente de relações e de necessidades, que se basta em si mesmo e é dotado de *plenitude absoluta*. Mas a desditada *realidade* sensível faz pouco caso de sua representação; cada um de seus sentidos o obriga a acreditar no sentido do mundo e dos indivíduos fora dele, e inclusive seu estômago *profano* faz com que ele recorde diariamente que o mundo *fora* dele não é um mundo *vazio*, mas sim aquilo que ele na verdade *preenche*. Cada uma de suas atividades essenciais se converte em *necessidade*, em *imperativo*, que incita o seu *egoísmo* a buscar outras coisas e outros homens, fora de si mesmo. Todavia, como a necessidade de um determinado indivíduo não tem, para um outro indivíduo egoísta que possui os meios de satisfazer essa necessidade, um sentido que possa ser compreendido por si mesmo, como a necessidade não tem, portanto, relação imediata com sua satisfação, cada indivíduo tem de criar necessariamente essa relação, convertendo-se também em mediador entre a necessidade alheia e os objetos dessa necessidade. Por conseguinte, *a necessidade de natural, as qualidades essencialmente humanas*, por estranhas que possam parecer umas às outras, e o interesse mantêm a coesão entre os membros da sociedade burguesa; e a vida *burguesa* e não a vida *política* é o seu vínculo *real*. Não é, pois, o *Estado* que mantêm coesos os átomos da sociedade burguesa, mas eles são os átomos apenas na representação, no *céu* de sua própria imaginação... na *realidade*, no entanto, são completa e enormemente diferentes dos átomos, ou seja, nenhuns *egoístas divinos*, mas apenas *homens egoístas*. Somente a *superstição política* ainda pode ser capaz de imaginar que nos dias de hoje a vida burguesa deve ser mantida em coesão pelo Estado, quando na realidade o que ocorre é o contrário, ou seja, é o Estado quem se acha mantido em sua coesão pela vida burguesa (MARX, 2011c, p.139).

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

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

A maioria dos entrevistados considera que o *Campus Salinas* possui autonomia para gerir os cursos e recursos financeiros recebidos. Mas, reconhece que é uma autonomia limitada pela lei e, em muitos momentos, pela Reitoria, que passou a concentrar muitas decisões importantes após o processo de ifetização, tais como a gestão de vagas e concursos para contratação de pessoal, a aprovação de implantação de cursos e de oferta de vagas; a criação de regulamentos; o acesso a diálogo e negociação direta com a SETEC e o MEC, entre outros. Os extratos das falas apresentadas abaixo retratam bem como e em que medida os limites postos à autonomia do *Campus* são sentidos e percebidos:

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

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

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

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

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

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

Em consonância com a concepção de autonomia difundida e pregada pela sociedade capitalista, boa parte dos entrevistados acredita que a autonomia institucional está ligada à vontade individual daqueles que respondem a partir dos cargos de gestão ou dos órgãos colegiados da instituição. O entrevistado P4 é um destes:

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

A compreensão dos entrevistados sobre a autonomia da instituição é, essencialmente, aquela prevista para acontecer dentro dos limites da política típica do sistema capitalista: existe uma vontade individual abstrata que é capaz de atuar para o bem comum. Ao mesmo tempo, concordam que é necessário que limites sejam estabelecidos nessa atuação. Os entrevistados percebem a existência de tais limites e identificam as legislações, regras e normas como a principal expressão da definição desses limites, tanto que dois deles caracterizaram a autonomia institucional como “boba” por restringir-se ao cumprimento da legislação ou à dimensão didático-pedagógica:

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

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

Nesse ponto, convém assinalar que, pelo fato de os IFs serem um reordenamento de antigas instituições de EPT, a ifetização pode ser considerado um processo que resultou em perda de autonomia e aumento do controle, em relação às antigas condições de ET, EAF e CEFET. À margem dos anseios por liberdade de agir, autogestão e autogoverno, a ifetização trouxe perdas de controle significativas à algumas instituições. Isso porque boa parte das instituições participantes do processo instituiu-se juridicamente como autarquia e detinha, em alguma medida, autonomia de gestão administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Mas, com a transformação em IF ficou subordinada a uma reitoria que, por sua vez, está subordinada à uma rede, a REFT. Considerando tal processo, o entrevistado P10 avaliou que, após a ifetização a gestão do *Campus* Salinas tornou-se mais “engessada”. O entrevistado explica que não é possível tomar decisões considerando apenas a vivência local e que, agora, o *Campus* deve obedecer às regras que nem sempre condizem com a realidade experimentada:

Eu acho que hoje **a gestão é muito emperrada, engessada.** Nós temos um regulamento que vale para todos os *campi*, que tenta englobar todas as realidades. Mas, eu acho que não consegue isso (...). Eu compreendo que em uma instituição tão grande é muito complicado ‘colocar todo mundo dentro’.

Se fosse possível o *Campus* considerar mais a sua realidade em suas decisões e ações, talvez eu pudesse falar que tinha mais autonomia (P10).

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

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

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

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





SETEC, que integram um setor do Estado. Sendo assim, integra uma estrutura verticalizada e com um grau de hierarquização bem definido.

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

Compreende-se que, apesar de a autonomia ser relativa, há sempre um grau de liberdade nas escolhas feitas, bem como há um contexto histórico e condições materiais objetivas que desenham e colocam as alternativas possíveis. Por isso, compreende-se, também, que as alternativas escolhidas são limitadas e carregadas de propósitos, mas, mesmo assim, existem. Sabe-se, ainda, que as escolhas feitas e a realidade subjetiva trazida pelos entrevistados são frutos da realidade objetiva em que estão inseridos. Considerando isso, os próximos parágrafos apresentam informações relevantes trazidas pelos entrevistados. Trata-se de informações que possibilitam conhecer e compreender a realidade, bem como algumas repercussões sobre o trabalho e a vida dos entrevistados.

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

Segundo os entrevistados, houve ampliação das atividades desempenhadas. A maioria deles indica dois momentos, como os principais, em que esse aumento foi percebido: primeiro, após o processo de ifetização, entre os anos de 2011 e 2014, quando a instituição integrou o processo de expansão da educação superior em curso no Brasil durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT); segundo, após 2017, quando houve um movimento de incentivo por parte do governo para ampliação da oferta dos curso a distância que, inclusive tem sido intensificado pelo ensino remoto emergencial. Um dos entrevistados relata que percebeu um aumento na sua demanda de trabalho ainda em 2005. Na ocasião a instituição, que ainda era uma EAF, iniciou a oferta do CST em produção de cachaça. Em decorrência do Decreto nº 5.154/2004, as ET e EAF receberam autorização excepcional para ofertar CSTs.

**Em meados de 2005 o *Campus* iniciou a oferta de cursos superiores** e eu comecei a atuar nesse nível de ensino. E depois, com a transformação em Instituto, **vieram os outros cursos superiores. Nós passamos a atuar nos dois níveis, médio e superior** (...). Assim, além das atividades de aula, de docência, nós passamos a atuar em projetos como PIBID [Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência] e também em diversas comissões, colegiados, núcleo docente estruturante, projetos de pesquisas que desenvolvemos junto com alguns alunos e em outras diversas atividades que a Instituição nos convocava. Eu **acho que depois que virou Instituto, nós temos bem mais atribuições do que tínhamos antes**. Porque, quando eram só cursos técnicos, atuávamos basicamente em aulas. Nós tínhamos muitas aulas! Porém, eram menos atividades fora da sala de aula. Agora, como Instituto, vieram muitas atribuições para nós docentes. Nos colocam em muitas comissões, porque a instituição tem que desenvolver muitas coisas (P7).

Sabe-se que as atribuições dos trabalhadores docentes dos IFs são diversas, numerosas, heterogêneas e complexas. Isso ficou evidente em diversos momentos das entrevistas, especialmente quando os professores descreviam as atividades que realizam. Nesse momento foi comum utilizarem expressões como: “Misericórdia, eu tenho tanta atividade!”; “Muita coisa!”; “Muito trabalho!”; “Tantas coisas...”; “Faço tudo isso”, “Faça tanta coisa!”; “É pra falar tudo? Nossa! Vamos lá, então...”. Ao descreverem o leque de atividades que realizam, os entrevistados demonstraram que impactam em suas vidas, tanto pelo volume e complexidade, quanto por demandarem muito esforço e dedicação. Além disso, os entrevistados relataram que a carga horária real de trabalho quase sempre excede a jornada de trabalho para o qual foram contratados, como é o caso dos relatos abaixo:

Hoje em dia eu vejo que eu estou muito restrito, eu não tenho tanta liberdade, eu não posso me movimentar de uma maneira mais fácil ou uma maneira que eu vou decidir, em termos de o quanto eu vou dedicar do meu tempo para sala de aula, o quanto que eu vou dedicar o meu tempo para pesquisa, isso eu posso considerar um TCC que eu estou orientando, uma iniciação científica, um projeto de extensão, grupos de estudo etc. **Hoje, você tem autonomia para fazer isso tudo, mas tem que usar todo o seu esforço e ir além do que deveria fazer. Se todos nós fôssemos preencher todas as horas que a gente faz de fato, naquele papel lá [refere-se ao PIT], não daria apenas quarenta horas.** É como se essas quarenta horas a Instituição nos direcionasse assim: “preenche essas quarenta horas com isso”. Então, no papel fica como se eu fosse apenas um professor de sala de aula, mas não, eu sou mais que isso. Eu não sou apenas um professor de sala de aula (P6).

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

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

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

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

Todos os entrevistados concordam que as atividades de ensino são as mais numerosas e que essas aumentaram significativamente nos últimos anos. Pode-se atribuir como causas desse aumento: (i) as medidas de ajuste fiscal, os cortes em investimentos na educação e as pretensões de reforma administrativa que têm dificultado a contratação em cargos efetivos; e (ii) os efeitos da Portaria/MEC n. 17/2016 que aumentou a carga horária mínima e máxima de trabalho em sala de aula de 10 para 20 horas para professores contratados em regime de 40 horas semanais, com ou sem dedicação exclusiva, e de 8 para 12 horas para professores em regime de 20 horas semanais. Além disso, aumentou o número de estudantes por docente. Soma-se a isso as novas imposições trazidas pela Portaria/MEC n. 983/2020 que, tal como já foi discutido nesta tese, aumenta, ainda mais a carga horária de trabalho docente em sala de aula, dentre outras medidas que pioram significativamente as condições de trabalho docente nos IFs e qualidade da educação ofertada.

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

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

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

*c) Não possuem todas as condições de trabalho necessárias.*

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

- i. infraestrutura não adequada para determinadas atividades e recursos técnicos e tecnológicos necessários indisponíveis. Alguns entrevistados relataram que devido à baixa capacidade dos laboratórios é necessário dividir as turmas para ministrarem aulas práticas, o que os obrigam a dobrar a carga horária dessas aulas. Outros disseram que existem laboratórios que estão aparelhados com equipamentos ultrapassados, o que não permite desenvolver pesquisas mais avançadas. Alguns ainda queixaram da inexistência de espaços equipados com impressora, telefone, computador e outros materiais disponíveis para os docentes;
- ii. recursos financeiros insuficientes. Os entrevistados reclamam da escassez de recursos financeiros para custear atividades práticas e de pesquisa, para atualizar equipamentos e reformar e/ou ampliar laboratórios, entre outros. Alguns relataram que os recursos estão cada vez menores e limitados. Simultaneamente, disseram que são recorrentes as vezes que custeiam com recursos próprios algumas das atividades laborais. Segundo esses entrevistados, isso acontece porque suas solicitações são frequentemente negadas ou por não procurarem na instituição para esse tipo de apoio, já que ouvem sempre dos gestores que a instituição não tem recursos; e
- iii. escassez de força de trabalho e de apoio técnico. Foram frequentes as vezes em que os entrevistados reclamaram do número insuficiente de técnicos administrativos. Em razão dessa escassez, afirmaram desempenhar diversas tarefas administrativas, burocráticas e técnicas que lhes tomam muito tempo.

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

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

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

Um dos entrevistados considera que esse cenário representa falta de suporte e de apoio ao trabalho docente. Relatou ainda que o excesso de atividades burocráticas acomete não apenas os trabalhadores que atuam como docentes, mas também os que atuam como técnicos administrativos em educação. Paralelamente, afirma que por esse motivo os técnicos ficam impossibilitados de oferecerem um apoio maior e mais efetivo aos docentes:

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

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

Há que se destacar ainda que, diante da falta de condições materiais, alguns dos entrevistados admitiram recorrer à *captação de recursos* no mercado para financiar atividades de pesquisa e extensão. A esse respeito destaca-se um trecho da entrevista concedida por P1:

**Nós não temos muitos espaços que favorecem a Pesquisa.** (...) Se você fizer uma análise das publicações dos docentes do *Campus* e estudar o porquê de o professor publicar pouco em revistas internacionais, *qualis* A1 ou A2, você vai

acabar chegando nessa questão de infraestrutura, inevitavelmente (...) **A pesquisa nós fazemos, muitas vezes, do jeito que dá e, muitas vezes, a qualidade dessas pesquisas fica atrelada à questão da autonomia do docente para buscar os recursos para subsidiá-la** (...) Nós temos algumas dificuldades, principalmente com pesquisas mais refinadas que dependem de melhores condições, de uma estrutura adequada de laboratório, de espaços físicos, do suporte de laboratoristas e, outra coisa que julgo de suma importância, no caso da pesquisa: o tempo (P1).

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

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

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

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

**um vínculo do aluno com a escola.** (...), mas, eu acho que, **pedagogicamente, eu posso dizer a minha experiência, foi ruim** (P1).

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

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

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

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

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

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

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

A despeito das questões ideológicas, técnicas, pedagógicas, conceituais e também legais abordadas nos capítulos anteriores, a materialidade que foi revelada na



realidade vivenciada para um dos entrevistados acarreta fadiga e exaustão, prejudica a saúde dos trabalhadores docentes e também dos alunos:

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

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

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

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

No entanto, sabe-se que por trás dessa “nova normalidade” há avanços no projeto de desmonte dos mecanismos de proteção social e das relações de trabalho legalmente estabelecidas e de busca por mais lucratividade e novas formas de expropriação de riquezas produzidas pelos trabalhadores. Em decorrência imediata do avanço voraz desse projeto, observa-se a mecanização das relações sociais e, conseqüentemente, a coisificação do humano, bem como uma série de legislações que ampliam a oferta de cursos na modalidade a distância e regulamentam o teletrabalho.

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

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

As regras são importantes para a convivência social. **No entanto, algumas regras não são construídas de forma libertária. São construídas de forma opressora, como se tudo fosse responsabilidade do estudante e do professor e, ao mesmo tempo, ausentando e negando o papel do institucional (...).** Como é que você cria um sistema de avaliação que você aprova e reprova colocando a culpa no próprio estudante? E como é que você coloca a culpa no professor? Já começa aí. (P4).

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

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

Eu penso que, a Instituição **poderia ir por um caminho mais simplificado, porque nós gastamos muito tempo com essa parte burocrática** de ler documento, fazer planos, fazer relatórios, planejamentos de atividade, depois fazer relatórios dessas atividades... Vou ser sincero com você: eu acho que, atualmente, temos regulamentos demais, que nem damos conta de acompanhar tanta coisa, que nem sabemos direito o que fazer (P7).

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

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

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

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

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

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

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

Por outro lado, pelo menos dois dos entrevistados afirmaram não perceberem nenhuma forma de controle e outros dois consideram as formas de controle sob o trabalho como necessárias. Inclusive o entrevistado P4 citou a obra “Vigiar e punir” do filósofo Michel Foucault para fundamentar a sua percepção:

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

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

*e) Nas atividades de ensino possuem mais autonomia.*

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

O primeiro motivo é que a sala de aula é o local onde o docente, aparentemente, atua longe das formas de controle e fiscalização, bem como das pressões, *concorrência* e *competição* característicos do trabalho transfigurado pelo sistema capitalista. Na sala de aula, o docente está distante fisicamente dos órgãos de regulação, avaliação e fiscalização. Também estão distantes fisicamente dos outros trabalhadores que atuam na organização do ensino ou na gestão que cumprem, em alguma medida, essas formas de controle, avaliação e de fiscalização. As legislações, diretrizes e resoluções que determinam o cumprimento de determinados conteúdo ou forma de atuação chegam aos

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

As atividades de pesquisa também apareceram como atividades que possibilitam maior grau de autonomia. Essas atividades foram citadas por pelo menos 4 entrevistados sob as justificativas de que (i) são atividades que gostam e por isso são prazerosas, (ii) permitem trabalhar com temas de seu interesse e que por isso têm mais afinidade, (iii) permitem tomar decisões sem interferências externas, (iv) e o processo de desenvolvimento é menos burocratizado que as outras atividades de ensino, extensão e gestão no âmbito da instituição.

A declaração do docente P6 elucidada o que representa esse maior grau de autonomia em atividades de ensino e de pesquisa:

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

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

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

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

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

Os entrevistados buscam satisfazer não apenas as suas necessidades através do trabalho, mas também buscam se reconhecerem nas atividades desenvolvidas e nos outros que estão dessa relação. Isso denota o caráter ontológico do *Trabalho*. Ao mesmo tempo, ao relatarem o aumento das atividades desenvolvidas, não apenas no que se refere a quantidade e ao número de horas de dedicação, mas também com relação à intensidade e à precariedade das condições que as desenvolvem, os entrevistados denunciam as barreiras encontradas no processo de produção. Barreiras que limitam a autonomia, a ação humana, as dimensões e as possibilidades de alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento humano.

*f) Nas atividades de gestão possuem menos autonomia.*

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

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

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

Nas atividades de gestão é mais evidente o sentido das ações que se voltam contra os interesses do conjunto de trabalhadores docentes, evidenciando assim o conflito de classes e tensionando as relações naquela realidade. Ademais, as atividades de gestão são identificadas como as mais difíceis e restritivas. O trecho da entrevista concedida pelo docente P5 é exemplar nesse sentido:

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

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

Você tem alguma autonomia sim, porque **você pode nomear os seus cargos de confiança, você pode criar alguma estratégia, por exemplo, de obtenção de recursos com determinado parlamentar.** Mas, existe uma hierarquia, que te prende. Por exemplo, no nosso caso, muito do que nós discutimos é no âmbito ali do colégio de?? dirigentes. Mas, depois a discussão é levada para o conselho superior e **cada instância dessas tem as suas regras e membros diferentes** (P1).

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

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

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

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

Inclusive, essa *experiência* também foi apontada por alguns docentes como um fator que contribui para que optem em alguns momentos por burlar as regras que avaliam não serem adequadas ou importantes no seu processo de trabalho e para o resultado da sua atividade. São exemplos dessas burlas as situações declaradas abaixo, que também podem ser entendidas como formas de resistência individual e passiva:

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

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

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

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



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

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

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

Os entrevistados reconhecem que estão cercados por limites. Segundo eles, em alguns momentos, mesmo discordando das fronteiras estabelecidas, aderem passivamente aos limites. Em outros momentos, concordam, apoiam e aderem ativamente aos limites estabelecidos. Os relatos abaixo são exemplos de como essa adesão ocorre na realidade estudada:

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

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

Na percepção dos entrevistados P6 e P7 eles que poderiam fazer muito mais, mas os limites impostos os bloqueiam. Impedidos de desenvolver suas potencialidades de maneira livre buscam realizar as atividades dentro dos limites estabelecidos. Mas isso também lhes causa uma sensação de impotência.

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

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

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

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

Na hora que eu apliquei uma punição que eu achei pertinente, mas eu não pude. Porque uma pedagoga veio e entreviu. Falou que eu estava errada, que conforme o regulamento eu devia dar outra chance para os alunos. Eu falei: ‘eu posso dar outra chance para eles, mas com uma nota menor’. Porque eles vão ter outra chance, mais tempo para fazer em comparação aos outros. Não podem ter direito à mesma nota! **Porque no meu jeito de pensar, se eles vão ter outra chance, eles precisam ter um desconto na nota. Foi eu que vi o que aconteceu na sala de aula, eu sei que eles não cumpriram o que era a parte deles de cumprir** (P3).

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

(...) Em alguns dias eu tive quatro reuniões com 4 *campus* diferentes, sobre quatro pautas diferentes. Era o que estava sendo demandado e nós não tínhamos nem mais a justificativa “não, não tem diária, ou vai ter o deslocamento, eu tenho que ir ao campus”. **Não, agora está tudo dentro da sua casa, o trabalho está dentro da sua casa. Em alguns momentos eu tenho que fechar a porta do quarto para eu não ver o computador, porque eu não quero ver o trabalho, mas ele entrou na minha casa.** Então eu tenho a impressão de que tenho trabalhado mais. Tenho me sentido muito cansado. Chega o fim de alguns dias e me sinto bem exausto e ouço isso também nos colegas (P5).

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

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

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

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

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

(vii) mesmo que não tenha sido citado por nenhum dos entrevistados, pode-se considerar a organização sindical, manifestações e greves como outra forma de resistência, já que o *Campus* desde a sua transformação em IF, representado pela Seção sindical do Norte de Minas Gerais do SINASEFE, participou de quatro grandes greves nacionais: em 2011, 2012, 2014 e 2015. As principais pautas dos movimentos reivindicavam melhores condições de trabalho e de qualidade para o ensino ofertado pela instituição.

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

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

Foi possível perceber também que a autonomia no interior do IFNMG é fortemente legislada e controlada. Essa também é a realidade das demais IFES que são regidas, legisladas e avaliadas e, até mesmo, responsabilizadas e punidas. Isso porque, a estrutura organizacional da instituição segue o modelo proposto pelos grupos dominantes/opressores/exploradores que ditam as diretrizes de funcionamento da ordem capitalista. Buscam tornar as instituições mais independentes do fundo público, de modo

que, os trabalhadores que nela atuam se vejam como os únicos responsáveis tanto por *captação de recursos*, como pelos *resultados*, fracassos ou sucessos. Isso porque é necessário fazer com que todos acreditem que as mazelas da atualidade são resultado da vontade individual que, independentemente das condições adversas e extremamente diversas, é capaz de operar e superar qualquer obstáculo.

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

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

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

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

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

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

Enquanto isso, parte significativa desses trabalhadores segue como “autômatos”, como “servos soturnos”, submetidos a essa “engrenagem organizada e fria” que tem devorado “a ternura e a alegria de dar e receber”, de produzir, de se sentir produtor, de se perceber e se reconhecer no outro, de ser humano e de viver. Outra parte, embora menor, mas ainda assim significativa, procura se organizar coletivamente em seu sindicato ou outra organização, em busca de alternativas que superem essa realidade. O indicativo de greve geral dos servidores federais para o primeiro semestre de 2022, em construção na fase de finalização da escrita desta tese, pode dar novo impulso a essa perspectiva. A mobilização pela greve foi motivada pela notícia de que o então presidente Bolsonaro favoreceu com reajuste salarial apenas as carreiras das polícias federais, na proposta do Orçamento para 2022. Conforme informações disponíveis no *web site* do SINASEFE-DN, os trabalhadores ocupantes de cargos de docentes estão sem reajustes desde 2019, já os trabalhadores que ocupam cargos de técnico-administrativos, desde 2017. Além da reivindicação do reajuste salarial, integram a pauta da proposta de luta: o arquivamento da PEC n.32/2020 e a revogação da EC n.95/2016

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese apresenta as controvérsias que envolvem as atividades docentes e a questão da autonomia no *Campus* Salinas do IFNMG. Respalhada na centralidade ontológica do *Trabalho* defende que a autonomia nas atividades docentes é moldada pelo *Trabalho* e que, se por um lado, tem sido ressignificada, restringida e controlada por meio de diversos mecanismos juridicamente instituídos; por outro, viabiliza algum grau de liberdade nas escolhas. Escolhas essas que se corporificam em adesão e/ou resistência às normas impostas, mas que, de todo modo, representam a capacidade humana de dar respostas e de produzir novas situações, mesmo em condições adversas.

Reconhece-se o trabalho docente nos IFs como um conjunto de atividades que traduz a capacidade de produzir e transmitir conhecimentos contribuindo, assim, com o desenvolvimento de alguma dimensão da formação humana. Dada a natureza ontológica, essas atividades apresentam-se como um meio potencialmente importante no desenvolvimento das forças produtivas, já que ocupam lugar estratégico na produção, reprodução e transmissão de conhecimento no interior das instituições de ensino e são essenciais nas tarefas de formar força de trabalho qualificada. Em função disso, essas atividades têm sido alvo de interesses de setores da classe dominante, que contam com o Estado e seus gestores, como um importante e eficaz aparato à sua disposição.

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

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

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

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

As atribuições dos docentes foram ampliadas ao longo dos anos e a “nova institucionalidade” exige trabalhadores que estejam dispostos e preparados para: (i) atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino e contribuir com diferentes programas governamentais; (ii) dedicarem-se a pesquisas do tipo aplicada, em especial as voltadas para a obtenção de geração de conhecimento de aplicação prática e imediata; (iii) por meio da extensão, contribuir com o desenvolvimento, aperfeiçoamento e difusão de

soluções científicas e tecnológicas na sociedade e no mercado; (iv) seguirem uma série de normas e diretrizes que regulam as atividades desenvolvidas com determinações de tempos, formas e conteúdos pouco a pouco mais determinados e controlados; (v) prestarem contas das atividades desenvolvidas e passarem por processos que avaliam o desempenho deles; (vi) aprender a fazer mais com cada vez menos, já que a educação tem sofrido queda nos investimentos e cortes recorrentes; (vii) ser responsabilizado pelo sucesso e/ou fracasso do ensino, sem levar em conta as condições em que ele acontece; (viii) naturalizarem a *concorrência*, *competição* e discurso da *meritocracia* que assegura certo grau de estabilidade à hegemonia burguesa e; (ix) “empreender”, buscar fontes para financiar suas atividades.

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

Ao voltar a atenção para a questão da autonomia no trabalho docente no *Campus Salinas* do IFNMG este estudo mostrou que a autonomia tem sido propagada como uma forma de sociabilidade que, em verdade, representa mais um meio para fragilizar o estabelecimento de relações coletivas e de reciprocidade social, assim como de facilitar o atendimento das necessidades do capital, por meio da naturalização da liberdade de ter, da *meritocracia* e do individualismo. Mostrou também que, ao reivindicarem para si maiores possibilidade de autonomia no trabalho, os trabalhadores criam novas situações corporificadas em adesão e/ou resistência à realidade dada. Isso porque, buscam, em alguma medida, tomar consciência de sua existência pessoal e social, de sua capacidade de criar e produzir, de se reconhecer no outro, de se reconhecer no produto do seu trabalho. No entanto, esse processo não acontece de forma livre e criativa, há uma série de barreiras impostas pelo sistema.

No âmbito da particularidade estudada, essas barreiras na percepção dos sujeitos entrevistados são materializadas especialmente por meio de legislações, normas,



diretrizes e regulamentos que: (i) definem atribuições e os tempos que devem ser dedicados a essas atribuições; (ii) estabelecem processos e rumos do trabalho; (iii) padronizam e burocratizam ações; (iv) avaliam e controlam as atividades desenvolvidas e os *resultados* obtidos, por meio exigência de planos, relatórios e/ou formulários que exigem muitas informações e pouco reflexão; e (v) restringem gradualmente mais os recursos que financiam as atividades que materializam os serviços prestados e estimula o empreendedorismo com vistas a *captação de recursos*, a autossuficiência e o individualismo. Dessa maneira, observa-se que tais barreiras não apenas impedem o trabalhador de exercer sua atividade livremente e/ou autonomamente, mas também retiram dele o controle da totalidade da sua produção, uma vez que boa parte do planejamento do seu trabalho já vem pré-definido e o controle gerencial da atividade passa a ser exercido por outras figuras, que inclusive avaliam o processo e os *resultados*.

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

Seja a partir de reflexões críticas ou não e/ou conscientes ou não, observa-se que os entrevistados sentem os efeitos deletérios dessa forma de trabalho transfigurada que desconsidera as particularidades da realidade vivenciada, que impõe ritmos, carga horária, intensidade, condições materiais - e até os modos de agir - padronizando e mecanizando os processos de trabalho e, também, controlando e avaliando os *resultados*. Trata-se de um trabalho que é circunscrito a um conjunto de atividades caracterizadas por um alto grau de polivalência e flexibilidade. É imposto por uma profusão de normas que inscritas na lógica capitalista, rigorosamente elaborada para garantir a submissão dos

trabalhadores às suas finalidades. Com essas características, as possibilidades de autonomia são limitadas por alternativas restritas e cerceadas pelas mesmas normas que os oprimem e controlam.

Mesmo sob tais condições, os entrevistados consideram que todo tipo de sociedade necessita ter regras estabelecidas, já que a vida em sociedade se faz na relação com o outro e com as necessidades coletivas e não apenas individuais. Ao mesmo tempo, denunciam que as regras estabelecidas cerceiam suas possibilidades de ação e de autonomia. Certamente porque o contexto que os oprime oferece uma gama de escolhas muito limitada. Admitem ter “certa liberdade” nas suas escolhas, mas tais escolhas acontecem para um campo de possibilidades, quase sempre, bem determinado. Mesmo assim, respondem a tal situação de diferentes formas: em alguma medida negociam, dentro dos limites estabelecidos; aderem passivamente; aderem ativamente e ou; resistem de diferentes formas.

Vale a pena destacar que, quando os entrevistados foram questionados sobre o que compreendiam sobre autonomia, associaram à questão da liberdade, à capacidade individual, à vontade, ao querer, ao decidir e ao saber. No entanto, sabe-se que a realidade impõe circunstâncias e condições inegociáveis, como é o caso das legislações, por exemplo. As escolhas e ações percebidas como manifestações autônomas no processo de trabalho são feitas dentro desse contexto limitado por coisas negociáveis e /ou coisas inegociáveis. Há que se registrar que as participações autônomas possibilitadas aos trabalhadores se encaixam em parâmetros determinados que estimulam, em especial, a iniciativa e a criatividade com vistas a melhorar a eficiência e produtividade. São participações nos detalhes que não abrem possibilidades que permitem mudanças substanciais nas finalidades. Ademais, são levados a crer que por esforço, vontade e “por mérito próprio” podem garantir melhores condições de sobrevivência e de existência. Mascara-se o fato de que as circunstâncias em que se encontram são determinadas não por suas vontades, mas por condições historicamente determinadas. Como é possível perceber, a forma de sociabilidade imposta pelo capitalismo, regida por individualismo, *concorrência*, *meritocracia*, independência e autossuficiência, repressão, não é apenas mais uma característica desse sistema; mas conforma a ideologia que permite que os trabalhadores explorados permaneçam nessa condição, *ad infinitum*.

Durante o estudo ainda foi possível investigar a problemática da autonomia institucional. Constatou-se, tanto a partir da análise documental quanto da percepção dos entrevistados, que as ações institucionais só podem ser efetivadas dentro dos limites da

legislação. Ou seja, há autonomia somente para cumprir o prescrito pelas leis. Ao que se verifica que a promessa de autonomia consagrada pela CF/1988, LDBEN/1996 e pela Lei n. 11.892/2008 - que instituiu a REFT, converteu-se em heteronomia normatizada e orientada. Mesmo assim, para a maioria dos entrevistados existe uma vontade individual e política capaz de atuar e de empreender ações que sejam capazes de trazer algum tipo de mudança ou transformação positiva para a instituição. Para eles, em âmbito institucional, essa vontade deve partir primeiro, e especialmente, dos gestores, por possuírem maior poder de decisão. Aqui nota-se o desabrochar de mais uma vertente da ilusão de que é possível, a partir das vontades políticas, reformar e transformar realidades, sem abalar estruturas.

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

É interessante notar que, na realidade investigada, mesmo com todas as barreiras impostas, os trabalhadores usufruem da dimensão formativa e constitutiva inerente às atividades que desenvolvem. De posse disso, respondem às circunstâncias e resistem às condições que lhes são dadas ou criam situações que podem dar novos rumos à realidade. Entre os docentes entrevistados houve aqueles que expressaram suas angústias e frustrações com relação aos limites que lhes são impostos no cotidiano e buscam dentro dos mecanismos institucionais outras possibilidades; reconhecem a existência de normas jurídicas opressivas e coercitivas; assumiram burlar algumas dessas normas e regras; constataam a pertinaz falácia da “autonomia” presente nos discursos governamentais; buscavam apresentar possíveis soluções para minimizar os efeitos

sentidos; e que se negavam a participar de certas situações ou a aderir a certos procedimentos que julgavam não serem significativos na atividade desenvolvida. Sabe-se que a maioria dessas formas de resistência são travadas no terreno do direito burguês, onde há limites jurídicos bem demarcados. No entanto, sabe-se que reações como essas trazem, em alguma medida, tensões às ações capitalistas e podem trazer também, elementos que favoreçam a compreensão do mecanismo de exploração do sistema capitalista que, por conseguinte, favorecem tomadas de consciência que corroboram com a luta anticapitalista.

Por hora, seja com a autorreflexão sobre a sua atividade e seu sentido para si e para outrem através de organizações coletivas que se formam no cotidiano no âmbito das instituições onde os trabalhadores docentes atuam, seja por meio de lutas coletivas de sua categoria, dentro dos sindicatos ou fora deles, espera-se que possam dar passos rumo a ruptura a condição de heteronormalizados que os impede de reconhecer o quão potente é o *Trabalho* e a sua força de trabalho. Isso porque, embora se trate de um processo cumulativo, em âmbito individual e coletivo, representa o elemento não exclusivo, mas essencial para a superação das condições de submissão e opressão em que se encontram. Tal como já foi mencionado no último capítulo desta tese, a construção de um movimento grevista unificado que envolve diversos sindicatos de trabalhadores públicos federais desponta para maio de 2022 e traz esperança de que passos sejam dados rumo à tão necessária tomada de consciência.

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

Ao fim desta tese, espera-se que as considerações apresentadas possam despertar e desencadear outras questões que contribuam com a refutação das teses e ideologias capitalistas ou de reformismo. No entanto, ousa-se a adiantar que a conclusão acerca de tais questões, tal como no presente estudo, levarão a uma constatação irrefutável: é necessário que o indivíduo conquiste e construa suas condições de ser

humano, de ser gente; por isso é necessário que o *Trabalho* assuma sempre formas livres, criativas e movidas pelas necessidades humanas; para tanto é necessário dar um FIM ao capitalismo e à todas as formas de coisificação do humano e humanização das “coisas”. E essa tarefa é e só pode ser realizada pelos trabalhadores. Nessa missão, os ensinamentos deixados por Karl Marx são imprescindíveis. Afinal, na atualidade, em que os elementos da barbárie provocada pelo sistema capitalista se fazem cada vez mais explícitos, a teoria marxiana se faz mais atual e necessária do que nunca!

## REFERÊNCIAS

ADUFMAT, Associação dos Docentes da Universidade Federal de Mato Grosso. *Adufmat*. A destruição do regime de dedicação exclusiva (DE) nas carreiras do magistério federal e os recentes acordos assinados pelo PROIFES. Cuiabá, 2018. Disponível em: <<https://www.adufmat.org.br/portal/index.php/comunicacao/noticias/item/3231-a-destruicao-do-regime-de-dedicacao-exclusiva-de-nas-carreiras-do-magisterio-federal-e-os-recentes-acordos-assinados-pelo-proifes>> Acesso: 13 dez. 2020.

AGÊNCIA SENADO. Perde eficácia MP que mudava eleição de reitores de universidades federais. Senado Federal. [S.I.: s.n],. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/06/02/perde-eficacia-mp-que-mudava-eleicao-de-reitores-de-universidades-federais>. Acesso: 10 dez. 2021.

ALBINATI, Ana Selva Castelo Branco. J. Chasin: a ontonegatividade da politicidade em Marx. *Revista on-line de educação e ciências humanas*. n. 9, Ano V, nov. 2008 – Publicação semestral – ISSN 1981-061X – Edição Especial: J. Chasin, 2008.

AMARAL, Nelson Cardoso. Os recursos financeiros aplicados nas universidades federais nos governos de FHC e Lula e um olhar sobre a qualidade. *Revista Educação em Questão*, 51(37), 2015.

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

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

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

ANDES-SN-SINDOIF. Seção Sindical do ANDES-SN no IFRS. *As perdas na carreira docente federal com os acordos do PROIFES*, [S.I.: s.n], 2019. Disponível em: <<http://www.andes.sindoif.org.br/2019/01/12/as-perdas-na-carreira-docente-federal-com-os-acordos-do-proifes/>> Acesso: 18 out. 2020.

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

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

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

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

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

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

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

BERNARDO, João. Autonomia dos Trabalhadores, Estado e Mercado mundial. In Francisco Martins RODRIGUES (org.) *O futuro era agora: o movimento popular do 25 de abril*, Lisboa: Dinossauro, 1994.

BERNARDO, João. A autogestão da sociedade prepara-se na autogestão das lutas. *Revista Piá Piou!* n. 3. São Paulo, 2005.

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

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Tradução de Mateus S. Soares. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNP/CP n. 19, de 2020*. Reexame do Parecer CNE/CP n. 15, de 6 de outubro de 2020. [Brasília]: Diário Oficial da União, Brasília: [s.n.], 2020. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category\\_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=3019](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=3019)> Acesso: 19 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. *Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Brasília: [s.n.], 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnológica. *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*. Brasília: [s.n.], 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Concepções e diretrizes: Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia*. Brasília: [s.n.], 2008.

BRASIL/AVISA, Agência Nacional de Vigilância Sanitária. *Nota Técnica GVIMS/GGTES/ANVISA n. 04/2020*, [S.I: s.n.]. 2020. Disponível em: <[https://www20.anvisa.gov.br/segurancadopaciente/index.php/alertas/item/covid-19?category\\_id=244](https://www20.anvisa.gov.br/segurancadopaciente/index.php/alertas/item/covid-19?category_id=244)> Acesso: 10 out. 2020.

BRITO, Deusdete de Sousa; CALDAS, Fabrício Soares. A evolução da carreira de magistério de ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais. *Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica – RBEPT*, n. 10, vol. 1, 2016.

BROCKE, Jan vom; ROSEMANN, Michael. *Manual de BPM: Gestão de Processos de Negócio*. Bookman Editora, 2013.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 16 n. 48 set.-dez, 2011.

BRUNO, Lúcia Barreto. *O que é autonomia operária*. São Paulo: Brasiliense. 3 ed, 1990.

CARDOSO, Sheila Presentin. Aspectos da gestão em um instituto federal. in ANJOS, Malyta Brandão dos (org). *As políticas públicas e o papel social dos Institutos federais de educação, ciência e tecnologia*. Série reflexões na educação. Natal: IFRN. 2017.

CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João. A educação superior. In: OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002.

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

CHAGAS, Eduardo Ferreira. *O pensamento de Marx sobre a subjetividade. Trans/Form/Ação*, Marília (SP), v. 36, n. 2, 2013.

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

CHAUÍ, Marilena. Universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 24, 2003.

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

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. *Políticas de financiamento da educação superior num contexto de crise*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2017.

CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Portal Conif. [S.I]: Brasília 2021. Disponível em: [https://portal.conif.org.br/images/Documentos/Nota\\_Conif\\_portaria\\_983.pdf](https://portal.conif.org.br/images/Documentos/Nota_Conif_portaria_983.pdf). Acesso: 12 dez. 2021.

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

COSTA, Frederico Lustosa da. *Reforma do Estado e contexto Brasileiro: crítica do paradigma gerencialista*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.



- DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho!* A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas (SP), v. 25, n. 88, 2004.
- DIAS, Maria Clara. Maior edtech do mundo chega ao Brasil para ensinar crianças a programar. *Exame*. [S.I.: s.n.], 2018. Disponível em: <<https://exame.com/pme/maior-edtech-do-mundo-chega-ao-brasil-para-ensinar-criancas-a-programar/>> Acesso: 10 de out. 2021.
- DOMINIK, Érik. *A carreira docente EBTT: aspectos específicos e legislação*. Bambuí: Érik Campos, 2017.
- EDUCAÇÃO VIGIADA. Observatório Educação Vigiada. [S.I.: s.n.], 2022. Disponível em: <<https://educacaovigiada.org.br/>>. Acesso: 09 fev. 2022.
- ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Tradução: B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo. 2010.
- FELIPE. André. *Canal André Felipe*. Youtube. [S.I.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCqMUDVlAlBPUPU9l4W1B33g> Acesso: 11 de maio 2021.
- FERREIRA, Luciana Rodrigues; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. A pós-graduação no Brasil: a expansão de doutores no novo Plano Nacional de Educação. *ECCOS Revista Científica (on-line)*, v. 0, p. 291-312, 2018.
- FLORES, Renata Lucia Baptista. *Ser EBTT: carreira e docência na educação básica federal*. Anos iniciais em Revista, v. 3. n. 3, 2019.
- FONTANA, Mariúcha (org). *O Brasil precisa de uma revolução socialista – teses programáticas*. São Paulo: Editora sundermann. 2018.
- FONTES, Virgínea. *Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho*. Marx e o Marxismo, v. 5, n. 8, jan/jun, 2017.
- FRANCO, David Silva Franco; FERRAZ; Deise Luiza da Silva. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. *Cadernos EBAPE.BR*. v. 17, Edição Especial, Rio de Janeiro, nov., 2019.
- FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas (SP), v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>> Acesso: 10 jun. 2015.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, 2018.
- GODOI, Ana. Brasil: um país do trabalho precário, do subemprego e da desigualdade in ILAESE, Instituto Latino-americano de Estudos Socioeconômicos. *ANUÁRIO Estatístico do ILAESE: trabalho & exploração*. v. 1, n. 03, outubro, 2021. São Paulo: ILAESE, 2021. p.93-103.
- GOMES, Daniela Fernandes. *SINAES no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG): políticas, práticas institucionais e a visão de gestores e membros da Comissão*

Própria de Avaliação (CPA). Tese de doutorado. Universidade Federal de Goiás: PPGE-Goiânia, 2021.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich Hegel. *Princípios da filosofia do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Princípios da filosofia do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

IFNMG. Minuta Regulamento para a gestão das atividades docentes do IFNMG. *Canal Participe do IFNMG*. Disponível em: <http://participe.ifnmg.edu.br/?pauta=revisao-do-regulamento-para-gestao-da-atividade-docente> Acesso: 17 dez. 2021.

IFNMG/Salinas. *Portal do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)/Campus Salinas*. 2021. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/salinas>> Acesso: 09 de set. 2021.

ILAESE, Instituto Latino Americano de Estudos Socioeconômicos. *Boletim Contra-Corrente: especial reforma administrativa: A análise da conjuntura econômica na visão e linguagem do sindicalismo classista e dos movimentos sociais*. Ano 10, v. 1, n. 81. Belo Horizonte. Outubro, 2020a.

ILAESE, Instituto Latino Americano de Estudos Socioeconômicos. *Cartilha: os trabalhadores diante da chamada Industria 4.0*. [S.I.: s.n.], 2020b.

ILAESE, Instituto Latino-americano de Estudos Socioeconômicos. *Anuário Estatístico do ILAESE: trabalho & exploração*. v. 1, n. 02, setembro. [S.I.: s.n.], 2019.

ILAESE, Instituto Latino-americano de Estudos Socioeconômicos. ANUÁRIO Estatístico do ILAESE: trabalho & exploração. v. 1, n. 03, outubro, [S.I.: s.n.], 2021.

JACOBS, Advogados Associados. *Direito Educacional - Plano de carreira docente: por quê?* Jacobs: Advogados Associados, Belo Horizonte, [2015?]. Disponível em: <<https://www.jacobsadvogados.com.br/single-post/2009/03/23/plano-de-carreira-docente-porque>> Acesso: 20 fev. 2021

JESSOP, Bob. O Estado e a construção de Estados. *Revista Outubro*. n.15. São Paulo, 2007.

JÚNIOR, Mário. Proposta de criação de 10 novos Institutos Federais. *SINASEFE*. Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica. [S.I.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://sinasefe.org.br/site/download/proposta-de-criacao-de-10-novos-institutos-federais/> Acesso: 09 de set. 2021.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 2007.

LAMOSA, Rodrigo. As frentes de ação da classe dominante na educação: entre o todos pela educação e a ideologia escola sem partido in LAMOSA, Rodrigo (org). *Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada*. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020. p.11-22.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. *O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução*. São Paulo: Expressão popular, 2010.

LESSA, Sérgio. *Trabalho e Proletariado no Capitalismo Contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.

LESSA, Sérgio. Ética, política e serviço social. *Katálysis*. v8. n.2. Florianópolis, 2005.

LESSA, Sérgio. *Para Compreender a Ontologia de Lukács*. 3 ed. Ijuí, Ed. Unijuí, 2007.

LIMA FILHO, Domingos Leite. *A reforma da educação profissional no Brasil dos anos noventa*. 2002. Tese (Doutorado em educação) – Florianópolis: UFSC, 2002.

LIMA, Marteano Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. *Educação em revista*. vol.27 n.2. Belo Horizonte, 2011.

LOCKE, John. *O segundo tratado sobre o governo civil*. Tradução: Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Editora Vozes: Petrópolis, 1994.

LUKÁCS, György. *Bases ontológicas pensamento atividade do homem*, [S.l.: s.n.], 2009. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2009/bases\\_ontologicas\\_pensamento\\_atividade\\_homem\\_lukacs.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf)> Acesso: 10 nov. 2019.

LUKÁCS, György. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada*. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social I. E-book* da Boitempo. 2013a. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/JOHANO-5>> Acesso: 02 fev.2019.

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social II. E-book* da Boitempo. 2013b. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/JOHANO-5>> Acesso: 02 fev.2019.

LUKÁCS, György. *Socialismo e democratização*. Escritos políticos 1956-1971. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 2008.

LUKÁCS, György. *História e consciência de classe: estudos de dialética marxista*. Lisboa: Escorpião, 1974.

LUZ, Rodolfo Joaquim Pinto da. Financiamento da educação superior pública federal. In. ANDIFES. *Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*, 1999?. Disponível em: [http://www.andifes.org.br/wp-content/files/flutter/Biblioteca\\_001\\_Financiamento\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_Publica\\_Federal.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files/flutter/Biblioteca_001_Financiamento_da_Educacao_Superior_Publica_Federal.pdf)> Acesso: 03 jun.2020.

MACEDO, Marcus Gomes Medeiros de. Educação profissional a distância: histórico, análise e tendências. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT)*, n. 6, Vol. 1. 2013. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3477>> Acesso: 03 fev.2021.

MACHADO, Gustavo. O capitalismo brasileiro diante da assim chamada indústria 4.0 in ILAESE, Instituto Latino-americano de Estudos Socioeconômicos. ANUÁRIO Estatístico do ILAESE: trabalho & exploração. v. 1, n. 03, outubro, 2021. São Paulo: ILAESE, 2021. p.80-23.

MACHADO, Gustavo. Os impactos da indústria dita 4.0 nas relações de trabalho: um estudo de caso da educação superior. [S. l.: s. n.]. 2020. *Canal Faculdade de educação*

UFMG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gniW02eV4ig>. Acesso: 20 dez. 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. *A sagrada família ou a crítica da Crítica crítica: contra Bruno Bauer e consortes*. São Paulo, Boitempo, 2011c disponível em: <https://dokumen.tips/documents/marx-karl-engels-friedrich-a-sagrada-familia-boitempopdf.htm>> Acesso: 22 set. 2021.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. *Crítica ao Programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2.ed revista. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, Karl. *Diferença entre as filosofias da natureza entre Demócrito e Epicuro*. Coleção Clássicos. Editora Presença, 1972.

MARX, Karl. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, Karl. *I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores: instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório*, 1866.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, Karl. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MARX, Karl. *O capital*. Capítulo VI [inédito], São Paulo, Editora Ciências Humanas, 1978.

MARX, Karl. *O capital*. Livro II. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, Karl. *O capital*. Livro III. São Paulo. Boitempo, 2017.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. O processo global da produção capitalista. São Paulo. Boitempo, 2013.

MARX, Karl. *Salário, preço e lucro*, 1865. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1865/salario/index.htm>> Acesso: 28 dez. 2020.

MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010c.

MARX, Karl. *Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico*. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. *Educação, ensino e marxismo*. São Paulo: Edições Iskra, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. *Ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. *Manifesto do partido comunista*. 2ªed. Lisboa: Editorial “Avante!”, 1997.

MARX, Karl. *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões.* 1866. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>> Acesso: 01 dez. 2019.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe.* Edição de Bolso. Edipro: São Paulo, 2018.

MAUÉS, Olgaídes Cabral. Educação superior e o trabalho docente no contexto da crise do capital. ANPAE. *Anais do Congresso Ibero-Luso-Brasileiros de Política e Administração da Educação*, 2010.

MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa: volume único.* Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p.345

MELO, Ésio. Sinasefe critica contratação de professores voluntários nos Institutos Federais in *SINTIETFAL*, Sindicato dos Servidores Públicos Federais da Educação Básica e Profissional no Estado de Alagoas. [S.I.: s.n.], 2018. Disponível em: <https://www.sintietfal.org.br/2018/08/sinasefe-critica-contracao-de-professores-voluntarios-nos-institutos-federais/> Acesso: 09 mar. 2021.

MELO, Savana Diniz Gomes. Para onde convergem a reforma administrativa e a reforma da educação profissional? O caso do CEFET-MG. In: CONFERÊNCIA DE SERVIÇO SOCIAL, 1., 2003. *Anais [...]*. Belo Horizonte: [s. n.], 2003.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital.* Trad. Isa Tavares. 2. ed. ampliada. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. *Marx: A teoria da alienação.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital.* São Paulo, Boitempo editorial, 2009.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital.* Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de filosofia.* Lisboa: Dom Quixote, 1978.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de; SANTOS, Robson dos; SILVA, Susiane de Santana Moreira Oliveira da (org.). *Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_profissional\\_tecnologica/](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/)> Acesso: 13 jun. 2021.

MORAIS, Ana Clara. 'Vedetes do futuro', Instituto Federal do Espírito Santo teve corte de R\$ 15 milhões em 2021. *GI.* Globo.com. [S.I.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2021/08/11/protagonista-do-futuro-instituto-federal-do-es-teve-corte-de-r-15-milhoes-em-2021.ghtml> Acesso: 10 de out. 2021.

MOREIRA, José Eduardo Borges. *Desenvolvimento de atividades de pesquisa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia do Estado de Minas Gerais.* Tese de doutorado. FAE/UFMG. Belo Horizonte, 2017.

MOURA, Dante Henrique. *Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.* *Holos*, a. 23, v. 2, 2007.

MTFC, Ministério da transparência, fiscalização e controle. *Relatório de avaliação da execução de programa de governo n. 57 funcionamento de instituições federais de*



*educação profissional e tecnológica*. Brasília. 2016. Disponível em: <<https://auditoria.cgu.gov.br/download/3799.pdf>> Acesso: set. de 2021.

MULLER, Meire Terezinha. *A educação profissionalizante no Brasil: das corporações de ofícios à criação do SENAI*. Paulínia/SP: Rede de Estudos do Trabalho, 2009.

NETTO, José. Breve nota à interlocução entre pensadores da educação e Marx. 37<sup>a</sup> *Reunião Nacional da ANPEd*. Florianópolis: UFSC, 2015.

NOGUEIRA, Zilas. *Estado: Quem precisa dele? Coletivo Veredas*: Maceió. 2017.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. O problema da liberdade no pensamento de Karl Marx. In: *Revista Perspectiva: Filosofia e Educação*. v. 16, n. 29. Ano 1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10638/10171>> Acesso: 10 dez. 2020.

OLIVEIRA, Fernanda Márcia Carlos de. *Estado e Revolução: Dilemas da transição e as possibilidades para a formação e transformação do ser social*. 2020. 176 p. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2020.

OTRANTO, Célia Regina; PAIVA, Liz Denize Carvalho. Educação superior: financiamento e diversificação institucional. *RTPS: Rev. Trabalho, Política e Sociedade*, v. I, n. 01, p. 95-118, jul.-dez. 2016.

PACHECO, Eliezer (Org.). *Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília: Fundação Santillana, 2011.

PACHUKANIS, Evguiéni Bronislávovitch. *Teoria geral do direito e marxismo*. São Paulo: Boitempo, 2017

PAÇO CUNHA, Elcemir; REZENDE, Thiago Dutra Holanda de. *Participação e miséria brasileira: o participacionismo nas condições de possibilidade do capitalismo no Brasil*. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 52, n. 4, 2018, 1-18.

PAINEL Coronavírus/Covid19. *Coronavírus/Covid 19: veículo oficial de comunicação sobre a situação epidemiológica da COVID-19 no Brasil*. *Brasil*, [Brasília?], 07 fev. 2021. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 02 mar. 2022.

PAIZANI, Gabriel Ferreira de Almeida. *A autonomia da vida terrana em Dante Alighieri e Marsílio de Pádua*. *Revista Vernáculo*, n. 19 e 20. 2007.

PDI/IFNMG. *Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (2019-2023)*. Montes Claros: REI/IFNMG, 2018.

PDL 483/2020. *Projeto de Decreto Legislativo de Sustação de Atos Normativos do Poder Executivo*. [S.I.: s.n]. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2265461> Acesso: 12 dez. 2021.

PEREIRA, Cacau. As reformas do Estado brasileiro durante a ditadura militar. *Esquerda Online*, [S.I.: s.n], 2020a. Disponível em: <<https://esquerdaonline.com.br/2020/03/16/as-reformas-do-estado-brasileiro-durante-a-ditadura-militar/>> Acesso: 02 dez.2020.

PEREIRA, Cacau. As reformas do Estado brasileiro durante a república: uma análise em perspectiva histórica. *Esquerda Online*, [S.I.: s.n], 2020b. Disponível em: <<https://esquerdaonline.com.br/2020/03/02/as-reformas-do-estado-brasileiro-durante-a-republica-uma-analise-em-perspectiva-historica/>> Acesso: 01 out. 2020.

PEREIRA, Cacau. Fruto das lutas anteriores, Constituição de 1988 incorpora diversos direitos sociais. *Esquerda Online*, [S.I.: s.n], 2020c. Disponível em: <<https://esquerdaonline.com.br/2020/09/25/fruto-das-lutas-anteriores-constituicao-1988-incorpora-diversos-direitos-sociais/>> Acesso: 04 out. 2020.

PEREIRA, Cacau. Governos Temer e Bolsonaro: ultraliberalismo volta ao comando do Estado. *Esquerda Online*, [S.I.: s.n], 2020d. Disponível em: <<https://esquerdaonline.com.br/2020/09/29/governos-temer-e-bolsonaro-ultraliberalismo-volta-ao-comando-do-estado/>> Acesso: 05 out. 2020.

PEREIRA, Cacau. O ímpeto reformista pós-Constituição de 1988. *Esquerda Online*, [S.I.: s.n], 2020e. Disponível em: <<https://esquerdaonline.com.br/2020/09/28/o-impeto-reformista-pos-constituicao-de-1988/>> Acesso: 05 out. 2020.

PEREIRA, Cacau. Um período de grandes mudanças no mundo do trabalho. *Esquerda Online*, [S.I.: s.n], 2020f. Disponível em: <<https://esquerdaonline.com.br/2020/02/19/parte-1-um-periodo-de-grandes-mudancas-no-mundo-do-trabalho/>> Acesso: 01 out. 2020.

PESQUISANDO. *Blog Pesquisando o Escola sem Partido*. Compilação de todos os Projetos do tipo Escola Sem Partido no Brasil. [S.I.: s.n], 2021. Disponível em: <https://pesquisandoesp.wordpress.com/> Acesso em: 10 fev. 2021.

PINTO, José Marcelino Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educação e Sociedade*, v. 23, p. 108-135, 2002.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. Ano base: 2019. [S.I.: s.n], 2020. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>> Acesso: 09 de set. 2021.

POLESE, Pablo. Teses sobre o bolsonarismo e a conjuntura brasileira. *Passa Palavra*. [S.I.: s.n], 2020. Disponível em: <<https://passapalavra.info/2020/07/133249/>> Acesso: 10 maio 2021.

PORTAL DE OLHO NOS PLANOS. “Militarizar escolas é negar o direito à educação”, diz professora Catarina de Almeida Santos. [S.I.: s.n], 2022. Disponível em <<https://deolhonosplanos.org.br/militarizacao-escolas/>> Acesso: 10 jan. 2022.

PRADO, Eleutério; PINTO, José Paulo Guedes. *Caderno CRH*, Salvador, v. 27, n. 70, p. 61-74, Jan./Abr. 2014.

PROUNIC/IFNMG. *Diretrizes do processo de unificação de cursos (PROUNIC)*: Cursos Superiores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Montes Claros: REI/IFNMG. 2014.

RANIERI, Nina. *Autonomia universitária*: as universidades públicas e a Constituição Federal de 1998. 2. ed. Editora Imprensa Oficial de São Paulo: São Paulo, 2013.

REIS, Luiz Fernando. *Dívida pública, política econômica e o financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014)*. Tese de doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

ROSSI, Waldemar; GERAB, Willian Jorge. *Para entender os sindicatos no Brasil?* uma visão classista. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SABIA, Cláudia Pereira de Pádua. *A mercantilização da universidade via projetos de cooperação universidade-empresa*. São Paulo: Arte e Ciência, 2009.

SABIA, Cláudia Pereira de Pádua. A privatização indireta da universidade pelos projetos de cooperação. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 164, ano XIV, janeiro/2015.

SAFATLE, Vladimir. Crítica da autonomia: liberdade como heteronomia sem servidão. *Discurso: Revista do Departamento de Filosofia da USP*, São Paulo, v. 49. n. 2, p. 21-41, 2019.

SANT'ANA, Andreza Ramos. Condições de superexploração do trabalho na pandemia: uma análise de conjuntura. *Revista Espirales*. Edição Especial. Dossiê Covid-19 na América do Sul, [S.I.: s.n], 2021.

SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Maria Suzana Vasconcelos; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O ensino superior não universitário no Brasil: a reforma para o mercado. In: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Maria Suzana Vasconcelos; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Orgs.). *Marxismo, educação e luta de classes*: pressupostos ontológicos e desdobramentos ideo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010.

SANTOS, José Deribaldo dos. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez, 2017.

SERAFIM, Milena Paivan. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba (SP), v. 16, n. 2, p. 241-265, jul, 2011.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. *Revista Trabalho Necessário*, 17(34), 229-251. 2019.

SILVA, Amanda Moreira da. Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. *RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 5, n. 9, p. 587-610, 11 dez. 2020.

SILVA, Paula Francisca da. *A expansão da educação superior e o trabalho docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais*. 2015. 223 f., enc. Dissertação (mestrado) – Belo Horizonte: FaE-UFGM, 2015.

SINASEFE IFSul. Reordenamento dos institutos federais é mais um golpe do governo Bolsonaro. *Seção Sindical do SINASEFE Nacional no IFSul*. [S.I.: s.n], 2021. Disponível em: <<https://www.sinasefeifsul.org.br/noticias/reordenamento-dos-institutos-federais-e-mais-um-golpe-do-governo-bolsonaro/5133>> Acesso: 09 set. 2021.

SINASEFE-DN, Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – Diretoria Nacional. *DN: repúdio à proposta de alteração da Portaria 17 pelo ministério neofascista de Weintraub*. SINASEFE, [Brasília], 11 maio 2020. [S.I.: s.n], 2020. Disponível em: <<https://sinasefe.org.br/site/dn-repudio-a-proposta-de-alteracao-da-portaria-17-pelo-ministerio-neofascista-de-weintraub/>> Acesso em: 19 fev. 2021

SINASEFE-DN. *Nota Técnica WAA/SM n. 11/2019 – Wagner Advogados*. [S.I.: s.n], 2020. Disponível em: <http://sintef.org.br/wp/wp-content/uploads/2019/09/Nota-t%C3%A9cnica-assessoria-jur%C3%ADdica.pdf> Acesso: 10 dez 2020.

SINASEFE-IFSUL. Seção Sindical do SINASEFE Nacional no IFSul. Nota de repúdio às novas diretrizes curriculares nacionais para educação profissional e tecnológica. [S.I.:



s.n], 2021. Disponível em <http://www.sinasefeifsul.org.br/noticias/nota-de-repudio-as-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e-tecnologica/4002/>  
Acesso: 21 jan. 2021.

SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira de. Trabalho e alienação: categorias ontológicas fundamentais para os processos de objetivação do humano. In: MENEZES NETO, Antônio Júlio de; SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira de; LIMA, Pablo Luiz de Oliveira; FRAGA, Paulo Denisar (orgs). *Socialismo e educação*. Belo Horizonte: Fino traço, 2013.

SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira de. *Trabalho*: mediação produtora, reprodutora e formativa da vida. Colóquio Internacional Marx e o Marxismo, 2017. Disponível em: <<http://www.nieparmarx.blog.br/MManteriores/MM2017/anais2017/MC81/mc811.pdf>>  
Acesso: 30 set. 2019.

SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira de; ARAÚJO, Wanderson Pereira. A política de educação profissional e tecnológica dos trabalhadores no Brasil: uma análise a partir da ontologia do ser social. *Trabalho e Educação*, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 155–177, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9781>>  
Acesso em: 03 fev. 2021.

SOUZA, Diego de Oliveira. As dimensões da precarização do trabalho em face da pandemia de Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 19. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/7rJ6TkW8Cs88QkbNwHfdkxb/>> Acesso: 14 out. 2021.

SOUZA, José dos Santos. Cursos superiores de tecnologia: a materialidade da formação enxuta e flexível para o precariado no Brasil. *Trabalho Necessário*. V.18, n. 36. 2020.

TAYLOR, Charles. *As fontes do self*: a construção da identidade moderna. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Loyola, 1997.

TEODORO, Elinilze Guedes. Docentes na Escola de Aprendizizes Artífices do Pará: diacronia dessa atuação. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.24, p. 26 –39, dez. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <[https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4947/art03\\_24.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4947/art03_24.pdf)> Acesso: 03 fev.2021.

TONET, Ivo. Educação e Ontologia Marxiana. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 135-145, abr. 2011.

TONET, Ivo. Educação e Revolução. In TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. 3ed. ampliada. São Paulo. 2016. Disponível em: [http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/educacao\\_contra\\_o\\_capital\\_-\\_3a\\_ed.pdf](http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/educacao_contra_o_capital_-_3a_ed.pdf) Acesso: 13 de mar.2021.

WILLIAMS, Ollie. Riqueza de bilionários quebra recorde na pandemia e bate US\$ 10 trilhões. *FORBES*. [S.I.: s.n], 2020. Disponível em: <https://www.forbes.com.br/negocios/2020/10/riqueza-de-bilionarios-quebra-recorde-na-pandemia-e-bate-us-10-trilhoes/>.2020. Acesso: 10 nov. 2020.

ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I

#### LISTA DE DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS ANALISADOS - IFNMG

Estatuto do IFNMG

Regimento Geral do IFNMG

Regimento interno dos *campi*

Regimento interno da Reitoria

Órgãos colegiados, conselhos e comissões

Núcleo de Inovação Tecnológica

(Regimento, Estatuto, Políticas de inovação; formulários e descrições no *web site*)

Regulamento do Programa de Mobilidade Acadêmica

Orientações Gerais para os Processos de Regulação e Reconhecimento de Cursos Superiores no IFNMG

Regulamento das Atribuições dos Coordenadores de Curso de Graduação do IFNMG

Regulamento das atribuições do Coordenador de Curso Técnico presencial do IFNMG

Regulamento dos Colegiados dos Cursos de Graduação do IFNMG

Regulamento dos Colegiados de Cursos Técnicos presenciais

Diretrizes para o Processo Eleitoral dos Membros dos Colegiados de Curso de Graduação do IFNMG

Diretrizes para o processo eleitoral dos membros do colegiado de curso técnico presencial do IFNMG

Programa de Apoio à Pesquisa do IFNMG - PROAPE

Resolução CONSUP n° 047/2017- Fluxo dos Calendários Acadêmicos e Escolares do IFNMG

Regulamento da Assessoria Pedagógica do IFNMG

Regulamento do sistema acadêmico do IFNMG

Regulamento da revalidação de diplomas expedidos por instituições de ensino estrangeiras

CEUA - Comissão de Ética no Uso de Animais

Regulamento do Programa de Professor Colaborador Externo ao IFNMG

Regulamento para a gestão das atividades docentes do IFNMG

Diretrizes do processo de unificação de cursos – PROUNIC, para Cursos técnicos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais / projeto PROUNIC

Regulamento dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFNMG

Regulamento dos Cursos de Graduação do IFNMG

Regulamento disciplinar discente dos cursos de educação profissional técnica de nível médio do IFNMG

Regulamento Disciplinar discente dos cursos de graduação do IFNMG

Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne)

Regulamento do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Graduação do IFNMG

Normativa para oferta de carga horária semipresencial em cursos de educação profissional técnica e tecnológica presenciais do IFNMG

Regulamento geral dos cursos de pós-graduação lato sensu do IFNMG

Instrução Normativa n. 01/2017 - Diretrizes e normas para oferta de componentes curriculares na modalidade a distância ou semipresenciais nos cursos de graduação presenciais do IFNMG

Cartão do pesquisador / cartilha do pesquisador / Regulamento para utilizar o cartão

Cartilha EU Pesquisador

Regulamento para projetos de ensino

Diretrizes institucionais para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFNMG

Regulamento da curricularização da extensão nos cursos de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte De Minas Gerais

Regulamento de Implementação das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (ANP) em Cursos Presenciais, Técnicos e de Graduação do IFNMG, em Função da Situação de Excepcionalidade da Pandemia da COVID – 19

**Fonte:** Portal do IFNMG

**APÊNDICE II****ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**Entrevistadora:** Paula Francisca da Silva

**Pesquisadoras:** Dra. Savana Diniz Gomes Melo e Paula Francisca da Silva

**Público Alvo:** Docentes que atuam no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)

**Data:**

Professor(a),

**I – Caracterizando a Autonomia**

- a) O que você compreende por autonomia?

**II – Autonomia Institucional**

- a) Considerando a sua percepção sobre autonomia, o que é “autonomia institucional”?
- b) Considerando a sua prática profissional, no *Campus* onde você atua existe autonomia institucional?
- c) Em que situações esta possibilidade de autonomia institucional está mais evidente?
- d) E em que situações você percebe ausência de autonomia institucional?

**III – Trabalho Docente e Autonomia**

- a) Descreva como é o seu trabalho no IFNMG? Quais as principais atividades que você desempenha?
- a.1) Que tipos de apoio você possui em seu trabalho e qual a importância deles no seu processo de trabalho? Aqui você pode considerar tanto as pessoas como recursos materiais físicos, financeiros ou digitais/*online*.
- a.2) Como você percebe as normas, regras ou orientações sobre as atividades a serem desempenhadas em seu trabalho? Contribuem? Atrapalham? Dificultam? São necessárias? São desnecessárias? Ou não fazem diferença? Por que?

- a.3) Você considera que o seu trabalho no IFNMG te modificou ou tem te modificado em algo? Se sim, qual mudança percebeu? Explique.
- a.4) Tais mudanças tem relação com a pandemia do Novo coronavírus? Gostaria que diferenciasse quais mudanças têm relação com as alterações impostas no trabalho pela pandemia e quais independem dela.
- b) Para você, o que é autonomia no trabalho do docente?
- c) Você tem autonomia nas atividades que você desenvolve em seu trabalho? Fale um pouco a respeito disso.
- c.1) Onde e como você considera ser possível exercer autonomia no seu trabalho?
- c.2) Há algum momento em que você percebe que não possui autonomia? Explique.
- d) Você consegue identificar na sua instituição condições que favorecem a autonomia no seu trabalho? Quais seriam? E em que estas condições favorecem a autonomia no trabalho?
- d.1) Na sua instituição que condições dificultam ou não favorecem a autonomia no seu trabalho? Por que isso acontece?
- d.2) Com as mudanças impostas ao seu trabalho pela condição de isolamento do novo coronavírus, você percebeu alguma alteração no seu trabalho? Elas aumentaram ou diminuíram o grau de autonomia no seu trabalho? Se sim, explique melhor como e por que isso aconteceu.
- e) Em que tipo(s) de atividade(s) em sua prática profissional (gestão, ensino, pesquisa ou extensão) você percebe ser maior o grau de autonomia manifestada por você? Como e porque isso acontece?
- f) Você percebe alguma forma de controle externo ou interno à instituição que interfira no seu trabalho e na autonomia no seu trabalho?
- f.1) Em caso afirmativo: que tipo de forma? Como ela interfere? Como você lida com isso?
- f.2) Você sabe dizer algo sobre como seus colegas lidam com isso?
- g) “A autonomia é sempre coletiva e nunca individual”. Qual a sua opinião sobre esta frase?

- h) Você gostaria de acrescentar algo mais sobre o seu trabalho e a autonomia na sua instituição? Alguma experiência, informação, observação, elogio ou crítica.

### **Mensagem final ao entrevistado**

Prezado (a) Professor (a)

Tal como informado no Termo de Livre Consentimento assinado por você, os dados coletados nas observações e entrevistas serão confidenciais e utilizados unicamente para fins da pesquisa intitulada “Trabalho, docência e autonomia: realidade e possibilidades no IFNMG”, podendo ser divulgados em congressos, simpósios, seminários, revistas, livros e na tese de doutorado de Paula Francisca da Silva. Sua identidade ficará preservada por meio do uso de um nome fictício e você não terá nenhum custo com a pesquisa. Esclarecemos, ainda, que, a qualquer momento, você poderá pedir esclarecimentos sobre ela e, até mesmo, recusar-se a continuar participando.

Obrigada pela contribuição.

## ANEXOS

## ANEXO I

## LISTA DE LEGISLAÇÕES CITADAS / CONSULTADAS

Até 1995	
Legislação	Descrição
CF/1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
Decreto n. 7.649/1909	Decreto n. 7.649, de 11 de novembro de 1909, que “ <i>crea nas Escolas de Aprendizizes Artífices, a que se refere o decreto n. 7.566, de 23 de setembro último, os lugares de professores dos cursos primários nocturnos e de desenho e da outras providencias.</i> ” [sic].
Decreto n. 74.786/1974	Decreto n.74.786, de 29 de outubro de 1974, que dispõe sobre o Grupo-Magistério do Serviço Civil da União e das Autarquias federais, a que se refere o artigo 2º da Lei n. 5.645, de 10 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto. Revogado pelo Decreto s/n, de 25 de abril de 1991. Revogado pelo Decreto n.84.302, de 12 de dezembro de 1979.
Decreto n. 75.841/1975	Decreto n. 75.841, de 10 de Junho de 1975, que estabelece normas para a fixação da lotação do Grupo - Magistério e da outras providências. Revogado pelo Decreto s/n, de 25 de abril de 1991.
Decreto n. 81.317/1978	Decreto n. 81.317, de 8 de fevereiro de 1978, que regulamenta a aplicação do instituto da Progressão Funcional, em relação às Categorias Funcionais do Grupo Magistério, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto s/n, de 25 de abril de 1991.
Decreto n. 85.712/1981	Decreto n. 85.712, de 16 de fevereiro de 1981, que dispõe sobre A carreira do magistério de 1º e 2º graus do serviço público civil da união e das autarquias federais, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto s/n, de 25 de abril de 1991.
Decreto n. 94.664/1987	Decreto n. 94.664, de 23 de julho de 1987, que aprova o PUCRCE de que trata a Lei n. 7.596, de 10 de abril de 1987. Não consta revogação expressa, mas tem uma série de decretos, leis e medidas provisórias que fazem revogações parciais.
Decreto n. 7.492/1909	Decreto n. 7.492, de 5 de agosto de 1909, que “ <i>crea nas Escolas de Aprendizizes Artífices, a que se refere o decreto n. 7.566, de 23 de setembro último, os lugares de professores dos cursos primários nocturnos e de desenho e da outras providencias</i> ” (SIC). Revogado pelo Decreto s/n de maio de 1991.
Decreto-Lei n. 1.858/1981	Decreto-Lei n. 1.858, de 16 de fevereiro de 1981, que reestrutura a carreira do magistério de 1º e 2º graus do serviço público civil da união e das autarquias federais, e dá outras providências.
Decreto-Lei n. 7.566/1909	Decreto-Lei n.7.566, de 23 de setembro de 1909, que “ <i>crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito</i> ” (SIC). Revogado pelo Decreto s/n de maio de 1991.

Lei n. 4.024/1961	Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revogada pela Lei n. 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º.
Lei n. 5.540/1968	Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.
Lei n. 5.692/1971	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
Lei n. 6.182/1974	Lei n. 6.182, de 11 de dezembro de 1974, que fixa a retribuição do grupo-magistério, do serviço civil da união e das autarquias federais, e dá outras providências.
Lei n. 7.596/1987	Lei n. 7.596, de 10 de abril de 1987, que altera dispositivos do Decreto-lei n. 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei n. 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei n. 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências
Lei n. 8.112/1990	Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.
Lei n. 8.445/1992	Lei n.8.445, de 20 de julho de 1992, que dispõe sobre os vencimentos dos docentes de 1º e 2º graus pertencentes ao plano único de classificação e retribuição de cargos, de que trata a Lei n 7.596, de 10 de abril de 1987.
Lei n. 8.745/1993	Lei n.8745, de 9 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências.
Leis Orgânicas da Educação Nacional - Reforma Capanema	São um conjunto de leis orgânicas do ensino, criadas por Gustavo Capanema, ministro da educação e saúde pública (MESP). As leis criadas foram: (i) Decreto-Lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que cria o SENAI; (ii) Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; (iii) Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; (iv) Decreto-Lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; (v) Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; (vi) Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal;(vii) Decreto-Lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que cria o SENAC; e (viii) Decreto-Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola.
Portaria MEC n. 330/1981	Portaria do Ministério da Educação n. 330, de 05 de abril de 2018, que dispõe sobre a emissão de diplomas em formato digital nas IFES.
Portaria MEC n. 475/1987	Portaria do Ministério da Educação n.475, de 26 de agosto de 1987, que expede normas complementares para a execução do Decreto n. 94.664, de 23 de julho de 1987 – sobre o PUCRCE.



<b>1995 a 2002</b>	
<b>Legislação</b>	<b>Descrição</b>
Decreto n. 2.207/1997	Decreto n. 2.207, de 15 de abril de 1997, que regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Este decreto cria os centros universitários e outros tipos de IES.
Decreto n. 2.208/1997	Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto n. 5.154, de 2004
Decreto n. 2.306/1997	Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, que regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n. 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001, que por sua vez foi revogado pelo Decreto n. 5.773, 09 de maio de 2006, que foi revogado pelo Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017.
Decreto n. 3.860/2001	Decreto n. 3.860, de 09 de julho de 2011, que dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto n. 5773, de 09 de maio de 2006, que por sua vez foi revogado pelo Decreto n.9.235, de 15 de dezembro de 2017.
EC n. 19/1998	Emenda Constitucional n. 19, de 04 de junho de 1998, que modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências.
EC n. 19/1998	Emenda Constitucional n. 19, de 04 de junho de 1998, que modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências.
LDBEN/1996 ou Lei n. 9.394/1996	Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei Complementar n. 101/2000	Lei complementar n.101, de 04 de maio de 2000, que estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências.
Lei n. 9.192/1995	Lei n. 9.192, de 21 de dezembro de 1995, que altera dispositivos da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. A Medida Provisória n. 914/2019 tentou revogar este decreto.
Lei n. 9.279/1996	Lei n. 9.279, de 14 de maio de 1996, que regula direitos e obrigações relativos à propriedade industrial.
PEC n. 370/1996	Proposta de Emenda à Constituição n.370 de 1996. Estabelecia que a autonomia universitária será definida na forma da Lei. Desmembramento da PEC n. 233, de 1995.

<b>2003 a 2010</b>	
<b>Legislação</b>	<b>Descrição</b>
Decreto n. 7.313/2010	Decreto n. 7.313, de 22 de setembro de 2010, que dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia.
Decreto n. 5.154/2004	Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
Decreto n. 5.224/2004	Decreto n. 5.224 de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.
Decreto n. 5.622/2005	Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto n.9.235, de 15 de dezembro de 2017.
Decreto n. 5.773/2006	Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Revogado pelo Decreto n.9.235, de 15 de dezembro de 2017.
Decreto n. 5.800/2006	Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006, que dispõe sobre o UAB.
Decreto n. 5.840/2006.	Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui, no âmbito federal, o PROEJA, e dá outras providências.
Decreto n. 6.095/2007	Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos IFs, no âmbito da REFT.
Decreto n. 6.096/2007	Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).
Decreto n. 6.303/2007	Decreto n. 6.303 de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos dos Decretos n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Revogado pelo Decreto n.9.235, de 15 de dezembro de 2017. Trata dos procedimentos de regulação, avaliação e supervisão das IES.
Decreto n. 7.232/2010	Decreto n. 7.232, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre os quantitativos de lotação dos cargos dos níveis de classificação “C”, “D” e “E” integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005, das universidades federais vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.
Decreto n. 7.233/2010	Decreto n. 7.233, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências.
Decreto n. 7.234/2010	Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).
Decreto n. 7.311/2010	Decreto n. 7.311, de 22 de setembro de 2010, que dispõe sobre os quantitativos de lotação dos cargos dos níveis de classificação “C”, “D” e “E” integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei n. 11.091, de 12 de janeiro de 2005, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vinculados ao Ministério da Educação, e altera o Decreto n. 7.232, de 19 de julho de 2010.

Decreto n. 7.313/2010	Decreto n. 7.313, de 22 de setembro de 2010, que dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia.
Lei n. 11.195/2005	Lei n. 11.195, de 18 de novembro de 2005, que dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994: “§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.”
Lei n. 11.784/2008	Lei n. 11.784, de 22 de setembro de 2008, que dispõe sobre a reestruturação do PGPE.
Lei n. 10.971/2004	Lei n. 10.971, de 25 de novembro de 2004, que altera dispositivos das Leis n. 10.404, de 9 de janeiro de 2002, que dispõe sobre a criação da GDATA.
Lei n. 10.973/2004	Lei n. 10.973, de 02 de dezembro de 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências.
Lei n. 11.079/2004	Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.
Lei n. 11.091/2005	Lei n. 11.091, de 12 de janeiro de 2005, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das IFES vinculadas ao MEC, e dá outras providências.
Lei n. 11.184/2005	Lei n. 11.184, de 07 de outubro de 2005, que dispõe sobre a transformação do CEFET-PR em UTFPR e dá outras providências
Lei n. 11.344/ 2006	Lei n. 11.344, de 08 de setembro de 2006, que dispõe sobre a reestruturação das carreiras de Especialista do Banco Central do Brasil, de Magistério de Ensino Superior e de Magistério de 1º e 2º Graus e da remuneração dessas carreiras, das Carreiras da Área de Ciência e Tecnologia, entre outros.
Lei n. 11.740/2008	Lei n. 11.740, de 16 de julho de 2008, que cria cargos efetivos, cargos em comissão e funções gratificadas no âmbito do MEC destinados a instituições federais de educação profissional e tecnológica e de ensino superior.
Lei n. 11.892/2008	Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a REFT, cria os IFs, e dá outras providências.
Lei n. 10.861/2004	Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o SINAES e dá outras providências.
Lei complementar 101/2000	n. Lei complementar n. 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências.
Lei complementar 135/2010	n. Lei complementar n. 135, de 4 de junho de 2010. Altera a Lei Complementar n. 64, de 18 de maio de 1990, que estabelece, de acordo com o § 9º do art. 14 da Constituição Federal, casos de inelegibilidade, prazos de cessação e determina outras providências, para incluir hipóteses de inelegibilidade que visam a proteger a probidade administrativa e a moralidade no exercício do mandato.
MP n. 495/2010	Medida provisória n. 495, de 19 de julho de 2010. Altera as Leis n. 8.666, de 21 de junho de 1993, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, e 10.973, de 2 de dezembro de 2004, e revoga o § 1º do art. 2º da Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Convertida na Lei n. 12.349, de 2010.

## 2011 a 2018

Legislação	Descrição
Decreto n. 7.589/2011	Decreto n.7.589 de 26 de outubro de 2011, que institui a Rede e-Tec Brasil.
Decreto n. 7.806/2012	Decreto n. 7.806 de 17 de setembro de 2012, que regulamenta os critérios e procedimentos para a progressão dos servidores da carreira do MEBTT, de que trata a Lei n. 11.784, de 22 de setembro de 2008, e dispõe sobre as Comissões Permanentes de Pessoal Docente das IFEs.
Decreto n. 8.135/2013	Decreto n.8.135, de 4 de novembro de 2013, que dispõe sobre as comunicações de dados da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e sobre a dispensa de licitação nas contratações que possam comprometer a segurança nacional. Revogado pelo Decreto n. 9.637, de 26 de dezembro de 2018.
Decreto n. 8.259/2014	Decreto n. 8.259, de 29 de maio de 2014, que altera o decreto n. 7.485, de 18 de maio de 2011, que dispõe sobre a constituição de banco de professor-equivalente das universidades federais vinculadas ao MEC, e altera o Decreto n. 7.312, de 22 de setembro de 2010, que dispõe sobre o banco de professor-equivalente de educação básica, técnica e tecnológica dos IFs, vinculados ao MEC.
Decreto n. 9.057/2017	Decreto n. 9.057 de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Trata da EAD.
Decreto n. 9.235/2017	Decreto n. 9235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.
Decreto n. 9.637/2018	Decreto n. 9.637, de 26 de dezembro de 2018, que institui a Política Nacional de Segurança da Informação, dispõe sobre a governança da segurança da informação, e altera o Decreto n. 2.295, de 4 de agosto de 1997, que regulamenta o disposto no art. 24, caput, inciso IX, da Lei n. 8.666, de 21 de junho de 1993, e dispõe sobre a dispensa de licitação nos casos que possam comprometer a segurança nacional.
EC n. 85/2015	Emenda Constitucional n. 85, de 26 de fevereiro de 2015, que altera e adiciona dispositivos na CF para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação.
EC n. 95/2016	Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016, que altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.
Lei n. 12.550/2011	Lei n.12.550, de 15 de dezembro de 2011, que autoriza o Poder Executivo a criar a empresa pública denominada EBSERH; acrescenta dispositivos ao Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal; e dá outras providências.
Lei n.12.618/2012	Lei n. 12.618, de 30 de abril de 2012. Institui o regime de previdência complementar para os servidores públicos federais titulares de cargo efetivo.
Lei n. 12.772/2012	Lei n.12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal.
Lei n. 13.183/2015	Conversão da Medida Provisória n.676, de 2015 - Lei n. 13.183, de 04 de novembro de 2015, faz alterações no regime previdenciário.

Lei n. 13.243/2016	Lei n. 13.243, de 11 de janeiro de 2016, que dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e dá outras providências.
Lei n. 13.415/2017	Conversão da Medida Provisória n.746, de 2016 - Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular que contempla a BNCC.
Lei n. 13.429/2017	Lei n. 13.429, de 31 de março de 2017, que altera dispositivos da Lei n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros.
Lei n. 13.467/2017	Conversão da Medida Provisória n.808, de 2017 - Lei n.13.467, de 13 de julho de 2017, altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.
MP n. 525/2011	Convertida na Lei n.12.425, de 17 de junho de 2011. Medida Provisória n.525, de 14 de fevereiro de 2011, que altera a Lei n. 8.745, de 9 de dezembro de 1993, no tocante à contratação de professores.
PEC n. 287/2016	Proposta de emenda à Constituição n.287, de 2016. Altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da CF/1988, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências. Substituída pela PEC n.06/2019 que foi transformada na EC n.103/2019, a atual reforma da previdência.
PL n. 4.368/2012	Projeto de lei n. 4.368 de 2012, transformado na lei n. 12.772/2012.
PL n. 7180/2014	Altera o art. 3º da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Adapta a legislação à Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969, ratificada pelo Governo Brasileiro.
Portaria CAPES n. 275/2018	Portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior n.275, de 18 de dezembro de 2018, que dispõe sobre os programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na modalidade a distância e determina que a análise das propostas dos cursos novos de mestrado e doutorado a distância será realizada pela CAPES, por meio de comissões de avaliação próprias, com a participação de especialistas em educação a distância, utilizando fichas de avaliação específicas, com fins de garantir os parâmetros de qualidade.
Portaria MEC n. 1.428/2018	Portaria do Ministério da Educação n.1.428, de 28 de dezembro de 2018, que dispõe sobre a oferta, por IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial.
Portaria MEC n. 17/2016	Portaria do Ministério da Educação n. 17, de 11 de maio de 2016, que estabelecer diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da REFT.
Portaria MEC n. 554/2013	Estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino

			vinculadas ao MEC, de que trata o capítulo III da Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2013.
Portaria MEC nº 413/2016			Portaria do Ministério da Educação n. 413, de 11 de maio de 2016. Aprova o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.
Resolução 03/2018	CNE/CEB	n.	Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de educação Básica n.3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Resolução 04/2018	CNE/CEB	n.	Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n.4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base BNCC do ensino médio, como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n. 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 15/2017
Resolução 6/2012	CNE/CEB	n.	Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n. 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

### 2019 a março de 2022

Legislação	Descrição
EC n. 103/2019	Emenda Constitucional n.103, de 12 de novembro de 2019, que altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias.
Lei Complementar n. 173/2020	Lei complementar n. 173, de 27 de maio de 2020, que estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), altera a Lei Complementar n. 101, de 4 de maio de 2000, e dá outras providências.
Lei complementar n. 177/2021	Lei complementar n. 177, de 12 de janeiro de 2021, que altera a Lei Complementar n. 101, de 4 de maio de 2000, para vedar a limitação de empenho e movimentação financeira das despesas relativas à inovação e ao desenvolvimento científico e tecnológico custeadas por fundo criado para tal finalidade, e a Lei n. 11.540, de 12 de novembro de 2007, para modificar a natureza e as fontes de receitas do FNDCT, e incluir programas desenvolvidos por organizações sociais entre as instituições que podem acessar os recursos do FNDCT. Dessa forma, esta lei acrescentou outras despesas que não podem sofrer limitação de empenho: as relativas à inovação e ao desenvolvimento científico e tecnológico custeadas por fundo criado para tal finalidade.
Lei n. 13.874/2019	Conversão da Medida Provisória n.881 de 2019, institui a Declaração de Direitos de Liberdade Econômica; estabelece garantias de livre mercado e dá outras providências.
Lei n. 14.116/2020	Lei n. 14.116, de 31 de dezembro de 2020, que dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e a execução da Lei Orçamentária de 2021 e dá outras providências.
MP n. 914/2019	Medida Provisória n.914, de 24 de dezembro de 2019, que dispõe sobre o processo de escolha dos dirigentes das universidades federais, dos IFs e do Colégio Pedro II. Vigência encerrada.
MP n. 979/2020	Medida Provisória n. 979, de 09 de junho de 2020, que dispõe sobre a designação de dirigentes pro tempore para as instituições federais de ensino durante o período da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia da covid-19, de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de



	fevereiro de 2020. Revogada pela Medida Provisória n. 981, de 12 de junho de 2020.
MP n. 981/2020	Medida Provisória n. 981, de 12 de junho de 2020, que revoga a Medida Provisória n. 979, de 9 de junho de 2020, que dispõe sobre a designação de dirigentes pro tempore para as instituições federais de ensino durante o período da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia da covid-19, de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.
OFÍCIO-CIRCULAR n.8/2020/GAB/SPO/SPO- MEC	Ofício Circular n.8, de 04 de fevereiro de 2020, expedido pelo MEC aos dirigentes das unidades vinculadas ao MEC (gestores das universidades e IFs). Trata do orçamento de 2020 - Despesas com pessoal ativo e inativo, benefícios e encargos à servidores e empregados públicos, pensões especiais e sentenças judiciais. Em síntese, determinava obrigatoriedade de não gastar mais que o previsto. Caso descumpram tal norma, os gestores poderão ser enquadrados na Lei de Responsabilidade Fiscal. Além disso, o MEC enviou o ofício n 40/2020/CGRH/DIFES/SESU/SESU-MEC através do qual informa os limites de provimento de cargos autorizados no Banco de Professor Equivalente e no Quadro de Referência de Servidores TAE para o exercício de 2020. Tais documentos sugeriram ainda que as instituições suspendessem a realização de concursos e a convocação para posse de docentes e técnicos já aprovados e, ainda, cortes de benefícios, como RT ou RSC.
Parecer CNE/CP n. 19/2020	Parecer do Conselho Nacional de educação/Conselho Pleno n.19, aprovado em 08 de dezembro de 2020. Reexamina o Parecer CNE/CP n. 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020. Processo n.: 23001.000334/2020-21
PDL n.483/2020	Projeto de Decreto Legislativo de Sustação de Atos Normativos do Poder Executivo n. 483/2020. Susta os efeitos da Portaria n. 983, de 18 de novembro de 2020, que estabelece diretrizes complementares à Portaria n. 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da REFT.
PEC n. 06/2019	Transformada na Emenda Constitucional n.103/2019 - reforma da previdência.
PEC n. 186/2019	Proposta de Emenda à Constituição n. 186, de 2019. Altera o texto permanente da Constituição e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, dispondo sobre medidas permanentes e emergenciais de controle do crescimento das despesas obrigatórias e de reequilíbrio fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, e dá outras providências.
PEC n. 187/2019	Proposta de Emenda à Constituição n. 187, de 2019. Institui reserva de lei complementar para criar fundos públicos e extingue aqueles que não forem ratificados até o final do segundo exercício financeiro subsequente à promulgação desta Emenda Constitucional, e dá outras providências.
PEC n. 188/2019	Proposta de Emenda à Constituição n. 188, de 2019 (PEC do Pacto Federativo). Estabelece medidas de ajuste fiscal aplicáveis ao custeio da máquina pública; modifica a estrutura do orçamento federal; estende a proibição de vinculação de receitas de impostos a qualquer espécie de receitas públicas, ressalvadas as hipóteses que estabelece; permite a redução temporária da jornada de trabalho de servidores públicos como medida para reduzir despesas com pessoal; propõe mecanismos de estabilização e ajuste fiscal quando as operações de créditos excederem as despesas de capital, as despesas correntes superarem noventa e cinco por cento das receitas correntes ou a realização de receitas e despesas

	puder não comportar o cumprimento das metas fiscais do ente; e cria o Conselho Fiscal da República.
PEC n. 32/2020	Proposta de emenda à Constituição n.32/2020, que altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa – reforma administrativa.
PEC n.23/2021	Proposta de Emenda à Constituição n. 23, de 2021. Altera os arts. 100, 160 e 167 da Constituição Federal e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para estabelecer o novo regime de pagamentos de precatórios, modificar normas relativas ao Novo Regime Fiscal e autorizar o parcelamento de débitos previdenciários dos Municípios; e dá outras providências. Essa PEC ficou conhecida como “PEC dos precatórios”, pois permite que estados e municípios possam utilizar precatórios para amortizar dívidas com a União também foi promulgada. Por meio deste mecanismo, um estado poderá, por exemplo, usar um precatório a ser pago pela União para compensar outra dívida com o próprio governo federal.
PL n. 11.279/2019	Projeto de Lei n.11279 de 2019, que altera as Leis n. 11.892, de 28 de dezembro de 2008; n. 12.706, de 8 de agosto de 2012, e n. 11.740, de 16 de julho de 2008; cria IFs, a Universidade Federal do Médio e Baixo Amazonas e a Universidade Federal do Médio e Alto Solimões, e dá outras providências. O projeto foi retirado da Câmara dos deputados pelo autor, em face do deferimento da Mensagem n. 84/2019 encaminhada pela presidência da república.
PL n. 258/2019	Projeto de Lei n. 258 de 2019. Projeto escola sem partido. Diz a ementa: “Dispõe sobre o direito dos alunos de aprender sem ideologia político-partidária; sobre a conduta dos professores na transmissão dos conteúdos e acrescenta inciso XIV e parágrafo único ao art. 3º da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, bem como tornar defesa a inserção de questões relativas à ideologia de gênero no âmbito escolar”. Apensado ao Projeto de Lei n.7.780 de 2014.
Portaria CAPES n. 02/2021	Portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior n.2, de 4 de janeiro de 2021, que regulamenta o art. 8º da Portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível n. 90, de 24 de abril de 2019, estabelecendo as diretrizes para autorização de funcionamento e para a Avaliação de permanência de Polos de educação a distância para oferta de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
Portaria CAPES n. 34/2020	Portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior n.34, de 09 de março de 2020, dispõe sobre as condições para fomento a cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> pela Diretoria de Programas e Bolsas no País.
Portaria CAPES n. 90/2019	Portaria CAPES n.90, de 24 de abril de 2019. Dispõe sobre os programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na modalidade de educação a distância.
Portaria MCTIC 1.122/2020	Portaria do Ministério da ciência, tecnologia, inovação e comunicação n. 1.122, de 19 de março de 2020. Define as prioridades, no âmbito do ministério da ciência, tecnologia, inovações e Comunicações, no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023.
Portaria MEC n.602/2021	Portaria nº 602, de 6 de dezembro de 2021. Institui o Comitê de Coordenação da Atualização do Catálogo Nacional dos CSTs, de caráter consultivo e



	temporário, para subsidiar o processo de atualização do Catálogo Nacional dos CSTs.
Portaria MEC n. 1.030/2020	Portaria do Ministério da Educação n.1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.
Portaria MEC n. 2.117/2019	Portaria do Ministério da Educação n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de educação a distância em cursos de graduação presenciais ofertados por IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.
Portaria MEC n. 343/2020	Portaria do Ministério da Educação n. 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.
Portaria MEC n. 345/2020	Portaria do Ministério da Educação n. 345, de 19 de março de 2020, que altera a Portaria MEC n. 343, de 17 de março de 2020. Esta alteração foi realizada a pedido da ANACEU atendendo aos pedidos das IES privadas que ofertam cursos de Medicina. Assim foi admitida a inclusão de atividades remotas para os cursos de medicina na Portaria MEC n. 343, de 17 de março de 2020.
Portaria MEC n. 433/2020	Portaria do Ministério da Educação n.433, de 22 de outubro de 2020, que institui o Comitê de Orientação Estratégica para a Elaboração de Iniciativas de Promoção à Expansão da Educação Superior por meio digital em Universidades Federais, no âmbito da SESU, e dá outras providências.
Portaria MEC n. 434/2020	Portaria do Ministério da Educação n. 434, de 22 de outubro de 2020, que institui Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a discussão, a elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior, na modalidade a distância, nas universidades federais.
Portaria MEC n.473/2020	Portaria do Ministério da Educação n.473 de 12 de maio de 2020, que prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020.
Portaria MEC/FNDE n. 475/2019	Portaria do Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação n. 475, de 5 de setembro de 2019. Regulamenta o Teletrabalho, a título de Experiência-Piloto, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.
Portaria MEC/SETEC n.983/2020	Portaria do Ministério da Educação/Secretaria de educação profissional e tecnológica n. 983, de 18 de novembro de 2020, que estabelece diretrizes complementares à Portaria n. 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da REFT.
Resolução CNE/CEB n. 02/2020	Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de educação Básica n.2, de 15 de dezembro de 2020, que aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Revoga: Não revoga nenhuma Legislação.
Resolução CNE/CP n. 01/2021	Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno n. 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT.
Resolução CNE/CP n. 2/2019	Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno n.2, de 20 de dezembro de 2019. Define as BNCFP.
Decreto n. 9.906/2019	Decreto n. 9.906, de 9 de julho de 2019. Institui o Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado, o Conselho do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado, o Prêmio Nacional de Incentivo ao Voluntariado e o Selo de Acreditação do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado.

Portaria Conjunta SEPNAV-  
CASACIVIL E SGP-ME  
n.6/2022

Portaria Conjunta do Ministério da Economia/Secretaria Especial de Desburocratização, Gestão e Governo Digital/Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal n.6/2022. Dispõe sobre o acompanhamento pela Secretaria-Executiva do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado e pela Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal, da concessão da licença para capacitação para curso conjugado com atividade voluntária no país.

## ANEXO II

TABELA DESCRITIVA SOBRE AS ATIVIDADES DOCENTES NO IFNMG

	Atividade	Carga horária
D A S  A T I V I D A D E S  D E  E N S I N O	I – aulas presenciais e não presenciais (oferta própria) de ensino técnico (integrado, subsequente e concomitante), graduação e Formação Inicial ou Continuada, com carga horária igual ou superior a 20 horas;	
	II – aulas vinculadas a projetos de Ensino que visem ao acesso, permanência e êxito dos discentes do IFNMG, ambientes de estágio, com supervisão, direta para os cursos de Técnico em Enfermagem e licenciaturas, de acordo com os PPC;	
	III – orientação de discentes em mobilidade estudantil nacional do IFNMG	até 0,75 de hora semanal, por discente
	IV – orientação de discentes em mobilidade estudantil internacional no IFNMG	até 1,5 horas semanais, por discente
	V – orientação de discentes regularmente matriculados no IFNMG, em relação a questões de formação, tais como: currículo, itinerário formativo, estudos, disciplina, professor-orientador de turma e participação em olimpíadas de conhecimento	até 1,0 hora semanal, por turma/equipe/disciplina
	VI – professor-orientador do Programa de Monitoria de Ensino	até 1,5 de horas semanais, por monitor, limitado a 6 (seis) horas semanais
	VII – organizador de atividades complementares e de estágios, todos vinculados à coordenação do curso	até 3 horas semanais, para cada uma dessas funções
	VIII – parecerista de aproveitamento de horas de atividade de Pesquisa, Extensão e monitoria para horas de estágio obrigatório supervisionado	até 0,2 (dois décimos) hora semanal, por parecer
	IX – realização/organização de visita técnica, científica ou cultural, e acompanhamento em atividades extracurriculares	até 1 (uma) hora semanal, por visita
	X – participação em comissões para elaboração / reformulação de projetos de cursos regulares	<b>presidência</b> , até 6 horas semanais e <b>membro</b> , até 3 horas semanais
	XI – participação em comissões para elaboração e implementação de projetos institucionais	<b>presidência</b> , até 6 horas semanais e <b>membro</b> , até 3 horas semanais
	XII – atuação como parecerista <i>ad hoc</i> em eventos de Ensino – sem limite de atuações	até 0,25 de hora semanal, por trabalho avaliado
	XIII – atuação como parecerista <i>ad hoc</i> em projetos de Ensino – sem limite de atuações	até 0,5 de hora semanal, por projeto;
	XIV – participação em eventos técnicos, científicos, culturais, artísticos e similares – sem limite de atuações	até 0,5 de hora, por participação
	XV – coordenação e/ou orientação de discente em programas institucionais de Iniciação à Docência – sem limite	até 1,5 de horas semanais, por programa
	XVI – coordenação e participação de grupos de estudo	até 1,5 de horas por <b>coordenação</b> e 1 hora de <b>participação</b> , por
	XVII – elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA)	0,25 de hora semanal, por aluno
	XVIII – execução do Plano Individual de Atendimento (PIA)	1 hora semanal, por aluno

D G R A S A D  A U T A Ç Ã O  I D E I S M O  D V E A  Ç P Ã E O  S Q T U E I C S N O  A O  L Ó  P G Ó I	I – coordenação de projetos de Pesquisa e Inovação com fomento externo	até 8 horas semanais, por projeto
	II – coordenação de projetos de Pesquisa e Inovação com fomento interno	até 6 horas semanais, por projeto
	III – coordenação de projetos de Pesquisa e Inovação sem fomento	até 4 horas semanais, por projeto
	IV – participação em projetos de Pesquisa e Inovação	até 2 horas semanais, por projeto
	V – orientação de discente em Programa de Iniciação Científica e Tecnológica Institucional	até 1,5 de horas, por discente, bolsista ou não
	VI – orientação de discente em Programa de Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	até 2 horas semanais, por discente, limitado a 12 horas semanais
	VII – orientação de dissertação <i>stricto sensu</i> /discente	até 3 horas semanais, por discente
	VIII – orientação de tese <i>stricto sensu</i> /discente	até 3 horas semanais, por discente
	IX – Coorientação de dissertação e tese <i>stricto sensu</i>	até 2 horas semanais, por orientação
	X – liderança ou participação de grupo de Pesquisa CNPq (certificado e atualizado)	<b>coordenação</b> de no máximo um de 1 grupo, sendo até 2 horas semanais; <b>membro</b> de no máximo de 2 grupos, sendo 1,5 horas, por grupo
	XI – produção e lançamento de software ou aplicativo, produção de piloto, protótipo, todos de interesse institucional ou vinculados a projetos cadastrados – sem limite	até 4 horas semanais, por produção
	XII – depósito de patente – sem limite	até 2 horas semanais, por depósito
	XIII – propriedade intelectual (processo, técnica, produtos e serviços) – patente – sem limite	até 8 horas semanais, por propriedade
	XIV – revisor e/ou parecerista <i>ad hoc</i> de artigo de periódico – sem limite	até 1 hora semanal, por artigo
	XV – atuação como membro de corpo editorial – limitado a 2 periódicos	até 2 horas semanais, por periódico
	XVI – atuação como parecerista <i>ad hoc</i> em eventos – sem limite de atuações	até 0,25 de hora semanal, por resumo
	XVII – atuação como parecerista <i>ad hoc</i> em projeto de pesquisa – sem limite	até 0,50 de hora semanal, por projeto
	XVIII – publicação de trabalho completo em anais de evento sem classificação Qualis/Capes – sem limite	até 1 hora semanal, por publicação
	XIX – publicação de resumo, simples ou expandido, em anais de eventos ou apresentação de banner – sem limite	até 0,5 de hora, por publicação
	XX – participação em bancas de avaliação de trabalhos de apresentação oral ou de pôster em eventos técnico-científicos, sem limite	até 0,25 de hora semanal, por trabalho
	XXI – elaboração de trabalhos científicos, submetidos e não aceitos para publicação, computando cinquenta por cento da carga horária destinada ao tipo de publicação, limitada a uma, por biênio	até 0,5 de hora semanal, por trabalho

Continua...

S - A	XXII – obtenção/manutenção de bolsa de produtividade CNPq	até 1,5 de hora por bolsa
	XXIII – obtenção/manutenção de bolsa de outras modalidades do CNPq e outras agências de fomento – máximo 1 bolsa	até 1 hora
D A S  A T I V I D A D E S  D E	I – coordenação de projetos de Extensão com fomento externo	até 8 horas semanais, por projeto
	II – coordenação de projetos de Extensão com fomento interno	até 6 horas semanais, por projeto
	III – coordenação de projetos de Extensão sem fomento	até 4 horas semanais, por projeto
	IV – participação em projetos de Extensão	até 2 horas semanais, por projeto
	V – orientação de discente em Projeto de Extensão – sem limite	1,5 de horas semanais, por discente, com ou sem bolsa
	VI – prestação de serviço, consultoria, assessoria, parecer, perícia institucional – máximo de 5 atividades	até 0,5 de hora semanal, por atividade
	VII – ministração de palestras – sem limite	0,25 de hora semanal, por palestra
	VIII – organização de palestras – sem limite	até 0,15 de hora semanal, por evento
	IX – direção de atores em espetáculo cênico, realizado por servidor com registro na área teatral (DRT), para ações cadastradas institucionalmente	até 3 horas semanais, por direção, limitado a 6 horas semanais
	X – produção de espetáculo cênico, realizado por servidor com registro na área teatral (DRT), para ações cadastradas institucionalmente	4 horas semanais, por produção, limitado a 8 horas
	XI – atuação em espetáculo artístico (teatro, dança, música, visual, áudio), realizado por servidor com registro na área teatral (DRT)	até 4 horas semanais, por atuação, para ações cadastradas institucionalmente, limitado a 8 horas semanais
	XII – treinamento artístico cênico, realizado por servidor com registro na área teatral (DRT), desvinculado de criação de espetáculo	2 horas semanais, por treinamento, para ações cadastradas institucionalmente, limitado a 2 horas semanais
	XIII – atuação como técnico, em treinamentos esportivos de equipes ou discentes do IFNMG, fora da carga horária da disciplina	até 3 horas semanais, por modalidade
	XIV – atendimento técnico esportivo em academia do IFNMG	até 3 horas semanais
	XV – acompanhamento de delegações do IFNMG na realização de eventos esportivos intermunicipais, estaduais, nacionais e internacionais	até 1,5 de horas semanais, por evento
	XVI – atuação como parecerista <i>ad hoc</i> em eventos – sem limite de atuações	0,25 de hora semanal, por trabalho avaliado
	XVII – atuação como parecerista <i>ad hoc</i> em projetos de Extensão – sem limite	até 0,50 de hora semanal, por projeto
	XVIII – participação em eventos técnicos, científicos, culturais, artísticos e similares – sem limite	até 0,15 de hora semanal, por participação
	XIX – atendimento clínico hospitalar – sem limite de área (clínica, cirúrgica, ambulatorial, cuidados de enfermagem, laboratorial, entre outras)	até 12 horas semanais

	XX - orientação de acadêmicos em atividades em empresa júnior, incubadora, cooperativa escola e organismos similares que envolvam a aplicação de componentes curriculares pelos estudantes – sem limite	até 3 horas semanais, por entidade
R D E P R E A S T E I N T A D Ç A Ã O S I N E S T G I E T S U C I Ã O N	I - presidência/coordenação de comissões permanentes, previstas no organograma, ou por força de lei, designadas por portaria do reitor ou da direção-geral do campus - máximo de 2 presidências/coordenações	até 6 horas semanais, por presidência/coordenação
	II – atuação como membro titular de comissões permanentes, previstas no organograma, ou por força de lei, designadas por portaria do reitor ou direção-geral do campus	até 3 horas semanais
	III – presidência de comissões temporárias, designadas por portaria do reitor ou direção-geral do campus – máximo de 2 (duas) presidências	até 2 horas semanais, por presidência
	IV – atuação como membro titular de comissões temporárias, designadas por portaria do reitor ou direção-geral do campus	até 1 hora semanal, por participação
	V – coordenação de curso ou de área	até 18 horas semanais
	VI – coordenação de pós-graduação <i>lato sensu</i> e de programa especial de formação pedagógica docente	até 10 horas semanais
	VII – coordenação de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	até 18 horas semanais
	VIII – coordenação de esporte, cultura e lazer – máximo 1 coordenadoria	até 3 horas semanais
	IX – atuação como responsável por unidade produtiva de Ensino, Pesquisa e Extensão – máximo uma 1 atuação	até 4 horas semanais
	X – atuação como coordenador de laboratórios, museus, centros artísticos e culturais – máximo uma 1 atuação	até 4 horas semanais
	XI – atuação do membro suplente de comissões permanentes, previstas no organograma ou por força de lei, designadas por portaria do reitor ou direção geral, quando convocado ou em substituição do membro titular, será dada mesma carga horária do item II, proporcional ao período que ficou à disposição	até 3 horas semanais
	XII – coordenação e atuação em cargos equivalentes de Núcleos, previstos no organograma institucional do campus	até 4 horas semanais por <b>coordenação</b> , e até 2 horas semanais atuação como <b>membro titular</b>
	XIII – presidência/coordenação de comissões e órgãos colegiados, de interesse docente e institucional, Comissão/Comitê de Ética e outros designados por portaria, Núcleo Docente Estruturante e, inclusive, Colegiado de Curso, Colegiado Acadêmico de campus – sem limite	até 6 horas semanais, por presidência/coordenadoria

Continua...

E A L	XIV – membro titular de comissões e órgãos colegiados, de interesse docente e institucional, Comissão/Comitê de Ética, CONSUP, Núcleo Docente Estruturante e, inclusive, Colegiado de Curso e outros colegiados – sem limite	até 3 horas semanais, por participação
	XV – participação em reuniões administrativas	até 02 horas semanais
D E O U T R A S A T I V I D A D E	I – participação em banca de avaliação de TCC, sem limite	até 0,25 de hora semanal, por participação
	II – participação em banca de defesa de dissertação e tese stricto sensu – sem limite	até 1 hora semanal, por participação
	III – participação em banca de qualificação de TCC, ensino superior – sem limite	até 0,15 de hora semanal, por participação
	IV – participação em bancas de avaliação de projetos, qualificação de dissertação e/ou tese <i>stricto sensu</i> , sem limite	até 0,5 de hora, por participação
	V – publicação de livro com ISBN – sem limite	até 3 horas semanais para 1º, 2º e 3º autores e 2 horas semanais para os demais
	VI – publicação de capítulo de livro com ISBN	até 1 hora semanal para 1º, 2º e 3º autores e 0,5 hora para os demais autores
	VII – tradução, organização ou editoração de livro com ISBN – sem limite	até 3 horas semanais para 1º, 2º e 3º autores e 2 horas semanais para os demais autores
	VIII – tradução de capítulo de livro e artigos completos com ISBN ou ISSN – sem limite	até 1 hora semanal para 1º, 2º e 3º autores e até 0,5 hora para os demais autores
	IX – publicação de artigo em periódico e/ou anais de eventos Qualis A1 e A2 – sem limite	até 6 horas semanais, por artigo, para 1º, 2º e 3º autores e 3 horas semanais para os demais autores
	X – publicação de artigo em periódico e/ou anais de eventos Qualis B1 e B2 – sem limite	até 4 horas semanais para 1º, 2º e 3º autores e 2 horas semanais para os demais autores
	XI – publicação de artigo em periódico e/ou anais de eventos Qualis B3, B4 e B5 – sem limite	até 2 horas semanais para 1º, 2º e 3º autores e 1 hora para os demais autores
	XII – publicação de artigo em periódico e/ou anais de eventos Qualis C – sem limite	até 1,5 horas para 1º, 2º e 3º autores e 1 hora para os demais autores
	XIII – publicação de artigo em periódico e/ou anais de eventos sem Qualis – sem limite	até 1,5 horas semanais para 1º, 2º e 3º autores e 1 hora para os demais autores
	XIV – publicação de artigo técnico em jornais de notícias, revistas e periódicos, impressos ou online – sem limite	até 1 hora semanal para 1º, 2º e 3º autores e 0,5 hora para os demais autores
	XV – representação em conselhos e colegiados externos (comunitários, empresariais, profissionais, etc.) – máximo de 3 representações	até 0,75 de hora semanal, por representação
	XVI – participação em reuniões externas ao IFNMG e de interesse da instituição – sem limite	até 0,5 de hora semanal, por reunião

S D O C E N T E S	XVII – participação em bancas de concurso para professor substituto e ou efetivo	até 0,4 de hora por semana, por edital de seleção
	XIX – elaboração de PIT e RAD	até 0,25 hora semanal
	XX – coordenação de comissão organizadora de eventos, intercâmbio ou interinstitucional – sem limite	até 3 horas semanais, por coordenação
	XXI – atuação como membro de comissão organizadora de eventos, intercâmbio ou interinstitucional – sem limite	até 1,5 de horas semanais, por comissão
	XXII – coordenação de comissão organizadora de eventos intracampus – sem limite	até 2 horas semanais, por coordenação
	XXIII – atuação como membro de comissão organizadora de eventos intracampus – sem limite	até 1 hora semanal, por atuação
	XXIV – coordenação de projetos de assistência e apoio ao educando e de ações inclusivas no IFNMG, com fomento externo	até 8 horas semanais, por projeto
	XXV – coordenação de projetos de assistência e apoio ao educando e de ações inclusivas no IFNMG, com fomento interno	até 6 horas semanais, por projeto, limitado a 12 horas semanais
	XXVI – coordenação de projetos de assistência e apoio ao educando e de ações inclusivas no IFNMG, sem fomento	até 4 horas semanais, por projeto, limitado a 8 horas semanais
	XXVII – participação em projetos de assistência e apoio ao educando e de ações inclusivas no IFNMG	até 2 horas semanais, por projeto, limitado a 4 horas semanais



## ANEXO III

## LISTA DOS PRINCIPAIS WEB SITES CITADOS / CONSULTADOS

Período das visitas/consultas: agosto de 2018 a fevereiro de 2022

Identificação	Endereço eletrônico
Agência Senado	<a href="https://www12.senado.leg.br/noticias">https://www12.senado.leg.br/noticias</a>
ANDES-SN	<a href="https://www.andes.org.br/">https://www.andes.org.br/</a>
Auditoria CGU	<a href="https://auditoria.cgu.gov.br">https://auditoria.cgu.gov.br</a>
Canal Participe/IFNMG	<a href="http://participe.ifnmg.edu.br/?post_type=pauta">http://participe.ifnmg.edu.br/?post_type=pauta</a>
Conif	<a href="https://portal.conif.org.br/">https://portal.conif.org.br/</a>
Escola sem partido	<a href="http://www.escolasempartido.org/">http://www.escolasempartido.org/</a>
Grupo Universitátis	<a href="https://universitatis.fae.ufmg.br/">https://universitatis.fae.ufmg.br/</a>
Inep/Censo escolar	<a href="http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/">http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/</a>
Inep/Censup	<a href="http://censosuperior.inep.gov.br/censosuperior/">http://censosuperior.inep.gov.br/censosuperior/</a>
MEC	<a href="http://portal.mec.gov.br/">http://portal.mec.gov.br/</a>
Notório saber	<a href="http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12874-notorio-saber">http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12874-notorio-saber</a>
Observatório Educação Vigiada	<a href="https://educacaovigiada.org.br/pt/sobre.html">https://educacaovigiada.org.br/pt/sobre.html</a>
Página do <i>Campus</i> Salinas no Portal do IFNMG	<a href="https://www.ifnmg.edu.br/salinas">https://www.ifnmg.edu.br/salinas</a>
Painel de controle COVID-19	<a href="https://covid.saude.gov.br/">https://covid.saude.gov.br/</a>
PISA	<a href="http://paises.qedu.org.br/pisa/?gclid=Cj0KCOjwg_iTBhDrARIsAD3Ib5iq5azectwczFIJXV2Fwx5VizIIX2eRQsxJm fHf5dQn20Lec9QD-8aAq1uEALw_wcB">http://paises.qedu.org.br/pisa/?gclid=Cj0KCOjwg_iTBhDrARIsAD3Ib5iq5azectwczFIJXV2Fwx5VizIIX2eRQsxJm fHf5dQn20Lec9QD-8aAq1uEALw_wcB</a>
Plataforma Nilo Peçanha	<a href="http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html">http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html</a>
Portal do IFNMG	<a href="https://www.ifnmg.edu.br/">https://www.ifnmg.edu.br/</a>
PPGE/FAE/UFMG	<a href="https://www.posgrad.fae.ufmg.br/">https://www.posgrad.fae.ufmg.br/</a>
Programa Future-se	<a href="http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior">http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior</a>
Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares	<a href="https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/">https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/</a>
Programa Novos Caminhos	<a href="http://novoscaminhos.mec.gov.br/index.php">http://novoscaminhos.mec.gov.br/index.php</a>
Projeto Nosso IF ( <i>Campus</i> Salinas)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=y5Z7klzJMaI">https://www.youtube.com/watch?v=y5Z7klzJMaI</a>
Pronatec	<a href="http://portal.mec.gov.br/pronatec">http://portal.mec.gov.br/pronatec</a>
REFT/SETEC	<a href="https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal">https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal</a>
Regulamento /IFNMG	<a href="https://ifnmg.edu.br/docs-regulamentos">https://ifnmg.edu.br/docs-regulamentos</a>
Residência Docente	<a href="http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/residencia-pedagogica">http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/residencia-pedagogica</a>
SINASEFE-DN	<a href="https://sinasefe.org.br/site/">https://sinasefe.org.br/site/</a>
Sistema S	<a href="https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s">https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s</a>