

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIEL GONÇALVES CURY

**A (IN)VISIBILIDADE DO TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS:
PERCALÇOS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE UBERLÂNDIA**

UBERLÂNDIA
2019

DANIEL GONÇALVES CURY

**A (IN)VISIBILIDADE DO TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS:
PERCALÇOS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE UBERLÂNDIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Orientador: Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox

UBERLÂNDIA

2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C982 Cury, Daniel Gonçalves, 1984-
2019 A (in)visibilidade do Técnico em Assuntos Educacionais:
percalços e possibilidades de atuação na Universidade Federal de
Uberlândia [recurso eletrônico] / Daniel Gonçalves Cury. - 2019.

Orientador: Gabriel Humberto Muñoz Palafox.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-
graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2429>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Muñoz Palafox, Gabriel Humberto, 1958-
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação
em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 44/2019/234, PPGED				
Data:	Seis de dezembro de dois mil e dezenove	Hora de início:	[09:25]	Hora de encerramento:	[14:05]
Matrícula do Discente:	11613EDU030				
Nome do Discente:	Daniel Gonçalves Cury				
Título do Trabalho:	"A (in)visibilidade do Técnico em Assuntos Educacionais: percalços e possibilidades de atuação na Universidade Federal de Uberlândia"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Educação e Poder: Análise das políticas públicas de educação de Jovens e Adultos no Brasil e Cabo Verde"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G145, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Gercina Santana Novais - UNIUBE; Aline Alves de Sousa - UFES; Maria Célia Borges - UFU; Maria Simone Ferraz Pereira - UFU; Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU, Presidente da Banca Examinadora e Gabriel Humberto Munõz Palafox - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Marcelo Soares Pereira da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Soares Pereira da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/12/2019, às 14:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Celia Borges, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/12/2019, às 14:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Simone Ferraz Pereira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/12/2019, às 14:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gercina Santana Novais, Usuário Externo**, em 06/12/2019, às 14:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aline Alves de Sousa, Usuário Externo**, em 06/12/2019, às 14:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gabriel Humberto Munoz Palafox, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/12/2019, às 14:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1728169** e o código CRC **28DC6EA2**.

Dedico este trabalho ao meu companheiro de/na vida, Edinho.

Aos meus pais, Alfredo e Vera.

Aos demais familiares.

Aos amigos.

*À todos/as os/as trabalhadores e trabalhadoras brasileiros,
Em especial aos/as ocupantes do cargo Técnico em Assuntos Educacionais.*

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão:

Primeiramente à Deus – em suas diferentes representações, respeitada a diversidade de fé, de cultura e de concepções existentes – que me concedeu a possibilidade de estar na matéria, condição necessária para trilhar todos os caminhos pelos quais passei, inclusive este, em rumo à minha evolução, e que sempre me/nos auxilia em minha/nossa trajetória, por compartilhar comigo/conosco de sua inteligência e amor supremos. À toda espiritualidade que me/nos acompanha, protege e auxilia nessa importante caminhada, que é a da vida.

Aos meus pais Alfredo e Vera que, mesmo diante de todos os percalços próprios da vida – potencializados pelo tipo de sociedade na qual nos inserimos – deram o seu melhor para auxiliar em minha caminhada, tendo influenciado na construção dos meus valores e na conclusão dos meus estudos, além de possibilitarem que eu avançasse no percurso da minha existência, em busca de aproveitar as diferentes chances da vida. Amo vocês!!!

Aos meus avós, Olga, Munir, Maria e José – todos *in memoriam* (e no coração) – e aos(as) meus(minhas) tios(as) avós e tios(as), bem como a todos os meus ancestrais, aos quais honro por suas batalhas, necessárias para que hoje eu vivesse outras condições materiais de existência e em outro tipo de sociedade, ainda permeada por contradições, porém com avanços e superações que só foram possíveis graças a todas as coisas que vocês enfrentaram e venceram.

Em especial, agradeço às tias avós Geny, Leonor e Benet, que estiveram tão presentes durante este percurso relacionado à minha formação, e que sempre torceram/torcem tanto por mim. E a tia Heloísa (*in memoriam* - e no coração), por todo o empenho que teve, em sua curta jornada, em nos mostrar o valor dos estudos, os quais procurou incentivar constantemente. Saudades.

À Matilde, que representa todos aqueles que ainda virão.

Ao meu marido Edson (Edinho), companheiro de vida com quem, além de dividi-la em seus momentos de alegrias, conquistas, tristezas e derrotas, posso contar nas diferentes etapas da minha caminhada – e vice versa –, partilhando sentimentos, experiências, projetos e sonhos. Pela sua compreensão e paciência durante este processo – e todos os outros. Por ser tão importante pra mim, a minha pessoa, com quem tenho crescido em cumplicidade e amizade, e que tem me ensinado tantas coisas sobre a força para lutar, a garra, a determinação e a persistência, bem como sobre o recomeço e a superação dos obstáculos que surgem na vida. Pela leveza e bom humor, que nos proporciona bons momentos de riso e descontração.

Por refletir, junto comigo, sobre coisas importantes e diversas. Pelos sonhos partilhados. À você, o meu amor e o meu muito obrigado por existir (e querer estar) em minha vida.

Ao Bobi, que representa diariamente a importância dos animais em minha vida, por seu companheirismo incondicional e por seu olhar revigorante.

À toda a natureza, em suas diferentes manifestações, por nos possibilitar diversas experiências revigorantes e por nos ensinar, por meio da resistência aos ataques que sofre diariamente, a persistir e cultivar o melhor que há em nós. Por tantos ensinamentos.

À família do Centro de Estudos e Práticas por um Mundo Melhor – CEPMM, representadas pela Mariza e Natal, por todo acolhimento espiritual, todo crescimento fomentado e pelo respeito à diversidade. Ao Doutor Paulo e sua equipe, pelo auxílio necessário. A todos os trabalhadores e frequentadores do CEPMM.

À Universidade Federal de Uberlândia, instituição onde trabalho e na qual se insere o Programa de Pós-Graduação em Educação, do qual fui aluno e realizei meu doutoramento. Meu obrigado tanto pelos desafios quanto pelas possibilidades de superá-los com vistas à minha qualificação, em projeto de melhorar o meu mundo do trabalho e dos demais ocupantes do cargo Técnico em Assuntos Educacionais e da categoria técnico-administrativa. O meu muito obrigado pela oportunidade ímpar.

À Faculdade de Educação Física e Fisioterapia e aos seus gestores, bem como aos conselheiros de seu Conselho, por aprovarem e por realizarem os trâmites necessários aos meus afastamentos para cursar o doutorado, tanto no caso da licença no primeiro ano quanto no que concerne à minha licença para capacitação. Obrigado por entenderem a importância de tudo isso para minha qualificação e para a ampliação do entendimento sobre o meu cargo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox, que me acolheu nessa jornada e aceitou o desafio de me orientar neste tema tão visceral, que diz respeito à minha própria inserção no mundo do trabalho, à qual sempre se mostrou sensível, e com quem estabeleci/estabeleço uma boa relação dialética, marcada por tensões e equilíbrios que culminam em (muito!) crescimento profissional e intelectual. Obrigado por colaborar com essa caminhada, contínua, de emancipação, e por me incentivar à lutar em prol dos meus objetivos pessoais e sociais.

Ao Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva, pela temperança e disposição para dialogar, pelo incentivo na organização de um livro – fruto de disciplina por ele ministrada –, pelas oportunidades (dentre elas, a de participar de Comissão Organizadora de dois eventos internacionais, sob sua coordenação) e por aceitar, com tamanha disponibilidade, me acompanhar na finalização deste percurso, aceitando presidir minha banca.

Aos(às) professores(as) doutores (as) Acir Mário Karwoski, Gercina Santana Novais, Maria Célia Borges, Maria Simone Ferraz Pereira, Lúcia de Fátima Valente e Alline Alves de Sousa, membros titulares e suplentes de minha Banca de Defesa do Doutorado, por aceitarem, de prontidão, participar desse importante momento para a conclusão do meu curso. O meu obrigado pela leitura, diálogo e pelas contribuições. Em especial à Profa. Dra. Alline, por ter aceitado participar da defesa e por ter contribuído com excelentes ponderações, mesmo com filho recém-nascido, em fase de amamentação. À você, a minha admiração e sincera gratidão.

Aos coordenadores de curso do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, durante o período do meu doutorado, profs. Maria Vieira, Elenita Pinheiro e Marcelo Soares.

Ao corpo técnico-administrativo da UFU que trabalha em prol da pós-graduação, desde os secretários do PPGED, James, Leonardo e Ali, com os quais tive contato direto, quanto aos demais servidores que realizam diferentes ações, de suma importância para a conclusão de nossos trabalhos. Ao Otaviano, pelo auxílio com aspectos tecnológicos da defesa. À vocês, o meu reconhecimento.

À técnica-administrativa Yara Silva, da Biblioteca, pelo auxílio atencioso com a formatação do texto nas normas da ABNT e à Vanessa Ramos, pelo auxílio com a tradução.

Aos(às) docentes – de diferentes áreas do conhecimento, os quais tive a oportunidade de encontrar durante o meu percurso no trabalho e no doutorado e que colaboraram, cada um a seu modo, com a minha formação e atuação, dos quais cito: Dra. Maria Vieira Silva, pelas interlocuções, interesse e acolhimento contínuo, além da formação oferecida no grupo de estudo e pesquisa *Pólis*; Dra. Karina Klinke, pelas trocas interpessoais e pela leveza; Dra. Lilian Ramiro Felício, pelo entusiasmo e exemplo no envolvimento com a pesquisa, e pela humanidade e amizade que deram um sentido diferente à relação chefia-subordinado; Dra. Marina Ferreira de Souza Antunes, pelo incentivo à luta e pelo acolhimento institucional, e pela forma democrática de gestão e pela flexibilidade, e por representar a categoria docente da FAEFI em minha defesa; Dra. Gislene Alves do Amaral, pelos diálogos constantes e interessados quanto ao meu trabalho, pelas importantes elucidações e pela atuação em prol de mudanças no meu mundo do trabalho; Dra. Sônia Bertoni, pela amizade, trocas e confiança profissional materializada nos constantes convites para participação em bancas de TCCs; Me. Antulho Rosa Pedroso (*in memoriam*), pelo interesse na minha atuação e por entender a importância do meu cargo; Dr. Marcos Luiz Ferreira Neto, pela recepção na instituição, esclarecimentos, oportunidades e diálogos; Dra. Nádia Carla Cheik, pela forma humana e paciente de lidar com as relações interpessoais no trabalho; Dra. Fabiane Santana Previtalli,

pela disponibilidade e colaborações por meio da participação em meu exame de qualificação do doutorado.

Em especial, à Profª. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva por, além de me orientar no mestrado, ter aceitado participar (com ricas contribuições) do meu exame de qualificação do doutorado. Obrigado pela leitura atenta e pelas sugestões, e pela opção em continuar presente em meu processo de formação continuada, com a manutenção dessa parceria tão importante e cheia de bons frutos.

Aos técnicos administrativos em educação com os quais tive a oportunidade de trocar experiências, lutar junto em prol dos direitos da categoria e me articular em diferentes esferas do conhecimento e da práxis, em nosso mundo do trabalho. Àqueles que trabalham(ram) comigo e consistem(consistiram), em alguns (ou muitos) momentos, em suporte mútuo para enfrentamento das adversidades e aceitação/construção de possibilidades e soluções, dos quais alguns se tornaram amigos. Em especial, à: Ana Paula Medina, pela parceria desde o início da minha carreira na instituição; Patrícia Cunha, pela prestatividade; Patrícia Cruz, pela serenidade e por representar os nossos colegas, com a presença no dia defesa; Ana Maria Castro, pelo carinho; Izaura Medeiros, pelas trocas, por me apresentar diferentes possibilidades de expansão da consciência, pelos diálogos nos quais constantes reflexões são compartilhadas e pelo incentivo à escrita da minha tese, com o auxílio do olhar para minhas crenças. Cito ainda os colegas técnico-administrativos com os quais tive maior contato na FAEFI, seja em lutas, em diálogos, no enfrentamento aos desafios laborais ou em especificidades do trabalho: Valéria Manna, Aristides, Guilherme Reis, Dayana Ferreira, Bárbara, Andressa, Daniele Lopes, Divino (*in memoriam*), Jurandir, Augusto, Cristiane, Lícia, Rowzemberg e Ana Maria (biblioteca).

Aos técnicos administrativos que trabalham/trabalharam no SINTET-UFU, encabeçando inúmeras lutas em prol de modificar as condições da nossa categoria, em especial ao Mário Júnior, Robson e Maria Cristina Sagário.

Aos técnicos administrativos que, ocupantes do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais e de funções de gestão de pessoas na UFU (no presente ou em períodos anteriores) aceitaram participar desta pesquisa, concedendo entrevistas nas quais compartilharam importantes informações que subsidiaram a composição da minha tese.

À família, escola de vida tão importante que me possibilita aprendizagens e desenvolvimento pessoal em temas diversos, como a diversidade, o amor, a necessidade de tolerância e de união. Obrigado aos meus pais (já citados), aos meus irmãos, Solia, Rodrigo e Ricardo, às minhas cunhadas Priscila, Vanessa, Leire e Sandra e aos meus cunhados Emerson

e Cota, bem como aos meus sogros Conceição e Edson José (*in memoriam*) e aos meus sobrinhos Ricardo Filho, Raphael, Ruan, João Lucas, Larissa, José André, Marcela, Bruna, Igor, Miguel, Manuela, Henrique e Gabriel. A todos os primos e primas, tios e tias. São muitos e, cada um com o seu papel, essenciais em minha vida.

Às minhas amigas e às colegas (de longas e curtas datas), essenciais para minha constituição pessoal, sendo algumas ainda muitos presentes, das quais destaco: Simone Marra (*in memoriam* – e no coração), Fernanda Fonseca, Flávia Almeida, Michelle, Flávia Santana, Lana, Flávia Marques, Angélica, Cíntia Dozono, Tharita, Virgínia, Renata Carneiro, Alline, Andréia, Patrícia Duarte, Renata Okubo, Débora Vidigal, Carmen, Yara Magalhães, Isabella, Rafaella, Vivian, Laura Gonçalves, Paula Osório, Ana Clara, Natália, Dayana Ferreira, Gabriella Reis, Letícia, Lorena e Silma. Agradeço pelas trocas, pelas parcerias, pelas reflexões, pelos ouvidos amigos, por cada mão estendida, por cada bom momento partilhado. Pelas contribuições em instâncias e áreas distintas, cada uma a seu modo e condições. Pela importância que têm e por tornarem essa jornada mais leve. Em especial, à Laura, que veio de longe para me prestigiar e apoiar na defesa, tendo sido um bálsamo nesse processo final.

Àqueles que me emprestaram seus nomes para composição desta tese, em substituição aos nomes dos participantes, com fins à sua não identificação: Débora, Flávia, Geny, Izaura, Lana, Leonor, Patrícia, Silvia, Tharita e Virgínia. Vocês estiveram comigo o tempo todo.

Aos diferentes profissionais com os quais pude contar e que me ofereceram (ou àqueles a quem eu amo) cuidados essenciais, dos quais destaco: as nutricionistas Luciana Almeida e Mariana Valiati; os/as educadores físicos Júnio, Alessandro, Marco Antônio, Letícia, Dionísio, Josiene, Thales, Samarone e Edinho; os/as terapeutas Raíssa Caixeta, Izaura, Camila Peres, Natália Cury, Gabriella Reis, Manoela Musa e Marlon; os/as médicos Daniela Falqueto, Karine Violatti, Carina Franco, Conrado, Paulo Borela, Paulo César, Alceu, Lívia e Anderson Duque; os/as fisioterapeutas (e professores doutores na UFU) Lilian Ramiro, Júlia Santos, Rogério Mendonça e Érica Campos (e aos seus estagiários); às fisioterapeutas Carla e Mariana; à dentista Karoline Mota. Em especial, à psicóloga Kelly Saraiva, pelo acompanhamento e auxílio na ressignificação dos fatos da vida. E, ainda, aos trabalhadores de áreas não citadas, mas que cuidam da saúde da população diariamente.

Aos colegas que conheci no PPGED, dos quais alguns se tornaram amigos, com menção especial de: Juliana Andrade, Simone Cléia, Lyvia, Lívia, Márcia, Flávia, André, Adrinelly, Simone Mundin, Ediléia e Janaína.

À Diretoria de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, pela implementação do Programa de Tutoria “Doutor Legal”, por meio do qual pude acompanhar discentes de graduação dos cursos de Psicologia e de Pedagogia em seu período de ingresso.

Às doutorandas em educação Juliana Andrade Rocha e Yara Magalhães dos Santos (também técnica administrativa na UFU), pela amizade e parceria nesse programa, no qual pudemos compor um grupo de acompanhamento aos alunos. Pelos eventos realizados em conjunto, pelas trocas e suporte mútuo, os quais reconheço como muito importantes para minha/nossa formação.

Aos discentes do Programa “Doutor Legal” da UFU, pela possibilidade de acompanhá-los (seja como meu tutoriado direto ou das doutorandas Juliana e Yara) e lhes (re)apresentar a universidade, dos quais cito os graduandos do curso de Psicologia, Camilla, Dyeinne, Giovana, Ingrid, Larissa, Marlon, e os do curso de Pedagogia, Aline, Ana Carolina, Anderson, Dayana, Evandro, Marivânia, Taísa e Vanêssa. Agradeço a todos pela participação e também pela colaboração de alguns, por meio da transcrição de entrevistas. Vocês foram muito importantes. Em especial, menciono a Dayana, com quem a parceria continua e Marivânia, que se faz presente em diferentes momentos.

À todos os discentes de graduação e de pós-graduação da UFU (e de outras instituições), por trazerem sentido à existência dos espaços universitários.

Aos percalços próprios da vida e do mundo do trabalho, pois me chacoalharam rumo às problematizações necessárias para evoluir, tanto no sentido de vislumbrar novas possibilidades, como de (re)construí-las. Foram todos importantes e me ajudaram a inclinar os olhos para outras esferas, caminhos e rumos, para além da zona de conforto daquilo que já me era conhecido. Sem tais dificuldades, não existiria sequer problema de pesquisa que culminasse nesta tese. Obrigado a todos que me ajudaram na ressignificação dos problemas.

À todos que lutaram para que os avanços sociais e políticos existissem, e àqueles que não desistiram de continuar lutando em prol de que não haja retrocesso nas conquistas, com vistas à outras que ainda estão por vir. Em especial, aos que têm consciência de pertencer à classe trabalhadora e que por ela lutam. Cito, nesta categoria, a amiga Lana e a prima e amiga Natália, que seguem se (e nos) conscientizando e buscando formas de superação dos ataques às questões socioambientais e humanas.

Aos que usaram seu precioso tempo para me prestigiar durante a defesa da minha tese.

Àqueles que, mesmo não mencionados nominalmente, fizeram parte dessa construção de vida que resulta em quem eu sou, seja por um contato rápido ou por um de maior duração. A esses, peço também desculpas pelas falhas na memória que impediram a devida menção.

*“O correr da vida embrulha tudo,
a vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.”*
(GUIMARÃES ROSA, 1986, p. 448).

RESUMO

Esta tese de doutorado, inserida no bojo das políticas públicas educacionais, em interface com a área de Psicologia Educacional e Escolar crítica, teve como objetivo geral conhecer e analisar o trabalho do Técnico em Assuntos Educacionais – TAED, lotado na educação superior ofertada pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, no período entre 2016 e 2017, à luz do marco legal estabelecido pelo Ofício Circular nº 15/2005 CGGP/SAA/SE/MEC para o exercício das suas funções. De natureza qualitativa, trata-se de um estudo de caso, com utilização dos recursos de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica fundamentou teoricamente o estudo e possibilitou a contextualização histórica do objeto de pesquisa e dos aspectos que o permeiam, bem como a discussão de conceitos fundamentais, como por exemplo os de identidade profissional, trabalho e educação integral. A pesquisa documental possibilitou a descrição e análise dos marcos legais que delinearão e regulamentaram essa designação, com foco na criação e desenvolvimento do cargo no âmbito do serviço público federal. A pesquisa de campo se deu por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com sete TAEDs e três gestores da instituição e fomentou a análise da práxis profissional desempenhada na UFU. Os dados foram interpretados com a utilização do método hermenêutico-dialético, por meio de análise ancorada nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Na primeira categoria de análise, foram abordados aspectos sobre a constituição social da identidade do TAED no âmbito da UFU, que passaram pelas discussões: do processo de institucionalização do cargo, no contexto da universidade; das atribuições e formas efetivas de atuação; das concepções que tais servidores possuem sobre sua função na educação superior; da influência das relações estabelecidas com outros servidores. Na segunda categoria foram analisadas as contradições que permeiam seu trabalho, com foco nas dicotomias entre a legalidade prescrita e as controvérsias praticadas para o cargo, as quais abrangem os aspectos: composição dos editais para ingresso no cargo e o acolhimento na/da universidade; desvios de função; (in)satisfação com as atribuições desenvolvidas; capacitação destinada ao exercício da função; sua invisibilidade para a comunidade acadêmica. Na terceira categoria, a discussão articula a realidade deste trabalhador e as possibilidades de superação das contradições apontadas, por meio de compreensão quanto às atividades consoantes com o cargo. Foram realizadas discussões sobre: necessidade de união dos ocupantes do cargo; suas interpretações quanto ao fazer previsto; a educação integral como base para adequação da atuação; vinculação do trabalho aos processos de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão. Por fim, foi proposta uma

normativa, materializada em Resolução, para fins de adequação das atividades dos ocupantes do cargo na instituição. Conclui-se quanto à existência de desvio de função e subaproveitamento do cargo TAED na UFU, questões estas permeadas pela estrutura e funcionamento desta instituição e pelas relações que nela se estabelecem. As contradições foram apontadas como passíveis de superação, desde que haja integração entre os ocupantes do cargo, normatização das atividades em acordo com a lei e interesse institucional em adequação das funções, o que pode se legitimar por meio da efetivação do regulamento proposto.

Palavras-chave: Técnico em Assuntos Educacionais. Técnico-Administrativo. Políticas Públicas em Educação Superior. Psicologia Educacional e Escolar crítica. Universidade Pública.

ABSTRACT

This doctoral thesis is inserted in the context of the educational public policies in the interface with the Critical Scholar and Educational Psychology. The aim was to comprehend and analyze the labor of the Technician in Educational Affairs (TEA) who works with Higher Education at the Federal University of Uberlândia (UFU) between 2016 and 2017, in accordance with the legal mark established by the circular letter number 15/2005 CGGP/SAA/SE/MEC. This case study has a qualitative nature and employed bibliographical, documental and field research methods. The former provided a theoretical fundament, with a historical contextualization and discussion of essential concepts, such as professional identity, work and integral education. The examination of documents enabled to describe and analyze legal marks which regulated and delineated this designation focusing on the creation and development of the occupation, within the federal public service. In the field study, semi-structured interviews were carried out with seven TEA's and three institutional managers, intending to promote the professional praxis evaluation in the UFU. Dialectical hermeneutics method was applied for data interpretation regarding Cultural-Historical Psychology theoretical premises. Three analytical categories were used. The first considered the aspects of the social constitution of the TEA identity in the UFU, discussing the process of position institutionalization in the University, assignments and effective forms of acting, TEA conceptions about their role in the higher education, influence of the relationship with other workers. The second one analyzed the professional contradictions, mainly the dichotomies among prescript legacy and controversies for the occupation, including official edict composition, reception in/from University, diversion of function, (un)satisfaction with the job tasks, improvement of specific skills, invisibility within the academic community. In the last category, reality of the TEA labor was correlated to the possibilities of overcoming the contradictions, with the subjects comprehending which activities are consonant with the occupation. It was discussed about the necessity of TEA's union, the interpretation on the expected duties, integral education as the support for adequate practices, association among work and research, community extension and teaching-learning processes. Finally, an institutional resolution was proposed aiming to adequate the activities of the TEA's. In conclusion, diversion of function and underuse of the TEA occur at UFU due to its structural functioning and to relations established in the institution. The subjects considered that it is possible to surpass the identified contradictions, integrating the TEA's, regulating activities

according to the law and with institutional interest for function adjustments. These appointments could be legitimated by means of the proposed resolution.

Keywords: Technician in Educational Affairs. Management Technician. Public Policies for Higher Education. Critical Scholar and Educational Psychology. Public University.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAEE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CET	Centro de Educação Tecnológica
CEVIO	Centro de Referência em Violência e Segurança Pública
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
COEXT	Coordenação de Extensão
CONDIR	Conselho Diretor
CONFAEFI	Conselho da Faculdade de Educação Física
CONGRAD	Conselho de Graduação
CONPEP	Conselho de Pesquisa e Pós-graduação
CONSEX	Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
CONSUN	Conselho Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
C.C.C.	Comissão de Classificação de Cargos
DASP	Departamento Administrativo do Pessoal Civil
D.A.S.P	Departamento Administrativo do Serviço Público
DIASE	Divisão de Assistência e Orientação Social
DICAP	Divisão de Capacitação
DIFDO	Divisão de Formação Docente
DIRAC	Diretoria de Administração e Controle Acadêmico
DIREN	Diretoria de Ensino
DIRPA	Diretoria de Provimento, Acompanhamento de Carreiras
DIRPS	Diretoria de Processos Seletivos
EaD	Educação a Distância
ESEBA	Escola de Educação Básica
ESTES	Escola Técnica de Saúde
FAEFI	Faculdade de Educação Física
FAMED	Faculdade de Medicina
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Univ. Brasileiras

FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GDA	Grupos de Desenvolvimento e Aprendizagem
IEAR	Instituto de Educação de Angra dos Reis
IES	Instituições de Educação/Ensino Superior
IFE	Instituição Federal de Ensino
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MI	Memorando Interno
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PCCTAE	Plano de Carreiras dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PIDE	Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão
PL	Projeto de Lei
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPG	Programas de Pós-graduação
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGPSI	Programa de Pós-graduação em Psicologia
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROAE	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
PRODOCENCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
PROEXC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROGER	Procuradoria Geral
PROPP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUCRCE	Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos
SEAPRA	Setor de Apoio aos Professores e Alunos
SEGER	Secretaria Geral
SIC	Serviço de Informação ao Cidadão
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

SINTET	Sindicato dos Trabalhadores Técnico–Administrativos em Instituições Federais de Ensino Superior de Uberlândia
TAED	Técnico em Assuntos Educacionais
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEOE	Técnico em Ensino e Orientação Escolar
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UPF	Universidade Pública Federal
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	23
INTRODUÇÃO	49
CAPÍTULO 1 – RAÍZES HISTÓRICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA: BASES LEGAIS, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS DO TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS	67
1.1. Raízes históricas e gênese da educação/ensino superior no Brasil: aspectos introdutórios	68
1.2. Marco histórico brasileiro quanto ao surgimento das universidades no país	74
1.3. O desenvolvimento da educação/ensino superior universitária no Brasil: da Era Vargas aos dias atuais	81
1.4. Elementos constitutivos da estrutura e funcionamento da universidade pública federal no contexto das atividades administrativas: o caso da Universidade Federal de Uberlândia.....	97
CAPÍTULO 2 – O CARGO TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS: UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL	106
2.1. Políticas públicas de Educação Superior no Brasil	106
2.2. Da criação e normatização dos cargos técnicos do serviço público do Poder Executivo ao surgimento do cargo/política público/a denominado/a Técnico em Assuntos Educacionais..	112
2.3. Gênese, desenvolvimento legal e transformações do cargo de provimento efetivo denominado Técnico em Assuntos Educacionais – TAED	124
CAPÍTULO 3 – MUNDO DO TRABALHO E (DES)CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS	144
3.1. A construção da identidade humana a partir das relações sociais	144
3.2. A construção da identidade profissional no mundo do trabalho por meio das relações sociais	152
3.2.1. O mundo do trabalho e a construção da identidade profissional do TAED	154
3.3. Identidade profissional do Técnico em Assuntos Educacionais: aspectos legais e modificações do cargo no mundo do trabalho em distintos contextos educacionais	162
3.4. Identidade profissional vigente, mundo do trabalho e ordenamento jurídico	188
CAPÍTULO 4 – O CONTEXTO DA PRÁXIS DO TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NA UFU	196
4.1. Caracterização dos sujeitos e trajetória da pesquisa de campo	198
4.1.1. Percurso das entrevistas.....	203
4.1.2. Interpretação dos dados	204

4.2. A constituição social da identidade do Técnico em Assuntos Educacionais no âmbito da UFU	205
4.2.1. A institucionalização do TAED na UFU	213
4.2.2. A práxis do TAED na UFU: atribuições e formas de atuação efetivas que reverberam na constituição de uma identidade profissional.....	219
4.2.3. Concepções do TAED a respeito da sua atuação na educação superior.....	224
4.2.4. Constituição da Identidade profissional do TAED a partir da relação com outros servidores.....	228
4.3. Contradições e percalços que permeiam a atuação do TAED na UFU: legalidade prescrita e controvérsias praticadas.....	234
4.3.1. A composição dos editais para ingresso do TAED e o acolhimento da universidade: das idealizações em concurso ao ingresso no cargo	235
4.3.2. (Dis)funções (im)postas ao servidor TAED na Universidade Federal de Uberlândia: contradições institucionais e institucionalizadas	245
4.3.3. (In)satisfação do TAED com as atribuições desenvolvidas	258
4.3.4. A capacitação institucional destinada ao TAED e à execução de suas funções.....	262
4.3.5. O Técnico em Assuntos Educacionais: um cargo invisível para a comunidade acadêmica?.....	269
4.4. O Técnico em Assuntos Educacionais como trabalhador pertencente à “Classe-que-vive-do-trabalho”: do trabalho propriamente dito às (im)possibilidades de atuação e superação das contradições do cargo	277
4.4.1. A união da categoria funcional TAED em busca de ampliar/modificar/conquistar sua identidade profissional, conforme prescrito em lei	278
4.4.2. A interpretação do TAED sobre as atribuições inerentes ao cargo: (im)possibilidades de atuação	284
4.4.3. Educação integral: a construção de um conceito que deve embasar as possibilidades efetivas de atuação do TAED	289
4.4.4. A atuação do Técnico em Assuntos Educacionais nos processos universitários de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão: (re)construção de caminhos possíveis	300
4.4.5. Análise do cargo Técnico em Assuntos Educacionais no bojo das políticas públicas educacionais de educação superior e propostas para fins de adequação de sua atuação na Universidade Federal de Uberlândia	309
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	320
REFERÊNCIAS	343

APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS DA UFU.....	371
APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM GESTORES DE RH DA UFU	374
APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM EX-GESTORES DE RH DA UFU ..	376
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	378
APÊNDICE E – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO PARA ADEQUAÇÃO DO TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NA UFU	380
ANEXO A – TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DE PROJETO – EDITAL N° 06/2013	387
ANEXO B – MI.004/2013/FAEFI/DANIEL	388
ANEXO C – MI. N° 176/2013/FAEFI/UFU.....	396
ANEXO D – ATA DA 8ª REUNIÃO ORDINÁRIA/2013 DO CONFAEFI.....	398
ANEXO E – PORTARIA FAEFI N° 013/2013	410
ANEXO F – PORTARIA FAEFI N° 014/2013.....	411
ANEXO G – MI N° 02/14	412
ANEXO H – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	413
ANEXO I – E-SIC SOBRE REGIMENTOS	419
ANEXO J – EXEMPLO DE EDITAL DE CONCURSO PARA TAED.....	422
ANEXO K – EXEMPLO DE PROVA DE CONCURSO PARA O CARGO TAED	459
ANEXO L – E-SIC SOBRE O CARGO APÓS OFICIO DE 2017.....	485

APRESENTAÇÃO

A presente tese, ora defendida, é a de que o cargo público federal denominado Técnico em Assuntos Educacionais faz parte do bojo das políticas públicas educacionais e apresenta profundas contradições entre o prescrito e o real, quando de sua práxis no ensino superior universitário que ocorre na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, cujas resultantes são a subutilização do conhecimento e das competências relativas a essa função e sua consequente desvalorização, em detrimento das possibilidades de atuação profissional em conformidade com as determinações legais instituídas neste campo, com implicações na qualidade do processo ensino-aprendizagem na instituição universitária.

Se insere no âmbito da linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Faculdade de Educação – FACED, da UFU e se realiza, de forma interdisciplinar, também na área de Psicologia Educacional e Escolar crítica¹, subsidiada pelos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Visa contribuir com o conhecimento sobre as políticas educacionais dos cargos públicos, com enfoque no cargo Técnico em Assuntos Educacionais lotado no ensino superior universitário da Universidade Federal de Uberlândia.

Os motivos que deram origem à esta tese são resultantes de minha experiência pessoal e profissional, dentro da qual se inclui o exercício, como servidor público federal, do cargo de Técnico de Assuntos Educacionais em uma Universidade Pública Federal – **TAED/UPF**², iniciado no ano de 2012, no âmbito da Educação Superior da UFU, como resultado da aprovação em concurso público federal para ocupação do referido cargo.

Tais motivos são descritos na forma de um memorial, escrito em primeira pessoa, nos tópicos relacionados a minha constituição pessoal e profissional, tal como apresentado a seguir. Ressalto, para tal construção, que aos meus 32 anos de vida iniciei o doutorado e trouxe comigo, nessa empreitada, a bagagem de situações vividas e experimentadas anteriormente, as quais subsidiam minha forma de pensar, agir e me posicionar diante da vida, me constituindo pessoal e profissionalmente como sujeito dotado, dentre outros aspectos de uma visão de mundo e a respeito de mim como indivíduo em constante (re)construção.

¹ Por vezes, a depender do estudo/autor mencionado, essa área pode ser identificada no texto sem o termo “crítica” ou, ainda, como Psicologia Escolar, Psicologia Educacional, Psicologia da Educação ou, ainda, Psicologia Escolar e Educacional.

Apresento alguns relatos de experiências que tive ao longo da vida e que considero necessárias para a compreensão das minhas escolhas, caminhos percorridos e consequente identificação do objeto de estudo e da base epistemológica utilizada. Sobre isto, elucido minha concordância com o trecho a seguir, de Silva, Sirgado e Tavira (2012).

Uma das virtudes do memorial é permitir ao seu autor articular, no instante presente, os fios de um passado que não retorna mais e de um futuro ainda em aberto. É uma história que está dentro de outra maior, em que o sujeito é, ao mesmo tempo, resultado e agente componente de sua construção, pois não existe história que não seja feita de fragmentos de outras histórias. (SILVA; SIRGADO; TAVIRA, 2012, p. 263).

Justifico a necessidade de adentrar às arenas da minha vida escolar, anterior ao Ensino Superior, por compreender, assim como afirma Marilene Souza (2006, p. 233), “a escola como produtora e produto de relações histórico-sociais” e justifico que, embora extenso, neste relato constam diferentes influências em minha formação pessoal e profissional e no direcionamento do meu olhar para as questões que se tornam caras a mim, ser humano constituído socialmente. Tal constituição influencia, ainda, no posicionamento assumido diante das situações vivenciadas em minha trajetória, com a inclusão daquelas que culminam na presente tese: a de questionar e problematizar, bem como a de buscar os sentidos nas/das experiências.

Ancoro-me, ainda, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, de Vigotski³, que apresenta a compreensão de que o psiquismo humano se forma nas e a partir de relações sociais humanas e com o mundo exterior (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010), sendo que “toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história)” (VIGOTSKI, 2000, p. 23) e na perspectiva de análise do método hermenêutico-dialético, por meio da qual Minayo (2002) afirma o compartilhamento entre sujeitos e mundo observado e pesquisados com a vida do investigador, afirmando que “compreender é sempre compreender-se” (p. 99).

² Optamos pela utilização da sigla TAED para designação do cargo Técnico em Assuntos Educacionais, visando a diferenciação com a sigla TAE, já existente e referente à categoria funcional Técnico-administrativo em Educação, da qual o TAED faz parte, conforme apresentado no capítulo II.

³ Para esta tese, a grafia do nome do autor adotada será Vigotski, embora alguns autores utilizem formas de escritas diversas. Vygotsky, por exemplo, é um modo de apresentação utilizada por González Rey (2003).

Constituição pessoal do pesquisador a partir de suas condições materiais e de suas relações sociais

Nasci em uma cidade do interior de Minas Gerais, próxima a Uberlândia, chamada Araguari, na qual tive a oportunidade de cursar a maior parte da educação básica em escolas públicas, desde a educação infantil até o antigo 2º colegial do Ensino Médio. Conforme Fontana (2000),

Ao nascer, cada um de nós mergulha na vida social, na história, e vive, ao longo de sua existência, distintos papéis e lugares sociais, carregados de significados – estáveis e emergentes – que nos chegam através dos outros. Mediados por nossos parceiros sociais, próximos e distantes, conhecidos e ignorados, integramo-nos progressivamente nas relações sociais, nelas aprendendo a nos reconhecermos como “pessoas”. Os lugares que ocupamos nas relações sociais marcam o para quê e o para quem de nossas ações e de nossos dizeres, sugerem modos de ser e de dizer, delineiam o que podemos (e não podemos) ser e dizer a partir desses lugares, modulando o discurso e os modos de apresentação do sujeito como tal, que vamos elaborando na dinâmica interativa. Essa modulação, no entanto, é contraditória, na medida em que somos, ao mesmo tempo, nós mesmos e o “outro” do outro com quem estamos em relação. Nesse sentido, em um mesmo indivíduo articulam-se dialeticamente dois lugares sociais distintos e complementares – o mesmo e o outro – que se afinam e se contrapõem, harmonizam-se e rejeitam-se, configurando, na tensão constitutiva da subjetividade, composições singulares, que se dão a ver na dinâmica interativa. (FONTANA, 2000, p. 222).

Em todo o período em que cursei a educação básica, nunca me atentei para a existência e muito menos para a compreensão dos sentidos e significados das políticas públicas e sua importância para nossas vidas, apesar delas propiciarem, dentre outras coisas, a minha inserção na educação formal. E, quando algum tema de conversa passava a ser relacionado com “política”, nunca fui motivado, na escola e no ambiente familiar, a buscar o entendimento sobre o assunto, por preconceito, aversão, ou ainda por ausência de conhecimentos quanto à sua importância (de fato, achava tudo muito confuso e difícil de entender – o que, em partes, ainda acho). Estava alienado deste processo, e isso durou muito tempo, aspecto este que se tornou um grande desafio quando a própria experiência profissional na UFU me compeliu, objetivamente, a buscar respostas no campo das políticas públicas em educação.

Vale ressaltar que como sujeito inserido no mundo, eu percebia problemas sociais ao meu redor e o sofrimento advindo deles, embora não conseguisse analisá-los politicamente: injustiças, desigualdades, preconceitos e diferenças sociais. Isso tudo me incomodava e me

impulsionava a buscar oportunidades na vida, como se estas dependessem unicamente de mim. Me recordo de uma situação recorrente, em sala de aula, quando cursava ainda a 2ª série do ensino primário, na Escola Estadual “Machado de Assis”, em Araguari: havia apenas dois alunos negros e nossa professora, branca, esfregava frequentemente seus cadernos em seus rostos, alegando que estes não tinham higiene com seus materiais, deixando os cadernos sujos e mal cuidados. Esta situação me causava sofrimento e indignação, mas não sabia como lidar com ela, a não ser sentindo medo do “rigor” da docente e do que ela poderia fazer com meus colegas.

Marilene Souza (2006), a partir da análise de pesquisas realizadas na área de Psicologia Escolar e Educacional, ao final dos anos de 1980, conclui que “há na escola, assim como na sociedade como um todo, uma concepção extremamente negativa em relação às famílias pobres e aos filhos da classe trabalhadora” (p. 238). De certo modo, entrava em contato, naquela fase da minha vida (ano 1992), com essa triste faceta existente no ambiente escolar.

Hoje compreendo que esse processo retrata, em parte, o preconceito gerado pela desigualdade social, pelas diferenças de cor de pele próprias da diversidade humana e pela contradição de classes existente no nosso meio, à medida que a professora identificava e desvalorizava basicamente aqueles que, dada a sua cor de pele negra e origem popular (que talvez não fosse aquela à qual a docente pertencesse), não “seguiam” determinados costumes ou padrões, dentre eles o da “higiene” dos cadernos, segundo a concepção apresentada constantemente por ela. Enfoco minha percepção quanto ao preconceito racial existente na prática da educadora, tendo em vista que vários outros alunos eram de origem popular, mas somente os dois alunos negros sofriam diretamente tal represália.

Posteriormente, diante do anseio de ingressar no ensino superior, sai da escola pública para uma escola particular, com o intuito de cursar o 3º ano do Ensino Médio, após conseguir descontos nas mensalidades e carona de casa até a escola. Isto, com a finalidade de melhorar meu desempenho acadêmico, tendo em vista a realização do vestibular para a Universidade pública federal situada na cidade de Uberlândia e o enfoque do colégio privado na preparação para este exame.

Neste contexto tive muita dificuldade em acompanhar os conteúdos ensinados, pois a base de estudos possibilitada no ensino anterior, na escola pública, estava aquém do necessário para acompanhar os conteúdos que lá eram ensinados. Embora eu fosse considerado um dos melhores alunos na escola pública, tanto por colegas quanto por professores, na particular o cenário se apresentava diferente.

No meio daquele ano letivo, eu havia ficado de recuperação em quase todas as disciplinas, algo que, até então, nunca havia acontecido (também não vivenciei a experiência da reprovação), o que me causou sofrimento e sentimento de impotência diante de uma nova realidade: estudar em uma escola privada, na qual o envolvimento com o ensino dos conteúdos – ou o compromisso com os resultados – era considerado necessário para que o colégio atendesse a uma lógica mercadológica, de aprovar alunos em processos seletivos de vestibular (e similares, cuja finalidade é o ingresso no Ensino Superior Público) e obter destaque na sociedade araguarina, como uma escola de êxito na qual outras pessoas deveriam também investir.

Com muito esforço, consegui aprovação no Ensino Médio, sem a mesma sorte nos processos seletivos para ingresso no Ensino Superior público, *a priori*. O percurso que culminaria na posterior aprovação em educação superior foi cheio de desafios. Como só havia estudado em escola particular no terceiro colegial do Ensino Médio, contei com o ensino público até o momento anterior a este (conforme supracitado). A qualidade deste ensino, nas instituições pelas quais passei, deixava a desejar e só pude perceber isso posteriormente, quando me faltou a base para a compreensão de determinados conteúdos, que não haviam sido ensinados/aprendidos e que eram cobrados nos processos seletivos de ingresso em cursos de graduação.

Dada a ausência de recursos financeiros para cursar uma faculdade particular, recorri a cursinhos pré-vestibulares com preço mais acessível e com descontos na mensalidade. Por algum tempo, meu pai teve que investir financeiramente nesses estudos, os quais realizei por um período de um ano e meio, no mesmo colégio no qual estudei no terceiro colegial. Tive a oportunidade de entrar em contato com conteúdos não aprendidos anteriormente e entender um pouco da base necessária para o ingresso na Educação Superior; porém, ainda assim, não tinha conhecimentos equivalentes àqueles exigidos para a aprovação no vestibular.

Novamente mudei de colégio, para uma instituição escolar privada cujo curso preparatório era considerado como melhor conceituado no mercado, devido aos altos índices de aprovação em vestibulares e, portanto, com valor de mensalidade maior⁴. Havia conseguido um desconto, mas diante da baixa autoestima decorrente das reprovações em exames anteriores, a crença de que nunca obteria êxito em processos seletivos de ingresso no curso de Psicologia, assim como a impressão de que estava fazendo meu pai desperdiçar um dinheiro que poderia lhe faltar, desisti do cursinho e da possibilidade de cursar uma faculdade,

pois não havia sido aprovado em instituições públicas e não teria condições de realizar o pagamento das mensalidades cobradas no ensino superior particular.

Até aquele período, eu nunca havia trabalhado formalmente, pois me dedicara integralmente aos estudos. Com a desistência de estudar, fui morar em Ribeirão Preto com um de meus irmãos, Rodrigo, que lá residia, estudava e trabalhava. Pensei que essa poderia ser uma oportunidade de ingressar no mercado de trabalho, já que em minha cidade as chances não pareciam boas e o desânimo de ter que responder à sociedade sobre o meu insucesso me impedia de desejar por lá continuar. Fiquei seis meses naquela cidade, mas não consegui nenhuma vaga de emprego, retornando em seguida para Araguari. Me auto responsabilizava por problemas que hoje entendo serem sociais: a falta de acesso à educação de qualidade e a falta de oportunidades de ingresso no mundo do trabalho. Ao retornar, decidi que faria o vestibular da UFU (o mesmo que eu havia tentado anteriormente), somente para não perder a possibilidade de continuar em contato com a prova, para o caso de, posteriormente, optar continuar meus estudos.

Naquele vestibular, para o qual não havia estudado pelo período de seis meses, passei para a segunda fase, composta por questões dissertativas. Para realizar essa prova, após aprovação inesperada, tentei me preparar minimamente: procurei uma conceituada escola particular de Uberlândia para assistir às aulas ministradas na véspera das provas, destinadas aos aprovados em primeira fase. Em troca, aceitei um acordo (proposto pela escola): em caso de aprovação, deixaria que utilizassem meu nome para fins de propagandas. Havia quarenta vagas e eu fiquei classificado na posição 41^a, primeiro da lista de espera. Fiquei esperançoso, e investiguei o nível de desistentes em processos seletivos anteriores, o que verifiquei ser uma constante, me fazendo crer que haveria a chance de aprovação ainda naquela seleção. Porém, não foi o que aconteceu já que, naquele semestre, ninguém desistiu.

Resolvi, em minha busca pela oportunidade de ingressar na Universidade, pesquisar sobre os candidatos aprovados, no intuito de verificar se todos eles tinham se candidatado, em processos seletivos anteriores, ao ingresso em Psicologia. Verifiquei que três nomes se referiam a pessoas que haviam, no início do mesmo ano, se candidatado a outro curso, de oferta anual, e isso me fez refletir sobre a possibilidade de desistências posteriores, caso o desejo delas não fosse o de cursar, de fato, Psicologia. Decidi escrever cartas a essas alunas, devidamente assinadas, explicando minha situação e minhas dificuldades e questionando se levariam o curso adiante; o meu pedido era que, caso não fossem cursar essa graduação e

⁴ A lógica apresentada é própria do capitalismo, que transforma até mesmo a educação em mercadoria, a ser

pensassem em efetuar a desistência ao término do semestre, voltando a se candidatarem para o curso de oferta anual, que realizassem a desistência em período hábil para que eu fosse chamado. Não obtive respostas a essas cartas e não houve desistências publicadas nas listas posteriores.

Na cidade onde eu morava, Araguari, apenas uma das escolas particulares existentes era conhecida por altos índices de aprovação no vestibular da UFU, mas eu não tinha condições financeiras de pagar a mensalidade cobrada no curso preparatório para este processo seletivo. Fui até este colégio, expliquei a situação e disse que, embora não tivesse condições de pagar o valor cobrado, precisava obter aquela qualificação. Em primeiro contato, me ofereceram um desconto, o qual não me era suficiente para conseguir pagar a mensalidade com a tranquilidade de que não incorreria em faltas materiais, necessárias à sobrevivência das pessoas de minha casa.

Pedi que me oferecessem uma oportunidade e, em contato posterior, me ofertaram a possibilidade de trabalhar no colégio em troca do curso, com desconto integral em seu valor: eu seria o monitor da midiateca e poderia assistir, em contrapartida, às aulas do cursinho pré-vestibular. Aceitei essa oportunidade, troquei minha força de trabalho pela possibilidade de me qualificar e tive como resultado a aprovação no vestibular seguinte da UFU, tendo sido classificado em primeiro lugar, e também da UNESP, na cidade de Assis, em 38°. Pela proximidade física com minha cidade, optei por cursar Psicologia na UFU.

Ao chegar à universidade, na primeira semana de aulas, fui recepcionado, juntamente com outros alunos, pelos veteranos no curso: os mesmos discentes da turma para a qual eu havia enviado as cartas. Naquele período, os ingressantes eram recebidos pelos veteranos com trotes.

Muitos se sentiram no direito de tentar inferiorizar os ingressantes e impor-lhes submissão e obediência para que fossem bem aceitos no curso. Na primeira aula, os veteranos se posicionaram no corredor externo à sala, na qual estava nos sendo ministrada uma aula de boas-vindas por um dos docentes do curso, e, em dado momento, gritavam em coro: “bicho⁵ vai sofrer, Daniel vai morrer”. Na tentativa de me amedrontar e humilhar, alguns demonstraram hostilidade pelas cartas outrora enviadas, me culpando, condenando e responsabilizando por gerar constrangimentos aos alunos que as receberam e por entender minha atitude como imprópria. Me apresentavam uns aos outros de forma diminuída, como o

vendida conforme os resultados apresentados – nesse caso, a aprovação em instituições de educação superior.

⁵ Termo que utilizavam para se referir a ingressantes/calouros, de forma pejorativa.

Daniel das cartas, e isso era motivo de risos e deboche, além de ameaças de sofrimento e humilhações no período de “trote”.

A opressão sofrida, no meu entendimento de hoje, reflete a incompreensão típica da sociedade burguesa (discurso adotado inclusive por pessoas de outras classes), que inferioriza a classe pobre e média em sua busca de adequação econômico-social e ascensão em suas condições materiais, e a responsabiliza pelos seus insucessos e pelas impossibilidades que vivencia, por meio de princípios/justificativas como, por exemplo, a meritocracia, que evidencia a perpetuação do lugar menos favorecido a uns e da permanência na condição mais benéfica a outros, mantendo a desigualdade e a dominação cultural de uma classe/grupo em relação a outra.

A graduação que cursei durou cinco anos, a qual me possibilitou obter três habilitações ao seu término: bacharelado, licenciatura e formação de psicólogo. Foi um período de diversas aprendizagens e oportunidades, além de encontros que potencializaram o processo de ensino-aprendizagem e minha formação, como psicólogo e pesquisador. Algumas das experiências resultaram em publicações de artigos científicos, das quais resalto: realizei, juntamente com alguns colegas de curso e sob orientação da Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva, uma pesquisa sobre indisciplina escolar na perspectiva da Psicologia Escolar e Educacional crítica, que foi posteriormente publicada em revista científica⁶; fui incentivado pela Profa. Dra. Ana Lúcia Ribeiro quanto à publicação de um artigo que produzi durante o curso de sua disciplina, sobre a supervalorização da ausência⁷; participei de uma pesquisa sobre violência sexual contra crianças e adolescentes, que culminou também na publicação de um artigo⁸; realizei uma pesquisa sobre atribuição de causalidade a traição em relacionamentos afetivos, também com publicação em revista científica⁹; dentre outros.

Apresentei diversos trabalhos em congressos e eventos científicos ao longo de minha graduação, embora o quantitativo e o ecletismo de áreas pelas quais passei tenha sido alvo de críticas posteriores por parte de uma docente do curso, contraditórias ao próprio sentido da formação de graduação, que é generalista e não especializada em uma subárea, embora possa

⁶ Consultar em: CURY, Daniel Gonçalves; *et al.* A indisciplina na visão de professores de uma escola pública de Minas Gerais. **Perspectivas em Psicologia**, v. 16, p. 72-94, 2012.

⁷ Consultar em: CURY, Daniel Gonçalves. A supervalorização da ausência: uma tendência contemporânea? **Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro**, v. 11, n. 2, p. 191-199, 2007.

⁸ Consultar em: NEVES, Anamaria Silva; CASTRO, Gabriela Brito de; HAYECK, Cynara Marques; CURY, Daniel Gonçalves. Abuso sexual contra a criança e o adolescente: reflexões interdisciplinares. **Temas em Psicologia (Ribeirão Preto)**, v. 18, p. 99-111, 2010.

⁹ Consultar em: CURY, Daniel Gonçalves; RIBEIRO, Lais Paranaíba Frattari. Atribuição de causalidade à infidelidade em relacionamentos de namoro. **Perspectivas em Psicologia**, v. 17, p. 162-185, 2013.

existir a identificação com uma perspectiva teórica ou linha de atuação/pesquisa já durante o curso.

Tive a oportunidade de realizar alguns estágios em minha graduação, essenciais para a minha formação. O primeiro foi remunerado e não obrigatório¹⁰, realizado no Centro de Referência em Violência e Segurança Pública – CEVIO da UFU e os outros ocorreram simultaneamente, nos últimos períodos do curso, sendo um com remuneração, não obrigatório, no Núcleo de Prevenção à Criminalidade de Uberlândia, com atuação no Programa *Fica Vivo!*, cujo enfoque era o de prevenção junto a jovens em situação de risco e os outros dois, obrigatórios, realizados na Clínica de Psicologia da UFU.

O primeiro estágio obrigatório que realizei foi na área de Psicologia Escolar e Educacional, cuja atuação era direcionada à crianças encaminhadas a partir de queixas escolares, com intervenção na perspectiva de envolvimento da escola, da família e não somente com enfoque no estudante, alvo inicial das demandas. Nessa prática, atuávamos por meio de Grupos de Desenvolvimento e Aprendizagem – GDA, no qual a criança era assistida individualmente enquanto, em paralelo, eram realizados trabalhos com pais e com grupos de professores. Semanalmente haviam os atendimentos e as supervisões, nas quais discutíamos o caso com a docente orientadora do estágio.

O segundo estágio obrigatório do qual participei foi na área de Psicologia Clínica, na perspectiva da fenomenologia. Por meio de atendimentos clínicos individuais, acompanhava pessoas do público adulto e da terceira idade, semanalmente. Havia também supervisão semanal. Me recordo que, em uma das supervisões, recebi um *feedback* que me marcou: a docente orientadora disse que, dada a forma como eu acolhia uma de minhas pacientes na condução dos atendimentos, eu seria um bom terapeuta e que até mesmo ela iria gostar de ser por mim atendida.

Durante esse período de formação, vivenciei, em contrapartida, várias situações de opressão na relação com meus professores, ao longo do curso de graduação, tendo sido

¹⁰ Os estágios não obrigatórios são aqueles que o estudante cursa por interesse próprio, sem a necessidade prevista em Projeto Pedagógico para fins de integralização curricular.

algumas relatadas em minha dissertação de mestrado¹¹, intitulada “A relação entre professor e aluno no Ensino Superior vista por meio da reprovação”¹² e defendida em março de 2012.

Nessa pesquisa, analisei diversos aspectos da relação entre professor e aluno no Ensino Superior de graduação da UFU. Ao longo do texto, algumas contradições foram evidenciadas, com elementos extraídos das entrevistas realizadas com docentes e com discentes do referido contexto educacional, dentre elas as lacunas existentes na formação inicial tanto de alunos quanto de professores e a incompreensão entre as partes, com limites que a ambos atingiam, incorrendo em responsabilização e culpabilização de uns pelos outros (CURY, 2012).

Alguns aspectos da minha graduação não foram mencionados em minha dissertação, bem como outros episódios ocorridos no próprio período de mestrado. No terceiro período de minha graduação, realizei um trabalho que tinha como base um texto freudiano¹³, intitulado “Por que a guerra?”¹⁴. Nesse trabalho, discuti a temática levando em consideração aspectos inconscientes que levam à contradição humana, como a reprodução que um ser humano é capaz de fazer de um mesmo mal que tenha vivenciado, por meio da não elaboração psíquica de tal situação e pela busca, não consciente, de lidar com ela. Acredito, com isso, que muitas práticas contraditórias da humanidade derivam de aspectos inconscientes e, portanto, desconhecidos¹⁵ de antemão.

Outra história vivenciada em minha graduação faz alusão a questão da dominação que pode ocorrer nas relações de poder cotidianamente estabelecidas no âmbito institucional, por sua assimetria e desigualdade¹⁶. Durante o curso de uma das disciplinas, tive que me ausentar de uma aula, na qual estava responsável, juntamente com outros dois colegas, pela

¹¹ Fui aprovado no Programa de Pós-graduação em Psicologia, na área de Psicologia Aplicada, e iniciei meus estudos em 2010, um ano após o término de minha graduação. Cursei meu mestrado com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, sob orientação da Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva.

¹² Consultar em: CURY, Daniel Gonçalves. **A relação entre professor e aluno no Ensino Superior vista por meio da reprovação**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

¹³ Freud é o autor da psicanálise, teoria por meio da qual pressupôs a existência do inconsciente humano.

¹⁴ Consultar em: FREUD, Sigmund. – Por que a guerra? (1933). In: FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**, V. XXII, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

¹⁵ Para que se tornem conhecidos, os aspectos inconscientes precisam vir à luz, serem trazidos à tona. Freud propõe que isso seja feito por meio da psicanálise, uma forma de terapia na qual, por meio da fala, aspectos inconscientes podem se tornar conscientes e fazer sentido. Não nos aprofundaremos nessa questão, mas deixamos claro ao leitor que esta pesquisa se pauta na ideia de que, ao dar voz aos entrevistados, aspectos inconscientes podem ser elucidados ao permitirem que o sentido para o cargo estudado possa ser construído e/ou compreendido.

¹⁶ Essas questões de dominação e relações de poder também foram discutidas em minha dissertação (CURY, 2012).

apresentação de um seminário. Pedi a eles que explicassem ao professor¹⁷ o motivo de minha ausência, a saber, estaria em um velório de uma amiga que cometera suicídio na noite anterior. Para minha surpresa, eles me comunicaram que o docente havia respondido que minha nota estaria zerada na referida avaliação e que, caso não comparecesse à aula seguinte, na qual haveria uma prova escrita, minha nota também seria zero, o que poderia culminar em reprovação.

Devido a ameaça que me foi repassada, compareci à prova, mesmo não me sentindo apto para aquela atividade, dadas as condições emocionais decorrentes do óbito de minha amiga. Uma das questões da prova era sobre dominação, cujo enunciado solicitava o conceito e um relato de uma situação na qual havia me sentido dominado. Respondi àquela questão apresentando, como exemplo de experiência, aquele momento, no qual me sentia dominado por estar em uma relação de poder, na qual meus sentimentos de luto eram desrespeitados e eu acreditava estar sendo coagido a realizar uma prova para a qual não estava apto, por não ter tido como estudar nos dias anteriores, já que estava vivenciando uma situação muito dolorosa.

Compareci também à vista de prova, que foi o primeiro reencontro com esse docente depois do ocorrido. Ele solicitou que os demais alunos me deixassem a sós com ele e relatou sua indignação com a minha resposta à questão da prova, deixando claro o quanto reprovava tal atitude e elucidando que eu não deveria ter acreditado em meus colegas, pois, segundo o docente, eles haviam me repassado informações equivocadas e não condizentes com a realidade. Disse que deixou outros estudantes realizarem a prova em outra data, por motivos distintos, e que não era uma postura sua a não compreensão desse tipo de situação, embora optasse também por manter minha nota zerada na apresentação do seminário ao qual me ausentara, demonstrando seu posicionamento contraditório e de difícil compreensão.

O docente disse ainda que, para continuar participando com ele de uma pesquisa acadêmica – atividade na qual estava inserido no momento – deveria reconsiderar o conteúdo exposto na escrita da prova e, por fim, falou que percebia traços de uma estrutura perversa¹⁸ em mim a partir daquela atitude e que não poderia corrigir aquele relato de dominação que expus na resposta à questão, zerando essa parte da minha avaliação.

¹⁷ Para impossibilitar a identificação do docente ou dos colegas, não foram mencionadas a disciplina e o gênero ao qual eles pertencem, optando-se por um dos gêneros com o intuito único de facilitar a escrita.

¹⁸ De acordo com a abordagem adotada pelo docente, a estrutura perversa refere-se a mesma estrutura de personalidade de um psicopata. Isso mostra a seriedade do que fora falado nessa reunião e de como a relação de poder pode ser desumana e massacrante, gerando culpa e responsabilização na vítima por parte de seu dominador.

Sobre as interações entre professores e alunos, Bohoslavsky (1981)¹⁹ apresentou reflexões sobre a psicopatologia nos vínculos entre estes, o que se configura por relações que podem ser de dependência, nas quais o docente se posiciona como detentor do saber e, por isso, do poder, e impõe-se na relação com o estudante, definindo como pode ser estabelecida a comunicação, o que pode ser dito e o que deve ser silenciado.

No caso supracitado fica evidente a existência de tentativa de controle sobre o tipo de exemplo que poderia ou não ser utilizado como resposta válida a uma questão de prova, e de prática docente na qual a forma de avaliar se materializa como instrumento de controle, dominação e de imposição de hierarquia na relação com o discente.

Diante de tal situação, ameaças e parecer do docente, me desculpei por não ter averiguado se o fato relatado por meus colegas correspondia à realidade e por ter me precipitado na atitude, principalmente no intuito de não perder a participação na pesquisa – a qual considerava essencial para minha formação – e de minimizar qualquer ofensa contra o professor, pela qual passaria a me sentir culpado a partir de suas acusações.

Posteriormente, reencontrei este docente, responsável por uma das disciplinas iniciais de meu curso de mestrado. Em sua avaliação semifinal, informou a todos os alunos que o conceito que havíamos obtido até aquele momento era A²⁰ e apresentou como requisito para manutenção daquela nota que não nos ausentássemos nas próximas aulas, nas quais cada um apresentaria o projeto de mestrado, no formato em que estivesse naquele momento. Tal professor ressaltou que os projetos não seriam avaliados e que não importaria qual o conteúdo apresentado, sendo que o único critério para a nota seria a presença.

A pós-graduação já estava em período de férias quando as notas/conceitos para as disciplinas cursadas foram disponibilizadas no portal do estudante. Para minha surpresa, mesmo tendo comparecido a todas as apresentações da disciplina supracitada, conforme requisito para a manutenção da nota A, o conceito que me havia sido atribuído foi B. Enviei vários e-mails ao professor, questionando o porquê daquela nota e solicitando explicações,

¹⁹ Embora a matriz epistemológica utilizada pelo autor não seja exatamente convergente com aquela elencada para a presente pesquisa, entende-se que seus apontamentos são importantes para as reflexões ora apresentadas. Isso vale também para autores como Bleger, Foucault e Guirado, utilizados em discussões específicas ao longo do texto, a partir de aspectos que convergem com as discussões utilizadas na presente tese.

²⁰ De acordo com Art. 34 da RESOLUÇÃO N° 12/2008, DO CONSELHO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2008), “O aproveitamento em cada disciplina, bem como em outras atividades avaliativas, será aferido por meio de conceito fixo, expresso por números inteiros, sendo: I – “A” – Excelente (de 90 a 100% de aproveitamento): com direito a crédito; II – “B” – Bom (de 75 a 89% de aproveitamento): com direito a crédito; III – “C” – Regular (de 60 a 74% de aproveitamento): com direito a crédito; IV – “D” – Insuficiente (de 40 a 59% de aproveitamento): sem direito a crédito; e V – “E” – Reprovado (de 0 a 39% de aproveitamento): sem direito a crédito” (p. 6-7).

além de informar que, como era bolsista, não poderia ter dois conceitos B em disciplinas, mas não obtive resposta.

Com o retorno das aulas, reencontrei o docente e o questionei pessoalmente. Ele se recusou a me explicar o porquê da nota obtida, limitando-se a uma breve explicação de que se devia a algumas falhas metodológicas no projeto que apresentei ao final da disciplina, quesito este que havia informado, de antemão, não constituir em um critério de avaliação do aluno para atribuição de nota.

Questionei sobre essa questão e o docente ficou ainda mais hostil do que no início da conversa, encerrando o diálogo e se mostrando irreductível quanto a qualquer possibilidade de mudança da nota. Embora houvesse sido injustiçado nessa relação de poder, o que me gerara ansiedade e medo, durante todo o curso do mestrado, de perder minha bolsa – fato que ocorreria caso obtivesse outra nota igual ou inferior durante o curso – esse foi o único B obtido em minha pós-graduação para aquela titulação.

Esse tipo de situação vivenciada e as próprias conclusões advindas da minha pesquisa de mestrado evidenciaram o quanto as relações na universidade são assimétricas e como estas podem fugir à sua finalidade educacional, dando lugar ao medo, a manifestações de vaidade, a vinganças e ao uso do poder abusivo para subjugar o outro, fato este com o qual voltaria a me deparar na condição de servidor público federal, concursado e ocupante do cargo TAED nessa mesma instituição, a UFU.

Ressalto que, embora minha orientadora de mestrado tenha sido alertada por outro docente²¹ sobre os riscos de assumir a minha orientação no mestrado, dada minha personalidade e experiências anteriores,²² ela legitimou minha aprovação no processo seletivo, realizado no Programa de Pós-graduação em Psicologia – PPGPSI da UFU, aceitando ser minha orientadora.

Tivemos uma boa experiência ao longo do processo e, como saldo positivo dessa etapa da minha formação, vivenciei essa relação e vínculo de forma potencializadora, o que resultou em uma dissertação premiada como a melhor – dentre as que estavam concorrendo – da área

²¹ O nome do docente nunca foi por ela mencionado.

²² Imagino que tal alerta, destinado a minha orientadora, possa ter sido emitido por algum dos docentes com os quais tenha tido problema durante a minha graduação (alguns casos foram apresentados em Cury (2012) e outros no presente memorial), ou pela interpretação de outrem – referente a alguma informação ou experiência no meio acadêmico que me envolvesse – que tenha gerado estigmatização e rotulação sobre mim, aspectos estes problematizados pela Psicologia Escolar crítica como decorrentes de inúmeras situações problemáticas em meios escolares. Além disso, no ano anterior, eu não havia sido aprovado na tentativa de pleito de uma vaga como mestrando, no mesmo programa e, por entender que a reprovação não respondeu a critérios do edital, entrei com recursos em todas as instâncias possíveis da Universidade Federal de Uberlândia, previstas em edital, o que pode ter gerado uma má impressão que gerasse esse tipo de comentário.

de Ciências Humanas, por meio do Prêmio de Teses e Dissertações da UFU, promovido pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPP²³. Essa dissertação será, por vezes, citada na presente tese, considerando que o contexto em que ocorreu foi também o da UFU e que existem diálogos possíveis e necessários com o presente objeto de estudo.

Dadas essas experiências e meu contato com conteúdos acadêmicos críticos a respeito da Universidade e dos processos de ensino-aprendizagem que nela acontecem, entendo que as relações universitárias envolvem, em muitos casos, um poder assimétrico, e estão entranhadas nos entraves e contradições existentes que não podem ser ignorados em estudos que se proponham a compreender qualquer aspecto que envolva esse contexto institucional e o todo – ou apenas uma parte – do cenário que o abarca.

Construção e desenvolvimento da identidade profissional do investigador na/para atuação no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais na UFU

Ao final de meu mestrado, faltando um mês para a realização da defesa pública, tomei posse e entrei em exercício no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, na UFU. O concurso para essa vaga, no qual eu havia me inscrito, ocorrera em 2010 e seu resultado teria sido impedido temporariamente de publicização, devido a um processo judicial impetrado contra a UFU por candidatos à vaga do edital imediatamente anterior, com a alegação de que sua vigência ter sido sobreposta à criação de um novo certame, para o mesmo cargo. Resolvidas essas questões no âmbito jurídico, o resultado deste concurso foi divulgado em outubro de 2011 e eu estava classificado em 3º lugar.

As opções de trabalho que me foram apresentadas pelo setor de Recursos Humanos da UFU, por meio da Psicóloga responsável pela alocação de minha vaga, foram: em Patos de Minas, em Monte Carmelo ou em Uberlândia, na Faculdade de Educação Física – FAEFI, no Campus Educação Física. Pela minha classificação eu poderia escolher entre um desses três campi e, pela possibilidade de continuar residindo em Uberlândia, optei pelo Campus Educação Física.

Ingressei no local de trabalho em substituição a uma servidora que havia pedido remoção²⁴ para outro setor e tive a possibilidade de conhecê-la, pois entrei em exercício em uma quinta-feira e sua mudança de setor foi na segunda seguinte. Nesse período, ela me

²³ Foi a primeira dissertação, no histórico do PPGPSI a alcançar essa premiação.

ofereceu um treinamento e me explicou a forma de funcionamento do setor onde eu trabalharia, de acordo com sua visão e experiência, que seria a Secretaria de Coordenações de Cursos de Graduação em Educação Física e em Fisioterapia.

Minhas atividades iniciais, referentes ao atendimento a tais cursos, consistiam em: informar aos docentes o período de entrega de Registro de Folha de Frequência (diário de classe) e o período de entrega dos Planos de Ensino²⁵, nos quais deveriam constar os dados referentes à organização semestral de cada uma das disciplinas por parte do professor responsável, além de recolher tais documentos e repassar aos colegiados de cursos para análise e emissão de parecer. Enviava semestralmente aos educadores que ministravam disciplinas nos cursos da FAEFI o modelo de Plano de Ensino existente pois, caso não o fizesse, os recebia em modelos diversos e tinha que retornar àqueles que enviaram em formato incorreto ou que houvessem confundido Plano de Ensino com Ficha de Disciplina²⁶.

Outra atividade que eu realizava naquele momento da minha carreira, direcionada apenas ao curso de Educação Física, era a de auxiliar os alunos, por turma e individualmente, no preenchimento dos Termos de Compromisso de Estágio (remunerados e não-remunerados, curriculares e não curriculares). A cada semestre eu tinha por obrigação ensinar, em cada uma das turmas de estágio (no curso havia cinco componentes curriculares de estágio, sendo cada um dividido em duas turmas), como deveria ser esse preenchimento e esclarecer dúvidas referentes ao processo, tanto aos discentes quanto aos docentes, além de enviar uma planilha semestral com os dados pessoais (tais quais nome, CPF, RG, endereço, dentre outros) – de todos os acadêmicos que realizariam algum estágio obrigatório na Rede Pública Municipal – para a Divisão de Formação Discente, vinculada à Diretoria de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação, visando que tais alunos fossem incluídos na lista de cobertura do seguro de estágio, oferecido pela Prefeitura de Uberlândia.

Além dessas atribuições, raras vezes eu realizava alguma outra atividade da rotina das coordenações de cursos, como secretariar uma reunião de colegiado ou atender estudantes. Em uma reunião com o diretor, um dos secretários de curso disse que necessitava de mim na coordenação com a finalidade única de anotar os recados destinados a ele em momentos de

²⁴ De acordo com a Lei 8.112, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, em seu Art. 36, “remoção é o deslocamento do servidor, a pedido ou de ofício, no âmbito do mesmo quadro, com ou sem mudança de sede” (BRASIL, 1990g, p. 23935).

²⁵ Tais informações eram disponibilizadas no calendário acadêmico de cada ano, acessíveis a qualquer docente.

²⁶ Percebi, nesse período de atuação, que essa diferenciação não era clara a todos e muitos apresentavam dificuldades com o preenchimento.

sua ausência. Compreendo que esta atribuição, somada às atividades de suporte supracitadas, resumiria minha atuação profissional na UFU a de “secretário de secretário”.

Tal situação, de subaproveitamento, tanto dos meus conhecimentos e formação, quanto das possibilidades de atuação listadas na descrição do meu cargo e para as quais em tese, fui nomeado, gerou conflitos, tanto interpessoais, com os colegas do setor, quanto com uma de minhas chefias imediatas²⁷. relatei toda a problemática ao meu chefe geral, o diretor em exercício na FAEFI, Prof. Dr. Guilherme Gualarte de Agostini²⁸ e, em 2013, fui transferido por ele para outra sala, em atendimento a minha solicitação, que veio acompanhada de acolhimento a uma proposta, de minha autoria, de criação de um órgão ao qual denominei Setor de Apoio aos Professores e Alunos da FAEFI – SEAPRA/FAEFI, cuja ideia lhe pareceu condizente com as possibilidades de atuação previstas para o meu cargo. As atividades que desempenhava me acompanharam pelo tempo em que fiquei nessa outra sala.

Essa proposta já estava em construção, a partir das observações que pude fazer em meu trabalho na coordenação dos cursos, dentre elas a de que havia um alto índice de reprovação no curso de Educação Física. Cabe ressaltar que, além das atividades que desenvolvi nas coordenações, já mencionadas, auxiliei na elaboração, em 2012, de um relatório anual das atividades da coordenação do curso de graduação deste curso²⁹, no qual constavam tais índices e o comparativo deste no período, compreendido entre o primeiro semestre de 2007 e o segundo semestre de 2011, sendo explicitados, dentre outros aspectos, os principais componentes curriculares nos quais os discentes foram reprovados.

A partir dessa constatação e dada a oportunidade de participação em uma seleção de propostas pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da UFU – PROPP, construí o projeto de pesquisa intitulado “A influência do acompanhamento pedagógico na diminuição dos índices de reprovação no curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia”, como proposta de continuidade dos estudos realizados no mestrado – já que a temática teve relação direta com a que resultou em minha dissertação – e o submeti ao “Edital nº 006/2013 – Programa Especial de Apoio aos servidores recém doutores e recém investidos na Universidade Federal de Uberlândia” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2013h, p. 1). Este edital apresentou, como objetivo, o de

²⁷ Além da chefia geral, o diretor da FAEFI, eu estava subordinado hierarquicamente a duas chefias imediatas, coordenadores dos cursos de graduação

²⁸ Optou-se pela não supressão dos nomes de pessoas que aparecem nos documentos, tendo em vistas já se tratarem de informações públicas.

²⁹ Documento não-publicado, elaborado pela Coordenação de Curso de Educação Física, em 2012.

apoiar Docentes e Técnicos Administrativos do quadro efetivo da UFU, que possuam título de mestre ou doutor para fortalecer e ampliar a pesquisa e inovação na UFU e desenvolvimento de atividades integradas de ensino, pesquisa, inovação buscando fortalecer grupos, centros, núcleos, laboratórios de pesquisa e Programas de Pós-graduação (PPG). (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2013h, p. 1).

A proposta de pesquisa de minha autoria, submetida a esse edital, foi aprovada, com destinação de verba no valor de R\$5.949,15 para aquisição de materiais permanentes e de consumo, conforme Termo de Responsabilidade e Compromisso que firmei com a universidade (ANEXO A). Tal projeto culminou na proposta de criação do SEAPRA/FAEFI e na orientação de duas pesquisas de Iniciação Científica³⁰, tendo em vista que os editais, naquele período³¹, permitiam que servidores técnico-administrativos com titulação mínima de mestre pudessem orientar pesquisas, concorrendo a orientação em tais editais.

Para realizar o trabalho proposto para o SEAPRA/FAEFI, protocolei um documento com registro MI.004/2013/FAEFI/DANIEL (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2013f) (ANEXO B), em 13 de agosto de 2013, endereçado ao diretor da FAEFI, Prof. Dr. Guilherme Gularte de Agostini, no qual constavam, em anexo: justificativas, descrições das atribuições propostas para o SEAPRA/FAEFI, termo de compromisso do projeto aprovado no Edital nº 006/2013, solicitação encaminhada ao diretor em data anterior (09/07/2013) e não atendida, descrição das atividades do cargo TAED e cópia de e-mail recebido pela Supervisora da Divisão de Formação Docente – DIFDO, que se deu em resposta à consulta realizada via correio eletrônico, referente ao projeto/criação de setor; seu teor era de incentivo, acompanhado de sugestões para o nome do setor.

A ideia de criação de tal setor se deu no intuito de estabelecer diretrizes para minha atuação como TAED que efetivassem a prática em acordo com as propostas legais, disponíveis na descrição do meu cargo. Solicitei ao diretor, por meio desse documento e de reuniões individuais, que oficializasse a criação desse setor, temendo que seu funcionamento se desse de forma clandestina, já que nas conversas que tivemos ele se mostrava favorável, porém sem um documento oficial que comprovasse tal posicionamento.

³⁰ As acadêmicas orientadas e suas situações no período da Iniciação científica eram: Maria Clara Elias Polo, estudante de graduação do curso de Educação Física, aprovada sem bolsa por meio do Edital nº 009/2013 – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/FAPEMIG/UFU e Programa Institucional de Iniciação Científica Voluntária PIVIC/UFU e Camila Fernandes Troina, graduanda do curso de Psicologia, aprovada com bolsa por meio do Edital nº 05/2014 – Convocação de Projetos de Pesquisa para Bolsas de Iniciação Científica PIBIC FAPEMIG e para Iniciação Científica Voluntária PIVIC.

³¹ Posteriormente, ficou explicitado nos editais que somente poderiam concorrer como orientadores aqueles que possuíssem a titulação mínima de doutor.

Por ainda não contar com a aprovação da criação do setor no momento da submissão ao primeiro edital de Iniciação Científica, modifiquei parcialmente o projeto, que passou a ser intitulado “Altos índices de reprovação no curso de Educação Física: causalidades e possibilidades de intervenções”. Conforme exigências dos editais, os estudantes deveriam ter um plano de trabalho próprio, que englobassem parcialmente as atividades do orientador e a duração de cada pesquisa seria de um ano. Sendo assim, a primeira proposta, implementada em 14/11/2013, teve como título “Adolescência prolongada: uma das possíveis causas da reprovação no Ensino Superior de graduação em Educação Física” e a segunda, iniciada em 06/11/2014, foi intitulada “O perfil dos estudantes com alto índice de reprovação no curso de Educação Física”. Ambas as pesquisas foram concluídas e seu teor foi apresentado em eventos científicos³² e publicado nos respectivos anais.

A verificação dos procedimentos institucionais para a criação e oficialização do SEAPRA se deu por consulta à Procuradoria Geral – PROGER³³ da UFU, via e-mail, em 13 de setembro de 2013 e a resposta inicial obtida, em 15 de outubro de 2013, foi a de que, quanto à criação de setores no âmbito das Unidades Administrativas e Acadêmicas da UFU, deveria ser feita uma solicitação ao Reitor, visando sua aprovação, resposta essa que veio acompanhada da informação de que o último Organograma da UFU teria sido aprovado pela Resolução 01/2012 do Conselho Universitário – CONSUN (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2012a).

Segundo o Regimento Geral da Universidade Federal de Uberlândia (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999)³⁴ vigente naquele momento até os dias atuais, o CONSUN é um órgão da Administração Superior da UFU, tendo sido definido pelo Art. 13 deste como o

órgão máximo de função normativa, deliberativa e de planejamento da UFU e tem por competência: I. supervisionar a execução dessas funções em consonância com o disposto no Estatuto e neste Regimento Geral; II. promover a elaboração do Regimento Geral da UFU e aprová-lo; III. aprovar alterações do Estatuto e do Regimento Geral; IV. aprovar o plano de cada gestão que deverá ser apresentado pelo Reitor nos primeiros noventa dias do

³² XIII Seminário Nacional O Uno e O Diverso na Educação Escolar (2016); V Encontro Mineiro de Psicologia Escolar e Educacional: interfaces com áreas afins (2016). VI Encontro de Iniciação Científica e Tecnológica da UFU (2013). I Congresso de Pesquisa dos Técnicos Administrativos em Educação e I Simpósio de Assistência Estudantil da UFU (2019).

³³ Disponível em <http://www.ufu.br/proge>. Acesso em: 07 fev. 2018.

³⁴ Aprovado no Conselho Universitário, na 294ª reunião, de 26/11/1999, passando a vigorar em 07/01/2000, juntamente com o Estatuto da UFU. Informações disponíveis em: http://www.ufu.br/sites/ufu.br/files/media/documento/aprovacao_estatuto_e_regimento_geral.pdf. Acesso em: 05 set. 2018.

seu mandato; V. aprovar a criação, modificação, extinção e estrutura interna dos Órgãos Administrativos; VI. estabelecer as diretrizes acadêmicas e administrativas da UFU; VII. estabelecer as condições gerais de criação e funcionamento das Unidades Acadêmicas; VIII. aprovar a criação, modificação, extinção, estrutura interna e regimento interno das Unidades Acadêmicas, dos Órgãos Suplementares e das Unidades Especiais de Ensino; IX. aprovar propostas de criação ou extinção de cursos de graduação e de programas de pós-graduação *stricto sensu*, bem como de alteração do número total de vagas da UFU nos seus cursos; X. estabelecer as políticas institucionais de recursos humanos; XI. aprovar a proposta orçamentária da UFU; XII. aprovar, por pelo menos dois terços da totalidade de seus membros, a outorga de distinções universitárias; XIII. autorizar, observadas as disposições legais pertinentes, a alienação e oneração de bens patrimoniais imóveis, bem como a aceitação de legados e doações feitos à UFU; XIV. promover, na forma da lei, o processo de escolha do Reitor e do Vice- Reitor; XV. promover, na forma da lei, o processo de escolha dos Diretores das Unidades Acadêmicas; XVI. atuar como instância máxima de recurso, bem como avocar o exame e a deliberação sobre qualquer matéria de interesse da UFU; XVII. aprovar o relatório anual de atividades da UFU, encaminhado pelo Reitor; XVIII. aprovar o sistema de avaliação institucional; e XIX. elaborar o seu Regimento Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999, p. 4-5).

Consultei o Regimento Interno da Faculdade de Educação Física da UFU³⁵, no qual consta, em seu Art. 13, ser competência do Conselho da Faculdade de Educação Física – CONFAEFI a de “aprovar a criação ou extinção de Núcleos e Órgãos Complementares no âmbito da FAEFI” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, [19--], p. 8). A partir dessa informação, foi encaminhada nova consulta ao procurador, em 15 de outubro de 2013, questionando se essa seria a tramitação inicial, antes de ser enviada qualquer solicitação ao Reitor; em 16 de outubro, do mesmo ano, o procurador respondeu a essa questão afirmativamente.

Posterior a isso, o diretor fez a solicitação ao Reitor, via memorando, da criação do setor e da minha nomeação oficial como coordenador, dada a necessidade de oficializá-lo em âmbito institucional por meio da aprovação pelo CONSUN, conforme entendimento do texto supracitado, especialmente em seu Art. VIII. Enviou por meio do MI. Nº 176/2013/FAEFI/UFU em 21 de novembro de 2013³⁶ (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2013e) (ANEXO C).

³⁵ Documento sem data, não tendo sido encontrados dados referentes à sua aprovação; porém é o único existente e, portanto, vigente no período relatado.

³⁶ A data, no Anexo C, está de 2017, dada a cópia entregue pela secretária da direção, retirada do seu computador, que possuía atualização de data automática. A data que consta no anexo refere-se, portanto, à data em que o documento foi disponibilizado e não àquela na qual ele foi confeccionado.

De posse do MI.004/2013/FAEFI/DANIEL (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2013f) (ANEXO B) e baseado nas consultas ao procurador e em suas respostas, o Prof. Guilherme, que já havia enviado a solicitação ao Reitor (ANEXO C) elencou a minha solicitação como ponto de pauta na 8ª Reunião Ordinária/2013 do Conselho da FAEFI – CONFAEFI, de 11 de novembro de 2013, abrindo o Processo-CONFAEFI 14/2013 e informou que se autoneou parecerista, procedimento que justificou pela “necessidade urgente de legalização deste setor, que já tem demanda de funcionamento” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2013a, p. 6). Emitiu, em seu relato, parecer favorável e, ao passar a palavra para os demais membros do conselho, alguns conselheiros se posicionaram, como o coordenador do curso de Educação Física, Prof. Antulho Rosa Pedroso (*in memoriam*), que disse: “a criação deste Setor é muito importante, pois atuará juntamente com a DIASE na atenção ao aluno, fazendo a triagem destes na Faculdade de Educação Física e encaminhando a eles, além de outras parcerias estabelecidas com essa divisão” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2013a, p. 7). Após outras considerações terem sido apresentadas e esclarecidas as dúvidas apresentadas, o Prof. Guilherme colocou o parecer em votação e este foi aprovado por unanimidade, conforme consta na Ata da 8ª Reunião Ordinária/2013 CONFAEFI, realizada em 11 de novembro de 2013 (ANEXO D).

Em momento anterior a tal aprovação, o diretor já havia criado duas portarias deliberando sobre o funcionamento do Setor, ambas com datas de 04 de agosto de 2013; na PORTARIA FAEFI Nº013/2013 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2013b) (ANEXO E) consta a criação do SEAPRA/FAEFI, enquanto a PORTARIA FAEFI Nº 014/2013 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2013e) (ANEXO F) refere-se a minha nomeação como coordenador. Esses documentos nunca foram publicados³⁷, assim como as demais portarias internas criadas na FAEFI naquele período, e nunca houve confecção e formalização/publicação de documento que as revogasse.

Por entender que esse era o procedimento, o gestor da FAEFI me disponibilizou uma sala a partir da data de publicação dessas portarias, ao lado da copa, onde os professores e técnicos-administrativos em educação costumam tomar café e reunir-se informalmente. Iniciei os trabalhos de forma tímida, propondo algumas atividades em parceria com o então coordenador de curso de graduação em Educação Física, professor Antulho. As ações que

³⁷ Não havia, por parte dessa gestão, o hábito de publicar as portarias internas, nem no site e nem no Jornal de Portarias, existente na UFU e disponível em: <http://www.ufu.br/jornal-de-portarias>, conforme acesso em 02 de fevereiro de 2018.

realizava, naquele momento, eram de organização de reuniões pedagógicas com os professores do curso de Educação Física, elencando temas necessários ao funcionamento do curso e colocando em pauta de reuniões³⁸. Nessa parceria, o docente também me encaminhava alguns alunos com dificuldades por ele percebidas, tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto pessoais, para que eu pudesse atendê-los e rastrear possibilidades de intervenção e/ou encaminhamento.

Em resposta ao MI nº 176/2013/FAEFI/UFU supracitado, o diretor recebeu o MI nº 02/14 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2014h), oriundo da Reitoria e assinado pelo Vice-reitor no exercício do cargo de Reitor, Eduardo Nunes Guimarães, em 3 de janeiro de 2014 (ANEXO G), no qual constava que não seria autorizado que essa discussão fosse para o CONSUN, o que impediu a criação e legalização do Setor naquele momento. O teor do memorando era o seguinte:

Em atenção ao MI. Nº 176/2013/FAEFI/UFU, datado de 21 de novembro de 2013, informamos a V. S^a que, para a revisão do organograma da UFU, será nomeada, pela Reitoria, uma Comissão de Estudos. Assim, a Faculdade de Educação Física e outros órgãos poderão passar para a Comissão as suas necessidades. Em face disto, a Reitoria entende que não promoverá discussões fragmentadas de solicitações de órgãos para alteração de suas estruturas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2014h, p. 1).

Porém, na Resolução 01/2012 do CONSUN (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2012a), mencionada pelo procurador na consulta que lhe foi direcionada, conforme supracitado, em sua Seção VIII, intitulada Dos Órgãos Complementares vinculados à Unidade, consta a seguinte explicação:

Art. 59. Os Órgãos Complementares são organizações ligadas a uma Unidade Acadêmica e têm como objetivo complementar as atividades de uma ou mais Unidades Acadêmicas que exigem estrutura mais complexa, de acordo com critérios a serem estabelecidos pelo CONSUN. Art. 60. Compete aos Dirigentes de Órgão Complementar, orientar, supervisionar e coordenar as funções de seu Órgão Complementar. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2012a, p. 17).

Consta também, em trecho posterior, ainda da Resolução 01/2012:

³⁸ Essas reuniões, as quais eu apoiava na organização e condução, eram presididas pelo coordenador de curso. Elencávamos alguns assuntos a serem debatidos e, em geral, houve participação efetiva do corpo docente do curso.

Art. 66. Ficam aprovados os organogramas constantes do processo desta Resolução, que serão divulgados pelo Reitor por intermédio de Portaria. § 1º O Reitor deverá atualizar e divulgar os organogramas ora aprovados, sempre que o CONSUN promover alterações na estrutura organizacional da UFU. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2012a, p. 19).

Tais trechos da Resolução 01/2012 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2012a), que se contrapõem ao veto de legalização do SEAPRA – MI nº 02/14 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2014h) – possibilitaram a inferência de que a negativa emitida quanto à legalização deste setor ocorreu em dissonância com o que a legislação interna vigente previa pois, conforme §1º daquela resolução havia permissão para que outros organogramas fossem aprovados pelo CONSUN em casos de alteração de estruturas organizacionais.

Houve ainda a aprovação de cursos de doutorado e de programas de pós-graduação, pelo CONSUN. Tais aprovações/autorizações contradizem a argumentação utilizada pela instituição para impedir a legalização do SEAPRA, já que os novos programas e cursos resultam em alteração da estrutura organizacional da instituição e, conseqüentemente, de seu organograma.

Algumas resoluções que autorizam implantação de novos cursos e alguns programas são apresentados a seguir, evidenciando a contradição mencionada quanto à postura adotada pelo gestor, no memorando:

- RESOLUÇÃO CONSUN 6/2014. Autoriza a implantação do Curso de Doutorado em Estudos Literários no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2014a);
- RESOLUÇÃO CONSUN 12/2014. Autoriza a implantação do Programa de Pós-graduação em Agricultura e Ambiente – nível de Mestrado Acadêmico, do Instituto de Ciências Agrárias, e dá outras providências. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2014b);
- RESOLUÇÃO CONSUN 9/2014. Autoriza a implantação do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, em nível Mestrado e Doutorado Acadêmicos, do Instituto de Artes, e dá outras providências (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2014c);
- RESOLUÇÃO CONSUN 1/2014. Autoriza a implantação do Programa de Pós-graduação em Ciências Naturais – nível Mestrado Acadêmico, da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU), e dá outras providências (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2014d);

- RESOLUÇÃO CONSUN 11/2014. Autoriza a implantação do Programa de Pós-graduação em Gestão Organizacional – nível Mestrado Profissional – da Faculdade de Gestão e Negócios, e dá outras providências. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2014e);
- RESOLUÇÃO CONSUN 7/2014. Autoriza a implantação do Programa de Pós-graduação em Música – nível Mestrado Acadêmico, no Instituto de Artes, e dá outras providências (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2014f);
- RESOLUÇÃO CONSUN 10/2014. Autoriza a implantação do Programa de Pós-graduação em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador, em nível de Mestrado Profissional, do Instituto de Geografia, e dá outras providências (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2014g);
- Aprovação de outros Programas de Pós-graduação, em 2015³⁹;
- RESOLUÇÃO CONSUN 6/2016. Dispõe sobre a criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE), e dá outras providências. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2016a).

Atuei no SEAPRA/FAEFI, portanto, desde a publicação das portarias internas supracitadas (ANEXO E e F) até o momento em que, por necessidades institucionais, fui nomeado Secretário do curso de graduação em Fisioterapia, considerada a resposta negativa quanto à legalização do setor. No período de seu funcionamento, dada a situação irregular desse setor, eu não realizava intervenções, apenas encaminhava os discentes, após conversas preliminares para rastreamento de necessidades e dificuldades, para atendimento pela Divisão de Assistência ao Estudante, vinculada, naquele momento, à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX⁴⁰ e, após 2016, à PROAE.

Fui nomeado secretário do referido curso em 05 de setembro de 2014, por meio da Portaria R N°. 872 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2014j), com designação para a função a partir de 12 de agosto de 2014, função na qual atuei até 16 de março de 2016, quando fui dispensado por meio da Portaria R N° 252, de 23 de março de 2016 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2016d) por meio de concessão de afastamento integral pelo período de um ano para cursar parte do doutorado, conforme PORTARIA PROGEP N° 211, de 01/02/2016 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2016b) e sua retificação por meio da PORTARIA PROGEP N° 309, de 16/02/2016 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2016c).

³⁹ Informações obtidas em sítio oficial da UFU. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/atasResolucoes.php>. Acesso em: 06 set. 2018.

Durante o período no qual trabalhei como secretário de graduação, as atividades desempenhadas eram burocráticas, referentes aos trâmites necessários para o funcionamento do curso de Fisioterapia. Em geral, executava as atividades elencadas pela chefia, sem muita utilização das atribuições do meu cargo, resumindo-se, em muitas vezes, à tramitação de documentações.

Naquele período, a atribuição que eu teria a possibilidade de executar em consonância com a descrição do meu cargo seria a orientação da pesquisa de Iniciação Científica intitulada “O perfil dos estudantes com alto índice de reprovação no curso de Educação Física”, cujo processo seletivo ocorrera antes do meu ingresso como secretário e o início previsto era para 06/11/2014. Porém, embora tivesse a legitimação institucional, firmada junto ao diretor da FAEFI em momento anterior⁴¹, minha chefia imediata, o coordenador do curso de graduação naquele momento, não permitiu que eu orientasse a pesquisa durante meu horário de trabalho, fazendo com que eu tivesse que trabalhar além das 40 horas semanais, caso quisesse continuar nessa atividade. Como a orientanda havia pleiteado e sido aprovada também no processo seletivo de bolsas e informara necessitar daquele auxílio para o seu sustento durante aquele período de seu curso, não achei prudente cancelar a Iniciação Científica, tendo que trabalhar fora do horário para conseguir cumprir as atividades de orientação propostas e manter a bolsista em atividade. Atuei como se meu contrato fosse de dedicação exclusiva e não mais de servidor com carga horária específica semanal, sem receber nenhum aumento remuneratório por isso.

Outra situação vivenciada durante esse período no serviço público como TAED foi quando os docentes do curso de Fisioterapia receberam uma oferta de realocação do curso na Faculdade de Medicina da UFU – FAMED/UFU, situada no Campus Umuarama. Na ocasião, a discussão foi levada ao CONFAEFI e eu, como conselheiro representante da categoria técnico-administrativa, interroguei sobre o fato de que os técnicos-administrativos vinculados ao curso seriam deslocados juntamente com o curso, sem poder de opinião ou de escolha a respeito. Solicitei que fosse realizada nova reunião incluindo o corpo técnico-administrativo vinculado ao curso e, ao longo da discussão, ouvimos – de um dos docentes que encabeçava a análise – que a única opinião que deveria ser considerada para deliberações sobre o tema era a

⁴⁰ Em 2016, o nome passou a ser Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROEXC. Disponível em <http://www.proexc.ufu.br/>. Acesso em: 30 abr. 2018.

⁴¹ Para a candidatura ao edital de Iniciação Científica, constituía-se pré-requisito a autorização, firmada por meio de assinatura, do Diretor da Unidade Acadêmica na qual o servidor estivesse lotado.

do professor, com a justificativa nos seguintes termos: “técnico a gente tira um aqui, coloca outro ali” [sic].

Outras atividades que tive a oportunidade de desempenhar ao longo de minha carreira no serviço público federal como TAED foram: participação como representante técnico-administrativo nos seguintes órgãos: Conselho da Faculdade de Educação Física – CONFAEFI, Colegiado de Extensão da Faculdade de Educação Física – COEXT-FAEFI, Conselho Universitário – CONSUN, Comissão Própria de Avaliação – CPA, Comissão Estatuinte e Fórum de Licenciaturas, com direito a voz e voto; suplência do Conselho Fiscal do Sindicato dos Trabalhadores Técnico – Administrativos em Instituições Federais de Ensino Superior de Uberlândia – SINTET-UFU.

Ressalto algumas conquistas no exercício do cargo: mobilização da coordenação do curso de Educação Física com resultante inclusão, nas normas que deliberam sobre os Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC de graduação, do servidor TAED com titulação de mestrado para atuação como orientador e como membro efetivo de banca de TCC, embora com subutilização na prática; e inclusão – quando da fragmentação do curso de Educação Física nas modalidades de licenciatura e de bacharelado – das ideias contidas no Projeto de criação do Setor de Apoio ao Professor e ao Aluno (ANEXO B), consideradas as ressalvas acrescidas por cada grupo, resultando na previsão deste setor em ambos os Projetos Político-Pedagógicos – PPPs⁴², com a indicação de que seja coordenado por servidor ocupante do cargo TAED.

Portanto, no contexto da minha atuação como TAED na UFU, pude perceber, logo de início, que apesar de estarem devidamente caracterizadas e regulamentadas as funções desse cargo no âmbito das universidades públicas federais, nem sempre tais atribuições podiam ser executadas na prática, principalmente no que diz respeito a minha real participação nos processos de ensino-aprendizagem, e meu trabalho limita-se, em grande parte, a cumprir tarefas administrativas, que de acordo com meu entendimento, poderiam, inclusive, ser executadas por servidores com atribuições específicas para esse tipo de tarefas (tais como

⁴² Em fase inicial da proposta de divisão do curso de Educação Física existente nessas duas modalidades, fui consultado, pontualmente, por um docente, referente a composição do texto do Projeto Político-Pedagógico de bacharelado, realizando correções e sugestões em seu conteúdo. Naquele momento, incluí trechos do meu projeto, como uma tentativa de que, futuramente, pudesse ser institucionalizado como pré-requisito para funcionamento dos cursos de graduação na referida Unidade Acadêmica a atuação do TAED. A proposta se estendeu ao PPP da licenciatura, embora não houvesse participado dessa construção.

ocupantes dos cargos de Assistente em Administração, de Auxiliar Administrativo ou de Técnico em Secretariado⁴³, por exemplo).

A partir das experiências relatadas e de outras vivenciadas em minha carreira como TAED, pude constatar a existência de contradições, dificuldades e problemas cotidianamente enfrentados, que limitam e, inclusive, impedem o efetivo exercício de funções, em destaque para aquelas que deveriam ser desempenhadas pelo TAED nas universidades públicas federais ao comparar a realidade profissional – minha e de meus colegas do serviço público federal, em exercício no âmbito do Ensino Superior – com a legislação brasileira, no que diz respeito à educação superior, suas finalidades e objetivos, assim como à definição das atribuições destinadas a cada um dos membros da comunidade universitária, quais sejam, docentes, discentes e técnico-administrativos, em suas mais variadas funções, e em especial no concerne ao cargo TAED. Situação esta que, em consonância com o trajeto de vida aqui apresentado, motivou a realização do presente trabalho, com o problema de pesquisa a ser apresentado a seguir, conforme a tese anunciada no início deste texto.

⁴³ A descrição e os pré-requisitos para investidura nesses cargos encontra-se disponível no Ofício Circular nº 15/2005 CGGP/SAA/SE/MEC (BRASIL, 2005b).

INTRODUÇÃO

A atuação dos servidores ocupantes do cargo público denominado Técnico em Assuntos Educacional no Ensino Superior da UFU

Diversos são os estudos existentes que apontam para as necessidades que envolvem os docentes no contexto do Ensino Superior, dos quais citamos o de Zavadski e Facci (2012), que enfocam a temática da formação docente, e o de Cury (2012), que além de trabalhar esta questão, aponta ainda a importância da relação do educador com o educando no processo de ensino-aprendizagem, visando a melhoria na formação universitária, com a ressalva de que este último autor realizou seu estudo no âmbito da UFU.

O estudo de Vitória (2017), também no âmbito da UFU, deu-se por meio da investigação das condições para o trabalho docente, com a abordagem das percepções existentes por parte dessa categoria quanto à precarização de seu trabalho e o de Macedo (2017), também nessa instituição de ensino, deu-se com enfoque no processo saúde-doença do docente, com resultados que indicaram as configurações da organização de trabalho do professor como um dos responsáveis por tal fragilização de suas condições laborais.

Oliveira, Pereira e Lima (2017) buscaram a compreensão, por meio de um estudo, das principais modalidades de adoecimento que acometem o docente universitário da esfera pública e perceberam a predominância de adoecimentos considerados psicossomáticos, seguidos de problemas psíquicos e físicos, respectivamente.

Nesse mesmo sentido, a importância do processo educacional também é constantemente discutida, mesmo que por diferentes óticas. Porém, parte dos sujeitos envolvidos neste processo – os técnicos administrativos –, direta ou indiretamente, nem sempre são considerados quando a temática é debatida e problematizada, visando que a trama educacional e todos aqueles que nela/dela participam possam ser englobados.

Embora universidades como a UFU adotem o reconhecimento legal da existência da figura do servidor técnico-administrativo em educação, são ainda recentes os estudos referentes a este profissional nas universidades e na própria UFU e/ou destinados a investigação de seu trabalho no contexto do desenvolvimento dos processos de ensino, pesquisa e extensão no ensino superior público. Além disso, boa parte dos escritos científicos

encontrados⁴⁴ referiam-se a estes servidores em sua relação com a saúde no mundo do trabalho, como por exemplo em Vogt (2000).

Dentre os vários cargos técnicos existentes sobre os quais podem ser propostas pesquisas, destacamos o do Técnico em Assuntos Educacionais – TAED, foco da presente investigação, devido ao histórico pessoal apresentado e as suas peculiaridades, conforme veremos a seguir. Os estudos e artigos encontrados nas bases de dados pesquisadas que tiveram como objeto de estudo este cargo foram os de: Chaves (2009), Horta (2017), Lewandowski (2018), Linkowski (2019), Martins (2019), Mattos et al. (2017), Moura (2017), Oliveira (2015), Pio (2012), Rosa, Oliveira e Esteves (2018), Sanseverino (2015), Sanseverino e Gomes (2014; 2017a; 2017b), Sanseverino e Gomes Júnior (2014), Silva (2014). Somados a estes, foi também realizada uma investigação pelo MEC (BRASIL, 1979a). Apontam, em grande parte, para o desvio de função ou subaproveitamento do cargo nas instituições pesquisadas. Todos serão apresentados no capítulo 3. Ressalta-se que nenhum deles, porém, se referia a atuação de servidores dessa categoria funcional no âmbito da UFU, foco desta tese.

O cargo TAED tem como atribuições principais, conforme descrição sumária do cargo que consta no Ofício Circular nº 15/2005 CGGP/SAA/SE/MEC, as de: “Coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2005b, p. 50).

Neste ofício constam também os Requisitos de Qualificação para Ingresso no Cargo, a saber, curso superior em pedagogia ou licenciaturas e a Descrição das Atividades Típicas do Cargo, que são:

Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos alunos; elaborar projetos de extensão; realizar trabalhos estatísticos específicos; elaborar apostilas; orientar pesquisas acadêmicas; utilizar recursos de informática; e executar outras tarefas de mesma natureza e nível de

⁴⁴ A principal forma de busca dessa informação foi pelo uso dos descritores “técnico-administrativo em educação” e “Técnico em Assuntos Educacionais” em bases de dados como o *google scholar*, Banco de Teses da CAPES, *scielo*, dentre outras. Cabe ressaltar que, em muitos dos referenciais encontrados, o(s) termo(s) foi/foram utilizado(s) no sentido de identificação do autor do trabalho, servidor da categoria e/ou do cargo mencionado. Com isso, embora seja possível encontrar, inicialmente, muitas menções ao Técnico em Assuntos Educacionais, em muitos casos os trabalhos não se referiam ao cargo e sim ao currículo de seus autores.

complexidade associadas ao ambiente organizacional (BRASIL, 2005b, p. 50).

Embora o detalhamento das Atividades Típicas do Cargo conste de ações específicas e demonstre atividades a serem desempenhadas por este profissional, o último item da descrição, “executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional” (p. 50) abre diversas possibilidades de atuação para o Técnico em Assuntos Educacionais, não específicas, mas inseridas em um contexto maior, o dos ambientes organizacionais.

Sobre os ambientes organizacionais, descritos no Decreto nº 5.824, de 29 de junho de 2006 (BRASIL, 2006a), que estabelece os procedimentos a serem realizados para que haja concessão de Incentivo à qualificação e enquadramento, por nível de capacitação, dos servidores integrantes do Plano de Carreira, especificamente nos cargos Técnico-Administrativos em Educação, há a elucidação quanto à existência de dez tipos de ambientes organizacionais diferentes nos quais o servidor pode se enquadrar, o que torna amplo e inespecífico o contexto de trabalho do TAED/UPF, levando em consideração a descrição supracitada, de que o servidor deste cargo pode executar qualquer tarefa referente ao ambiente organizacional no qual esteja lotado.

Outro dado a ser considerado nesta investigação, sobre o TAED na UFU, refere-se à diminuição da quantidade de servidores lotados neste cargo, nos últimos anos, conforme análise dos Quadros de Referências de Servidores Técnico-Administrativos, descritos a seguir.

De acordo com a Portaria Interministerial nº 182, de 20/05/2013, publicada no Diário Oficial da União – DOU de 21/05/2013 e disponibilizada no dia 14/06/2013, o quantitativo de servidores ocupantes deste cargo na UFU totalizava 42, além de outras 3 vagas que, embora disponíveis, apresentavam-se ociosas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2013g). Em sequência, na Portaria Interministerial nº 461, de 20/11/2013, publicada no DOU de 25/11/2013 e disponibilizada no dia 18/12/2013, divulgou-se que o quantitativo ocupado aumentou para 43 servidores e a quantidade de vagas desocupadas diminuiu para zero (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2013i). No ano seguinte, a situação se manteve, conforme foi possível visualizar na Portaria Interministerial nº 111, de 02/04/2014, publicada no DOU de 03/04/2014, que apresentou que a quantidade de vagas ocupadas continuava de 43 e de vagas desocupadas se mantinha zero (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2014i). Tais dados demonstram que duas vagas de TAED, antes vigentes

na universidade, deixaram de existir no referido período, podendo ter sido, inclusive, substituídas por vagas de outros cargos⁴⁵.

Reforçando a importância dessa pesquisa, ancora-se em Tello e Almeida (2013), os quais apontam a função social da pesquisa na área das políticas públicas educacionais, que vêm contribuindo para identificação, descrição e reconhecimento do impacto político-pedagógico, social e ideológico das políticas públicas formuladas e instituídas oficialmente, visando com isto, a sua avaliação crítica no contexto das suas implicações econômicas e socioculturais, com perspectivas, inclusive, de proposição de reformulações ou adequações, quando necessário. Isto pode ser aplicado ao cargo em foco, do Técnico em Assuntos Educacionais, em especial no contexto da UFU, com vistas à identificação das implicações do cargo neste contexto.

Portanto, conforme a experiência vivenciada na condição de TAED/UPF desde 2012, as informações coletadas a respeito dessa designação no âmbito da educação superior, a descrição das suas atribuições conforme a lei, bem como a breve explanação sobre o quantitativo de TAEDs na Universidade Federal de Uberlândia, e em observância aos estudos realizados sobre este cargo, apresenta-se como problema de pesquisa a seguinte indagação: **quais são as dificuldades, percalços e contradições que limitam o servidor público federal ocupante do cargo TAED quanto ao cumprimento de suas funções, atribuídas em texto legal, no contexto universitário da Universidade Federal de Uberlândia, e quais as suas possibilidades de atuação e de superação efetiva dos limites (im)postos nesse contexto institucional?**

Objetivo Geral

Visando responder ao problema de pesquisa supracitado, a presente investigação teve, como objetivo geral, conhecer e analisar o trabalho do Técnico em Assuntos Educacionais, lotado na educação superior ofertada pela Universidade Federal de Uberlândia, no período entre 2016 e 2017⁴⁶, à luz do marco legal estabelecido pelo Ofício Circular nº 15/2005 CGGP/SAA/SE/MEC (BRASIL, 2005b) para o exercício das suas funções.

⁴⁵ Esta discussão será realizada no capítulo 4.

Objetivos Específicos

- Contextualizar a educação/ensino superior com foco na pesquisa dos marcos legais que deram sentido e significado ao cargo Técnico em Assuntos Educacionais – TAED no âmbito da universidade pública federal brasileira.
- Refletir dialeticamente sobre o processo de constituição e desenvolvimento institucional da política pública educacional denominada Técnico em Assuntos Educacionais, contextualizando esse cargo público no campo das políticas públicas de Educação Superior no Brasil.
- Analisar o processo de construção e desenvolvimento da Identidade Profissional do TAED, a luz do movimento dialético da constituição e das modificações do cargo, refletindo as suas contradições, limites e possibilidades no mundo do trabalho, referenciadas no seu ordenamento legal.
- Identificar e analisar as dificuldades, percalços e contradições encontradas na atuação do servidor ocupante desse cargo na UFU, bem como as possibilidades de superação efetiva das mesmas nesse contexto institucional e de atuação em acordo com a lei, a partir das visões de TAEDs, em exercício entre os anos de 2016 e 2017, e de gestores da área de recursos humanos da UFU.

Percursos da pesquisa

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, consiste na tentativa sistematizada de identificar e reconhecer percepções e entendimentos acerca da natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação (DANTAS; CAVALCANTE, 2006), assim como também na aplicação, com base científica, de enfoques indutivos de pesquisa de campo, sem a pretensão de alcançar a generalização ou universalização dos resultados encontrados, diante das limitações impostas no âmbito da explanação.

Dentre as suas principais características, a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada; não busca enumerar ou medir eventos; não emprega análise estatística na análise de seus dados. Faz parte da pesquisa qualitativa a análise descritiva, com contato direto e indireto do pesquisador com o objeto de estudo (NEVES, 1996).

⁴⁶ Tal período foi escolhido por ser posterior ao marco legal estabelecido pelo Ofício nº 15/2015 e por conferir

González Reys (2005) pontua que toda pesquisa é um processo vivo em que se apresentam diversas dificuldades frente às quais o investigador deve estar preparado, inclusive para tomar decisões que poderão alterar os seus rumos. Nesse sentido, algumas propostas iniciais para a presente pesquisa se modificaram, especialmente no que se refere a quantidade de sujeitos entrevistados, como veremos a seguir.

A presente pesquisa é um estudo de caso, focado nas questões atinentes ao cargo de Técnico em Assuntos Educacionais alocado no ensino superior da UFU. Segundo Triviños (1987), este tipo de estudo não corresponde ao modelo utilizado no positivismo e consiste na análise, em profundidade, de uma determinada unidade, abrangendo-a nas diferentes esferas que a constitui.

Tal investigação foi cadastrada na Plataforma Brasil, conseqüentemente, no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, com número CAAE⁴⁷ 57955016.3.0000.5152, em formato de projeto de pesquisa intitulado: “Percalços e possibilidades de atuação do Técnico em Assuntos Educacionais no Ensino Superior”. A proposta foi aprovada, conforme parecer de número 1.791.823 (ANEXO H). Os recursos utilizados para o seu desenvolvimento foram de natureza bibliográfica, documental e de campo, sendo esta última realizada com base na utilização de protocolos de entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A, APÊNDICE B, APÊNDICE C).

A análise documental consiste na utilização de materiais escritos considerados documentos, os quais, conforme Lüdke e André (1986, p. 38), “incluem leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”.

Para tanto, foram utilizados, na presente investigação, principalmente documentos oficiais referentes à esfera federal, tanto a nível macro, da sociedade brasileira como um todo, como leis, decretos, projetos de leis, emendas constitucionais, dentre outros, quanto a nível micro, considerada a instituição pública denominada Universidade Federal de Uberlândia, cuja seleção se deu a partir da possibilidade de colaboração para a compreensão dos aspectos que legalizam a atuação do TAED/UPF nesse contexto, tais como resoluções, atas de reunião, ofícios, memorandos, boletins, dentre outros.

No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, esta foi utilizada para fundamentar teoricamente o objeto de pesquisa e subsidiar a análise dos dados coletados, considerando que

atualidade à pesquisa, tendo em vista o momento no qual foi realizada.

trabalhar com a pesquisa bibliográfica significa realizar um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, e que isso exige vigilância epistemológica. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 1).

Quanto à entrevista semiestruturada, essa

tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta. (MANZINI, 2012, p. 156).

Esta técnica de coleta de dados consiste em uma combinação de questões abertas e fechadas nas quais há a possibilidade de que o entrevistado discorra sobre o tema sem ter que se prender à questão formulada e a ele apresentada durante a “comunicação verbal” (MINAYO, 2009, p. 64), motivo pelo qual uma das suas principais vantagens consiste no fato de que, embora sejam formuladas questões de forma prévia em um roteiro de investigação, outras podem surgir durante a sua realização e serem inclusas pelo entrevistador ou pelo participante, dada a consideração de sua importância.

A proposta inicial, conforme projeto aprovado pelo CEP, incluía a participação de todos os Técnicos em Assuntos Educacionais da UFU que trabalhassem com a Educação Superior⁴⁸ e que aceitassem colaborar concedendo entrevista, bem como até dez gestores ou ex-gestores de recursos humanos da mesma instituição.

Porém, partindo da ideia de saturação dos dados, proposta por Bogdan e Biklen (1994), segundo a qual o encerramento da coleta de dados pode ocorrer quando se tenha material considerado suficiente para uma consistente análise dos dados, a realização das entrevistas findou-se com a quantidade de sete TAEDs e de três gestores. Os detalhes relativos às entrevistas encontram-se descritos no campo referente à análise dos dados, no capítulo 4.

Considerando que a pesquisa de campo se refere exclusivamente aos TAEDs vinculados à educação superior ofertada pela UFU, não foram inclusos os ocupantes desse

⁴⁷ CAEE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.

⁴⁸ Na Universidade Federal de Uberlândia existem Técnicos em Assuntos Educacionais que não trabalham com a Educação Superior, sendo lotados na ESTES-UFU e ESEBA-UFU.

cargo lotados na Escola de Educação Básica – ESEBA-UFU e na Escola Técnica da UFU – ESTES-UFU.

Para a realização da pesquisa de campo, o principal risco existente seria o de identificação dos sujeitos participantes. Tal possibilidade foi minimizada, seguindo-se à risca o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (APÊNDICE D) apresentado no momento de entrevista, assim como também respeitados os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, tal como preconizado na Resolução nº 196 de 1996, do Conselho Nacional de Saúde (1996). Além disso, a investigação foi desenvolvida com sujeitos adultos dotados de autonomia plena, os quais poderiam deixar de participar a qualquer momento, caso considerassem esse fato pertinente, inclusive por motivos pessoais. Ressaltamos ainda que a identidade dos participantes foi preservada em todo tempo, utilizando-se pseudônimos na exposição dos dados coletados.

Portanto, o TCLE foi aplicado pelo pesquisador aos entrevistados, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão, nas dependências da própria instituição. O pesquisador fez a apresentação dos objetivos da pesquisa e esclareceu todas as questões referentes aos mesmos, bem como as demais dúvidas dos entrevistados. Da mesma forma, todos os inquiridos foram informados de que poderiam se recusar à participação a qualquer tempo, bem como desistir de participar ao longo do processo, sem necessidade de justificativa e sem sofrer qualquer coação.

O método utilizado para análise dos dados foi o hermenêutico-dialético, ancorado nos pressupostos teóricos propostos por Minayo (1994; 1996; 2002), conforme apresentado a seguir, e a interpretação dos dados ocorreu por meio de conteúdos interdisciplinares, oriundos da Psicologia Educacional e Escolar crítica, da Psicologia Histórico-cultural e do campo de políticas públicas educacionais, todos tendo como base epistemológica o materialismo histórico-dialético.

Procedimentos de análise dos dados

A partir da compreensão de Höfling (2001) do conceito de política pública educacional como sendo uma política pública social cujo responsável é o Estado, a análise dos dados dessa pesquisa se ancora nas orientações da autora, a qual ressalta que, para análise de uma política pública, faz-se necessária a consideração das “questões de fundo” (p. 30), as quais fornecem informações sobre as tomadas de decisões e escolhas e os caminhos traçados

na implementação da política. Ressalta que existem diferentes fatores envolvidos para que se consiga medir as consequências e efetividade de uma política pública e complementa:

Estes diferentes aspectos devem estar sempre referidos a um contorno de Estado no interior do qual eles se movimentam. Torna-se importante aqui ressaltar a diferenciação entre Estado e governo. [...] É possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Baseado nisso, buscou-se compreender criticamente os principais fatores históricos e sociais envolvidos na construção do cargo TAED e nas possibilidades de atuação desse profissional no âmbito do Ensino Superior universitário, sendo elencada, para a compreensão e análise crítica dos dados construídos a partir do trabalho de campo, a utilização do método de interpretação da realidade denominado hermenêutico-dialético, considerando que

conhecer o mundo significa compreender e interpretar os processos que determinam a forma de existência dos objetos ou fenômenos num determinado contexto histórico, sabendo que em outro eles são diferentes, não se ocupando, portanto, das discussões metafísicas sobre a essência do mundo em si mesmo. (MUÑOZ PALAFOX, 2013).

Em consonância com o enfoque materialista histórico-dialético e com a perspectiva Histórico-cultural, o método hermenêutico-dialético, tal como proposto por Minayo (1996), consiste num processo qualitativo de interpretação dos dados coletados na pesquisa de campo, dentro do qual se faz necessária a descoberta das categorias que constituem os fenômenos relativos ao objeto de pesquisa em questão.

A respeito da discussão sobre caráter qualitativo *versus* quantitativo de análise dos dados, Minayo (2002) ressalta que, em termos dialéticos, a quantidade se decompõe em qualidade, já que na transformação ocorrem mudanças que são qualitativas e, ao mesmo tempo, quantitativas. Segundo a autora, “a superação do dualismo entre quantidade e qualidade se expressa no fato de que toda qualidade comporta sempre certos limites quantitativos e vice-versa” (p. 96), ressaltando o convite da abordagem dialética para a superação dessa dicotomia. Por isso, embora a presente pesquisa se apresente, conforme as

definições supracitadas, como qualitativa, interpõem-se dados quantitativos como presentes e necessários para a compreensão e crítica dos dados construídos.

Como forma de organização do material obtido e em concordância com a metodologia de análise dos dados proposta, utilizou-se a análise de conteúdo, que consiste em uma forma de desmembramento e reagrupamento dos dados em categorias, a partir dos pressupostos de Franco (2003), que afirma seu “uso em conexão com outras técnicas de pesquisas psicossociais [sic]” (p. 18), ressaltando a necessidade de que as análises se iniciem pelo conteúdo manifesto explicitamente.

Segundo Minayo (2002), a análise hermenêutica, vista isoladamente, considera como parâmetro de análise e interpretação o mundo cotidiano no qual se produz o discurso, oferecendo os limites para a compreensão do sentido da comunicação humana, “pois é o único mundo possível do consenso, da compreensão ou do estranhamento da comunicação intersubjetiva, por isso é o mundo objetivo” (p. 99), buscando essencialmente a compreensão, por meio da ênfase dada aos significados atribuídos pela linguagem.

Afirma que a dialética, quando vista isoladamente, estabelece uma atitude crítica diante mundo, considerando a estrutura dos significados presentes na linguagem apenas como um recorte da totalidade existente e seu exercício “considera como fundamento da comunicação as relações sociais historicamente dinâmicas, antagônicas e contraditórias entre classes, grupos e culturas” (MINAYO, 2002, p. 101).

Sobre o agrupamento entre hermenêutica e dialética como embasamento para análise do material da investigação, Minayo (1996, p. 227) esclarece que visa conduzir “o intérprete a entender o texto, a fala, o depoimento, como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem), ambos frutos de múltiplas determinações, mais com significado específico”. Tal interlocução entre abordagens é concebida por Minayo (2002) como “fecundo na condução do processo ao mesmo tempo compreensivo e crítico de análise da realidade social” (p. 97), que possibilita a apreensão da prática social dos indivíduos de determinado grupo e/ou sociedade em seus movimentos contraditórios.

Nesse sentido, Minayo (2002, p. 101) elucida que, “enquanto a hermenêutica busca as bases do consenso e da compreensão na tradição e na linguagem, o método dialético introduz na compreensão da realidade o princípio do conflito e da contradição como algo permanente e que se explica na transformação”.

Ainda sobre o método hermenêutico-dialético, Minayo (1994, p. 77) explana que, “nesse método a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser

compreendida”. Na utilização deste para a análise de uma pesquisa, deve-se levar em consideração a conjuntura política, a socioeconômica e a história concernente ao grupo social estudado, além da política a qual ele se relaciona, determinações essas definidas pela autora como contexto sócio histórico. Por fim, ressalta-se que:

A dialética, por sua vez, ao sublinhar a dissensão, a mudança e os macroprocessos, pode ser fartamente beneficiada pelo movimento hermenêutico, que enfatiza o acordo e a importância da cotidianidade. Enquanto a práxis hermenêutica, assentada no presente, penetra no sentido do passado, da tradição, do outro, do diferente, buscando alcançar o sentido das mais diversas formas de texto, a dialética se dirige contra o tempo. Enfatiza a diferença, o contraste, a dissensão e a ruptura de sentido. Assim, a hermenêutica e a dialética se apresentam como momentos necessários da produção de racionalidade em relação aos processos sociais. (MINAYO, 2002, p. 104).

Procura-se portanto, com esse processo, captar em detalhes os dados coletados em suas articulações com o contexto econômico-político, social e cultural, suas evoluções e conexões quanto às questões que envolvem o objeto de estudo para se chegar à sua compreensão dialética (PIRES, 1997), levando em consideração os aspectos históricos que lhe fundamentam.

Essa construção leva em consideração que a pesquisa nas ciências humanas, tal como neste caso, relacionada com as políticas públicas educacionais, implica na realização constante de um exercício guiado e medido pela teoria, esta vista como uma aquisição histórica produzida na interação dialética entre os seres humanos e o mundo (MUÑOZ PALAFOX, 2013) e na constituição humana através da relação com o outro, conforme Perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski (GÓES, 2000; LEONTIEV, 2004; MEIRA; ANTUNES, 2003; VIGOTSKI, 2000; VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010; VIGOTSKY, 2000; ZANELLA, 2005).

Conforme Almeida e Tello (2013), “a metodologia é um componente lógico que não pode ser concebida de forma isolada porque constitui a epistemologia da pesquisa” (p. 15), sendo adotado o conceito de epistemologia, com confluência entre método e posição epistemológica adotada em uma investigação. Nesse sentido, a interpretação dos dados da pesquisa ocorreu com a utilização de fundamentos epistemológicos consoantes com a metodologia utilizada para a construção dos dados, conforme supracitado.

A interpretação dos dados da pesquisa de campo foi orientada teoricamente por fundamentos apresentados, em caráter interdisciplinar⁴⁹, nos campos das Políticas Públicas Educacionais, da Psicologia Educacional e Escolar crítica e da Perspectiva Histórico-Cultural, em consonância com os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético. Estas últimas perspectivas se entrelaçam, tendo em vista que aquela se ancora nesta, aplicando-a aos processos escolares em diferentes contextos, dentre eles o da educação superior.

Cabe mencionar que a interface com a área de Psicologia Educacional e Escolar Crítica constitui-se como de suma importância para a composição dessa pesquisa e para suas análises, bem como para a interpretação dos dados. Este campo do conhecimento reconhece a sociedade de classes e questiona veemente o papel da psicologia nela, em especial a partir de 1980. Busca a superação do modelo tradicional deste campo do conhecimento, que levava à busca da compreensão da produção da escola a partir de suas raízes históricas, culturais e sociais, ampliando seu campo de pesquisa com o acréscimo da possibilidade de que estas sejam pesquisadas no contexto das políticas públicas em educação (MARILENE SOUZA, 2006).

Além disso, da perspectiva da Psicologia Educacional e Escolar crítica são utilizados conteúdos referentes à constituição de uma identidade profissional a partir e nos contextos escolares, conforme as pesquisas de Pires (2011), Barbosa e Souza (2010) e Fontana (2000). Esta perspectiva busca englobar os diferentes sujeitos que compõem o desenvolvimento do processo educacional, tendo como pressuposto as concepções de indivíduo que englobem o aspecto social, em detrimento daquelas naturalizantes e excludentes, utilizadas para culpabilizar um sujeito em detrimento de todos aqueles que fazem parte de um dado processo, ocorrido em uma determinada sociedade e contexto.

Nesse sentido, Peretta et al. (2014), em estudo na perspectiva da Psicologia Escolar crítica, evidenciam como a área colabora ao destacarem a importância de que não sejam procurados culpados isolados para os problemas que acontecem em uma instituição escolar. Segundo elas,

É importante ressaltar que a escola é permeada por relações de poder, em cujos meandros são produzidos os processos de culpabilização do próprio aluno por seus problemas de aprendizagem. Ter consciência disto é essencial

⁴⁹ Em concordância com Pires (1998), a escolha da interdisciplinaridade em detrimento da multidisciplinaridade e da transdisciplinaridade se faz por considerar esse conceito o mais indicado para garantir a historicidade material nas reflexões ora apresentadas, tendo em vista sua capacidade de possibilitar a quebra “da rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas” (p. 177) e os conteúdos teórico-práticos necessários para a construção de uma pesquisa.

para quebrar esta lógica vigente, que se pauta por desigualdades, mas constitui-se como um grande desafio para todos os envolvidos. Muitas vezes o próprio psicólogo desconstrói a visão de “aluno-problema” para construir uma de “professor-problema”, o que também não contribui para a transformação dessa realidade. (PERETTA et al., 2014, p. 295).

Os próprios processos de avaliação psicoeducacional, em uma perspectiva da Psicologia Educacional e Escolar crítica, têm avançado. Facci, Eidt e Tuleski (2006) apontam que devem englobar, para além da avaliação do aluno, de suas competências e conhecimentos (vistos em decorrência de fatores orgânicos e de maturação e, portanto, biológicos), a avaliação da escola, de seus conteúdos ofertados, de suas metodologias e da qualidade das mediações.

Meira (2012) acrescenta, nas críticas à escola atual, a patologização dos problemas educacionais, em detrimento da visão psicossocial dos processos de dificuldades escolares. Com isso, pontua quanto à importância de que os problemas educacionais incluam, em uma perspectiva crítica, um trabalho intelectual acompanhado de novos posicionamentos tanto por parte de psicólogos, quanto por parte de educadores e de profissionais da saúde.

Barroco e Souza (2012), com enfoque na Psicologia Escolar em contexto de educação inclusiva, fazem críticas ao capitalismo e ao neoliberalismo como condições perpetuadoras da exclusão no contexto escolar. Tais pressupostos são de suma importância para que o ambiente da instituição escolar seja visto em sua totalidade, conforme explicações por elas apresentadas.

Queremos dizer que o preconceito, o estigma, a prática de exclusão etc. não surgem nas mentes das pessoas apenas por elas se encontrarem com um entendimento incorreto da vida e dos homens, ou por quererem cultivá-los. Antes, aquilo que se encontra nas mentes está, também, fora delas; ou melhor, antes de estarem no plano intrapsíquico, internalizados, tais conteúdos estão presentes na prática social, enraizados nas condições de vida objetivas. Esse entendimento subsidia-se naquilo que as histórias da educação e da psicologia nos revelam: a cada época e sociedade, um dado tipo de homem, um dado tipo de educação, um dado conjunto de valores e representações, uma dada forma de explicação e de intervenção. Assim, podemos considerar que sem a superação das condições próprias ao capitalismo que gera a ideologia neoliberal, a transformação de mentalidades, pleiteada pelos princípios e metas da educação inclusiva, não se torna possível de modo amplo e pleno. (BARROCO; SOUZA, 2012, p. 117).

As autoras ponderam que o olhar da psicologia escolar/educacional crítica, nesse sentido, requer a ultrapassagem da aparência dos fenômenos e dos fatos, com vistas ao

desvendamento do não-aparente para fins de que seja, de fato, compreendido o contexto educacional e social no qual se insira determinado objeto/aspecto. Esclarecem, ainda, que:

O pensamento crítico em psicologia escolar/educacional requer, pois, que superemos a mera descrição descontextualizada de certos quadros ou situações apresentados nas escolas e que expliquemos como os alunos se humanizam, como se tornam homens de uma dada época, cultura e classe social, como desenvolvem a consciência, e, sobretudo, como podem ter outro devir com o auxílio da escolarização. Por esse modo, a escola só pode se tornar inclusiva quando desenvolve o que é propriamente humano nos alunos! (BARROCO; SOUZA, 2012, p. 126).

Ao relatar sobre os espaços dos quais participou, destinados aos grupos de pesquisas voltados para a construção de uma Psicologia Escolar e Educacional crítica, desenvolvidos no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Marilene Souza (2006) elucidou:

nesse processo de formação, as opções teórico-metodológicas para esta aproximação com a escola têm se dado na direção de analisar o miúdo desta instituição educacional, ou seja, a vida diária escolar, as formas, maneiras, estratégias, processos que constituem o dia-a-dia da escola e suas relações. É nesse espaço contraditório, conflituoso, esperançoso, utópico que as políticas educacionais se materializam, que de fato acontecem. Portanto, a opção que temos feito em nosso grupo de pesquisa, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – formado por alunos de graduação em Psicologia, mestrandos e doutorandos -, é de pensar a escola a partir de seus processos diários de produção de relações, analisando como as políticas públicas são apropriadas nesses espaços e transformadas em atividade pedagógica, em prática docente, em práticas institucionais, portanto, em prática política. (MARILENE SOUZA, 2006, p. 232).

Tendo isto como base e as diferentes reflexões oriundas da Psicologia Educacional e Escolar crítica, essenciais para se pensar o objeto de pesquisa desta tese, a área colaborou ainda com esta pesquisa ao englobar as políticas públicas educacionais em suas análises relacionadas aos processos e às instituições escolares, permitindo que sejam vistas as possibilidades de que tal espaço, marcado por contradições, fosse concebido como apropriação/materialização de políticas públicas em educação e de aspectos de uma sociedade/cultura mais ampla, o que implica em um processo de produção diária de relações, de práticas, de transformações e, por isso, em práxis política.

Ainda segundo Marilene Souza (2006), a análise da vida diária escolar a partir dessa perspectiva considera que a escola “se materializa em condições histórico-culturais, ou seja, que ela é constituída e se constitui diariamente, a partir de uma complexa rede em que se

imbricam condições sociais, interesses individuais e de grupos, atravessada pelos interesses do estado, dos gestores” (MARILENE SOUZA, 2006, p. 232).

Em momento posterior, Souza (2010) tece complementações, ao delimitar um pouco mais as contribuições desse campo à análise das políticas públicas educacionais:

uma das contribuições importantes da Psicologia Escolar, no momento histórico em que se encontra, reside em explicitar os sentidos e os significados das políticas públicas para aqueles que possuem o estatuto institucional de planejá-las, no âmbito do sistema educacional, e de implantá-las na vida diária escolar. As pesquisas desenvolvidas e que tomam as políticas públicas como objeto de estudo, a partir do olhar da Psicologia – somada a outras que venham se debruçar sobre a temática das políticas públicas em Educação –, demonstram como os professores interpretam tais políticas. Enfatizam, ainda, quais questões precisam ser enfrentadas pelo sistema de ensino quanto à implantação das políticas, bem como que apropriações são feitas pelos educadores, gestores e pais, e que questionamentos são formulados, dificultando a adesão às novas propostas educacionais, no que tange à vida diária escolar. (SOUZA, 2010, p. 141).

Portanto, os conhecimentos, críticas e reflexões oriundos da área de Psicologia Educacional e Escolar, na qual a presente tese também se insere, foram utilizados tanto para fins de subsidiar as análises, a partir das concepções de que os processos institucionais e escolares se dão primeiro no plano social, quanto para situar o próprio pesquisador no campo das políticas públicas educacionais a partir dos estudos ao qual se dedicou durante sua iniciação enquanto cientista.

Além disso, Martinez (2010) apontou, como forma emergente de atuação na área de Psicologia Educacional e Escolar, a análise e intervenção em nível institucional, englobada a subjetividade social da escola. Segundo a autora,

[...] à medida que se reconhece que os indivíduos se constituem e, simultaneamente, são constituidores dos contextos sociais nos quais estão inseridos, os aspectos organizacionais da escola como instituição, em especial sua subjetividade social, adquirem especial importância. Esses constituem aspectos relevantes para compreendermos os processos relacionais que ocorrem na escola e que participam dos modos pelos quais os profissionais e os alunos sentem, pensam e atuam nesse espaço. Por sua vez, a ação dos sujeitos nesse espaço social contribui para a configuração subjetiva que este assume, estabelecendo-se uma relação recursiva entre subjetividades individuais e subjetividade social. Os sistemas de relações que se dão entre os membros da instituição, os estilos de gestão, os valores, as normas e o clima emocional constituem apenas alguns exemplos de importantes fatores que influem, direta ou indiretamente, não apenas nos modos de agir dos integrantes do coletivo escolar, mas também nos seus estados emocionais, na sua satisfação com a instituição e no seu

compromisso e motivação com as atividades que realizam. (MARTINEZ, 2010, p. 47).

Martinez (2010) pontua, ainda, que a Psicologia Escolar tradicional teria se afastado dos aspectos relacionados com “processos grupais, liderança, estilos de gestão, motivação para o trabalho, clima e cultural organizacional, estresse laboral, etc.” (p. 47), deixando-os a cargo da Psicologia Social, Psicologia Organizacional, Psicologia do Trabalho, etc.

A forma emergente de investigação e de atuação nessa área, em uma perspectiva crítica, englobaria todos esses aspectos, em interface com essas áreas, com reconhecimento da dimensão psicossocial dos espaços escolares e educacionais e atuação no sentido de “potencializar o trabalho em equipe, mudar representações cristalizadas e inadequadas sobre o processo educativo, desenvolver habilidades comunicativas, mediar conflitos, incentivar a criatividade e a inovação, melhorar a qualidade de vida no trabalho e outras tantas ações” (p. 48), visando aprimorar o funcionamento institucional/organizacional.

Cabe esclarecer, ainda, que o termo Psicologia Educacional e Escolar crítica foi adotado para esta tese com base em Barbosa (2012), que investigou, historicamente, esse campo do conhecimento, percebendo que a perspectiva crítica é de suma importância para romper com a lógica capitalista estabelecida para os processos educacionais e escolares, que é excludente e naturalizante.

É comum que sejam encontrados outros termos, abordados como sinônimos, em referência a esta mesma área, tais quais: Psicologia Escolar; Psicologia Educacional; Psicologia da Educação; etc., conforme elucidado inicialmente. A autora esclarece o porquê da utilização do termo especificado, com vistas à adoção de uma perspectiva que englobe outros contextos e que seja crítica diante da lógica estabelecida na sociedade capitalista.

Acredito que a história dessa área nos permita afirmar que se abriu a possibilidade de a Psicologia educacional e escolar, a partir da perspectiva crítica, oferecer ferramentas, instrumentos que possam ajudar nos processos educativos em contextos educacionais diversos. Podemos oferecer elementos que colaborem para a compreensão e a ampliação da consciência e dos sentidos da vida social e da vida das pessoas. Além disso, a história nos mostra que ainda é possível construir teorizações, uma formação e uma prática com propósitos emancipatórios e libertadores. (BARBOSA, 2012, p. 121).

Os aportes teóricos consultados, além desses mencionados, originam-se de áreas do conhecimento diversas, resultando em uma tese cuja composição do texto ocorreu de forma interdisciplinar. Cabe a ressalva de que, do ponto de vista epistemológico, especialmente da

perspectiva materialista histórico-dialética (embora possamos englobar as outras utilizadas, por serem abordagens afins e convergentes), limitar-se ao uso da lógica formal pode se constituir num entrave para o pensamento, à medida que esta pode limitar e inclusive impedir a compreensão de determinados fenômenos de natureza social, tal como os investigados neste trabalho, dada a sua essência, fundada para além da aparência, no movimento e na contradição – portanto, dialética.

Nesse sentido, “o princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial” (PIRES, 1997, p. 87). Vale ressaltar, porém, que tal orientação epistemológica não nega a lógica formal, mas apenas a percebe metodologicamente como um dos momentos da própria lógica dialética, que a utiliza, mas não se esgota nela.

Estrutura da Tese

Os próximos capítulos estão subdivididos em quatro, conforme descrito a seguir. No capítulo 1, consta uma contextualização do ensino superior universitário brasileiro, no qual são apresentados, a partir de marcos legais, seu surgimento no mundo e, posteriormente, no Brasil, visando ampliar a compreensão sobre alguns aspectos também da instituição universitária denominada Universidade Federal de Uberlândia, na qual se insere o trabalho do servidor público federal designado Técnico em Assuntos Educacionais, ênfase deste estudo.

O capítulo 2, também construído a partir de marcos legais, propõe-se a discutir o processo de constituição e desenvolvimento do cargo público do Técnico em Assuntos Educacionais, contextualizando-o no campo das políticas públicas, em específico as de educação superior do Brasil. Serão abordadas as leis de transformação do cargo e os aspectos legais que o regem, na estrutura do Estado deste país.

No capítulo 3 constam reflexões sobre a construção e o desenvolvimento histórico e social da identidade profissional do Técnico em Assuntos Educacionais tendo como base sua alocação no mundo do trabalho, por meio do resgate de aspectos legais referentes ao cargo e de estudos sobre a atuação deste servidor em contextos diversos.

No capítulo 4 constam a apresentação, a discussão e as análises dos dados, obtidos a partir das entrevistas realizadas, por meio das quais foi possível a construção de três categorias referentes ao contexto da práxis do TAED no âmbito da UFU: 1) A constituição social da identidade do Técnico em Assuntos Educacionais no âmbito da UFU; 2) Contradições e percalços que permeiam a atuação do TAED na UFU: legalidade prescrita e

controvérsias praticadas; 3) O Técnico em Assuntos Educacionais como trabalhador pertencente à “Classe-que-vive-do-trabalho”: do trabalho propriamente dito às (im)possibilidades de atuação e superação das contradições do cargo.

Foi, ainda, construída uma proposta de regulamentação do trabalho do Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Uberlândia, por meio de uma proposta de resolução e, por fim, foram apresentadas as considerações finais, com resgate sobre aquilo que foi realizado ao longo do trabalho e apontamento de novos estudos, identificados como necessários para fins de abarcar outros aspectos, importantes para ampliar a compreensão das políticas públicas educacionais que ocorrem na universidade, em especial, em referência ao cargo estudado.

CAPÍTULO 1 – RAÍZES HISTÓRICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA: BASES LEGAIS, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS DO TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS

O presente capítulo tem como intuito contextualizar o marco histórico da educação/ensino⁵⁰ superior com foco na identificação dos marcos legais que deram sentido/significado à política educacional⁵¹ dos cargos técnico-administrativos em educação no âmbito da Universidade Pública Federal brasileira – UPF, em especial do denominado Técnico em Assuntos Educacionais – TAED.

Para alcançar este objetivo foram identificadas e analisadas uma série de fatores concernentes às origens, necessidades e condições socioeconômicas e culturais que motivaram a criação e desenvolvimento da educação superior no mundo e, posteriormente, no Brasil, enquanto parte da história das políticas educacionais destinadas a essa finalidade,

Num segundo momento é realizada uma análise sobre a origem e o desenvolvimento, no século XX, das universidades públicas federais brasileiras, com base no estudo dos seus respectivos marcos legais à luz de inúmeras contradições e antagonismos sociais que caracterizaram e fizeram/fazem parte, até os dias de hoje, do seu processo de institucionalização.

Nesse contexto, como parte do nosso objeto de estudo, é apresentado, em seguida, um recorte histórico sobre a estrutura e o funcionamento da Universidade Federal de Uberlândia, com a finalidade de subsidiar a compreensão do processo de inserção do servidor público federal da carreira técnico-administrativa em educação no complexo universitário, com foco no estudo do cargo denominado Técnico em Assuntos Educacionais.

Visando uma compreensão mais apurada sobre a temática, é elucidativa a diferenciação entre ensino/educação superior e universidade, sendo esta uma possibilidade de instituição para aquela etapa do processo educacional. Segundo Neves (2002), as instituições de educação superior podem ser universitárias e não-universitárias. Charle e Verger (1996) esclarecem que “as universidades sempre representaram apenas uma parte do que poderíamos denominar, de modo amplo, ensino superior” (p. 7).

⁵⁰ Para a presente tese foi adotada a utilização tanto de ensino superior quanto de educação superior, como sinônimos, sem ignorar que a diferenciação dos termos possa advir de concepções que os distinguem, as quais não constituem, porém, objeto da presente pesquisa e, por isso, não serão trabalhadas.

⁵¹ O capítulo 2 permite uma melhor compreensão desse posicionamento, que considera os cargos públicos como políticas públicas educacionais.

Na definição atual, as instituições universitárias podem ser denominadas como universidades, universidades especializadas ou centros universitários. Já as instituições não-universitárias “são compostas pelas Faculdades Integradas, Faculdades, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET’s) e por dois tipos de IES: Os Institutos Superiores de Educação e os Centros de Educação Tecnológica (CET’s) [sic]” (NEVES, 2002, p. 49).

Após uma breve apresentação sobre o contexto atual de organização do ensino superior, visando explicitar diferentes segmentos dessa etapa educacional, esta tese avança no sentido de situar a universidade historicamente, desde o seu surgimento até os dias atuais, a partir de marcos legais.

Embora, para a construção da presente tese, seja importante considerar a organização da educação superior universitária, na qual se insere o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais⁵², outros aspectos sobre a constituição e desenvolvimento do ensino superior serão apresentados a seguir, visando a compreensão do objeto a partir de marcos legais apresentados historicamente.

Considerando o intuito deste capítulo e a área na qual se situa a presente tese, foram elencados textos/ideias de autores que, embora expusessem pontos de vistas díspares quanto aos marcos históricos referentes ao surgimento e desenvolvimento da Universidade, contribuíram com a apresentação de considerações quanto aos aspectos históricos referentes a esta instituição, relevantes para tal compreensão.

1.1. Raízes históricas e gênese da educação/ensino superior no Brasil: aspectos introdutórios

De acordo com Mészáros (2016, p. 265), “nenhuma sociedade pode persistir sem seu próprio sistema de educação”. A Universidade é um sistema de educação que passa por mudanças ao longo da história, em atendimento aos interesses assumidos pelo Estado, como pano de fundo para a sua estruturação e modo de funcionamento; mas em que medida a universidade acompanha e de que forma responde a essa configuração de Estado?

Como resultado de uma análise sobre a universidade, Oliveira (2006) concluiu que a função social da universidade vinha sendo questionada, motivo pelo qual seria relevante buscar as suas origens como uma “forma de perguntar pelo seu verdadeiro papel na atual

⁵² Ressalta-se que a Universidade é um dos campos de atuação possíveis para o cargo TAED, elencada como foco da presente investigação.

sociedade, e, em última instância, buscar nossa própria identidade” (OLIVEIRA, 2006, p. 66). Se hoje a estrutura e funcionamento, bem como as políticas da universidade são estabelecidas no contexto hegemônico da globalização capitalista, irrigado por uma política neoliberal, nem sempre foi assim, conforme veremos a seguir.

Cabe aqui destacar que, segundo Höfling (2001), a concepção neoliberal de Estado e de sociedade retoma a tradição do liberalismo clássico. Segundo a autora,

As teorias políticas liberais concebem as funções do Estado essencialmente voltadas para a garantia dos direitos individuais, sem interferência nas esferas da vida pública e, especialmente, na esfera econômica da sociedade. [...] As teses neoliberais, absorvendo o movimento e as transformações da história do capitalismo, retomam as teses clássicas do liberalismo e resumem na conhecida expressão “menos Estado e mais mercado” sua concepção de Estado e de governo. (HÖFLING, 2001, p. 36).

Segundo Simões (2013), o marco da origem da universidade foi no ano de 1088, ao final do século XI, com a fundação desta instituição na cidade de Bolonha, Itália, com destaque para o ensino de direito, atrativo para estudantes de diversas partes da Europa. Charle e Verger (1996) afirmam, porém, que a Universidade de Bolonha se constitui solidamente, quanto aos direitos Civil e Canônico, somente em 1230, tendo sua existência reconhecida pela Comuna, oficialmente, em 1270, com a concessão de privilégios aos estudantes (isenções fiscais e taxação de aluguéis).

Charle e Verger (1996) ressaltam que,

se aceitarmos atribuir à palavra universidade o sentido relativamente preciso de “comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior”, parece claro que tal instituição é uma criação específica da civilização ocidental, nascida na Itália, na França e na Inglaterra no início do século XIII. (CHARLE; VERGER, 1996, p. 7-8).

Entretanto, a divergência de datas apresentadas para demarcar o surgimento da universidade é justificada por Oliveira (2006) que, ao considerar estudos de diversos autores em historiografia sobre a temática, afirma: “uma vez que a universidade não é uma criação arbitrária, não se pode determinar com exatidão a época em que surgiu” (p. 66). Charle e Verger (1996) também afirmam, nesse sentido, não ser possível atribuir datas precisas para o surgimento das primeiras universidades.

Sem a pretensão de apresentar a data exata do surgimento da Universidade e independente dessa informação, a sociedade dos séculos que englobam as possibilidades

apresentadas para esse marco histórico, segundo Duby (1988), apresenta as seguintes características: era regida pelo poder monárquico, cujo domínio era atribuído por filiação, concebido com a justificativa de ser uma ação da divindade, utilizada também para explicar, por parte da Igreja Católica⁵³, o fato de nobres, monges e padres terem acesso a alimentos durante todo ano, em detrimento do restante da população, afligida pela escassez e fome, que sofriam por ser algo natural desde os tempos da queda de Adão⁵⁴, responsável pelo tormento da fome vivenciado por algumas camadas da humanidade.

Simões (2013) reforça essa ideia ao afirmar que, nessa época – Idade Média – o ser humano “era concebido como um ser divino, com base no pensamento cristão medieval, do qual a Igreja era a protetora” (p. 138). Nesse período, segundo Oliveira (2006), o homem medieval não podia sequer viajar sem autorização de seus senhores, aos quais deveria se dedicar e obedecer, com total servidão.

Oliveira (2006) ressalta o prestígio da Universidade nesse período e a importância dada a essa instituição, por meio da qual foi concedido por Frederico I,⁵⁵ em novembro de 1158, na assembleia de Roncaglia, o privilégio, em favor de professores e estudantes de direito, de viajar livremente, sem necessidade de autorização prévia de senhores e autoridades, conferida com palavras honrosas a todos aqueles que viajassem com o intuito educacional, voltado para essa instância de ensino. Havia, portanto, proteção a esses que se colocavam à disposição do saber científico e a ele se dedicavam.

A autora ressalta a valorização da universidade, pontuando que tais privilégios são reforçados posteriormente, quando,

em 1220, Frederico II edita uma nova lei para proteger as pessoas que se devotavam ao saber, especialmente as do Direito de Bolonha e de Nápoles. Aliás, há que se destacar um fato notável: o rei promulga essa lei no dia da

⁵³ O catolicismo era a religião dominante naquele período (DUBY, 1988).

⁵⁴ Entende-se, a partir de Duby (1988) que a crença divulgada aos povos pela Igreja católica era a que consta na Bíblia, vista como escritura sagrada, a qual todos deveriam obedecer e respeitar. Segundo Santos e Imbernon (2014), tal livro, de “grande influência no pensamento social da Idade Média, explicita a posição de superioridade que deveria ser adotada pelo homem em relação à natureza” (p. 152). Em consulta à Bíblia (1994), nota-se a apresentação da ideia de que Deus criou o mundo, e que os primeiros humanos foram Adão e Eva, os quais desobedeceram às ordens instituídas, episódio este propagado como a queda de Adão e responsável pelos males experimentados pela humanidade. Aranha (1989) apresenta, na interpretação da perspectiva bíblica, que a desobediência foi tratada como pecado, resultando na expulsão destes indivíduos do paraíso e sua condenação a obrigação de trabalhar. Embora não seja o foco deste estudo, essa concepção ressalta uma visão de mundo na qual todo homem encontra-se em estado natural de punição por transgredir as leis de Deus, sendo esse sofrimento passível de ampliação no caso de novas desobediências a ordem estabelecida e propagada, acentuando e perpetuando a dominação de uns por outros (nesse caso, a Igreja) e da necessidade do trabalho, mesmo que exaustivo, como caminho para a purificação/perdão dos pecados, condição inerente à constituição humana.

⁵⁵ Imperador Romano-Germânico pelo período compreendido entre 1155 até 1190, ano de sua morte.

sua coroação, o que demonstra a importância dessa Instituição para o seu governo. (OLIVEIRA, 2006, p. 69).

A partir dessa leitura é possível inferir que o surgimento da universidade se entranha ao atendimento dos interesses de uma categoria social dominante em detrimento de outra, explorada, desfavorecida e compelida a acreditar que a desigualdade e as contradições vivenciadas eram algo natural e imposto pelas divindades e deveriam ser aceitas sem questionamentos.

Seria, então, um dos objetivos do nascimento das universidades contribuir com a perpetuação de desigualdades e, conseqüentemente, dos privilégios ora elucidados? Dado o prestígio alcançado por tal instituição junto aos detentores do poder nessa época e as vantagens concedidas àqueles que se dedicassem a tal ensino, pode-se supor que sim.

Sobre a segunda universidade, Simões (2013) defende que o dissenso entre historiadores conduz a duas possibilidades: a universidade de Oxford, do final do século XI, e a universidade de Paris, que teria surgido no início do século XII, cujas escolas alcançaram, no mesmo século de seu surgimento, significativo desenvolvimento. Neste mesmo século surgiu a universidade de Modena, na Itália.

A partir daí, em um período no qual o conceito de educação universitária passou a ser visto com prestígio, outras universidades foram surgindo na Idade Média, conforme relata Simões (2013, p. 137-138):

No início do século XIII surgem as universidades de Cambridge na Inglaterra (1209), a de Salamanca (1218) na Espanha, a de Montpellier (1220) na França, a de Pádua (1222) e a de Nápoles (1224) na Itália, a de Toulouse (1229) na França, a de Al Mustansiriya (1233) no Iraque, a de Siena (1240) na Itália, a de Valladolid (1241) na Espanha, a de Roma (1244) e a de Piacenza na Itália (1247), a de Sorbonne em Paris na França (1253), a de Murcia (1272) na Espanha, a de Coimbra (1290) em Lisboa – Portugal, e a de Madri (1293) na Espanha. A partir do século XIV, houve uma expansão de universidades por todo o território europeu, sendo criadas, assim, as seguintes universidades: a de Lerida (1300) na Espanha, a de Roma (1303) na Itália, a de Avignon (1303) e a de Orléans (1305) na França, a de Perugia (1308) em Portugal, a de Cambridge (1318) na Inglaterra, a de Florença (1321) na Itália, a de Grenoble na França (1339), a de Pisa (1343) na Itália, a de Praga (1348) na República Tcheca, a de Pávia (1361) na Itália, a de Jagiellonian (1364) na Cracóvia na Polônia, a de Viena (1365) na Áustria, a de Heideleberg (1367) na Alemanha, a de Ferrara (1391) na Itália. No século XV, a expansão continua e apareceram as universidades de Wurzburg (1402) e a de Leipzig (1409) na Alemanha, a de St. Andrews (1411) na Escócia, a de Turin (1412) na Itália; a de Rostock (1419) na Alemanha, a de Louvain (1426) na Bélgica; a de Poitiers (1431), a de Caen (1437) e a de Bordeaux (1441) na França, a de Glasgow (1451) na Escócia, a de Copenhague (1479)

na Dinamarca, a de Santiago de Compostela (1495) na Espanha e muitas outras no decorrer dos próximos séculos. (SIMÕES, 2013, p. 137-138).

Nessa época, a concepção de ser humano, associada a uma visão religiosa de mundo, se perpetuava no discurso dominante, de acordo com o pensamento cristão medieval, protegido pela Igreja.

Por outro lado, o período de criação de inúmeras universidades (séculos XIII, XIV e XV), conforme Simões (2013), coincidiu com os últimos séculos da Idade Média, conforme afirma França (2007), período marcado, na Europa,

por uma crescente preocupação em fixar por escrito os diversos saberes e eventos, preocupação que, ligada às tentativas de sistematizar a organização dos reinos, contribui significativamente para a ascensão das línguas vulgares como línguas dos mais variados gêneros – de documentos jurídicos e administrativos a textos de caráter filosófico e histórico. Em Portugal, o empenho em deixar registrado o passado numa língua acessível tem início no século XIV e culmina no século XV, quando se procura organizar a memória através da escrita e se começa a construir uma perspectiva "portuguesa" sobre o passado. (FRANÇA, 2007, p. 1).

Ressalta-se que, para esse período de surgimento da universidade, o papel do professor já se delineava como central para o processo de ensino-aprendizagem, sem que fossem enfatizados – e muitas vezes, sequer mencionados – outros papéis, como o de auxiliares ou técnicos responsáveis por outras atividades necessárias para/no processo educacional, considerando que no processo de educação universitária da época, “duas formas básicas de ensino foram adotadas: a *lectio* (a leitura) e a *quaestio* (o questionamento)” (SIMÕES, 2013, p. 138).

Sobre a importância de conhecer a história da Universidade, Oliveira (2007, p. 129) recomenda que

lembramos o fato de que a universidade foi o primeiro espaço de saber universalizante que o Ocidente construiu nos últimos mil anos. Universalizante no que diz respeito ao conhecimento e no que respeita a integração das pessoas. Também esse espaço delineou nossas identidades sociais e científicas. Por meio da sua memória poderemos, quiçá, nos aconselharmos sobre o seu futuro. Afinal, ela pode orientar nosso caminhar e agir. Concluimos reiterando algo que colocamos no início: se uma instituição existe há 800 anos e continua atuante (evidente dentro de novas condições e características), é porque ela ainda faz parte da História e continua construindo a identidade dos homens. (OLIVEIRA, 2007, p. 129).

Ressalta-se, porém, que o termo “universalizante”, conforme empregado pela autora, pode ser considerado idealista por ignorar as contradições materializadas no próprio quesito de integração de pessoas por ela citado. Isto considerando que o surgimento de tal instituição ocorreu em um período marcado por enormes desigualdades e segregação social, limitadoras do acesso ao saber basicamente concedido a sujeitos dotados de privilégios em detrimento de outros, aos quais sequer era conferido o direito de transitar entre cidades sem autorização prévia monárquica, além de não terem sido encontradas citações, na literatura, de outros trabalhadores que possam ter trabalhado para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, para além do corpo docente e seus respectivos dirigentes.

A respeito da história das universidades da Idade Média até o final desse período, Charle e Verger (1996, p. 29-30) apresentaram algumas reflexões, que evidenciam contradições existentes no processo de desenvolvimento do ensino superior para o referido período, bem como esboços de sua superação:

A história das universidades da Idade Média, que durante muito tempo guardou uma identificação com a história das ideias e das doutrinas, desligasse completamente desta. Por uma reação legítima, o interesse dirigiu-se para a “história externa” das universidades, a de seus recrutamentos, de seus contingentes, de suas instituições, de suas relações com a sociedade e os poderes políticos. Tomaram-se como argumento as disfunções evidentes do ensino (não respeito aos estatutos) para não dar maior atenção ao conteúdo deste último. Destacou-se que, de qualquer maneira, a imensa maioria dos mestres e estudantes limitava-se a reproduzir um saber cristalizado sem procurar enriquecê-lo ou inová-lo. Atualmente, essa perspectiva radical foi, por sua vez, abandonada. Na verdade, admite-se que os estatutos eram frequentemente mal aplicados; os programas, estudados de maneira incompleta; as durações obrigatórias dos estudos, não respeitadas, mesmo os exames algumas vezes eram fraudados; negligência e fraude grassavam amplamente. Tal desorganização que se agrava, talvez, no final da Idade Média, especialmente nas pequenas universidades, explica-se a si própria, certamente, pelo caráter rotineiro e repetitivo de muitos ensinamentos. O acesso rápido, e a baixo custo, ao diploma, constituía o objetivo confesso de muitos estudantes. Por outro lado, de um modo mais amplo, e mesmo entre aqueles que desenvolviam estudos aprofundados, a noção de sua utilidade certamente social jamais esteve ausente. Mesmo que as disciplinas ensinadas nessas universidades pareçam-nos atualmente demasiado teóricas, os universitários medievais estavam convencidos de que os estudos não constituíam um fim em si, mas deviam propiciar aos que alcançavam o saber beneficiarem-se pessoalmente dele e colocarem sua competência a serviço de fins socialmente legítimos. Salvo exceções, rejeitavam a ideia de um desfrute egoísta do saber; como um dom de Deus, este deveria servir tanto para a boa organização da sociedade cristã como para a salvação das almas. (CHARLE; VERGER, 1996, p. 29-30).

Depois de compreender parte do contexto do surgimento das primeiras universidades e algumas de suas implicações sociais, o presente texto avança na apresentação de alguns marcos referentes à sua história no Brasil, buscando a compreensão necessária sobre essa instituição, em sua constituição histórica e, em especial, no período de inserção do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais nas UPFs, como elucidação que auxilie no entendimento dos aspectos a ele referentes.

1.2. Marco histórico brasileiro quanto ao surgimento das universidades no país

Sobre o marco histórico da colonização do Brasil, Cunha (2007) esclarece que:

O “descobrimento” do Brasil deu-se no bojo de um amplo processo de expansão econômica e política de certos estados europeus, principalmente Espanha, Portugal, França, União das Províncias dos Países Baixos e Inglaterra, buscando fora de suas fronteiras mecanismos de superação das limitações das relações feudais. Essas relações impediam o pleno desenvolvimento da economia capitalista, mantendo privilégios da nobreza, impedindo a livre produção e contratação da força de trabalho, levantando restrições ideológicas à acumulação de capital. A colonização surgiu, então, como uma variante para intensificar a acumulação (primitiva) de capital [...]. A colonização consistia, basicamente, na organização de uma economia complementar à da metrópole. (CUNHA, 2007, p. 22).

A exploração que ocorria, nesse período, guiada pela doutrina mercantilista, era encabeçada pela burguesia que explorava e escravizava os colonos e monopolizava os bens, contando com o aparelho ideológico da Igreja Católica para legitimar a exploração colonial.

Para as colônias portuguesas, das quais o Brasil fazia parte, impunha-se o reconhecimento do rei de Portugal como figura dominante e a necessidade de ressocialização dos indígenas, catequisados para a adoção e aceitação das explicações do cristianismo utilizadas para justificar tal realidade. Nos colégios jesuítas do Brasil, quatro graus de ensino consecutivos prevaleciam: curso elementar, curso de Humanidades, curso de Artes e curso de Teologia (CUNHA, 2007).

No contexto do continente americano, a universidade surgiu após o período de colonização, na quarta década do século XVI, em São Domingos⁵⁶, “na ilha onde Colombo teria tido o primeiro contato com o Novo Mundo” (CUNHA, 2007, p. 15). A segunda universidade do continente foi inaugurada em 1538, no México, seguida por universidades no Peru, no Chile, na Argentina, dentre outras. No Brasil Colônia, nenhuma universidade foi

criada nesse período, enquanto, ao tempo de sua independência, já haviam cerca de 27 universidades na América espanhola (CUNHA, 2007).

No Brasil Colônia, o ensino formal ficou a cargo da ordem dos jesuítas da Companhia de Jesus, que se dedicaram à cristianização dos indígenas e à formação do clero (TEIXEIRA, 1989). Cunha (2007) considera, ainda, a existência de ensino superior não universitário no período colonial do Brasil, com a criação de cursos de Artes e Teologia no colégio de jesuítas da Bahia, iniciados em 1572, com probabilidade de terem sido os primeiros cursos superiores brasileiros. Entretanto, em divergência a esse pensamento, Oliven (2002) considera não terem existido instituições de ensino superior no período colonial, como veremos a seguir, desconsiderando, a priori, cursos não-universitários como parte da educação superior.

Mendonça (2000) entende que a universidade foi uma instituição tardia no Brasil, e isso se deveu, segundo ela, à

intencionalidade da coroa portuguesa de manter a dependência com relação à Universidade de Coimbra, a rigor, a única universidade existente em Portugal (já que a outra universidade existente no Reino, a de Évora, nunca teve as mesmas prerrogativas que Coimbra). (MENDONÇA, 2000, p 132).

Teixeira (1999, p. 29), nesse sentido, afirma que

o Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias – eram 26 ou 27 ao tempo da independência – Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados às universidades da Metrópole: Coimbra e Évora (TEIXEIRA, 1999, p. 29).

Em consonância com esse posicionamento, Oliven (2002) afirma que o desenvolvimento da educação superior no Brasil foi atípico quando comparado ao contexto latino-americano. Segundo a autora,

Desde o século XVI, os espanhóis fundaram universidades em suas possessões na América, as quais eram instituições religiosas, que recebiam a autorização do Sumo Pontífice, através de Bula Papal. O Brasil Colônia, por sua vez, não criou instituições de ensino superior em seu território até o início do século XIX, ou seja, quase três séculos mais tarde. (OLIVEN, 2002, p. 31).

⁵⁶ Atual República Dominicana.

Para Cunha (2007) a universidade surgiu no Brasil, como instituição formal e assim denominada, somente um século após a independência e, em seu período colonial, inexistiram universidades. Entende que o comparativo deste país, enquanto colônia de Portugal, com outros, colonizados pela Espanha, resulta na afirmativa de que as instituições universitárias do Brasil foram tardias já que, ao tempo da independência, já havia universidades na América espanhola. Afirma, porém, que a universidade pode ser apenas uma nomenclatura utilizada para determinar uma estruturação de ensino superior e que, por isso, fora atribuída somente às colônias espanholas e não às portuguesas, sendo desconsiderado, nessa comparação, o ensino superior que acontecia em algumas colônias, como na brasileira.

Era comum, naquele período, o investimento em alguns filhos de brasileiros colonos portugueses para que estudassem em Coimbra, por meio da concessão de bolsas de estudos aos estudantes (CUNHA, 2000), que se deslocavam até a metrópole portuguesa para se graduarem. Em Portugal, a Universidade de Coimbra, confiada à Ordem Jesuítica desde o século XVI, tinha como finalidade promover a unificação cultural do Império Português, acolhendo os filhos da elite, nascidos na colônia. A formação promovida visava desenvolver um padrão de homogeneidade cultural que não questionasse a fé Católica e nem a supremacia da Metrópole. Durante os três primeiros séculos da história colonial brasileira, os filhos da elite portuguesa formaram-se em Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia (TEIXEIRA, 1989).

É possível, porém, segundo Cunha (2007), comparar os colégios jesuítas do Brasil a instituições análogas às universidades das colônias espanholas. O autor vislumbra a possibilidade de que boa parte dessa polêmica esteja presa à mera questão de nomenclatura e questiona se “não seriam muitas das universidades hispano-americanas equivalentes a colégios jesuítas da Bahia, do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Olinda, do Maranhão, do Pará? Equivalentes aos seminários de Mariana e Olinda e nunca chamados de universidade?” (CUNHA, 2007, p. 17).

Ressalta também que o ensino superior não universitário passa a ser visto por alguns como impróprio, os quais “definem previamente uma organização administrativo-pedagógica própria do ensino superior, a universidade” (CUNHA, 2007, p. 15) e que, no período anterior à independência do Brasil, predominava, na educação escolar deste país, a religiosidade, o ensino estatal e secular.

Segundo Oliven (2002, p. 32),

em 1808, a Família Real Portuguesa fugiu de Lisboa rumo ao Brasil, para escapar das tropas napoleônicas que haviam invadido Portugal. Quando chegou na Bahia, Dom João VI, então Príncipe Regente, recebeu a solicitação dos comerciantes locais no sentido de ser criada uma universidade no Brasil; para tanto, dispunham-se a colaborar com uma significativa ajuda financeira. Em vez de universidade, Salvador passou a sediar o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. Com a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, foram criados, nessa cidade, uma Escola de Cirurgia, além de Academias Militares e a Escola de Belas Artes, bem como o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico. Quando o Brasil tornou-se independente, em 1822, assumiu o poder, o Imperador, Dom Pedro I, da Família Real Portuguesa, o qual, mais tarde, renunciou ao trono brasileiro, para assumir, como Dom Pedro IV, o reino de Portugal. Em seu lugar, permaneceu no Brasil, seu primogênito ainda menor de idade, Dom Pedro II. Durante o período da Regência, foram criados, em 1827, dois cursos de Direito: um em Olinda, na Região Nordeste, e outro em São Paulo, no sudeste. Além desses cursos, a Escola de Minas foi criada na cidade de Ouro Preto que, como o nome indica, situava-se na região de extração de ouro. Embora a criação dessa Escola date de 1832, ela foi instalada somente 34 anos mais tarde. As primeiras faculdades brasileiras – Medicina, Direito e Politécnica – eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e possuíam uma orientação profissional bastante elitista. Seguiam o modelo das Grandes Escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa. Tanto sua organização didática como sua estrutura de poder baseavam-se em cátedras vitalícias: o catedrático, “lente proprietário”, era aquele que dominava um campo de saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida. No período imperial, apesar das várias propostas apresentadas, não foi criada uma universidade no Brasil. Isto talvez se deva ao alto conceito da Universidade de Coimbra, o que dificultava a sua substituição por uma instituição do jovem país. Assim sendo, os novos cursos superiores de orientação profissional que se foram estabelecendo no território brasileiro eram vistos como substitutos à universidade. (OLIVEN, 2002, p. 32).

Posteriormente, a partir da proclamação da República (1889), o país sofreu a influência do ideário positivista, incorporado pelos oficiais do exército que participaram deste fato histórico, os quais defenderam criação de cursos laicos, de orientação técnico-profissionalizante, o que cooperou para o retardamento da criação de universidades no Brasil, enquanto os líderes políticos da Primeira República (1889-1930)⁵⁷ consideravam a ideia da universidade ultrapassada e anacrônica em relação às necessidades do “novo mundo” (ROMANELLI, 2002).

Entretanto e, apesar desses posicionamentos, a pressão social pela implantação de uma universidade no Brasil cresceu até 1920, quando finalmente foi criada a primeira instituição desse tipo no Estado do Rio de Janeiro (ROMANELLI, 2002; OLIVEN, 2002). Oliven (2002)

⁵⁷ Segundo Cunha (2007, p. 133), “o período que vai da proclamação da República, em 1889, até a Revolução de 1930 é chamado, comumente, de República Velha, de Primeira República ou de República Oligárquica”.

e Fávero (2000) mencionam o Decreto nº 14.343 de 1920 como responsável pela criação da primeira universidade, do Rio de Janeiro.

Em análise do Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920 (BRASIL, 1920), verifica-se que o país estava sob presidência de Eptácio Pessoa⁵⁸ quando de sua instituição e que a primeira universidade se constitui em execução ao Art. 6º do Decreto de 11.530, de 18 de março de 1915 (BRASIL, 1915), assinado pelo então presidente Wenceslau Braz Pereira Gomes⁵⁹, no qual previa-se que:

Art. 6º O Governo Federal, quando achar opportuno, reunirá em Universidade as Escolas Polytechnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a ellas uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edificio para funcionar. § 1º O Presidente do Conselho Superior do Ensino será o Reitor da Universidade. § 2º O Regimento Interno, elaborado pelas tres Congregações reunidas, completará a organização estabelecida no presente decreto [sic]. (BRASIL, 1915, p. 3028)⁶⁰.

No Decreto nº 14.343, em seu Art. 1º, consta, portanto, que a reunião da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito, todas pertencentes ao território do Rio de Janeiro, culminaria na Universidade do Rio de Janeiro. A direção da universidade seria dada ao presidente do Conselho Superior do Ensino, qualificado como reitor, e ao Conselho Universitário, constituído pelo reitor e pelos diretores das instituições educacionais que fundiram-se na respectiva universidade e teria suas atribuições previstas em regulamento, cuja elaboração deveria ocorrer no prazo de trinta dias, por uma comissão específica, composta também pelo reitor e pelos diretores, supracitados (BRASIL, 1920).

É importante ressaltar, a partir da análise do Decreto nº 14.343, o entendimento de que o funcionamento da Universidade deu-se inicialmente, no Brasil, sem o auxílio financeiro das vias públicas, conforme Art. 4º, cujo teor determinava que “a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro continuará a prover todas as suas despesas [sic] exclusivamente com as rendas do respectivo patrimônio, sem outro auxilio official [sic] ou vantagem para os professores além dos que lhes são outorgados pelos seus estatutos” (BRASIL, 1920, p. 15115).

Sobre as faculdades e escola que resultaram na criação desta primeira universidade, Oliven (2002) resalta que, após se fundirem em universidade, mantiveram praticamente as

⁵⁸ Presidente da República brasileira entre 1919 e 1922.

⁵⁹ Presidente do Brasil entre 1914 e 1918.

⁶⁰ Para este estudo houve a opção pela utilização das palavras na forma como apresentadas nos textos legais, mesmo que incorretas para o parâmetro das normas de português atualizadas.

mesmas atividades, conservando seu caráter elitista, o enfoque no ensino em detrimento da pesquisa, bem como a sua própria autonomia financeira.

Fávero (2000) e Oliven (2002), em concordância, afirmam que um dos possíveis motivos para a criação da primeira universidade no Brasil teria sido a influência da visita do Rei da Bélgica, por ocasião dos festejos do primeiro centenário da Independência do país, com a intenção política de que lhe fosse outorgado o título de Doutor Honoris Causa.

Segundo Fávero (2000),

dentre outras ressalvas à criação dessa universidade, nos anos 20, temos a do professor Artur Neiva que, respondendo ao inquérito de 1926, patrocinado pelo Estado de São Paulo e coordenado por Fernando de Azevedo, comenta: “a União, por decreto criou a Universidade do Rio de Janeiro, isto é, deu esse nome a uma lei que modificou o ensino federal, criou alguns cargos novos, mexeu na organização burocrática e administrativa das escolas e julga [com isso] ter resolvido o problema universitário (*apud* Azevedo 1960, p. 260)”. (FAVERO, 2000, p. 32).

Entretanto, para Mance (1999), a primeira universidade surgiu no Brasil na segunda década do século XX, no Paraná e, até então, o ensino superior era realizado em instituições de vinculação religiosa, voltados à Filosofia e Teologia, ou em Escolas e Faculdades autônomas que atuavam na formação profissional em várias áreas. Afirma também que, na época havia, contudo, a compreensão de que a pesquisa científica era um elemento necessário ao desenvolvimento do país e que o seu aprimoramento necessitava de organizações institucionais que a abrigassem.

Romanelli (2002) também cita, em sua obra intitulada “História da Educação no Brasil”, que em 1912 já havia sido criada a Universidade do Paraná, oficializada pela lei estadual nº 1.284 e dela faziam parte as Faculdades de Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio. Porém,

o governo federal, através do decreto-lei nº 11.530 de março de 1915, que determinava a abertura de escolas superiores apenas em cidades com mais de 100.000 habitantes, deixava de reconhecer oficialmente à Universidade do Paraná, uma vez que Curitiba, naquela época, não atingia essa população. Oficialmente reconhecida somente em 1946, não deixou, todavia, de funcionar (...) durante todo o período que vai de 15 de março de 1913, quando foram abertos seus cursos, até sua oficialização pelo governo federal. (ROMANELLI, 2002, p. 132).

Tais achados demonstram que, embora seja consenso que o surgimento da primeira universidade no Brasil tenha sido no século XX, tornando-a uma instituição ainda recente no

país, são controversas as delimitações referentes à data e ao local de seu surgimento, devido às contradições históricas apresentados e aos diferentes posicionamentos adotados perante elas.

Quanto aos investimentos iniciais, especificamente em formação pedagógica, consta que estes ocorreram a partir da criação da Universidade de São Paulo, em 1935 (BRASIL, 1979a).

Em 1935, inaugura-se a universidade de São Paulo, com uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e em cujo plano figurava também um Instituto de Educação, como Unidade especial para a formação pedagógica dos que, após os estudos básicos, se dedicassem ao magistério e a supervisão ou administração de escolas ou sistemas escolares. Logo após, em 1939, organiza-se a Faculdade Nacional de Filosofia, incluindo uma secção [sic] de Pedagogia encarregada da formação profissional de professores e do assim chamado Técnico de Educação. (BRASIL, 1979a, p. 11).

Como pôde ser observado, aparece aqui a figura do Técnico em Educação após os primeiros investimentos voltados para a formação pedagógica com vistas ao magistério, supervisão ou administração de sistemas escolares ou de escolas e, concomitante, a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, na qual se incluiu a formação pedagógica, compreendendo que até então parecia prevalecer a centralidade do processo educacional na figura do professor, cujo papel, em tese, começou a ser compartilhado com o surgimento de outros profissionais voltados também para atuar na área de educação, dinâmica essa nem sempre devidamente explicitada no contexto da estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro.

A partir de 1930, com a instituição da Era Vargas, iniciava-se o Estado Novo, um período marcado por repressão⁶¹ e, de acordo com o entendimento de algumas ramificações sociais, por eficiência (PANDOLFI, 2003). A autora compreende que a Revolução de 1930 e o Golpe de 1937, que culminou na implantação do Estado Novo, constituíram-se em fases de um mesmo processo, sendo este a consequência daquele.

Cabe ressaltar que, no Brasil, segundo Cunha (2007), a economia do período relativo aos 100 anos anteriores à Era Vargas foi desenvolvida de forma associada ao capitalismo em âmbito internacional, por meio da exportação de matérias-primas e alimentos e importação de bens industrializados e de combustíveis, “até que as contradições geradas por esse desenvolvimento determinaram a progressiva substituição de importações por manufaturados

locais” (p. 205) e que, a partir de 1937, outro papel é assumido pelo Estado, que passa a intervir na economia de forma direta e intensa, promovendo a industrialização no país. Este período será abordado no próximo item, o qual abrangerá da Era Vargas até os dias atuais – segunda década do século XXI – com enfoque para o âmbito da educação/ensino superior universitário brasileiro.

1.3. O desenvolvimento da educação/ensino superior universitária no Brasil: da Era Vargas aos dias atuais

Com a Revolução de 1930, Getúlio Vargas assumiu a presidência do Brasil, dando início a uma era no país que se encerra, em termos históricos, com sua deposição por meio de um golpe militar, ocorrido em 1945. Nesse período, de 15 anos, denominado Era Vargas, o presidente da República assumiu seu posto, inicialmente, por intervenção do exército; depois, por eleição realizada no Congresso Nacional; por fim, ainda com sustentação do exército representante das classes dominantes, por meio do uso de força. O cenário político e econômico abriu precedentes para o surgimento de duas políticas educacionais entendidas como opostas, a liberal e a autoritária, sendo que logo mais, em 1935, essa primeira política educacional foi reprimida (CUNHA, 2007).

Sobre o ensino superior nesse período, a política educacional autoritária atuou desde 1931, por meio das ações de Francisco Campos, líder com ideais influenciados pelo facismo e primeiro ministro da Educação, responsável pela elaboração do Estatuto das Universidades Brasileiras, vigente por trinta anos (CUNHA, 2007). Segundo Rothen (2008), que afirma esse período como sendo a “Reforma Francisco Campos de 1931” (p. 141),

A educação superior brasileira tem como um dos primeiros marcos estruturais de regulação legislativa o decreto-lei n. 19.851, promulgado em 11 de abril de 1931, na gestão de Francisco Campos à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública. O decreto-lei recebeu a denominação *Estatuto das universidades brasileiras*. Na mesma data, foram baixados mais dois decretos-lei: o n. 19.850, que criava o Conselho Nacional de Educação (CNE), e o n. 19.852, que tratava da *Organização da Universidade do Rio de Janeiro* (URJ). Os três decretos estavam interligados: o estatuto definia o modelo de universidade a ser adotado no Brasil; a *Organização da Universidade do Rio de Janeiro* foi, por um lado, a primeira aplicação do modelo organizacional previsto no decreto, por outro, a definição dos “moldes” para o ensino nas diversas faculdades; e a “criação do CNE”

⁶¹ Partindo da compreensão de que a escravidão compreendia um período próximo ao referido Estado Novo, entende-se que a repressão existente se perpetua, mudando apenas o cenário e as concepções que a justificam.

apontava para a instalação de um “conselho técnico” com a atribuição de um órgão consultivo do ministério. (ROTHEN, 2008, p. 143, grifos do autor).

Tal Estatuto, marco legal na história das universidades brasileiras, foi materializado legalmente por meio do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931a), no qual se determina que o ensino superior no Brasil obedecesse, preferencialmente, ao sistema universitário, autorizada sua ministração em institutos isolados, e se institui a organização técnica e administrativa das universidades.

Nos quatro primeiros artigos do Decreto nº 19.851 (BRASIL, 1931a), ficaram determinados os fins das universidades, dispostos da seguinte forma:

Art. 1º O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo tecnico e scientifico superior; concorrer, emfim, pela educação do individuo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. Art. 2º A organização das universidades brasileiras attenderá primordialmente, ao criterio dos reclamos e necessidades do paiz e, assim, será orientada pelos factores nacionaes de ordem psychica, social e economica e por quaesquer outras circumstancias que possam interferir na realização dos altos designios universitarios. Art. 3º O regimen universitario no Brasil obedecerá aos preceitos geraes instituidos no presente decreto, podendo, entretanto, admittir variantes regionaes no que respeita á administração e aos modelos didacticos. Art. 4º As universidades brasileiras desenvolverão acção conjuncta em beneficio da alta cultura nacional, e se esforçarão para ampliar cada vez mais as suas relações e o seu intercambio com as universidades estrangeiras [sic]. (BRASIL, 1931a, p. 5800).

Segundo o Art. 5º deste decreto, para que se constituísse uma universidade no Brasil, algumas exigências deveriam ser atendidas: 1) na unidade universitária deveria haver ao menos três dos institutos de ensino superior elencados, a saber, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras; 2) a instituição deveria dispor de capacidade didática, constando nessa lista professores, laboratórios e outras condições necessárias para um ensino eficiente; 3) a universidade deveria dispor de recursos financeiros que garantissem plena eficácia de suas atividades; 4) teria que submeter-se às normas gerais instituídas pelo Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931a).

Sobre tais postulados, do Estatuto das Universidades, Rothen (2008) retoma que,

Nas primeiras linhas da Exposição de motivos sobre a Reforma do Ensino Superior, Francisco Campos apresentou duas premissas básicas norteadoras da elaboração do Estatuto das universidades brasileiras: a) manter “um estado de equilíbrio entre tendências opostas”, b) “não determinar uma brusca ruptura com o presente”. As intenções anunciadas, na introdução da exposição, estavam presentes nos atos legislativos, marcando-os com a adoção de princípios ambíguos. Uma das ações significativas para “evitar a brusca ruptura”, no conjunto dos documentos, foi a de harmonizar-se com o modelo em vigor nas instituições, novamente congregadas na URJ, pelo decreto-lei n.19.852/1931. Tanto que a definição de universidade não ocorreu pela explicitação das características principais do espírito universitário, mas, sim, pelos institutos congregados e por possuir tanto recursos didáticos como financeiros. (ROTHEN, 2008, p. 145).

Segundo o autor, é notável observar que tais exigências para instalação de uma universidade consistiam naquelas que a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, poderia cumprir sem a demanda de grandes esforços (ROTHEN, 2008). Essa constatação permite a identificação deste como sendo um fator de perpetuação de um modelo já estabelecido, com o qual não se desejava romper em muitos aspectos.

Outras questões foram apresentadas no texto do Decreto nº 19.851 (BRASIL, 1931a), das se destacam algumas. No Art. 7º ficou determinada que a organização administrativa e didática de uma universidade seria instituída em estatutos, aprovados pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e com possibilidade de mudanças por meio de proposta do Conselho Universitário ao ministro citado, desde que ouvido o Conselho Nacional de Educação.

A autonomia administrativa, didática e disciplinar das universidades, nos limites do texto do Estatuto das Universidades Brasileiras, foi garantida no Art. 9º, sendo que tais instituições deveriam gozar de personalidade jurídica e de administração, conforme Art. 14, Art. 15 e Art. 22, por um Reitor, como órgão executivo supremo da universidade, e por um Conselho Universitário, órgão deliberativo e consultivo da universidade, presidido pelo respectivo reitor (BRASIL, 1931a).

Sobre a administração dos institutos universitários, o Estatuto das Universidades Brasileiras previa, conforme Art. 26 ao Art. 31, um diretor nomeado pelo governo e com poderes superiores, um conselho técnico-administrativo, como órgão deliberativo constituído somente por professores catedráticos em exercício no respectivo instituto, na quantidade de três ou seis, escolhidos pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, e por uma congregação, como órgão para recurso, constituída pelos professores catedráticos efetivos, pelos docentes livres em exercício de catedrático e por um representante dos docentes livres eleito pelos seus pares (BRASIL, 1931a).

Rothen (2008) compreende que a manutenção da figura do professor catedrático, instituída em 1808, por Dom João VI, dificultou a criação de uma carreira para o docente, mantendo seu poder e autoritarismo, ressalvada que a única alteração no sistema de cátedra perpetuado foi referente à sua forma de contratação.

Conforme o Art. 48 do Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931a), o corpo docente universitário se formava, portanto, por: professores catedráticos, auxiliares de ensino, docentes livres e, eventualmente, por professores contratados e outras categorias, considerada a natureza peculiar do ensino em cada instituição universitária.

Referente aos auxiliares de ensino, o Art. 68 do referido estatuto os define como “cooperadores com o trabalho do professor catedrático” na realização de cursos normais e práticas de pesquisas em qualquer disciplina universitária. No texto do Art. 69, consta a seguinte definição das categorias de trabalho dos auxiliares de ensino, que atuavam nos institutos de ensino profissional superior: “chefe de clínica; chefe de laboratório; assistente e preparador” (p. 5800). Tais profissionais estavam subordinados ao professor catedrático, até mesmo para funções de confiança, desde sua adesão até a sua permanência (BRASIL, 1931a).

O Art. 70 determinava que tais auxiliares de ensino deveriam se submeter, após dois anos de suas nomeações, a concurso para “docência livre” (p. 5800), sob pena de perderem o cargo e de serem impossibilitados de praticar a função de auxiliar de ensino em outras disciplinas por não terem obtido a respectiva docência livre (BRASIL, 1931a).

A respeito da figura do técnico no texto do Decreto nº 19.851 de 1931 (BRASIL, 1931a), embora tenha sido previsto um conselho técnico-administrativo, o mesmo não se configurava pela figura de técnicos responsáveis por atividades que não fossem docentes. Vale ressaltar que, até esse momento histórico, não havia sido identificada, na presente pesquisa, a figura do técnico-administrativo no texto legal e, quando implicitamente algumas de suas atividades são mencionadas, como no caso do auxiliar de ensino, este era considerado docente, que deveria submeter-se a concurso após dois anos de exercício, efetivando-se nessa carreira.

Tais aspectos evidenciam que esse período também é marcado pela centralização do processo de ensino-aprendizagem e das atividades e decisões administrativas na figura do professor, único agente considerado nesse processo como ator do cenário universitário, cujas ações se subordinavam aos paradigmas, decisões e escolhas do governo. A autonomia da universidade era limitada e resumia-se, conforme Rothen (2008), “à liberdade das universidades de propor mudanças ou práticas, mas, sempre, era exigido algum ato do

governo central para efetivá-las” (p. 151) e à participação nos órgãos colegiados e de conselho, para esse período, limitava-se a uma elite.

Segundo Cunha (2007), em contradição com essa estrutura e com o desenvolvimento de uma política educacional autoritária, propiciada pelo aparelho do Estado e suas políticas naquele momento, a composição do corpo discente que acessava as escolas superiores era em sua maioria jovens oriundos das camadas médias, ainda na primeira metade dos anos de 1930, “filhos de funcionários do Estado e de empresas particulares, assim como de profissionais liberais” (p. 284).

Outro marco histórico referente às universidades foi a Reforma Universitária de 1968, que ocorreu durante o regime militar no Brasil. Sousa (2008) retoma que, em 1º de abril de 1964 houve a deposição, por golpe militar, do presidente João Goulart⁶² e a instalação no país de um regime de exceção. Esse período foi marcado por mobilizações reprimidas de resistência de professores e discentes universitários e, contraditoriamente, as mesmas universidades, em especial a Universidade de São Paulo – USP – colaboraram com tal governo, tanto pela cessão de parcela do corpo docente, visando a ocupação dos Ministérios, quanto pela prática da delação ideológica daqueles que se posicionassem contrariamente ao regime vigente.

Por meio da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968a) foram fixadas, nesse período, as “normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média” (p. 10369). Dentre as determinações, ficou decidido que:

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.
 Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado. Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos. (BRASIL, 1968a, p. 10369).

Tal lei previa, em seu Art. 11, as características de organização das universidades:

a) unidade de patrimônio e administração; b) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas; c) unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; d) racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos; e) humanos, estudados em si

⁶² Presidente do Brasil de 1962 a 1964.

mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais; f) flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa. (BRASIL, 1968a, p. 10369).

Embora apareçam, nessa lei, os recursos humanos aplicados às áreas técnico-profissionais, o papel do Técnico em Educação já havia surgido em 1939, talvez sem possibilidades efetivas de atuação nesse papel, conforme documento do MEC de 1979, permanecendo a centralidade do professor na organização, administração, acompanhamento e concepção do processo educacional.

O professor Valnir Chagas, na Indicação nº 70/76, analisando "O preparo dos Especialistas em Educação" destaca, como uma das iniciativas desse período o plano de formação do magistério, onde figura o curso de Pedagogia, destinado a preparar o "técnico de educação" (bacharel em Pedagogia) 1. Reconhece ainda o citado professor que a designação – técnico de educação – era vaga e mais vago ainda o currículo proposto. Continuando, afirma também que do técnico assim concebido (preparado) não se podia exigir a prévia experiência docente, e iria prevalecer a força da tradição, ou seja: atribuir a professores já experimentados a tarefa de pensar a Educação, organizá-la, administrá-la, acompanhá-la e repensá-la constantemente. Essa é mesmo a nossa tradição, que teimosamente persiste ao longo dos anos e resiste às mudanças planejadas em outras direções apesar da reorganização do curso de Pedagogia, em 1969, na base de habilitações, cumprindo o que se acabava de determinar na Lei nº 5.540/68. (BRASIL, 1979a, p. 11-12).

Sobre as demais mudanças que aconteceram nesse período, discorre Sousa (2008, p. 118) que:

Em razão dos diversos acontecimentos políticos e de determinações estruturais e econômicas, os anos 60 apresentaram um conjunto significativo de mudanças institucionais. Dessas mudanças, talvez a mais importante para o nosso tema seja a Reforma Universitária de 1968, que atuou para reorientar o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, estabelecendo diretrizes de expansão. De certa forma, a Reforma Universitária de 1968 e as reformas econômicas realizadas no período 1964-1967 criaram as condições necessárias para a expansão do Sistema Público Federal de Ensino Superior Brasileiro. (SOUSA, 2008, p. 118).

Martins (2009) apresentou alguns aspectos dessa reforma, afirmando que seus efeitos sobre o ensino superior foram paradoxais. Segundo o autor, houve modernização de parte significativa das universidades federais, possibilitando que articulassem, a partir de então, atividades de ensino e pesquisa, até então, via de regra, desconectadas, além da abolição de

cátedras vitalícias, por meio da introdução do regime departamental e institucionalização da carreira acadêmica, com acoplamento do ingresso e da progressão na carreira docente vinculado à titulação. Com ênfase na pós-graduação, foi criada uma política nacional de pós-graduação com condução eficiente por meio das agências de fomento do governo federal, visando atender a esse dispositivo de progressão na carreira. Porém, possibilitou o surgimento de um ensino superior privado que perpetuou padrões voltados para transmissão de conhecimentos de cunho profissionalizante e isolados de práticas de pesquisa.

Macedo et al. (2005), embora reconhecessem a natureza antidemocrática, centralizadora e autoritária da reforma, apontam que inovações importantes para a história do ensino superior no país foram implementadas, dentre elas: reformulação da natureza dos vestibulares; extinção da cátedra; instituição de carreira universitária baseada em mérito acadêmico; criação de colegiados dos cursos; estabelecimento do departamento como sendo a unidade mínima de ensino e pesquisa.

Quanto à expansão do ensino superior nesse período, Sousa (2008) afirmou que este ocorreu a partir da Reforma Universitária de 1968 e também de reformas na economia brasileira, realizadas no período militar, entre 1964 e 1967. Aponta, por meio de dados quantitativos, os avanços nos números de vagas e matrículas na década de 70 e sua estagnação entre 1980 e 1997:

O número de vagas oferecidas no período 1970-1997 cresceu de 145.000 vagas para 699.198, com uma evolução de 382,2%, e o número de concluintes do ensino superior passou de 64.049 para 274.384, crescendo 328,4%. Na década de 1970, o número de alunos matriculados apresentou um crescimento de 208,3 %, passando de 425.478 alunos em 1970 para 1.311.799 alunos em 1979. Neste período o número de docentes cresceu apenas 88,6 %, passando de 54.389 em 1970 para 102.588 em 1979. Com relação às vagas oferecidas nesse período, elas apresentaram um crescimento de 177,7%, passando de 145.000 vagas em 1970 para 402.694 vagas em 1979. Na década de 80, o número de alunos matriculados cresceu apenas 10,3 %, enquanto o número de vagas cresceu 15,9 % e o número de docentes 16,6%. [...] No período de 1980-1997, o Sistema Federal de Ensino Superior permaneceu estagnado em relação ao número de instituições (56 no seu total), alterando somente o perfil. Tendo em vista que em 1980 existiam 34 universidades e 22 estabelecimentos isolados, em 1997 o número de universidades passou para 39 e o número de estabelecimentos isolados 17. Havendo, portanto, um crescimento de 14% em relação ao número de universidades e uma redução do mesmo percentual aos estabelecimentos isolados. Assim, se observa que neste período cinco estabelecimentos isolados foram transformados em universidades. (SOUSA, 2008, p. 123-124).

Sousa (2008) apontou ainda que, no que concerne ao sistema de ensino superior brasileiro, no período de 1993 a 1997, houve uma ampliação de 22% no quantitativo de alunos matriculados, 21% no número de professores e 27,4% na quantidade de vagas ofertadas, baseada na existência de dois fatores que colaboraram para que o sistema de ensino superior fosse impactado na década de 1980, ocasionando uma estagnação referente ao quantitativo de instituições: limites nos recursos dispensados a essa finalidade; e criação de instrumentos que proibiram que fossem abertas novas vagas e/ou novos cursos.

Sobre a expansão do Sistema Público Federal de Ensino Superior influenciado pela Reforma Universitária, conforme exemplificado acima, por Sousa (2008, p. 133), este concluiu que:

O Programa CONCRETIDE possibilitou o crescimento da carga docente no período 1974-1997 em 500%, contribuindo desta forma para a expansão do sistema, como também criando condições para que outras atividades passassem a ser desenvolvidas no âmbito das universidades federais, como a extensão e a pesquisa, que ganharam dimensão a partir da reforma universitária e da implantação do Plano Nacional de Pós-Graduação. Por outro lado, o Programa MEC/BID – convênio firmado com o BID, propiciou a expansão da área física construída, por meio da construção e ampliação dos campi universitários, permitindo desta forma o atendimento a um maior número de alunos. Frente à expansão verificada no ensino de graduação Pós-Reforma Universitária 1968, sugere-se a realização de novas pesquisas, destacando a reforma da década 1990 e analisando o lugar que passa a ser ocupado pela iniciativa privada no ensino superior brasileiro. (SOUSA, 2008, p. 133).

Quanto a essa contradição entre público e privado⁶³ no que se refere à educação superior, conforme supracitado, Silva (2001) analisou o cenário do período militar em comparação a períodos posteriores, questionando e apresentando as seguintes reflexões:

A que necessidades sociais responde o ensino superior privado? Certamente, àquelas que são filtradas pelo mercado. É esta correspondência imediatista à demanda que se reflete na organização empresarial das escolas particulares, e esta inserção direta no mercado constitui critério a que se submetem todos os aspectos da organização do ensino. Neste sentido, a expansão do ensino privado é consequência da visão do mercado como critério universal. Se isto estava confusamente embutido na opção dos governos da ditadura, agora trata-se de algo plenamente manifesto na vigência das escolhas neoliberais. Boa parcela das acusações de arcaísmo, corporativismo e ineficiência feitas à universidade pública visa, na verdade, ao distanciamento que ela, em grande

⁶³ O aprofundamento dessa temática e o resgate específico de suas raízes históricas pode ser encontrado, dentre outros, em Lima (2012). Por não consistir no foco da presente investigação, considera-se suficientes os apontamentos e as discussões realizadas.

parte, ainda mantém do mercado. E por não estar limitada pelas injunções do mercado é que a universidade pública pode cumprir o seu papel histórico e social de produção e disseminação do conhecimento, e também manter com a cultura uma relação intrínseca que se manifesta numa possibilidade de reflexão que foge aos moldes do compromisso imediatamente definido pelas pressões de demanda e de consumo. (SILVA, 2001, p. 299).

Nesse sentido, Chauí (2003) trouxe importantes reflexões, quanto às contradições da/na universidade pública, no sentido de que ela produz conhecimentos cuja destinação é a “apropriação privada” (p. 8), já que suas pesquisas correspondem às exigências do mercado capitalista e seus muros são invadidos pelas ideias produtivistas. Problematiza sobre a finalidade do processo educacional, afirmando que:

A velocidade faz com que, no plano da docência, as disciplinas abandonem, cada vez mais, a necessidade de transmitir aos estudantes suas próprias histórias, o conhecimento de seus clássicos, as questões que lhes deram nascimento e as transformações dessas questões. Em outras palavras: a absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda conduzem ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a *formação*. (CHAUI, 2003, p. 11).

Dito isto, retoma-se que, historicamente, no início dos anos 1980, findado o período da ditadura civil-militar, foi instaurado um novo regime no Brasil com debates que procuravam garantir uma eleição presidencial democrática e a elaboração de uma Constituição Federal digna desse tipo de regime.

Lucas e Leher (2001) pontuam, sobre esse período e o que lhe sucede, que:

No final da década de 1980, com a derrocada da ditadura e o fortalecimento dos movimentos populares, foi possível obter, sobretudo durante o processo da Constituinte, algumas mudanças importantes em defesa do caráter público das IFES. Foram relevantes, entre outros pontos, o reconhecimento da autonomia das universidades, a gratuidade, a democracia de gestão, a garantia de tratamento isonômico e a regulamentação estatutária do trabalho. Nos anos seguintes, com o avanço da hegemonia neoliberal, tudo isso foi, de alguma maneira, violado ou objeto de propostas de emenda, bem sucedidas ou não. Mas a demolição desse arcabouço institucional não foi completa e a resistência das comunidades – numa fase em que as organizações sindicais no mundo inteiro estiveram em defensiva – impediu a privatização e segmentação totais das IFES, durante um período suficiente para que os efeitos perversos da vaga liberal se tornassem evidentes. No início de seu primeiro governo, Fernando Henrique chegou a contar com apoio razoável entre professores. Era um acadêmico respeitado, não identificado com a direita tradicional. Hoje, a adesão praticamente unânime à atual greve mostra um quadro bem diferente. Esgotou-se a legitimidade governamental, foi barrado o projeto de lei de emprego público, já não há tempo ou condições de formulação de novas iniciativas a favor do programa do Banco Mundial e

o movimento docente mostra forte capacidade de mobilização. Prenúncio de uma nova etapa. (LUCAS; LEHER, 2001, p. 265).

Um importante marco legal, fruto da supracitada constituinte, relevante para a compreensão das mudanças na sociedade nesse período e, conseqüentemente, para um melhor entendimento do objeto de estudo ora proposto, refere-se à promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), conhecida como “Constituição cidadã” (ABICALIL; CARDOSO NETO, 2010, p. 232), já que tinha como proposta a descentralização e o “fortalecimento das instâncias sociais” (p. 233).

No contexto da elaboração da nova Constituição Federal, grupos foram identificados como sendo ligados ao setor privado e confessional, procurando ampliar o acesso a verbas públicas, isenção de impostos e diminuir a interferência do governo nos “negócios” educacionais, contrariamente a outros grupos, que defendiam os interesses da educação pública, contemplando setores menos favorecidos da sociedade, e se posicionavam a favor do ensino laico, democrático e gratuito. Estes últimos iniciaram uma ampla mobilização para garantir que tais princípios constassem tanto na nova Constituição, quanto na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, buscando que as verbas públicas destinadas a educação escoassem somente para as escolas públicas, além da defesa de uma gestão democrática para a educação e valorização dos profissionais que trabalham nessa instância da sociedade (PINO, 1999).

Cabe resgatar que, conforme Oliveira e Sousa (2010), no período anterior a 1891, a proposta era de centralização da educação, modificada após a Constituição Republicana de 1891, que transfere responsabilidades significativas, antes concentradas no governo federal, aos estados, em crítica a postura adotada Império. No período da Era Vargas, retoma-se a ideia de centralização da educação na esfera federal. A Constituição de 1988 descentraliza novamente a educação, incorporando até mesmo os municípios como entes federativos, instituindo o regime de colaboração, por meio do qual os três sistemas de ensino – federal, estadual e municipal – deveriam cooperar entre si, o que, na prática, ocorria de forma assimétrica, dados os recursos disponíveis a cada ente federado. No texto da Constituição de 1988, a educação foi declarada como um compromisso e garantida, conforme o Art. 205, como um direito de todos e um dever da família e do Estado (BRASIL, 1988).

Sobre as políticas adotadas nos governos dos presidentes Fernando Collor⁶⁴ e Fernando Henrique Cardoso⁶⁵, já no contexto de vigência da Constituição de 1988, Soares

⁶⁴ Presidente do Brasil entre 15 de março de 1990 e 29 de dezembro de 1992.

(1996) e Saviani (1997) defenderam que estas procuraram ajustar o Brasil à economia de mercado globalizado sob o argumento de que era preciso dar ênfase à produtividade e ao declínio do Estado de bem-estar social, uma vez que esse modelo social encontrava-se esgotado, o que se realizava em nome da necessidade de assumir uma visão de planejamento social que buscava tornar eficaz a ação desses governos a partir da otimização dos recursos disponíveis.

A implementação dessas políticas, além de contar com o apoio das burguesias nacional e internacional, contribuiu com a privatização de diversos setores da economia, dentre eles o educacional. Diante dessa nova conjuntura, o Governo Federal define que as universidades públicas, notadamente, as federais, deveriam ser reformuladas sob uma nova concepção jurídica para que o seu financiamento não dependesse inteiramente dos recursos públicos e pudesse, assim, adaptar-se ao contexto da economia de mercado no mundo globalizado, de acordo com as recomendações do Banco Mundial (SOARES, 1996; SAVIANI, 1997).

Tais apontamentos fundamentam que houve invasão da lógica neoliberal e privada adentro dos muros da universidade pública, o que consiste em uma ameaça à finalidade desse tipo de instituição, constituída pela pluralidade de ideias e de concepções e cujo objetivo, conforme apreende-se de Chauí (2003), é o da formação de cidadãos.

Para que tal formação ocorra de forma integral, supõe-se que esta deva ocorrer para além da superespecialização em áreas do conhecimento, pois esse tipo de profissionalização com enfoque para a venda da força de trabalho qualificada, além de não romper com lógicas alienantes e excludentes da sociedade capitalista, atende às exigências mercadológicas em prol do lucro e da retroalimentação do sistema neoliberal mantendo, com isso, as contradições desse tipo de sociedade.

Ainda sobre o período pós-ditadura, diversos documentos e ações governamentais no período da presidência de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, com exceção do governo Itamar Franco⁶⁶, bem como manifestações de representantes do Banco Mundial, confirmaram a implementação desse tipo de política para o ensino superior no País, de acordo com quatro grandes objetivos: a) formar elites que pensam; b) formar profissionais liberais; c) formar técnicos que executam; e d) formar pessoas polivalentes, não voltadas para uma única profissão (PINO, 1999). O foco na elite remete à perpetuação de ideias de períodos anteriores, não superados historicamente quando comparados aos tempos mais atuais.

⁶⁶ Presidente do Brasil entre 1 de janeiro de 1995 e 1 de janeiro de 2003, por dois mandatos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, decretada e sancionada como Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), ocorre em um período no qual o Brasil sofria severos cortes orçamentários motivados pela política neoliberal em andamento.

O texto da LDBEN versa, nos incisos I e II do Art. 21, sobre a composição dos níveis escolares – indispensáveis para que o processo educacional ocorra, conforme dever do Estado – no qual consta que: “a educação escolar compõe-se de: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; educação superior” (BRASIL, 1996, p. 27833).

Para as instituições de educação superior, a lei manteve a oferta dos cursos nas instituições públicas e privadas e ampliou o seu grau de abrangência ou especialização, conforme Art. 45 e apresentou a possibilidade de credenciamento como universidades, conforme Art. 51 (BRASIL, 1996). Segundo a Constituição Federal de 1988, Art. 207, as universidades seriam instituições que “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, p. 1).⁶⁷

A LDBEN (BRASIL, 1996), no Art. 52, define as universidades como instituições compostas por pluralidade de disciplinas que almejam a formação profissional em nível superior, de pesquisa, extensão, domínio e cultivo do saber humano, caracterizada pela relevância da produção intelectual e pela capacitação e dedicação do corpo docente – um terço, pelo menos, com titulação de mestrado e doutorado e um terço em regime de tempo integral. Também incluiu a avaliação dos cursos de graduação e das próprias instituições de ensino superior, estabelecendo prazos para apontar e sanar deficiências. Nesse sentido, interpreta-se de Almeida e Pimenta (2009) que, por visarem a educação, as instituições universitárias teriam como finalidade o exercício da crítica por parte de seus usuários e servidores, sustentada pelas atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão.

A LDBEN (BRASIL, 1996) apresentou, como uma de suas lacunas, a definição das autonomias científica, pedagógica e financeira a serem regulamentadas em leis complementares, e como uma de suas contradições à proposta de instituição pluridisciplinar, contida no Art. 53, a previsão da criação de universidades especializadas por campo do saber.

⁶⁶ Presidente do Brasil entre 29 de dezembro de 1992 e 1 de janeiro de 1995.

⁶⁷ Cronologicamente, cabe ressaltar que em 1990 foi aprovado o Regime Jurídico Único para os servidores públicos e que essa temática será trabalhada em momento posterior do texto, no capítulo 2.

A partir da promulgação da LDBEN em 1996 (BRASIL, 1996), um conjunto de ambiguidades e dificuldades foram identificadas, tais como a falta de efetiva autonomia universitária; as instituições públicas de ensino superior continuaram trabalhando com recursos financeiros e materiais insuficientes; perdas significativas na área de recursos humanos, tanto de servidores técnico-administrativos quanto de docentes, devido à ausência de uma política de reposição de quadros por falecimento, aposentadoria ou abandono do serviço.

Especificamente no que diz respeito à perda da autonomia universitária, vale ressaltar que este princípio encontra-se previsto na Constituição de 1988, conforme seu Art. 207, cujo teor revela os princípios de que “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” (BRASIL, 1988, p. 1).

Outro marco histórico refere-se ao período inicial do século XXI, dentro do qual ocorreu mais uma reforma do ensino superior. O primeiro governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva⁶⁸ (2003-2006) estabeleceu, entre suas prioridades, o fortalecimento e a expansão desse nível de ensino para cumprir, com melhores condições de trabalho, o papel estratégico que lhe cabe na vida brasileira. Sobre esse período, Michelotto, Coelho e Zainko (2006) dissertaram, com elucidações a respeito de seus fatos:

Reconhecendo o papel estratégico das universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social, o governo Lula adotou uma série de medidas com o objetivo de expandir a oferta de ensino superior, principalmente o de caráter público. Assim, o Programa Expandir, desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior do MEC, prevê a criação de dez universidades federais (duas a partir do zero, duas através do desmembramento de universidades existentes e seis a partir de escolas e faculdades especializadas) e 43 campi universitários em diversas regiões do país. As propostas de “expansão” não se limitaram, porém, às criações de novas universidades públicas e novos “campi”, a partir do mesmo modelo de estrutura organizacional que já se mostrou inadequado em função das novas demandas, mas incluem também a ampliação do acesso nas instituições privadas por meio do PROUNI. Mediante renúncia fiscal, as instituições privadas oferecem bolsas para alunos carentes. (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO; 2006, p. 193-194).

Tais programas e proposta do governo Lula atingem, dialeticamente, tanto o ensino superior público quanto o setor privado, que recebe financiamento para a inclusão de estudantes que não tivessem condições financeiras para arcar com seus estudos em

⁶⁸ Presidente do Brasil entre 1 de janeiro de 2003 e 1 de janeiro de 2011.

instituições privadas, o que, embora consista em um avanço dentro das políticas neoliberais vigentes até então, oferece campo para novos avanços, em prol do fortalecimento da esfera pública em detrimento do ensino privado, voltado *a priori* para o mercado.

Ainda assim, Marques e Cepêda (2012) identificaram a existência de políticas públicas brasileiras que seriam uma nova forma de desenvolvimentismo, com objetivos e estratégias “distintos daqueles defendidos pelo modelo clássico desenvolvimentista (consagrado na maior das sociedades latino-americanas entre o final da Segunda Guerra Mundial e o início do neoliberalismo dos anos de 1990 como aceleração para a modernização)” (MARQUES; CEPÊDA, 2012, p. 189).

Segundo tais autores, nesse cenário do governo Lula e da nova forma de desenvolvimentismo, “o perfil redistributivo e inclusivo aparece em forte destaque, com lugar privilegiado para a política expansionista no ensino superior público” (MARQUES; CEPÊDA, 2012, p. 189).

Outra discussão necessária sobre a Constituição de 1988 e períodos posteriores a esta se refere ao fato de que, em redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, já sob presidência de Dilma Rousseff⁶⁹ em 2015 (BRASIL, 2015), o §2º do Art. 213 da Constituição de 1988 foi modificado, passando a prever que “as atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público” (BRASIL, 1988, p. 1).

Porém, como é próprio do Estado capitalista e das políticas neoliberais, em contradição ao supracitado artigo, sob a presidência de Michel Temer⁷⁰, em 2016 (BRASIL, 2016b), foi proposta a Emenda Constitucional nº 241 (PEC 241), que entrou em tramitação na Câmara dos Deputados em 2016 (BRASIL, 2016a), sendo posteriormente transformada na PEC 55 no Senado Federal. Tal proposta foi aprovada como Emenda Constitucional nº 95, também em 2016 (BRASIL, 2016c), como forma para resolução de uma suposta crise pela qual passava o país, denominada por Barbosa Filho (2017) como “crise econômica de 2014/2017” (p. 1).

A citada emenda propunha, dentre outras ações consideradas impopulares pelos setores populares – ou seja, contrárias às necessidades de indivíduos oriundos de classes

⁶⁹ Presidenta do Brasil entre 2011 e 31 de agosto de 2016, quando o país sofreu um golpe – denominado *impeachment* – que a retirou da presidência, assumindo a presidência seu vice, Michel Temer.

⁷⁰ Presidente da República após processo de *impeachment* impetrado contra a presidente Dilma, com início do mandato em 31 de agosto de 2016.

menos favorecidas da sociedade – o congelamento dos gastos com a saúde e com a educação por 20 anos, situação esta que teria impacto também nas universidades públicas federais, nas quais o objeto em estudo se situa. Essa discussão ocorreu no bojo de outras reformas ditas necessárias, como a da Previdência⁷¹, que interfere em direitos dos servidores – técnicos-administrativos e docentes – e no dos demais trabalhadores do país, dentre eles no que concerne à aposentadoria.

Sobre essa crise, Barbosa Filho (2017) afirma ter tido “como origem uma série de choques de oferta e demanda, na maior parte ocasionados por erros de políticas públicas que reduziram a capacidade de crescimento da economia brasileira e geraram um custo fiscal elevado” (p. 58), por meio da qual justifica o seu apoio a essa política de retenção de gastos públicos e à proposta da reforma da previdência, ao afirmar:

A introdução de uma política (PEC do teto e reforma da previdência) que garanta a sustentabilidade da dívida brasileira, combinada com a flexibilização da política monetária (inflação indo para a meta), deve iniciar uma recuperação cíclica de nossa economia já em 2017. (BARBOSA FILHO, 2017, p. 58).

Tal postura e justificativa se fazem em prol de reafirmar o Estado capitalista e sua voracidade por números e finanças, em detrimento das relações humanas e direitos legais previstos na Constituição, lei essa que passa a ser desrespeitada pelos interesses políticos de alguns grupos e justificada por pesquisas, como essa de Barbosa Filho (2017), cujo teor as revela como comprometidas com a manutenção do sistema capitalista vigente.

Outro aspecto relevante para a presente tese é que, dada a autonomia das universidades, pelos parâmetros legais, lhes cabe, conforme Art. 53 da LDBEN, incisos I e II: “propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo [...]; elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes” (BRASIL, 1996, s/p).

Schwartzman (2006) compreende que a Constituição de 1988 “concedeu estabilidade vitalícia a todos os professores e funcionários das universidades públicas” (SCHWARTZMAN, 2006, p. 174). Sobre tal apresentação textual, bem como na utilizada por Soares (2002) – que, ao falar sobre os principais atores do ensino superior no Brasil, divide os servidores em pessoal docente e pessoal de apoio técnico-administrativo ou funcionários – cabe ressaltar a identificação de uma concepção implícita: a de diferenciação entre o técnico-

⁷¹ Esse tema é de extrema importância para o momento histórico no qual a pesquisa ocorre e deve ser considerado e analisado em outros estudos. Porém, por não consistir no enfoque da presente investigação, não foi alvo de aprofundamento, mas apenas de menção, sob o risco de fuga ao tema elencado.

administrativo, visto como funcionário, e o docente, colocado em separado desse grupo. Tais postulações desconsideram o fato de que ambas as carreiras fazem parte do bojo de servidores públicos federais, conforme Lei 8.112, de 1990 (BRASIL, 1990g), apresentada no capítulo 2.

Além disso, o termo funcionário público já havia sido substituído pelo termo servidor público no período apresentado por Schwartzman (2006) e Soares (2002), conforme esclarece Boscardin (2012):

Um dos primeiros documentos consolidando as normas referentes aos funcionários públicos foi o Decreto 1.713, de 28 de outubro de 1939. Por esse motivo, no ano de 1943, o Presidente Getúlio Vargas instituiu o dia 28 de outubro como o Dia do Funcionário Público. Em 11 de dezembro de 1990, veio a Lei 8.112, que alterou grande parte das disposições do Decreto-Lei 1.713/39, substituiu o termo funcionário público por servidor público e passou a ser considerado o novo Estatuto dos Servidores Públicos Civis da União. Esta lei inovou por englobar os também Servidores Públicos Civis das autarquias e das fundações públicas federais, entes pertencentes à administração pública indireta, mas que realizam atividades típicas da administração, prestando serviços públicos. Apesar das inovações trazidas pela Lei 8.112/90, os direitos e deveres dos servidores públicos estão definidos e estabelecidos na Constituição Federal de 1988, a partir do artigo 39. Constam, ainda, nos estatutos das entidades para as quais trabalham. (BOSCARDIN, 2012, p. 2).

Visões como as que foram interpretadas a partir da leitura de Schwartzman (2006) e Soares (2002), aliadas à forma como o técnico-administrativo (des)aparece nos textos legais até meados do século XX, explicita uma concepção: a da centralidade do professor nos processos que acontecem na universidade, sendo esse outro servidor, possivelmente, considerado um mero executor de tarefas que teria que buscar, não sem lutas, seu espaço nesse contexto do ensino superior.

A centralidade do papel docente na universidade, para além dos documentos e textos legais e dos escritos supracitados, também é explicitada em outras pesquisas científicas, como na que fora realizada no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia por Pires (2011)⁷² quando investigou sobre o processo de subjetivação profissional que ocorre durante os estágios supervisionados de Psicologia. Ao justificar a participação do supervisor de estágio na pesquisa – que tinha como foco a formação do aluno – afirmou que isso se devia ao fato do professor ter “participação direta – e central – na formação profissional do universitário” (PIRES, 2011, p. 52).

⁷² Ressalta-se que tais apontamentos não se fazem no sentido de culpabilizar os pesquisadores citados pela explicitação de concepções aprendidas socialmente e perpetuadas, mas de analisar a forma como essa questão aparece em alguns estudos, fruto de uma construção que é histórica, social e institucional.

Ademais, a forma como se estruturam e funcionam algumas universidades públicas federais, como no caso da Universidade Federal de Uberlândia – na qual se insere o objeto de estudo ora proposto –, demonstra o empoderamento histórico e legal do servidor pertencente ao quadro docente em detrimento do servidor técnico-administrativo. Nesse sentido, apresentamos o caso da UFU e alguns aspectos referentes ao seu quadro de pessoal e à sua estruturação e modo de funcionamento.

1.4. Elementos constitutivos da estrutura e funcionamento da universidade pública federal no contexto das atividades administrativas: o caso da Universidade Federal de Uberlândia

A Universidade Federal de Uberlândia – UFU⁷³, conforme informações constantes em seu Regimento Geral (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999b)⁷⁴ e em seu Estatuto (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999a)⁷⁵, se trata de uma Fundação Pública de Educação Superior e integra a Administração Federal Indireta, tendo sua sede e seu foro na cidade de Uberlândia, em Minas Gerais. Teve sua autorização para funcionamento por meio do Decreto-lei nº 762, de 14 de agosto de 1969, com federalização por meio da Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978. Sua organização e funcionamento têm como regimento a legislação federal, seu Estatuto, seu Regimento Geral e suas normas complementares (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999b).

O Decreto-Lei nº 762, de 14 de agosto de 1969, assinado pelo presidente Costa e Silva⁷⁶ durante a ditadura militar, autoriza o funcionamento dessa instituição de educação, tendo determinado seu nome inicial “Universidade de Uberlândia” (BRASIL, 1969, p. 6945). Sobre tal decreto, foram apresentadas algumas determinações, dentre elas as faculdades existentes em sua composição, com menção a outros textos legais, nos seguintes termos:

⁷³ Para entender e aprofundar sobre os interesses sociopolítico-econômicos da elite uberlandense em implantar na cidade a educação superior e sobre o contexto geral de implantação de cursos superiores em Uberlândia, ver Prieto (2009).

⁷⁴ Aprovado no Conselho Universitário, na 294ª reunião, de 26/11/1999, passando a vigorar em 07/01/2000. Informações disponíveis em: http://www.ufu.br/sites/ufu.br/files/media/documento/aprovacao_estatuto_e_regimento_geral.pdf. Acesso em: 05 set. 2018.

⁷⁵ Aprovado no Conselho Universitário, na 287ª reunião, de 18/12/1998, pelo Conselho Nacional de Educação, em 16/3/1999 e pelo Ministério de Estado da Educação (Portaria nº 682, de 26/04/1999, publicada no Diário Oficial da União em 27/04/1999), passando a vigorar juntamente com o Regimento Geral da UFU, em 07/01/2000. Informações disponíveis em: http://www.ufu.br/sites/ufu.br/files/media/documento/aprovacao_estatuto_e_regimento_geral.pdf. Acesso em: 05 set. 2018.

⁷⁶ Presidente do Brasil entre 15 de março de 1967 até 31 de agosto de 1969, durante o período militar.

Art. 1º Fica autorizado o funcionamento da Universidade de Uberlândia, com sede na cidade do mesmo nome, Estado de Minas Gerais. § 1º A Universidade de que trata este artigo será uma fundação de direito privado com autonomia didática, científica, administrativa, financeira e disciplinar, nos termos da legislação federal e dos seus estatutos. § 2º O Presidente da República designará o representante da União nos atos constitutivos da fundação. Art. 2º São fins da Universidade de Uberlândia a realização e o desenvolvimento da educação de nível superior, a pesquisa e o estudo em todos os ramos do saber, e a divulgação científica, técnica e cultural. Art. 3º Integrarão a Universidade de Uberlândia, inicialmente, as seguintes unidades: I – Faculdade Federal de Engenharia (Lei nº 3.864-A, de 24 de janeiro de 1961; Lei nº 4.170, de 5 de dezembro de 1962; e Decreto-lei nº 379, de 23 de dezembro de 1968); II – Faculdade de Direito de Uberlândia (Decreto números 47.732, de 2 de fevereiro de 1960, e 52.831, de 14 de novembro de 1963); III – Faculdade de Ciências Econômicas de Uberlândia (Decretos nºs 1.842, de 5 de dezembro de 1962; 59.447, de 3 de novembro de 1966; e 58.656, de 16 de junho de 1966); IV – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (Decretos nºs 47.736, de 2 de fevereiro de 1960, e 53.477, de 23 de janeiro de 1964); V – Conservatório Musical de Uberlândia (Decreto nº 61.479, de 5 de outubro de 1967). § 1º Os estabelecimentos de ensino de que trata este artigo passam a denominar-se, respectivamente, Faculdade Federal de Engenharia, Faculdade de Direito, Faculdade de Ciências Econômicas, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e Faculdade de Artes. § 2º A Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia, deverá integrar a Universidade de Uberlândia, assim que venha a ser legalmente reconhecida (Decreto nº 62.261, de 14 de fevereiro de 1968) [sic]. (BRASIL, 1969, p. 6945).

A Universidade de Uberlândia passa a se chamar “Universidade Federal de Uberlândia” por meio da Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978 (BRASIL, 1978, p. 7775), ainda na ditadura civil militar⁷⁷, com predominância dessa designação até os dias de hoje. Por meio de tal lei, que acrescenta e altera dispositivos do Decreto-Lei nº 762, há a manutenção das Faculdades que compunham tal instituição, possibilitando que tais unidades, conforme Art. 3, pudessem ser objeto de “fusão, desdobramento, transformação e extinção, conforme dispuser no estatuto e no decreto que o aprovar” (p. 7775).

Sobre seus recursos humanos, o Decreto-Lei nº 762 (BRASIL, 1969) fez a previsão, em seu Art. 6, de que fossem

transferidos à Universidade de Uberlândia os serviços, servidores e verbas pertencentes ou destinados às instituições de ensino que lhe são

⁷⁷ O presidente, naquele momento, era o militar Ernesto Geisel, cujo mandato foi de 15 de março de 1974 até 14 de março de 1979.

incorporadas, mantidos os direitos e vantagens dos atuais professores⁷⁸, auxiliares de ensino e servidores da Faculdade Federal de Engenharia, que continuarão regidos, para êsse fim, pela legislação federal em vigor [sic]. (BRASIL, 1969, p. 6945).

Nesse sentido, a Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978 (BRASIL, 1978, p. 7775), em seu Art. 4, determinou que

Ficam resguardados os direitos e vantagens dos professores, auxiliares de ensino e demais servidores⁷⁹ que, à data da promulgação do Decreto-lei nº 762, de 14 de agosto de 1969, prestavam serviços à Faculdade Federal de Engenharia, os quais comporão Quadro Suplementar da Universidade, continuando a ser regidos pela legislação federal, salvo o direito de opção para o regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Parágrafo único. A critério da Universidade, poderão os professores e servidores das demais unidades incorporadas ser aproveitados, respeitando-se-lhes os direitos e vantagens adquiridos [sic]. (BRASIL, 1978, p. 7775).

Cabe ressaltar que, conforme Art. 4 do Regimento Geral da UFU, “a organização e o funcionamento da UFU reger-se-ão pela legislação federal, pelo Estatuto, por este Regimento Geral e por normas complementares” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999b, p. 1).

A UFU organiza-se estruturalmente em Conselho de Integração Universidade-Sociedade, Administração Superior, com seus Órgãos, e em Unidades Acadêmicas e, para atingir suas finalidades, esta universidade conta com o Corpo docente, o Corpo discente e o Corpo técnico (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999a; 1999b). Os órgãos da Administração Superior da UFU, segundo seu Estatuto, são: “I – Conselho Universitário; II – Conselho Diretor; III – Conselho de Graduação; IV – Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação; V – Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis; e VI – Reitoria” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999a, p. 5), para os quais são previstos, em sua composição, os discentes e os servidores do quadro docente e técnico-administrativo da instituição, com a determinação de que cada um deles, além dos órgãos suplementares da universidade, seja responsável pela elaboração de seu Regimento Interno, com aprovação em instâncias específicas para cada um.

⁷⁸ Nota-se que, nas nomenclaturas utilizadas, “professôres [sic]” são apresentados em separados aos demais trabalhadores, denominados “auxiliares de ensino e servidores”, indicando que aquela categoria não faz parte desta, dos servidores.

⁷⁹ Cerca de dez anos após o Decreto-Lei nº 762 (BRASIL, 1969), o texto da Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978 (BRASIL, 1978, p. 7775) acrescenta a palavra “demais” antes do termo, servidores. Isso pode sugerir a manutenção da percepção dicotômica entre professores e outros servidores.

Os princípios defendidos e respeitados pela UFU na organização e desenvolvimento de suas atividades, conforme seu Estatuto, são:

I – gratuidade do ensino; II – pluralismo de idéias [sic] e de concepções pedagógicas; III – indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; IV – universalidade do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade; V – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; VI – garantia de padrão de qualidade e eficiência; VII – orientação humanística e a preparação para o exercício pleno da cidadania; VIII – democratização da educação no que concerne à gestão e à socialização de seus benefícios; IX – democracia e desenvolvimento cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do País; X – igualdade de condições para o acesso e permanência na UFU; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; e XII – defesa dos direitos humanos, paz e de preservação do meio ambiente. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999a, p. 2).

Nesse sentido, sobre a comunidade universitária, cabe menção que, conforme o Art. 56 do Estatuto da UFU, ela se constitui por “docentes, técnico-administrativos e discentes, diversificados em suas atribuições e funções e unificados nos objetivos da UFU” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999a, p. 14).

Para a compreensão do objeto em estudo e alcance dos objetivos desta investigação, faz-se necessário o conhecimento quanto às concepções, limites e possibilidades institucionais referentes ao seu corpo técnico-administrativo, em especial àquelas presentes em documentos oficiais da UFU, principalmente sobre o Técnico em Assuntos Educacionais – nos casos em que o cargo for abordado em separado, se houver. A identificação quanto à forma como são abarcados os servidores docentes e discentes, por vezes, também se faz necessária, em especial visando a compreensão das possibilidades de articulação entre esses sujeitos no cotidiano em que se dá o processo educacional.

Conforme definição do Regimento Geral da UFU, Art. 172 “o corpo docente é constituído pelos integrantes das carreiras de magistério superior e de primeiro e segundo graus, pelos professores visitantes e pelos professores substitutos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999b, p. 36). O corpo docente, segundo o Art. 173, tem por obrigações cumprir atividades ligadas ao ensino, pesquisa e extensão.

O exercício docente, além das capacitações próprias, como a obtenção de diplomas específicos, exigidos quando do ingresso no cargo, estabelece competências pedagógicas, por se tratar de atividade profissional com atribuições específicas e com o papel de educar, sendo o professor “alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam” (MASETTO, 2012, p. 15).

A caracterização do corpo discente da UFU, conforme Art. 187 de seu Regimento Geral, engloba os alunos regulares, que são tanto aqueles matriculados em cursos, sejam de graduação ou pós-graduação, quanto discentes especiais, que são os matriculados em disciplinas isoladas de graduação ou pós-graduação, em cursos de pós-graduação *lato sensu* ou em outras modalidades de cursos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999b).

O corpo técnico-administrativo, do qual faz parte o TAED, é descrito no texto do Regimento Geral, em seu Art. 181, como sendo: “constituído pelos integrantes do quadro que exercem atividades de natureza técnica, científica e administrativa, necessárias ao cumprimento dos objetivos institucionais” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999b, p. 38). Não fica claro nesse texto, porém, como essas atividades ocorrem efetivamente nos locais de trabalho de tais servidores.

A UFU determina ainda, sobre o pessoal docente e técnico-administrativo, nos artigos 170 e 171 de seu Regimento Geral:

Art. 170. Observado o disposto na legislação vigente, no Plano de Carreira, no Estatuto, neste Regimento Geral e no PIDE, o Conselho Diretor estabelecerá as normas de pessoal, onde constarão, entre outras, as normas gerais para o pessoal docente e técnico-administrativo relacionadas a: I. dimensionamento do quadro de pessoal; II. disponibilidade e extinção de cargos; III. concurso público; IV. nomeação; V. contratação; VI. provimento; VII. lotação; VIII. benefícios; IX. estágio probatório; X. avaliação de desempenho; XI. capacitação e aperfeiçoamento; XII. requalificação; XIII. desenvolvimento na carreira; XIV. acumulação de cargos e funções; XV. regime de trabalho; XVI. afastamentos; XVII. férias; XVIII. licenças; XIX. remoção; XX. redistribuição; XXI. readaptação; XXII. aposentadoria; XXIII. demissão; XXIV. exoneração; XXV. pensão; XXVI. assistências médica, psicológica, odontológica, farmacêutica, hospitalar e de serviço social; XXVII. promoções de natureza cultural, esportiva e recreativa; e XXVIII. demais assuntos pertinentes e complementares. Art. 171. A UFU presta assistência médica, psicológica, odontológica, farmacêutica, hospitalar e de serviço social, bem como promoções de natureza cultural, esportiva e recreativa ao seu corpo de docentes e de técnico-administrativos, sem prejuízo de suas responsabilidades com os demais membros da comunidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999b, p. 36-37).

Cabe ressaltar que o PIDE, supracitado, consiste no Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão, previsto no Art. 15 do Regimento Geral da instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999b), o qual determina que seu estabelecimento ocorrerá pelo CONSUN, desde que consultados os Conselhos de Graduação – CONGRAD, de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – CONSEX, de Pesquisa e Pós-

graduação – CONPEP e o Conselho Diretor – CONDIR, no que competir a cada um. Prevê que no PIDE “constarão as diretrizes, as metas, os programas e os planos de ação institucionais para todas as áreas de atuação da UFU” (p. 6) e ainda que tal plano “será elaborado para um horizonte não inferior a seis anos e deverá ser revisto anualmente, em prazo não superior a noventa dias após a aprovação do Relatório de Atividades da UFU” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999b, p. 6).

Sobre essa temática, a UFU conta com uma Comissão Própria de Avaliação – CPA que tem como uma de suas atribuições, prevista no Art. 3 de seu Regimento Interno – aprovado como Resolução nº 28/2012, do Conselho Universitário (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2012b) – a de “elaborar pareceres e recomendações ao Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE), propondo alterações ou correções, quando for o caso” (p. 2).

A CPA se forma em cumprimento ao Art. 11 da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES que apresenta, em seu texto, o objetivo de “assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (p. 3).

Sobre o técnico-administrativo em educação, tal lei menciona, em seu Art. 3, inciso V, como sendo uma das dimensões institucionais da avaliação das instituições de ensino superior “as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho” (BRASIL, 2004, p. 3). Prevê, ainda, que as avaliações das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes contem com participação discente, docente e técnico-administrativa, por meio de suas representações.

O Regimento Interno da CPA da UFU prevê, em sua organização, além de representações setoriais que contam com um representante docente, um técnico-administrativo e um discente de cada *campus*, a constituição por representantes dos três segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada, com mandato de dois anos e possibilidade de uma recondução, conforme seu Art. 4:

I – o Diretor de Avaliação Institucional, como seu Coordenador; II – dois representantes da Administração Superior da UFU, escolhidos pelo Reitor; III – dois professores da UFU indicados por entidade de classe; IV – dois estudantes da UFU, sendo um de graduação e o outro de pós-graduação, indicados pelas respectivas entidades representativas; V – dois técnicos administrativos da UFU indicados por entidade de classe; e VI – um

representante de cada uma de duas organizações da sociedade civil, escolhidos pelo Reitor. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2012b, p. 2).

Referente a representação do segmento técnico-administrativo em conselhos e colegiados, além de comissões, o Regimento Geral da UFU prevê com algumas limitações, conforme texto que consta em seu Art. 182:

Art. 182. É assegurado ao corpo técnico-administrativo a representação com direito a voz e voto nos colegiados deliberativos, bem como nas comissões instituídas para tratar de matéria de seu interesse, com exceção dos colegiados que tenham exclusivamente atribuições didáticas. Parágrafo único. A representação de que trata o caput não será inferior a dez por cento dos demais membros do colegiado ou comissão, salvo disposição expressa no Estatuto, assegurada a participação de pelo menos um técnico-administrativo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999b, p. 38).

Cabe ressaltar que o Regimento Geral da UFU (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999b) e seu Estatuto (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999a) indicam tal participação, do corpo técnico-administrativo, nos conselhos e colegiados, sem especificação de quantitativo máximo *a priori*, exceto para o Conselho de Pesquisa e Pós-graduação, a respeito do qual o Regimento Geral prevê: “três representantes dos técnico-administrativos, portadores de título de pós-graduação *stricto sensu*” (p. 8, grifo do autor). Isto, ao mesmo tempo em que indica a ampla participação docente, com a inclusão de todos coordenadores de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e, ainda, de um representante de cada classe da carreira do magistério superior. A representação discente prevista é igual à do segmento técnico.

O Art. 182 do Regimento Geral da UFU (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999b), supracitado, exclui os técnico-administrativos, porém, da participação em colegiados que tenham atribuições exclusivamente didáticas. Isso vai, contudo, de encontro com as descrições do cargo do Técnico em Assuntos Educacionais, que deve se ocupar de tais questões no âmbito educacional, dentre outras – aspecto já mencionado em capítulo introdutório e que ainda será apresentado e discutido ao longo da tese – gerando uma contradição institucional, quando da exclusão dessa categoria da possibilidade de participar de tais reuniões em colegiados deliberativos, com direito a voz e voto.

Sobre o Regimento Interno de cada órgão deliberativo, conforme previsto no Estatuto da UFU (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999a, p. 5), faz-se necessário

apresentar alguns aspectos. Por meio da Resolução nº 10/2002, do Conselho Universitário da referida instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2002) foi aprovado o Regimento Interno do Conselho Universitário – CONSUN, que apresenta em seu texto, como disposição preliminar, a de regulamentar a organização e o funcionamento do mesmo em acordo com legislação, Estatuto e Regimento Geral da instituição.

Não foram encontrados os Regimentos Internos dos seguintes conselhos: CONGRAD, CONSEX, CONPEP e CONDIR. Visando a obtenção dessas informações, foi enviada solicitação, em 22 de julho de 2019, da cópia de tais regimentos, direcionada ao Serviço de Informação ao Cidadão – SIC,⁸⁰ da Universidade Federal de Uberlândia (ANEXO I).

A resposta emitida (ANEXO I), sob responsabilidade da Secretária Geral da UFU – SEGER – teve o teor a seguir, e constou, em anexo, cópia do Resolução nº 10/2002, do Conselho Universitário da UFU (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2002):

Bom dia,

segue a Resolução nº 10/02, do Conselho Universitário (CONSUN), que "Aprova o Regimento Interno do Conselho Universitário – CONSUN, e dá outras providências". Os demais Conselhos Superiores (CONPEP, CONGRAD, CONSEX e CONDIR) não possuem regimentos internos próprios e seguem o disposto no Regimento Interno do CONSUN, conforme determina o §2º do art. 2º da Resolução nº 10/02/CONSUN.

Atenciosamente,

Serviço de Informação ao Cidadão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2019, p. 1).

Por isso, embora conste a seguir alguns aspectos referentes ao CONSUN, tal explicação aplica-se aos demais órgãos da Administração Superior da Universidade Federal de Uberlândia, dada a ausência de regimentos internos próprios elaborados por cada um deles, conforme explicação da instituição, supracitada. Além disso, muitas Unidades Acadêmicas da UFU seguem seu Regimento Geral como parâmetro, conforme complementação da resposta emitida pelo sistema e-SIC (ANEXO I). Nestas unidades constam os colegiados de graduação e, em alguns casos, de pós-graduação, evidenciando a parca participação dos técnicos-administrativos nas decisões da universidade, que se legitimam por meio de seus órgãos deliberativos.

⁸⁰ Disponível em: <http://www.ufu.br/aceso-informacao/sic>. Acesso em 22 jun. 2019.

O CONSUN consiste, conforme Art. 2 de seu Regimento Interno, no “órgão máximo de função normativa, deliberativa e de planejamento da UFU” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2002, p. 2), cuja composição se dá por maioria de professores, além de alunos e técnicos-administrativos em quantidade inferior, conforme estabelecido:

Art. 7º O número de representantes dos técnico-administrativos [sic] será calculado pela expressão abaixo, arredondando-se para o número inteiro imediatamente inferior em caso de fração:

$$\text{Número de técnico-administrativos} = \frac{\text{três vezes o número de docentes} - 21}{14}$$

Parágrafo único: A representação de que trata o *caput* não será inferior a dez por cento dos demais membros do CONSUN, assegurada a participação de pelo menos dois técnico-administrativos [sic].

Art. 8º A representação discente, em número igual ao da representação dos técnico-administrativos [sic], será composta por alunos regulares de graduação e de pós-graduação em número proporcional ao de alunos regulares matriculados em cada nível, arredondando-se a participação da pós-graduação para o número inteiro imediatamente inferior em caso de fração, assegurada a participação de pelo menos um representante de cada nível.

Parágrafo único: A representação de que trata o *caput* não será inferior a dez por cento dos demais membros do CONSUN. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2002, p. 4).

Portanto, tendo em vista os aspectos elucidados sobre o Ensino Superior e, especificamente, sobre a Universidade Federal de Uberlândia, podemos inferir que ela se pauta, para fins do desenvolvimento do processo educacional, em uma gama de profissionais, os quais envolvem tanto docentes quanto técnico-administrativos, visando à formação de alunos a partir da concepção de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Há, porém, de se considerar a desigualdade de representatividade entre os ocupantes dessas carreiras nos órgãos da instituição, tanto consultivos quanto deliberativos, salvo exceções apresentadas.

Ressalta-se que os trabalhadores supracitados, independente da categoria funcional ocupada, são denominados servidores públicos federais, por meio da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (BRASIL, 1990g), cujos aspectos considerados necessários para a presente investigação serão apresentados no capítulo seguinte. Neste, aponta-se aspectos legais referentes ao técnico-administrativo em educação, em especial ao ocupante do cargo Técnico em Assuntos Educacionais – TAED, justificando sua inserção no bojo das políticas públicas educacionais, além da apresentação de outras questões pertinentes à compreensão de seu desenvolvimento.

CAPÍTULO 2 – O CARGO TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS: UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

O presente capítulo tem como intuito conhecer e analisar criticamente o processo de constituição e desenvolvimento institucional da política pública educacional em foco, o cargo público denominado Técnico em Assuntos Educacionais – TAED, contextualizando-a no campo das políticas públicas de educação superior no Brasil.

Visando atingir esse objetivo, em um primeiro momento discorre-se sobre um conjunto de conceituações relacionadas com a temática das políticas públicas e sua relação específica com aquelas formuladas e implementadas no campo da educação superior, a partir do marco legal instituído pelo Plano Nacional de Educação, com vigência prevista de 2014 a 2024.

Em um segundo momento, será apresentada a análise de aspectos considerados necessários para compreender o presente objeto de estudo, tomando como referência os marcos legais referentes à criação e normatização dos cargos do serviço público do poder executivo, dentre os quais se encontra o cargo público designado Técnico em Assuntos Educacionais – TAED.

A evolução deste cargo ao longo da história é, portanto, identificada a partir dos marcos legais estabelecidos em relação ao serviço público brasileiro com as suas respectivas modificações, tanto no teor dos textos que ordenam o seu funcionamento, quanto nos requisitos necessários à investidura no cargo.

Dada a legalidade conferida no âmbito federal à existência do TAED, justifica-se a inserção do cargo como parte constituinte das políticas públicas educacionais e em seu respectivo campo de investigação, com vistas à fomentar a compreensão de como este e os demais cargos públicos se inserem na realidade concreta de acordo com interesses, necessidades e demandas políticas e ideológicas, e suas respectivas contradições estruturais e conjunturais no contexto do sistema capitalista.

2.1. Políticas públicas de Educação Superior no Brasil

Na realidade brasileira, a política pública faz parte do contexto social, não podendo a educação pública ser dissociada de sua existência. A definição do que é uma política pública e de qual é seu campo possível de alcance permite, aos estudiosos dessa área, se debruçar em

novas descobertas, com a proposição de outras definições, orientadas para a compreensão das suas diferentes formas de apresentação.

Retomando Tello e Almeida (2013), cabe ressaltar que a importância da pesquisa em políticas educacionais justifica-se, dentre outros aspectos, pelo fato de que, além de se encontrar em fase de consolidação como campo científico, a sua função social vem contribuindo para identificar, descrever e reconhecer o impacto político-pedagógico, social e ideológico das políticas públicas formuladas e instituídas oficialmente visando, com isto, a sua avaliação crítica no contexto das suas implicações econômicas e socioculturais, com perspectivas, inclusive, de proposição de reformulações ou adequações, quando necessário.

Celina Souza (2006), após revisão de literatura sobre essa temática, concluiu que o foco de análise principal de uma política pública deve englobar a identificação do tipo de problema, no sistema político e na sociedade, que ela visa corrigir. A política pública seria, portanto, um conjunto de propostas elaboradas para a resolução de um problema e, para sua análise, deve-se buscar compreender sua trajetória e os conflitos decorrentes de sua criação, bem como o papel de indivíduos, grupos e/ou instituições envolvidos na decisão e por ela afetados.

Rua (2014) afirma que uma política pública é resultante de uma ação/decisão política, embora nem toda decisão política implique na constituição de uma política pública. Diferencia, ainda, políticas públicas de atividades coletivas, posicionando-se sobre o que determina a extensão pública de uma política: seu caráter jurídico imperioso. Segundo a autora,

podemos encontrar um exemplo na emenda constitucional para reeleição presidencial, ou na CPMF, ou, ainda, na criação de um novo estado da federação. Observe que essas situações apresentadas são decisões, mas não são política pública. Já a reforma agrária, o Sistema Único de Saúde, o financiamento da educação superior ou a adoção de mecanismos de transferência de renda são políticas públicas. (RUA, 2014, p. 18).

Para Höfling (2001), as políticas públicas sociais se estendem para as de saúde, previdência, habitação, saneamento e educação, dentre outras, e os fatores que as envolvem são complexos, bem como a medição de seu sucesso ou de seu fracasso. Segundo a autora, a educação é uma política pública de corte social sob responsabilidade do Estado, mas não necessariamente pensada estritamente por seus organismos, além de apresentar relevantes elucidações sobre a categoria Estado, já que parte do entendimento de que as políticas

públicas consistem na em sua atuação por meio da implantação de um projeto de governo, através de programas voltados para setores específicos da sociedade.

As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem “feições” diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo. Pensando em termos concretos, minha reflexão sobre política educacional se insere no contexto do Estado Capitalista, entendido de maneira ampla, sem se considerar definições mais apuradas do que seria este Estado: se democrático liberal, se social democrático etc., etc. (HÖFLING, 2001, p. 31-32).

Sobre as políticas públicas de educação, algumas propostas são apresentadas no Plano Nacional de Educação – PNE – legalmente instituído por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), com ações voltadas para as diferentes etapas do ensino e vigência prevista para o período de dez anos após a data de seu início. Referente às propostas do PNE, Cury (2017) aponta que, em tal plano, regido por dez diretrizes, constam 20 metas, com diferentes estratégias propostas para o seu cumprimento. Identifica aquelas que são propostas para a educação superior como sendo “as de número 12, 13 e 14” (p. 213), sobre as quais esclareceu, à luz do texto legal supracitado:

As metas do PNE que versam especificamente sobre a Educação Superior são as de número 12, 13 e 14. A meta 12 refere-se à elevação percentual – tanto das taxas brutas, quanto das taxas líquidas – de matrículas no ensino superior, com enfoque na qualidade da oferta, que deverá ser assegurada, e na expansão de novas matrículas no segmento de educação superior pública [...] O texto da meta 13 é também referente à qualidade da educação superior e estabelece como objetivos “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores”. Já a meta 14, embora se refira à formação em nível de pós-graduação stricto sensu, não faz alusão à qualidade da educação superior. Seu texto apresenta o objetivo de elevação gradual na taxa de matrículas nessa esfera, da pós-graduação, visando atingir titulação anual de sessenta mil mestres e de vinte e cinco mil doutores. (CURY, 2017, p. 213).

Com o objetivo de apresentar as ações brasileiras vigentes, referentes à meta 12 do Plano Nacional de Educação, Cury (2017) descreveu ações e programas existentes, relacionados com as estratégias de tal meta, no sentido de identificá-las em fase de implementação ou já implementadas. Dentre elas, destacamos: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Unidades Federais – REUNI, referente às estratégias 12.1,

12.2, 12.3 e 12.4, sobre o qual o autor esclarece que, “embora esta seja uma ação anterior ao Plano Nacional de Educação (2014-2024), ela influencia no funcionamento do Ensino Superior atual, dada sua dimensão, e vem ao encontro do PNE vigente” (p. 216); O Programa Pró-Equipamentos da CAPES, vinculado à estratégia 12.1; O Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCENCIA, também da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em consonância com a estratégia 12.4; Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, contemplando a estratégia 12.5; inclusão da educação à distância no Fundo de Financiamento Estudantil – FIES e no Programa Universidade para Todos – PROUNI, referente à estratégia 12.20; dentre outros.

Cury (2017) concluiu quanto à existência de “pelo menos uma que se vincule a cada uma das estratégias da meta 12, além daquelas que se inter-relacionam, ou seja, que contemplam mais de uma estratégia” (p. 223), demonstrando a existência de ações oriundas, principalmente, do MEC.

Ferreira (2017) discutiu a avaliação presente no texto do Plano Nacional de Educação e apresentou algumas ações que visavam tal processo relacionado à educação superior, em consonância com estratégias desse plano, das quais são apresentadas algumas relacionadas a meta 13: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), em relação à estratégia 13.2; autoavaliação das instituições de educação superior, para a estratégia 13.3; substituição do ENADE, aplicado aos alunos ingressantes de graduação, pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, para a estratégia 13.6, dentre outras. Apontou também uma ação voltada que engloba tal nível educacional, presente na meta 15:

Dentro da meta 15, que trata da formação dos profissionais da educação e pretende assegurar que todos os professores possuam formação específica de nível superior, podemos destacar a estratégia 15.2, que vislumbra consolidar financiamento estudantil a estudantes de licenciatura matriculados em cursos avaliados positivamente pelo Sinaes [sic] com amortização de sua dívida por meio da docência na educação básica pública. (FERREIRA, 2017, p. 190).

Cabe ressaltar que, com a PEC do Teto dos gastos, aprovada como Emenda Constitucional nº 95, em 2016 (BRASIL, 2016c), conforme apresentado no capítulo 1, tal plano e suas ações se tornam ameaçados e tais ações passam a ser, em grande parte, anuladas com o congelamento dos investimentos em educação proposto em tal texto legal. Nesse sentido, cabe pensar no papel das políticas públicas educacionais no contexto da sociedade capitalista, já que os interesses se dão em favorecimento de uns em detrimento de outros, a

fim de evitar a ascensão de camadas pobres, o que justifica, dentro de uma política neoliberal, tal refreio no investimento com as esferas públicas.

Referente ao neoliberalismo e as políticas públicas sociais, Höfling (2001) destaca que:

Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. Uma vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade. (HÖFLING, 2001, p. 37).

Sobre as políticas públicas educacionais inseridas em uma sociedade capitalista – responsável por promover o desmonte da educação – Catani, Oliveira e Dourado (2001) discorrem, de forma crítica, em referência especificamente à proposta de flexibilização curricular, situação que penetrou os cursos de graduação universitários, existindo “indícios nestes processos de reorganização curricular de que, doravante, os currículos estarão se modificando permanentemente” (p. 77). Por trás desse tipo de proposta, esclarecem que:

O ideário de flexibilização curricular presente na elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação está associado intimamente à reestruturação produtiva do capitalismo global, particularmente à acumulação flexível e à flexibilização do trabalho. Está associado, também, à idéia [sic] de que só a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mercado de trabalho poderá responder aos problemas de emprego e de ocupação profissional. (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 77).

Lima (2004) analisou a lógica das políticas públicas aplicadas, em especial, ao campo da educação. Embora o autor considere que estas têm sido resultantes de demandas sociais no Brasil, sem dúvida, tais políticas têm exercido historicamente o papel central de atenuar as profundas desigualdades sociais, mantendo o caráter da exploração da classe trabalhadora. Portanto, é possível afirmar que as políticas públicas nem sempre têm o papel de romper com a lógica do modelo capitalista instalado, nem como a configuração do Estado que o sustenta, lembrando aqui que as situações sociais tendem a ser “transformadas em problemas individuais, como se as oportunidades fossem iguais para todos, dominantes e dominados,

exploradores e explorados, ricos e pobres, como se a ascensão social dependesse de cada um” (FALEIROS, 1991, p. 20).

Desta forma, a tendência das políticas públicas no mundo capitalista é não romper com o ordenamento jurídico consagrado nos poderes do Estado: o Legislativo, o Executivo e o Judiciário, daí que podem ser também consideradas

políticas “categoriais” (FALEIROS, 1991), “zigue-zague” (CUNHA, 1995), ou “marcas de governo” (LIMA, 1995), políticas destinadas a assegurar, em síntese, a divisão da classe social, a manter o trabalhador vivo e produtivo, servindo como subsídio para a acumulação do capital (FALEIROS, 1991). [...] Menos que um direito, as políticas sociais nos países periféricos apresentam um viés clientelista, sob forma de favores e vantagens. Portanto não é um direito do sujeito mas uma concessão em troca de votos que além de não ser direito visto ser uma obrigação, não dá aos sujeitos direito à escolha pois são obrigados a votar. (LIMA, 2004, p. 27)

No que diz respeito à produção de políticas públicas no serviço público, compreende-se, a partir das concepções supracitadas de Celina Souza (2006), que a criação e normatização de cargos públicos têm como finalidade preencher lacunas quanto ao funcionamento da sociedade capitalista em sua prestação de serviços públicos à sociedade, garantidos legalmente, tal como ocorre com a educação.

Especificamente sobre o TAED que atua na educação superior, a descrição de seu cargo, conforme apresentado em capítulo introdutório, permite concluir que se trata de uma proposta de atuação profissional no serviço público que visa auxiliar no processo educacional de ensino-aprendizagem, em suas diferentes esferas, avaliando-o e buscando alternativas frente ao docente e ao discente que nele estão diretamente envolvidos.

Nesse sentido, recorrendo ao capítulo anterior e complementando-o a partir do presente capítulo, é possível inferir que, tanto a figura do TAED, quanto a dos demais ocupantes de cargos técnico-administrativos que atuam nas instituições de ensino universitário públicas federal no país são consideradas parte integrante do serviço público federal, ressalvada a cada cargo a sua especificidade e possibilidades de atuação.

A gama de cargos existentes no bojo da categoria técnico-administrativa coloca em xeque a centralidade do professor nos processos educacionais que acontecem na universidade, evidenciando-se com isso, nos textos legais que regulamentam tais cargos, a sua importância para o processo educacional, incluindo aqui, em se tratando do TAED e dos demais cargos de mesmo nível, a prerrogativa de atuação junto às esferas de pesquisa e extensão com vistas ao cumprimento dos padrões de qualidade exigidos para o ensino superior universitário.

Desta forma, as políticas públicas destinadas à normatização e regulação do trabalho do servidor público, por meio da criação e modificação de normas de atuação, podem responder aos interesses do Estado de acordo com as limitações e as possibilidades de atuação junto ao conjunto da sociedade, que inclui as universidades públicas federais, ressaltando aqui que, conforme analisado anteriormente, para autores como Almeida e Tello (2013), a lógica neoliberal sempre buscará espaços para interferir, de acordo com os seus interesses, na formulação de tais políticas. Tal interferência, sempre impulsionada pela busca do lucro para o qual coube, continua a refletir na mudança do foco da formação geral ampla, que o ensino superior público deveria promover, “para a tarefa objetiva e direta de adestramento e adaptação, oferecendo mão de obra humana que atenda aos interesses das empresas, gerando cada vez mais lucro” (p. 10).

Nesse contexto, serão expostas, a seguir, as regras jurídicas a serem cumpridas por aqueles que vendem a sua força de trabalho para o Estado no âmbito do modo de produção capitalista brasileiro, bem como, em contrapartida, os direitos que lhe são, em tese, oferecidos para possibilitar que a engrenagem do Estado continue a funcionar de acordo com os seus interesses políticos, econômicos e sociais.

2.2. Da criação e normatização dos cargos técnicos do serviço público do Poder Executivo ao surgimento do cargo/política público/a denominado/a Técnico em Assuntos Educacionais

O marco legal referente ao surgimento dos cargos públicos ainda é algo controverso entre alguns autores, assim como a data exata do surgimento das universidades, conforme apresentado no capítulo 1. Questão que implica na necessidade de recorrer aos textos legais, visando uma aproximação à compreensão da realidade em suas múltiplas determinações.

Enquanto para Horta (2017)⁸¹ o marco da classificação dos cargos do serviço público do poder executivo ocorreu em 1960, Boscardin (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012) afirma que:

O serviço público no Brasil expandiu-se em 1808, com a chegada de D. João VI e sua família real, além das centenas de funcionários, criados, assessores e pessoas ligadas à corte portuguesa que vieram com ele e se instalaram no

⁸¹ Essa autora estudou o surgimento do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, em sua dissertação de mestrado profissional intitulada “O/s sentido/s de trabalho do técnico em assuntos educacionais presentes na legislação brasileira de 1970 a 2005”.

Rio de Janeiro. A partir daí é que se iniciou o processo de tomada de consciência da importância do trabalho administrativo, diante da necessidade de promover o desenvolvimento da então colônia, de acordo com a diplomacia real. Proclamada a independência, o Brasil virou império, depois república e, ao longo da história política do país, sempre estavam presentes os funcionários públicos, ajudando a administrar a máquina que impulsiona o desenvolvimento da nação brasileira. É ao trabalhador da administração pública que compete executar as ações que movimentam os serviços básicos e essenciais de que necessitam os cidadãos em suas relações com o Estado Brasileiro. O Estado não pode, por exemplo, criar uma lei, quem o faz é o deputado, o vereador ou o senador; não pode recolher o lixo da rua, para isso precisa do lixeiro; não pode dar aulas, para isso precisa do professor e assim por diante. Em termos gerais, portanto, o funcionário público é aquele profissional que trabalha diretamente para o governo federal, estadual ou municipal. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012, p. 2).

Além disso, conforme visto no capítulo 1, em 1939, na Universidade de São Paulo, apareceu a figura do Técnico em Educação (1979a) e o texto legal desse mesmo ano, na Era Vargas, publicado como Decreto-Lei nº 1.713, de 28 de outubro de 1939 (BRASIL, 1939), apresentou as disposições sobre o “Estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União”, no qual ficou definido, já entre os artigos iniciais, que:

Art. 2º Funcionário público é a pessoa legalmente investida em cargo público. Art. 3º Cargos públicos, para os efeitos deste Estatuto, são os criados por lei, em número certo, com denominação própria e pagos pelos cofres da União. Parágrafo único. O vencimento dos cargos públicos obedecerá a padrões previamente fixados em lei. Art. 4º Os cargos são de carreira ou isolados. Parágrafo único. São de carreira os que se integram em classes e correspondem a uma profissão; isolados, os que não se podem integrar em classes e correspondem a certa e determinada função. Art. 5º Classe é um agrupamento de cargos da mesma profissão e de igual padrão de vencimento. Art. 6º Carreira é um conjunto de classes da mesma profissão, escalonadas segundo os padrões de vencimento. Art. 7º As atribuições de cada carreira serão definidas em regulamento. Parágrafo único. Respeitada essa regulamentação, as atribuições inerentes a uma carreira podem ser cometidas, indistintamente, aos funcionários de suas diferentes classes. Art. 8º Quadro é um conjunto de carreiras e cargos isolados. Art. 9º Não haverá equivalência entre as diferentes carreiras. Art. 10. Os cargos públicos são acessíveis a todos os brasileiros, observadas as condições de capacidade prescritas nas leis, regulamentos e instruções baixadas pelos órgãos [sic] competentes. (BRASIL, 1939, p. 0).

O Decreto-Lei nº 1.713 apresentou também diversas determinações relativas ao funcionalismo público, referentes à nomeação, promoção, transferência, reintegração,

readmissão, reversão, aproveitamento, função gratificada, vacância, exoneração, férias, licenças, estabilidade⁸², dentre outros (BRASIL, 1939).

Vale destacar aqui o Art. 272 desse decreto-lei, o qual estabeleceu que era “vedado ao funcionário exercer atribuições diversas das inerentes à carreira a que pertencer ou do cargo isolado que ocupar, ressalvadas as funções de chefia e as comissões legais” (p. 0), ou seja, proibia-se o desvio de função pela realização de atividades diferentes das inerentes a carreira ou ao cargo ocupado.

Nessa época, os cargos do serviço público do Poder Executivo foram classificados de forma sistemática e, posteriormente, no governo de Juscelino Kubitschek⁸³, mediante sanção da Lei nº 3.780, de 12 de julho de 1960⁸⁴, foram qualificados os cargos no Art. 4º – I, como sendo “o conjunto de atribuições e responsabilidades cometidas a um funcionário, mantidas as características de criação por lei, denominação própria, número certo e pagamento pelos cofres da União” (BRASIL, 1960a, p. 10101).

Conforme a referida lei, os cargos foram dispostos a partir de outros agrupamentos, descritos ainda no Art. 4º:

II – Classe é o agrupamento de cargos da mesma denominação e com iguais atribuições e responsabilidades. III – Série de classes é o conjunto de classes da mesma natureza de trabalho, dispostas hierarquicamente, de acordo com o grau de dificuldade das atribuições e nível de responsabilidades, e constituem a linha natural de promoção do funcionário. IV – Grupo ocupacional compreende séries de classes ou classes que dizem respeito a atividades profissionais correlatas ou afins, quanto à natureza dos respectivos trabalhos ou ao ramo de conhecimentos aplicados no seu desempenho. V – Serviço é a justaposição de grupos ocupacionais, tendo em vista a identidade, a similaridade ou a conexidade das respectivas atividades profissionais. (BRASIL, 1960a, p. 10101).

⁸² Este estudo parte do pressuposto de que todos esses aspectos são de suma importância, especialmente porque incidem diretamente sobre as condições materiais de sustento do trabalhador público e na constituição de sua identidade profissional, conceitos trabalhados no capítulo 3. Porém, dado o seu foco, recomenda-se que esses aspectos sejam trabalhados em trabalhos específicos, analisando suas modificações ao longo da história e dos textos legais apresentados, além de outros que se façam pertinentes.

⁸³ Presidente do Brasil entre 1956 e 1961.

⁸⁴ Consta no site da Câmara que o Projeto de Lei 3.154 de 1957 foi transformado na Lei Ordinária 3.780 de 1960. Porém, no Dossiê disponível consta esse Projeto tem, como autor, a Comissão de Finanças e que sua ementa modifica um item da Lei 2656, de 1955, referente as associações rurais municipais. Portanto, não foi localizado o Projeto de Lei que realmente dá origem a essa lei ou o dossiê foi disponibilizado incompleto. Essas informações podem ser conferidas no site eletrônico: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=210126>. Acesso em 04 jun. de 2018.

O anexo I da Lei nº 3.780 elucida sobre os agrupamentos supracitados, apresentando o Sistema de Classificação de Cargos, no qual consta determinado Serviço, acompanhado dos grupos ocupacionais, das séries de classes ou das classes correspondentes (BRASIL, 1960a). A título de exemplo, o primeiro serviço existente nesse documento, anexo à lei, foi intitulado “Administração, escritório e fisco”, cujo primeiro Grupo Ocupacional foi o de código AF-100, classificado como “Administração de Material”, no qual consta um subtema de oito itens intitulado “série de classes ou classes”, seguido por uma coluna paralela, intitulada “características da classe”, na qual consta a descrição de cada série de classes ou classe de trabalhadores (BRASIL, 1960a, p. 10101).

Nesse grupo ocupacional, são apresentadas as seguintes séries de classes ou classes seguidas de suas respectivas características: Almojarife B (característica da classe: chefia de almojarifado); Almojarife A (característica da classe: chefia de almojarifado); Armazenista B (característica da classe: encarregado de depósito ou armazém e execução); Armazenista A (característica da classe: execução); Assistente Comercial C (característica da classe: supervisão, assessoramento e coordenação); Assistente Comercial B (característica da classe: orientação, revisão e execução); Assistente Comercial A (característica da classe: execução). Em uma última coluna, constam as classes ou séries de classes a que determinado cargo possuía acesso. Para esse exemplo, a classe Armazenista B teria acesso as classes Almojarife A e Assistente Comercial A, ambas classes ou séries de classes pertencentes ao mesmo grupo Ocupacional e a classe Assistente Comercial C teria acesso a classe Técnico de Administração A, ambas pertencentes a outro grupo ocupacional (BRASIL, 1960a).

Essa lei dispunha sobre os vencimentos de cada classe, funções gratificadas, quadros de funcionários, enquadramento, promoções, sobre o pessoal temporário e de obras, readaptação de funcionários, dentre outros (BRASIL, 1960a). Sobre a readaptação disposta nessa lei, constavam as seguintes informações:

Art. 43. Será readaptado o funcionário que venha exercendo, ininterruptamente, e por prazo superior a 2 (dois) anos, atribuições diversas das pertinentes à classe em que for enquadrado, ou haja exercido estas atribuições, até 21 de agosto de 1959, por mais de 5 (cinco) anos ininterruptos. Parágrafo único. Ao funcionário fica assegurado o direito de optar pela situação decorrente do enquadramento, dentro do prazo de 180 dias. Art. 44. Caberá a readaptação quando ficar expressamente comprovado que: I – o desvio de função adveio e subsiste por necessidade absoluta do serviço. II – dura, pelo menos, há dois anos, sem interrupção; III – a atividade foi ou está sendo exercida de modo permanente; IV – as atribuições do cargo ocupado são perfeitamente diversas, e não, apenas, comparáveis ou afins, variando somente de responsabilidade e de grau; V – o

funcionário possui as necessárias aptidões e habilitações para o desempenho regular do novo cargo em que deva ser classificado. Art. 45. A readaptação será feita por decreto do Presidente da República, mediante transformação do cargo do funcionário, após pronunciamento da Comissão de Classificação de Cargos. Parágrafo único, A readaptação não acarretará redução de vencimentos. Art. 46. A readaptação produzirá efeitos a contar da data da publicação do decreto no Diário Oficial e não interromperá a contagem de tempo para perfazer o triênio. Art. 47. Após a implantação do novo sistema de classificação, respeitadas as exceções previstas nesta lei, será responsabilizado o Chefe de Serviço, sob pena de demissão, ou destituição da função, que conferir a qualquer servidor atribuição diversa da pertinente à classe a que pertence. Em caso algum poderá tal fato acarretar a reclassificação do funcionário ou sua readaptação; determinará apenas a correção da irregularidade, mediante retorno do funcionário às atribuições do seu cargo. Art. 48. É facultado aos servidores públicos reclamar à Comissão de Classificação de Cargos, no prazo de cento e vinte (120) dias, contra sua classificação ou enquadramento, feitos em contrário ao determinado nesta lei. Parágrafo único. Das decisões da Comissão de Classificação de Cargos, caberá recurso para o Presidente da República, no prazo de 90 (noventa) dias, contados da publicação das conclusões no Diário Oficial. (BRASIL, 1960a, p. 10101).

O texto, expresso nessa lei, demonstra uma preocupação quanto à existência de desvios na função do ora denominado funcionário público, apresentada a possibilidade de solicitação de adequado enquadramento, com direito a recurso direcionado a Presidência da República.

Sobre isso, no mesmo ano foi publicado o Decreto nº 49.370, de 29 de novembro de 1960, com disposições referentes a esse processo (BRASIL, 1960c), dentre as quais a constante no Art. 3º, na qual previa-se que os funcionários efetivos que exerciam atribuições diversas daquelas pertinentes à classe na qual seu cargo havia sido enquadrado, e que tivessem exercido tais atribuições por prazo superior a dois anos ininterruptos, após a data de 21 de agosto de 1959, fossem readaptados, modificando o texto da Lei nº 3.780 (BRASIL, 1960a), na qual considerava-se o período de cinco anos.

Por meio da Lei nº 3.780, o presidente Juscelino Kubistchek instituiu a Comissão de Classificação de Cargos, junto ao Departamento Administrativo do Serviço Público, composta por cinco membros denominados pela Presidência da República, escolhidos dentre funcionários civis da União com tempo de serviço público federal superior a dez anos e experiência reconhecida em assuntos jurídicos ou administrativos (BRASIL, 1960a).

As competências iniciais da Comissão de Classificação de Cargos foram elencadas no Art. 37 desta lei, sendo as de:

I – Velar pela observância e pela aplicação dos preceitos estatuídos nesta lei e na sua regulamentação; II – Estudar e coordenar, em caráter permanente, os meios de dar fiel execução ao sistema e propugnar pelo seu aperfeiçoamento; III – Examinar as reclamações e recursos que se suscitarem; IV – Promover a colaboração que fôr [sic] solicitada pelos órgãos públicos nos assuntos relacionados com as suas atribuições; e V – Colaborar com o Ministério Público e com os órgãos de defesa da União nas questões suscitadas perante a justiça relativamente à aplicação desta lei. (BRASIL, 1960a, p. 10101).

Em 8 de setembro de 1960, por meio do Decreto nº 48.920 (BRASIL, 1960b), o presidente Juscelino Kubitschek aprovou o Regimento da supracitada Comissão de Classificação de Cargos (C.C.C.), com alusão ao disposto no §3º do Art. 38 da Lei nº 3.780, de 12 de junho de 1960.

De acordo com este regimento, o seu funcionamento deveria ocorrer em conjunto com as ações do Departamento Administrativo do Serviço Público – D.A.S.P e sua composição se daria, conforme Art. 3º, por cinco membros designados pelo Presidente da República, cuja escolha seria feita levando-se em consideração os requisitos: ser funcionário civil da União; atuação superior a dez anos no serviço público federal; experiência reconhecida em assuntos jurídicos e administrativos, ressalvado que o diretor do D.A.S.P. seria membro nato da Comissão e que os outros teriam mandato de quatro anos, com possibilidade de recondução (BRASIL, 1960b).

Sobre o funcionamento desta comissão, ficou determinado que as reuniões deveriam ocorrer ordinariamente quatro vezes ao mês, com possibilidade de realização em caráter extraordinário, sendo que a validade da sessão se daria com a presença de, ao menos, três membros (BRASIL, 1960b).

No Decreto nº 48.920, ficou estabelecido pelo Art. 2º do Capítulo II, a Competência da Comissão, com a manutenção do texto constante no Art. 37 da Lei nº 3.780 e o acréscimo de novos aspectos que englobam suas atribuições, as quais seriam de:

VI – Pronunciar-se, em caráter obrigatório e conclusivo, sobre os casos de readaptação (art. 45 da Lei nº 3.780, de 1960); VII – Propor ou examinar propostas de inclusão de funcionários no regime de tempo integral; VIII – Estudar e propor os atos regulamentares necessários à perfeita execução dos sistemas de classificação e remuneração; IX – Decidir sobre o enquadramento dos cargos e funções no sistema de classificação; X – Propor a classificação e a reclassificação de cargos; XI – Opinar sobre todos os casos relacionados com o sistemas de classificação e remuneração e estabelecer normas para a boa execução dos mesmos; XII – Opinar sobre os quadros de Funcionários, bem como as respectivas alterações, dos órgãos da administração direta e indireta [sic]. (BRASIL, 1960b, p. 12357).

À redação do Art. 3º desse regimento foi acrescido – em 30 de maio de 1961, pelo presidente Jânio Quadros⁸⁵, por meio do Decreto nº 50.668 (BRASIL, 1961a) – um inciso que passou a vigorar como §4º, cujo teor define que “o não comparecimento de qualquer de seus membros a um quarto ou mais das reuniões mensais da Comissão lhe acarretará a perda do mandato” (p. 1), com pequenas alterações⁸⁶ realizadas posteriormente e validadas por meio do Decreto nº 56.887, de 20 de setembro de 1965 (BRASIL, 1965a), na presidência de H. Castello Branco⁸⁷.

Em 13 de outubro de 1990, no governo de Fernando Collor⁸⁸, foi revogado, por meio do Decreto nº 99.606 (BRASIL, 1990a), o Decreto nº 48.920 (BRASIL, 1960b), juntamente com todas as disposições em contrário à aprovação da Estrutura Regimental da Secretaria da Administração Federal da Presidência da República, alvo do decreto supracitado, publicado em 1990.

Ainda sobre a Lei nº 3.780 (BRASIL, 1960a), foi criada, conforme seu Art. 39, também no Departamento Administrativo do Serviço Público Federal, a Divisão de Classificação de Cargos, cujas competências foram apresentadas no Art. 40 e eram as de:

I – Orientar e rever a organização dos novos quadros do funcionalismo e as relações nominais de enquadramento; II – Realizar pesquisas sobre atribuições e responsabilidades dos cargos e funções do serviço público federal, a fim de classificá-los ou de reclassificá-los dentro do sistema da lei; III – Realizar estudos sobre padrões de vencimentos e gratificações dos cargos e funções do serviço público federal, mantendo-os atualizados, tendo em vista as flutuações do custo de vida; IV – Levar a efeito pesquisas e investigações necessárias à instrução e esclarecimentos de processos submetidos à deliberação da Comissão de Classificação de Cargos; V – Realizar análise e estudos nos Ministérios e Órgãos subordinados ao Presidente da República indispensáveis aos esclarecimentos dos pedidos de criação, alteração, extinção, supressão ou transferência de cargos ou funções; VI – Preparar as especificações de classes, mantendo-as atualizadas, e demais instruções e atos necessários à perfeita execução da presente lei; VII – Colaborar na elaboração e estudos da proposta orçamentária com relação às despesas com o custeio do pessoal civil do Poder Executivo; VIII – Fornecer aos órgãos competentes dados estatísticos relacionados com a classificação de cargos e vencimentos correspondentes ao serviço civil do Poder Executivo; IX – Estudar a lotação e realotação das repartições, propondo, quando necessário, a redistribuição de pessoal [sic]. (BRASIL, 1960a, p. 10101)

⁸⁵ Assumiu a presidência em 31 de janeiro de 1961 e teve um governo curto, de sete meses.

⁸⁶ As alterações não foram apresentadas nesse texto por não terem sido consideradas relevantes para a compreensão do objeto de estudo proposto.

⁸⁷ Presidente do Brasil no regime militar, entre 15 de abril de 1964 e 15 de março de 1967.

⁸⁸ Presidente do Brasil entre 15 de março de 1990 e 29 de dezembro de 1992.

Os serviços de Educação e Cultura – EC foram apresentados, no anexo da Lei nº 3.780, contemplando os grupos ocupacionais iniciados pelo código EC. No grupo EC-700 apareceu, pela primeira vez no texto legal, apresentado nesse documento, o termo Técnico de Educação que, quando classificado como pertencente à Classe A (Técnico de Educação A⁸⁹), apresenta como características da classe a atividade de “Orientação” (p. 22) e, quando pertencendo à Classe B (Técnico de Educação B), as funções de “Supervisão, assessoramento e coordenação” (BRASIL, 1960a, p. 22⁹⁰).

Constavam também as séries de classes ou classes de Assistente de Educação A e Assistente de Educação B, sendo para o primeiro as características da classe apresentadas é resumida pelo termo “execução” e para o segundo, “Supervisão, coordenação e execução”. Consta também nesse documento que a classe Assistente em Educação B teria acesso à classe Técnico de Educação A (BRASIL, 1960a).

O Decreto nº 49.160, publicado em 1º de novembro de 1960 (BRASIL, 1960d) dispunha sobre a aprovação provisória da relação nominal do enquadramento dos cargos e das funções de cada Ministério, órgão subordinado à Presidência da República e repartição administrativamente autônoma, mediante resolução especial da Comissão de Classificação de Cargos, mediante encaminhamento à Divisão de Classificação de Cargos do Departamento Administrativo do Serviço Público, responsável pela revisão do enquadramento provisório e da própria Comissão supracitada.

No período compreendido entre o Decreto nº 49.160 e a aprovação definitiva do enquadramento dos cargos e funções, ficaria vedada, pelo próprio decreto: 1) qualquer reclamação referente ao disposto no Art. 48 da Lei nº 3.780, por meio do qual constava ser “facultado aos servidores públicos reclamar à Comissão de Classificação de Cargos, no prazo de cento e vinte (120) dias, contra sua classificação ou enquadramento, feitos em contrário ao determinado nesta lei” (BRASIL, 1960a, p. 10101); 2) contagem de tempo para efeito de promoção e de acesso; 3) encaminhamento de processos referentes a readaptação, gratificação de nível universitário, regime de tempo integral ou referente a qualquer outra vantagem que dependesse de enquadramento definitivo, aprovado por Decreto do Poder Executivo (BRASIL, 1960d). Tal decreto também deliberava sobre outras questões, como:

⁸⁹ No documento referente ao Anexo da Lei 3780, a Classe B (Técnico de Educação B) aparece primeiro que a Classe A (Técnico de Educação A).

⁹⁰ O anexo foi apresentado em documento separado ao da lei e possui paginação diferente da Lei, publicada no Diário Oficial da União com definição da página de número 10101.

Art. 4º A inclusão do servidor na lista de enquadramento provisório não implica no reconhecimento de quaisquer direitos, podendo deixar de figurar no enquadramento definitivo por inadimplemento de condições. Art. 5º As vantagens financeiras de enquadramento provisório serão pagas a partir de 1º de julho de 1960, exceto para os cargos providos depois da referida data. Art. 6º Quando o enquadramento definitivo, o funcionário restituirá o que houver recebido a mais ou recebera a diferença a que fizer jus, conforme o caso. Art. 7º O pagamento das funções gratificadas pelos novos níveis constantes do Anexo III da Lei nº 3.780 de 12 de julho de 1960, só será efetuado após a aprovação por decreto do Poder Executivo da respectiva classificação de acordo com o artigo 12 da Lei citada. Art. 8º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário [sic]. (BRASIL, 1960d, p. 14429).

Ao final de 1960, ainda sob a presidência de Kubistchek, foi identificado outro marco para o serviço público: a regulamentação da classificação das funções gratificadas do Serviço Civil do Poder Executivo, juntamente com outras providências, estabelecidas por meio do Decreto nº 49.592, de 27 de dezembro de 1960. Tais funções gratificadas foram destinadas ao atendimento de encargos tanto de chefia, quanto de assessoramentos, secretariados e outros determinados em lei e não se constituía em emprego, mas em vantagem a ser paga pelo desempenho de tais incumbências (BRASIL, 1960e).

Em 23 de abril de 1965, já em período de ditadura civil militar, o governo encaminhou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nomeado como PL 2740B/1965 e, posteriormente, como PL 82-65 no Senado Federal (BRASIL, 1965b), cuja finalidade foi a de normatizar a série de classe de Pesquisador, sendo que uma de suas partes foi vetada pelo Presidente H. Castello Branco⁹¹. No texto original, em seu Art. 2º, constava a seguinte proposta:

Art. 2º – Serão enquadrados nas séries de classes de Pesquisador, desde que detentores de diplomas de curso superior, observada a proporcionalidade de que trata o item 11 do § 1º do art. 20 da Lei nº 3.780, de 12 de julho de 1960, os cargos diretamente relacionados com a pesquisa científica, pura ou aplicada. (BRASIL, 1965b, p.13).

O veto do presidente ocorreu sobre a expressão “desde que detentores de diplomas de curso superior” (BRASIL, 1965b, p.13), considerada por ele contrária aos interesses nacionais, conforme razões explicitadas, emitidas por ele em anexo ao Projeto de Lei:

A expressão em referência contém norma contrária aos interesses nacionais, pois sua manutenção, como será demonstrado, viria tumultuar as atividades

⁹¹ Presidente do Brasil durante o período militar, entre 15 de abril de 1964 e 15 de março de 1967.

de pesquisas, no serviço público, ensejando que pesquisadores, com menor experiência e tempo de serviço no campo profissional específico, passassem a receber maiores vencimentos do que os atribuídos a funcionários mais antigos, muitos dos quais à frente das respectivas equipes, em funções de Pesquisador Chefe ou de Pesquisador Adjunto. Vários titulares de cargos relacionados com a pesquisa científica não possuem o diploma de nível superior correspondente à respectiva atividade, isso porque não havia, quando do seu ingresso nos cargos, cursos universitários correspondentes, como sucede, entre outros, com os Paleontólogos, Zoólogos, Naturalistas e Botânicos. Dessa forma, se prevalecesse a expressão, vários funcionários, com grande experiência em atividades de pesquisa científica, seriam prejudicados, com real transtorno para o serviço público, pois permaneceriam com os atuais vencimentos correspondentes aos níveis 19 e 20, enquanto os mais novos, por serem portadores de diploma de curso superior, teriam os respectivos cargos reclassificados nos níveis 20, 21 e 22 da atual escala de vencimentos dos cargos efetivos do Poder Executivo. Por outro lado, a orientação do legislador brasileiro, em casos semelhantes, tem sido a de não fazer distinções dessa natureza, seja nos casos de enquadramento de funcionários, seja na oportunidade de regulamentação das profissões liberais, prevalecendo a exigência de diploma de nível superior somente para os ingressos nos cargos a partir da vigência do diploma legal disciplinador. (BRASIL, 1965b, p. 15-16).

Em contrapartida, o restante do supracitado PL recebeu parecer favorável para aprovação, culminando na Lei nº 4.723, de 9 de julho de 1965, por meio da qual se inclui, no Anexo I da Lei nº 3.780, de 12 de julho de 1960, o Grupo Ocupacional TC-1500, nomeado como Pesquisa Científica e integrado a séries de classes de Pesquisador, estruturadas nos níveis 20-A, 21-B e 22-C, no qual foram enquadrado os cargos diretamente relacionados com a pesquisa científica, pura ou aplicada, excluída a exigência que constava no Projeto desta lei, de detenção de diploma de curso superior (BRASIL, 1965c). Além disso, no texto dessa Lei, nos incisos do Art. 2º, ficou estabelecido que:

§ 1º Os cargos vagos e os ocupados em caráter interino serão enquadrados no nível 20 da respectiva série de classes. § 2º Haverá tantas séries de classes de Pesquisador quantas sejam as especializações de pesquisa, sendo obrigatória a menção da especialidade na codificação do cargo. § 3º O Departamento Administrativo do Serviço Público providenciará os enquadramentos decorrentes da execução desta Lei, devendo, para esse fim, obter do Conselho Nacional de Pesquisas os competentes esclarecimentos sobre os cargos de nível superior, da Administração direta e das autarquias federais, cuja atividade principal seja a de pesquisa científica, pura ou aplicada. (BRASIL, 1965c, p. 6609).

O Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967 (BRASIL, 1967a), havia sido publicado ainda no período em que o país estava sob o comando militar de Castello Branco e dispunha sobre a organização da Administração Federal, estabelecendo, dentre outras, as

diretrizes para a Reforma Administrativa. No título I, da Administração Federal, Art. 5º, apresentava-se a definição de Autarquia, Empresa Pública e Sociedade de Economia Mista. Alguns de seus dispositivos foram modificados posteriormente pela Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987 (BRASIL, 1987a), dentre eles o acréscimo, como inciso IV do Art. 5º, da definição de Fundação Pública como sendo

a entidade dotada de personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criada em virtude de autorização legislativa, para o desenvolvimento de atividades que não exijam execução por órgãos ou entidades de direito público, com autonomia administrativa, patrimônio próprio gerido pelos respectivos órgãos de direção, e funcionamento custeado por recursos da União e de outras fontes. (BRASIL, 1987a, p. 5253).

Além disso, o Decreto-Lei nº 200, em seu Art. 212, definiu a transformação do Departamento Administrativo do Serviço Público – DASP em Departamento Administrativo do Pessoal Civil – DASP⁹², ao qual foi transferido, conforme Art. 106, toda a documentação, recursos orçamentários, acervo e atribuições da Comissão de Classificação de Cargos, extinta pelo mesmo artigo (BRASIL, 1967a).

O DASP ficou definido, no Art. 115 do Decreto-Lei nº 200, como sendo

o órgão central do sistema de pessoal, responsável pelo estudo, formulação de diretrizes, orientação, coordenação, supervisão e controle dos assuntos concernentes à administração do Pessoal Civil da União. (BRASIL, 1967a, p. 4).

O Decreto-Lei nº 200 define ainda as incumbências do DASP, em seu Art. 116:

I – Cuidar dos assuntos referentes ao pessoal civil da União, adotando medidas visando ao seu aprimoramento e maior eficiência. II – Submeter ao Presidente da República os projetos de regulamentos indispensáveis à execução das leis que dispõem sobre a função pública e os servidores civis da União. III – Zelar pela observância dessas leis e regulamentos, orientando, coordenando e fiscalizando sua execução, e expedir normas gerais obrigatórias para todos os órgãos. IV – Estudar e propor sistema de classificação e de retribuição para o serviço civil administrando sua aplicação. V – Recrutar e selecionar candidatos para os órgãos da Administração Direta e autarquias, podendo delegar, sob sua orientação, fiscalização e controle a realização das provas o mais próximo possível das áreas de recrutamento. VI – Manter estatísticas atualizadas sobre os

⁹² A sigla foi mantida, porém no texto da lei inicial ela foi apresentada com ponto final após cada letra.

servidores civis, inclusive os da Administração Indireta. VII – Zelar pela criteriosa aplicação dos princípios de administração de pessoal com vistas ao tratamento justo dos servidores civis, onde quer que se encontrem. VIII – Promover medidas visando ao bem-estar social dos servidores civis da União e ao aprimoramento das relações humanas no trabalho. IX – Manter articulação com as entidades nacionais e estrangeiras que se dedicam a estudos de administração de pessoal. X – Orientar, coordenar e superintender as medidas de aplicação imediata [sic]. (BRASIL, 1967a, p. 4).

Cabe retomar aqui outro importante marco legal materializado na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968a), conforme apresentado no capítulo 1, que fixa normas de organização e de funcionamento do ensino superior. Em seu Art. 30 ficou estabelecido que:

A formação de professôres [sic] para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. (BRASIL, 1968a, p. 10369).

Em 1970, estando o Brasil sob o comando do militar Emílio G. Médici⁹³, o Projeto de Lei – PL 2346/1970⁹⁴, de autoria do Poder Executivo, foi apresentado, com a seguinte Ementa/assunto: “Estabelece diretrizes para classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais e dá outras providências” (BRASIL, 1970a, p. 3), propondo uma nova classificação de cargos, originalmente fixadas através da Lei nº 3.780, de 12 de julho de 1960. Sua aprovação transforma o PL 2346/1970 em Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970 (BRASIL, 1970b), por meio da qual ficam estabelecidas as diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias, além de outras providências.

De acordo com o Art. 2º da Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970, a classificação dos cargos seriam: de Provimento em Comissão, para aqueles de Direção e Assessoramentos Superiores; de Provimento Efetivo, para aqueles dos grupos: Pesquisa Científica e Tecnológica; Diplomacia; Magistério; Polícia Federal; Tributação, Arrecadação e Fiscalização; Artesanato; Serviços Auxiliares; Outras Atividades de Nível Superior; Outras Atividades de Nível Médio (BRASIL, 1970b). O detalhamento sobre cada um desses grupos foi disponibilizado no artigo seguinte, da lei:

⁹³ Presidente durante a ditadura militar no Brasil, entre 30 de outubro de 1969 e 15 de março de 1974.

⁹⁴ O relator do Projeto foi o Deputado Amaral de Souza, que emitiu parecer favorável em 23 de novembro de 1970 (BRASIL, 1970a).

Art. 3º – Segundo a correlação e afinidade, a natureza dos trabalhos, ou o nível de conhecimentos aplicados, cada Grupo, abrangendo várias atividades, compreenderá: I – Direção e Assessoramento Superiores: os cargos de direção e assessoramento superiores da administração cujo provimento deva ser regido pelo critério da confiança, segundo for estabelecido em regulamento. II – Pesquisa Científica e Tecnológica: os cargos com atribuições, exclusivas ou comprovadamente principais, de pesquisa científica, pura ou aplicada, para cujo provimento se exija diploma de curso superior de ensino ou habilitação legal equivalente e não estejam abrangidos pela legislação do Magistério Superior. III – Diplomacia: os cargos que se destinam a representação diplomática. IV – Magistério: os cargos com atividades de magistério de todos os níveis de ensino. V – Polícia Federal: os cargos com atribuições de natureza policial. VI – Tributação, Arrecadação e Fiscalização: os cargos com atividades de tributação, arrecadação e fiscalização de tributos federais. VII – Artesanato: os cargos de atividades de natureza permanente, principais ou auxiliares, relacionadas com os serviços, de artífice em suas modalidades. VIII – Serviços Auxiliares: os cargos de atividades administrativas em geral, quando não de nível superior. IX – Outras atividades de nível superior: os demais cargos para cujo provimento se exija diploma de curso superior de ensino ou habilitação legal equivalente. X – Outras atividades de nível médio: os demais cargos para cujo provimento se exija diploma ou certificado de conclusão de curso de grau médio ou habilitação equivalente. (BRASIL, 1970b, p. 10537).

Em 19 de julho de 1973, ainda sob o comando de Médici, na ditadura civil militar, foi publicado o Decreto nº 72.493 (BRASIL, 1973a), o qual dispunha sobre o Grupo Outras Atividades de Nível Superior, de Provimento Efetivo, previsto no Art. 2º da Lei nº 5.645 de 1970, supracitado. Nele aparece, pela primeira vez, no texto legal, a designação Técnico em Assuntos Educacionais, cargo do serviço público federal foco deste estudo, conforme veremos na seção seguinte.

2.3. Gênese, desenvolvimento legal e transformações do cargo de provimento efetivo denominado Técnico em Assuntos Educacionais – TAED

O cargo Técnico em Assuntos Educacionais – **TAED** foi instituído, com tal nomenclatura e suas respectivas atribuições, durante a ditadura militar, pelo Decreto 72.493, conforme supracitado, por meio da inserção no texto legal de uma “Categoria Funcional” pertencente ao grupo “Outras Atividades de Nível Superior, designado pelo Código NS-900” (BRASIL, 1973a, p. 7105).

Segundo o Art. 1º do referido decreto, tal grupo

abrange Categorias Funcionais integradas de cargos de provimento, a que são inerentes atividades compreendidas nas áreas biomédica, de ciências e tecnologia e de ciências humanas, sociais, letras e artes, para cujo desempenho é exigido diploma de curso superior de ensino ou habilitação legal equivalente”. (BRASIL, 1973a, p. 7105).

Pelo Art. 2º do Decreto 72.493 ficou estabelecido que cada Categoria Funcional do grupo “Outras Atividades de Nível Superior” (p. 7105) seria distribuída em sete níveis de hierarquia, os quais foram estabelecidos e detalhados no texto, consistindo, em maior parte, em atividades de supervisão, programação, coordenação ou execução especializada, com referências específicas que variavam a cada nível apresentado (BRASIL, 1973a).

No Art. 3º desse mesmo decreto ficaram estabelecidas as categorias funcionais do grupo “Outras Atividades de Nível Superior” (p. 7105), com seus respectivos códigos e escalas de níveis, descritas em seu anexo. Tais categorias foram: Médico, Médico de Saúde Pública, Médico do Trabalho, Enfermeiro, Nutricionista, Técnico em Reabilitação, Psicólogo, Farmacêutico, Odontólogo, Médico Veterinário, Zootecnista, Engenheiro Agrônomo, Engenheiro Florestal, Engenheiro Agrimensor, Meteorologista, Engenheiro, Arquiteto, Engenheiro de Operações, Geógrafo, Geólogo, Químico, Economista, Técnico de Administração, Contador, Atuário, Estatístico, **Técnico em Assuntos Educacionais**, Técnico em Assuntos Culturais, Sociólogo, Assistente Social, Técnico em Comunicação Social, Bibliotecário e Inspetor do Trabalho (BRASIL, 1973a, grifo nosso).

A Categoria Funcional Técnico em Assuntos Educacionais recebeu, no supracitado artigo, o **Código NS-927** (grifo nosso) e foi constituída em três níveis: Nível 4, para o denominado Técnico em Assuntos Educacionais A, de código NS-927.4; Nível 6, para o então cognominado Técnico em Assuntos Educacionais B, de código NS-927.6; e Nível 7, para o então designado Técnico em Assuntos Educacionais C, de código NS-927.7 (BRASIL, 1973a).

As características específicas das atividades que constituíram os níveis 7, 6 e 4⁹⁵ e que enquadram à Categoria Funcional Técnico em Assuntos Educacionais, conforme o citado decreto, foram:

Nível 7 – Atividades de supervisão, programação, coordenação ou execução especializada, em grau de maior complexidade, referentes: I) – a trabalhos de defesa e proteção da saúde individual ou coletiva, incluindo medidas de profilaxia, terapêutica e saneamento do meio; II) – a estudos e trabalhos

⁹⁵ No Decreto 72.493, a ordem dos níveis aparece decrescente.

relativos a assistência buco-dentário; III) – a trabalhos de defesa sanitária, proteção, aprimoramento e desenvolvimento da agronomia e da pecuária e de fiscalização do comércio e da indústria de produtos de origem vegetal e animal; IV) – a projetos, em geral, de regiões, zonas, cidades, obras, estruturas, transportes, desenvolvimento industrial, preservação e exploração de riquezas minerais, melhoramento das condições de navegação marítima ou interior e aperfeiçoamento da técnica e da indústria nacionais, especialmente no que se refere ao seu aspecto físico-mecânico; V) – a estudos, trabalhos e projetos relativos a levantamento geofísicos e geoquímicos; VI) – a projetos de pesquisa e análise econômicas nacionais e internacionais, sobre comércio, indústria, finanças, estruturas patrimoniais e investimentos nacionais e estrangeiros; VII) – a estudos, pesquisas, análise e projetos sobre administração de pessoal, material, orçamento, organização e métodos; VIII) – a trabalhos de pesquisa e estudos pedagógicos, visando a solução dos problemas da educação, à orientação e técnicas educacionais e à administração escolar; IX) – a trabalhos de administração financeira e patrimonial, contabilidade e auditoria, compreendendo análise, registro e perícia contábeis; X) – a trabalhos, estudos e projetos relativos à técnica atuarial; XI) – a projetos e trabalhos de fiscalização da observância das leis do trabalho, nas instituições de direito privado.

Nível 6: A) – Atividades de supervisão, coordenação, programação ou execução especializada em grau de maior complexidade, referentes: I) – a trabalhos e estudos relativos a métodos e técnicas de produção, controle e análise clínica e toxicológica de medicamentos; II) – a projetos relativos à construção e fiscalização de obras da União e à elaboração de normas para a conservação e reconstituição dos próprios nacionais; III) – a estudos e projetos visando ao aperfeiçoamento da técnica e da indústria nacionais no campo da química e da físico-química e na parte relacionada com novos produtos e técnicas de extração; IV) – a estudos e racionalização dos problemas relativos à exploração e conservação de recursos florestais; V) – a estudos, pesquisas, projetos, análise e controle estatístico dos fenômenos coletivos dos setores econômico, social, financeiro, agrícola, industrial e científico; VI) – a trabalhos e implantação de programas relativos aos fenômenos sociais; VII) – a trabalhos de relações públicas, redação, revisão, coleta e preparo de informações, para divulgação oficial falada, escrita ou televisionada. B) Atividades de coordenação, orientação ou execução especializada em grau de complexidade média, referentes aos trabalhos, estudos e projetos indicados no Nível 7.

Nível 4 – A) Atividades de supervisão, coordenação, programação ou execução especializada em grau de maior complexidade, referentes: I) – a trabalhos de levantamentos topográficos e geodésicos, vistorias, arbitramentos, perícias e avaliações concernentes à agrimensura; II) – a trabalhos e projetos relativos a avaliação dos recursos naturais da atmosfera, ao estudo dos fenômenos meteorológicos e às previsões do tempo; III) – a trabalhos relacionados com a aplicação dos processos de fabricação e manutenção da qualidade da produção, nos diversos ramos da engenharia; IV) – a trabalhos de pesquisa, estudo e registro bibliográfico de documentos e informações culturalmente importantes; V) – a trabalhos relativos à utilização de métodos e técnicas fisioterápicos, terapêuticos e recreacionais, para a reabilitação física e mental do indivíduo. B) Atividades de orientação ou execução especializada em grau de complexidade mediana, referentes aos trabalhos, estudos e projetos indicados na alínea A, itens III, IV, V e VII do Nível 6. C) Atividades de execução qualificada, sob supervisão superior,

referentes aos trabalho, estudos e projetos indicados no Nível 7 e nos itens I, II e VI da alínea A do Nível 6. (BRASIL, 1973a, p. 7105).

Em seu Art. 5º, o Decreto 72.493 previu a integração às Categorias Funcionais que nele constavam, por meio de um processo de transposição, dos cargos vagos e ocupados para os quais houvesse identificação com as atividades apontadas em seu Art. 1º, supracitado, observadas as especialidades e os critérios apontados para cada cargo (BRASIL, 1973a).

No que diz respeito à Categoria Funcional Técnico em Assuntos Educacionais, as suas especialidades foram apontadas no item XXV como sendo as de Técnico de Educação, Sociólogo, Psicólogo, Inspetor de Ensino e Instrutor de Ensino Superior, do Ministério da Educação e Cultura. Nele também foi prevista a possibilidade de que o Assistente de Educação, por “transformação”⁹⁶, pudesse ascender à Categoria Funcional de Técnico em Assuntos Educacionais, desde que seus ocupantes possuíssem diploma de Bacharel em Pedagogia, devidamente registrado (BRASIL, 1973a).

Além disso, havia a previsão, nesse Decreto, em seu Art. 5º §2º de que os ocupantes de cargos de Professor, do Quadro de Pessoal do Ministério da Educação e Cultura, que não tivessem sido transferidos para os quadros das Autarquias educacionais, pudessem concorrer à transformação dos seus respectivos cargos para a Categoria de Técnico em Assuntos Educacionais (BRASIL, 1973a).

Conforme o Art. 10 do Decreto 72.493 (BRASIL, 1973a), o ingresso nas Categorias Funcionais do Grupo Outras Atividades de Nível Superior deveria ocorrer mediante a realização de concurso público, exceto para casos de Progressão Funcional⁹⁷, sendo a admissão na classe inicial, para os aprovados que cumprissem as qualificações essenciais exigidas para a especificação em que concorreram.

Nesse sentido, no caso da Categoria Funcional Técnico em Assuntos Educacionais, a exigência legal estabelecida em lei foi a de que os candidatos possuíssem “diploma de bacharel em Pedagogia ou dos cursos superiores de Psicologia, Filosofia, Ciências Sociais e Educação Física” (BRASIL, 1973a, p. 7105).

⁹⁶ Sobre a transposição ou a transformação de cargos, prevista nesse artigo, o Art. 7º do Decreto 72.493 postulou que “somente será processada após a aprovação da lotação com base no resultado dos estudos relativos à fixação qualitativa e quantitativa dos cargos necessários às novas unidades organizacionais” (BRASIL, 1973a, p. 7105).

⁹⁷ O Art. 11 do referido decreto previa que poderiam ser reservados, “até 1/4 (um quarto) das vagas verificadas na classe inicial de Categorias Funcionais do Grupo - Outras Atividades de Nível Superior para provimento por ocupantes de classes iniciais de outras Categorias do mesmo Grupo”. Nos artigos 12 a 16 do mesmo decreto foram apresentadas as disposições e requisitos para a progressão funcional.

No momento da análise deste ponto do Decreto 72.493 (BRASIL, 1973a) foi identificado que a formação em Pedagogia aparece em separado aos demais cursos exigidos, e que a formação em Psicologia aparece como uma Categoria Funcional específica pertencente ao Grupo “Outras Atividades de Nível Superior”, embora esta carreira apareça novamente como um dos requisitos legais para a realização do concurso e consequente ingresso ao serviço público, dos candidatos aprovados na qualidade de Técnicos em Assuntos Educacionais, não ficando explicitados no texto, porém, os motivos que levaram a essa dupla composição.

As especificações de Classes do Grupo – “Outras Atividades de Nível Superior”, previsto na Lei nº 5.645 (BRASIL, 1970b, p. 10537) e sobre o qual dispunha o Decreto nº 72.493 (BRASIL, 1973a) foram aprovadas pelo Diretor-Geral do DASP, em 17 de agosto de 1973, por meio da Portaria de nº 146, de 17 de agosto de 1973, por este departamento emitida (BRASIL, 1973b).

Nesta portaria consta a descrição sumária das atribuições de cada uma das Classes do Grupo, quais sejam; exemplos típicos das atividades a serem realizadas; a forma de recrutamento; as qualificações essenciais para o recrutamento, bem como o período de trabalho (BRASIL, 1973b).

No que diz respeito à Classe Técnico em Assuntos Educacionais C – código NS-927.7, as especificações que constavam na Portaria nº 146 do DASP tinham, como Descrição Sumária das Atribuições da Classe, as seguintes informações:

Atividade de supervisão, coordenação, programação ou execução especializada, em grau de maior complexidade, referentes a trabalhos de pesquisa e estudos pedagógicos, visando à solução dos problemas de educação, bem como de orientação e técnicas educacionais, administração escolar e educação sanitária. (BRASIL, 1973b, p. 183).

No tópico Exemplos Típicos de Trabalhos da Classe, para o Técnico em Assuntos Educacionais C, foram elencados dezessete itens:

1. Proceder a análises das realizações educacionais do País e equacionar a problemática pedagógica.
2. Programar a matéria a ser estudada para o aperfeiçoamento do sistema educacional vigente.
3. Programar, coordenar e avaliar análises e estudos pertinentes à área da educação ou a outras áreas cujos reflexos nela venham a incidir.
4. Supervisionar estudos sobre a organização e funcionamento do sistema educacional e sobre os métodos e técnicas neles empregados.

5. Supervisionar trabalhos especializados em assuntos de educação e administração escolar, inclusive cursos de pós-graduação. 6. Supervisionar estudos e pesquisas relativos à psicotécnica, análises profissionais, processos de orientação e inquéritos sociais. 7. Supervisionar, coordenar e rever a programação do ensino e a análise do seu rendimento e suas deficiências, propondo medidas de racionalização do trabalho escolar. 8. Colaborar na divulgação de atividades pedagógicas de interesse educacional. 9. Chefiar unidades de trabalho relacionado com a educação. 10. Analisar obras didáticas e sobre elas emitir parecer. 11. Promover e presidir reuniões de diretores de estabelecimentos de ensino, professores e orientadores educacionais. 12. Promover palestras, seminários e conferências de interesse educacional. 13. Assessorar autoridades de nível superior no âmbito de sua competência. 14. Dar parecer em assuntos de sua especialidade. 15. Fornecer dados estatísticos de suas atividades. 16. Apresentar relatórios. 17. Desempenhar tarefas semelhantes. (BRASIL, 1973b, p. 183-184).

Considerando que, de acordo com a Portaria nº 146 do DASP, o Técnico em Assuntos Educacionais pode atuar também na especialidade de Educação Sanitária, para a classe C dessa Categoria Funcional, as atividades previstas em tal modalidade seriam:

1. Supervisionar, coordenar e programar a análise das necessidades de educação e mudança do comportamento das populações ou clientela identificadas pelos serviços ou programas de saúde. 2. Supervisionar as pesquisas e estudos dos condicionantes (culturais, socioeconômicos e educacionais) dos comportamentos, vinculados à magnitude, gravidade e possibilidade de expansão dos problemas de saúde. 3. Definir os objetivos educacionais visando à defesa e proteção da saúde individual e coletiva dentro dos programas de combate e profilaxia das doenças e de promoção da saúde. 4. Supervisionar a elaboração de estratégias educacionais adequadas às metas dos programas. 5. Supervisionar a aplicação, avaliação e adequação dos modelos já disponíveis para estudo e reformulação das relações médico x paciente, enfermeiro x paciente, serviços de saúde x comunidade. 6. Programar e supervisionar a construção de modelos para a ação educativa e a participação de diferentes grupos da população, na solução dos problemas da saúde. 7. Supervisionar a aplicação e avaliação de modelos de aprendizagem. 8. Supervisionar a aplicação de modelos de capacitação de pessoal para as tarefas de educação em saúde. 9. Promover ação conjunta com o Sistema de Educação no que concerne à saúde, por meio de modelos para a seleção e organização do conteúdo e das atividades educacionais visando à educação em saúde nas escolas de ensino fundamental. 10. Participar da reciclagem e formação do pessoal docente em matéria de educação para a saúde. 11. Supervisionar a seleção e elaboração do material educativo com base em pesquisas sobre as necessidades e as percepções dos diferentes grupos de população em matéria de saúde. 12. Assessorar os órgãos de extensão, comunicação e desenvolvimento econômico, particularmente no que concerne ao conteúdo e aos métodos de educação para a saúde. 13. Dar pareceres em assuntos de sua especialidade. 14. Fornecer dados estatísticos de suas atividades. 15. Apresentar relatórios. 16. Desempenhar tarefas semelhantes. (BRASIL, 1973b, p. 184).

Em seguida, a Descrição Sumária da Classe de Técnico em Assuntos Educacionais B – código NS-927.6⁹⁸ – constantes na Portaria nº 146 do DASP foram: “Atividades de coordenação, orientação e execução especializada de trabalhos pedagógicos visando à solução de problemas de educação, de orientação educacional, administração escolar e de educação sanitária” (BRASIL, 1973b, p. 185).

Os Exemplos Típicos de Trabalhos da Classe para o Técnico em Assuntos Educacionais B consistiam em 18 atividades, descritas como:

1. Analisar as realizações educacionais do País e equacionar a problemática pedagógica.
2. Coordenar, revisar e orientar pesquisas de natureza técnica relacionadas com o estudo da legislação, da organização e funcionamento do sistema educacional, dos diferentes processos de aprendizagem, da administração escolar, dos métodos e técnicas empregados.
3. Propor medidas que visem melhorar o nível pedagógico.
4. Proceder a análises e estudos pertinentes à área da educação ou a outras áreas cujos reflexos nela venham a incidir.
5. Coordenar, orientar e executar em grau de maior dificuldade trabalhos especializados em assuntos de educação e administração escolar, inclusive cursos de pós-graduação.
6. Coordenar e orientar estudos e pesquisas relativos a psicotécnica, análises profissionais, processos de orientação e inquéritos sociais.
7. Orientar os alunos de modo a levá-los a uma opção profissional consciente.
8. Cooperar com os professores e com eles procurar resolver os problemas dos alunos, encaminhando-os a outros setores quando deles dependa a solução.
9. Zelar pelo cumprimento das leis e normas de ensino, bem como pelo aperfeiçoamento e correção dos aspectos didáticos e pedagógicos da administração escolar na área federal.
10. Revisar programas de ensino, analisando seu rendimento e suas deficiências e estudando medidas de racionalização do trabalho escolar.
11. Participar da divulgação de atividades pedagógicas de interesse educacional.
12. Analisar obras didáticas e sobre elas emitir parecer.
13. Participar de reuniões de diretores de estabelecimentos de ensino, professores e orientadores educacionais.
14. Realizar palestras, seminários e conferências de interesse educacional.
15. Emitir pareceres em assuntos de sua competência.
16. Fornecer dados estatísticos de suas atividades.
17. Apresentar relatórios periódicos [i.e. periódicos].
18. Desempenhar tarefas semelhantes. (BRASIL, 1973b, p. 185-186).

Para a especificidade de Educação Sanitária na qual deveria atuar o Técnico em Assuntos Educacionais classe B, a Portaria nº 146 do DASP apresentou 14 atividades:

1. Orientar e executar a análise das necessidades de educação e mudança do comportamento das populações ou clientela identificadas pelos

⁹⁸ Na página 185 da Portaria nº 146 do DASP (BRASIL, 1973b), consta que a Denominação dessa classe é Técnico em Assuntos Educacionais C e que seu código é NS-926.6. Verificando a composição do texto e o aparecimento da classe Técnico em Assuntos Educacionais B em outras partes, deduz-se que o texto refere-se a Classe Técnico em Assuntos Educacionais B, código NS-927.6, o que justifica a opção apresentada no texto.

serviços ou programas de saúde. 2. Coordenar as pesquisas e estudos dos condicionantes (culturais, sócio-econômicos [sic] e educacionais) dos comportamentos vinculados à magnitude, gravidade e possibilidade de expansão dos problemas de saúde. 3. Colaborar na definição dos objetivos educacionais visando à defesa e proteção da saúde individual e coletiva dentro dos programas de combate e profilaxia das doenças e de promoção da saúde. 4. Elaborar estratégias educacionais adequadas às metas dos programas. 5. Aplicar, avaliar e adequar os modelos já disponíveis para estudo e reformulação das relações médico x paciente, enfermeiro x paciente, serviços de saúde x comunidade. 6. Construir modelos para a ação educativa e a participação de diferentes grupos da população, na solução dos problemas de saúde. 7. Orientar a aplicação e avaliação de modelos de aprendizagem. 8. Elaborar e aplicar modelos de capacitação de pessoal para as tarefas de educação em saúde. 9. Exercer ação conjunta com o Sistema de Educação no que concerne à saúde, elaborando modelos para a seleção e organização do conteúdo e das atividades educacionais visando à educação em saúde nas escolas de ensino fundamental, bem como participando da reciclagem e formação do pessoal docente em matéria de educação para a saúde. 10. Selecionar e elaborar material educativo com base em pesquisas sobre as necessidades e as percepções dos diferentes grupos de população em matéria de saúde. 11. Emitir pareceres sobre assuntos de sua competência. 12. Fornecer dados estatísticos de suas atividades. 13. Apresentar relatórios periódicos. 14. Desempenhar tarefas semelhantes. (BRASIL, 1973b, p. 186-187).

Quanto ao Técnico em Assuntos Educacionais classe A, a Descrição Sumária das Atribuições da Classe estipuladas foram: “Atividades de execução qualificada, sob supervisão superior, de trabalhos pedagógicos, visando à solução de problemas de educação, de orientação educacional, administração escolar e de educação sanitária” (BRASIL, 1973b, p. 188).

Os Exemplos Típicos dos Trabalhos dessa Classe eram:

1. Participar da análise das realizações educacionais do País e equacionar a problemática pedagógica.
2. Realizar pesquisas de natureza técnica relacionadas com o estudo da legislação da organização e funcionamento do sistema educacional, dos diferentes processos de aprendizagem, da administração escolar, dos métodos e técnicas empregados.
3. Estudar medidas que visem melhorar o nível pedagógico.
4. Participar de análises e estudos pertinentes à área da educação ou a outras áreas cujos reflexos nela venham a incidir.
5. Executar trabalhos especializados em assuntos de educação e administração escolar, inclusive cursos de pós-graduação.
6. Proceder a estudos e pesquisas relativos a psicotécnica, análises profissionais, processos de orientação e inquéritos sociais.
7. Orientar os alunos de modo a levá-los a uma opção profissional consciente.
8. Cooperar com os professores e com eles procurar resolver os problemas dos alunos, encaminhando-os a outros setores, quando deles depender a solução.
9. Zelar pelo cumprimento das leis do ensino, bem como pelo aperfeiçoamento e correção dos aspectos didáticos e pedagógicos da administração escolar na área federal.
10. Participar da revisão de programas de ensino, analisando

seu rendimento e suas deficiências e estudando medidas de racionalização do trabalho escolar. 11. Participar da divulgação de atividades pedagógicas de interesse educacional. 12. Colaborar na análise de obras didáticas. 13. Participar de reuniões de diretores de estabelecimentos de ensino, professores orientadores educacionais. 14. Realizar palestras, seminários e conferências de interesse educacional. 15. Emitir pareceres em assuntos de sua competência. 16. Fornecer dados estatísticos de suas atividades. 17. Apresentar relatórios periódicos [i.e. periódicos]. 18. Desempenhar tarefas semelhantes. (BRASIL, 1973b, p. 188-189).

Sobre a especialidade de Educação Sanitária, as atividades do Técnico em Assuntos Educacionais A, ficaram assim estipuladas pela Portaria nº 146 do DASP:

1. Analisar as necessidades de educação e mudança de comportamento das populações ou clientela, identificadas pelos serviços ou programas de saúde.
2. Pesquisar e estudar os condicionantes culturais, sócio-econômicos [sic] e educacionais, dos comportamentos vinculados à magnitude, gravidade e possibilidade de expansão dos problemas de saúde.
3. Participar da definição dos objetivos educacionais visando à defesa e proteção da saúde individual e coletiva dentro dos programas de combate e profilaxia das doenças e de promoção da saúde.
4. Participar da elaboração de estratégias educacionais adequadas às metas dos programas.
5. Colaborar na aplicação, avaliação e adequação de modelos já disponíveis para estudo e reformulação das relações médico x paciente, enfermeira x paciente, serviços de saúde x comunidade.
6. Colaborar na construção de modelos para ação educativa e a participação de diferentes grupos da população, na solução dos problemas de saúde.
7. Aplicar e avaliar modelos de aprendizagem.
8. Participar da elaboração e aplicação de modelos de capacitação de pessoal para as tarefas de educação em saúde.
9. Participar da ação conjunta com o Sistema de Educação no que concerne à saúde.
10. Colaborar na seleção e elaboração de material educativo baseados em pesquisas sobre as necessidades e as percepções dos diferentes grupos de população em matéria de saúde.
11. Emitir [i.e. emitir] pareceres sobre assuntos de sua competência.
12. Fornecer dados estatísticos de suas atividades.
13. Apresentar relatórios periódicos [i.e. periódicos].
14. Desempenhar tarefas semelhantes. (BRASIL, 1973b, p. 189-190).

Ainda de acordo com a Portaria nº 146 do DASP, o recrutamento de candidatos ao cargo deveria contar com um conjunto de qualificações essenciais comuns às classes C, B e A da Categoria Funcional Técnico em Assuntos Educacionais. Estas qualificações seriam: a escolaridade exigida, conforme a Lei vigente naquele período; a experiência de três anos de efetivo exercício na classe imediatamente anterior e o diploma ou certificado de conclusão de curso de pós-graduação, especialização ou aperfeiçoamento em nível equivalente a classe pleiteada, para os casos de Progressão Funcional, ou seja, para as classes C e B. O período de trabalho, para as três classes, seria conforme funcionamento e jornada estabelecida pela(s)

repartição(ões), observado o mínimo de trinta horas semanais, com possibilidade de convocação conforme interesse do serviço (BRASIL, 1973b).

Finalmente, o modo de recrutamento utilizado para as classes em questão ficaram estabelecidas da seguinte forma: para a Classe C, se daria por Progressão Funcional de ocupantes da classe B da Categoria Funcional em questão; para a Classe B, por meio de Progressão Funcional de ocupantes de cargos da classe A da referida Categoria Funcional; para a Classe A, mediante Concurso Público, observada a especialidade. Para todas as classes supracitadas, previa-se a possibilidade de outra forma legal de provimento (BRASIL, 1973b).

Por outro lado, em 19 de novembro de 1975, Ernesto Geisel assinou o Decreto nº 76.640 (BRASIL, 1975a) que, dentre outras providências, teve a finalidade de modificar os requisitos para a inscrição em concursos e para a hipótese de transformação e transposição de cargos/empregos para a Categoria Funcional Técnico em Assuntos Educacionais.

O Art. 4º desse decreto foi sofreu modificações, em parágrafo único, por meio da alínea “g”, do Art. 10 do Decreto nº 72.493 (BRASIL, 1973a), que retirou as especificações dos cursos superiores Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Ciências Sociais e Educação Física como requisitos para o ingresso no cargo, passando as exigências de formação a vigorar com a seguinte redação: “g) diploma de curso superior, para categoria funcional⁹⁹ de Técnico em Assuntos Educacionais” (BRASIL, 1975a, p. 15549).

Considerando que as formulações acima descritas e analisadas ocorreram no contexto da ditadura civil militar no Brasil, e de que a partir de 1985 o país retomou, no campo político, uma profunda discussão a respeito da estrutura e funcionamento do Estado no contexto de um processo de abertura democrática que culminou, em 1988, com a promulgação de uma nova Constituição Federal denominada de Constituição Cidadã, conforme explicitado no capítulo anterior, foi possível identificar que, a partir de 1990, alguns projetos de leis, relacionados com o funcionalismo público, começaram a ser formulados e submetidos para apreciação e aprovação no Congresso Nacional.

Tais projetos relacionavam-se, especificamente, com a regulamentação do denominado Regime Jurídico Único dos servidores civis da administração pública federal direta, das autarquias e das fundações públicas, conforme disposto na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 39: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão, no âmbito de sua competência, regime jurídico único e planos de carreira para os servidores da administração pública direta, das autarquias e das fundações públicas” (BRASIL, 1988a, p.1).

Como precedentes a essa constituição e em referência ao pessoal docente e aos servidores técnicos e administrativos, a supracitada Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987 (BRASIL, 1987a) especificou, em seu Art. 3º:

As universidades e demais instituições federais de ensino superior, estruturadas sob a forma de autarquia ou de fundação pública, terão um **Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos para o pessoal docente e para os servidores técnicos e administrativos**, aprovado, em regulamento, pelo Poder Executivo, assegurada a observância do princípio da isonomia salarial e a uniformidade de critérios tanto para ingresso mediante concurso público de provas, ou de provas e títulos, quanto para a promoção e ascensão funcional, com valorização do desempenho e da titulação do servidor. (BRASIL, 1987a, p. 5253, grifo nosso).

Tal Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos foi aprovado meses depois, sob a presidência de José Sarney, mediante Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987 (BRASIL, 1987b). Em seu Capítulo I, Art. 17, estabelece que as atividades consideradas do pessoal técnico-administrativo são:

I – as relacionadas com a permanente manutenção e adequação do apoio técnico, administrativo e operacional necessário ao cumprimento dos objetivos institucionais;
II – as inerentes ao exercício de direção, chefia, coordenação, assessoramento e assistência, na própria instituição. (BRASIL, 1987b p. 11768).

Sobre a classificação dos cargos e empregos, define em seu Capítulo II, Art. 18 (BRASIL, 1987b) que, para o pessoal técnico-administrativo, seria dividida em grupos ocupacionais, conforme a natureza das atividades desenvolvidas, e seriam:

I – Grupo Nível de Apoio, compreendendo os cargos e empregos permanentes a que sejam inerentes atividades de apoio operacional, especializado ou não, que requeiram escolaridade de 1º Grau ou experiência comprovada ou ainda conhecimento específico;
II – Grupo Nível Médio, compreendendo os cargos e empregos permanentes a que sejam inerentes atividades técnico-administrativas, para cujo exercício é exigida formação de 2º Grau ou especialização ou formação de 1º Grau, com especialização ou experiência na área;
III – Grupo Nível Superior, compreendendo cargos e empregos permanentes a que sejam inerentes atividades técnico-administrativas, para cujo exercício é exigida formação de 3º Grau ou registro no conselho superior competente. (BRASIL, 1987b p. 11768).

⁹⁹ No texto legal, até então, a redação do termo Categoria Funcional havia sido apresentada com as iniciais em maiúsculas, aparecendo com letras minúsculas, pela primeira vez, nesse artigo.

Posto isto, ainda sobre a Constituição de 1988, Bresser-Pereira (1996) discorre que o capítulo de seu texto a respeito da administração pública resulta de forças contraditórias: por um lado, é uma reação a democracia, e por isso dota-se de princípios arcaicos e burocráticos, propondo uma forma de administração centralizada e rígida em sua hierarquia, com priorização da administração direta em detrimento da indireta; por outro,

[...] decidiram, através da instauração de um Regime Jurídico Único para todos os servidores públicos civis da administração pública direta e das autarquias e fundações, tratar de forma igual faxineiros e professores, agentes de limpeza e médicos, agentes de portaria e administradores da cultura, policiais e assistentes sociais; através de uma estabilidade rígida, ignorar que este instituto fora criado para defender o Estado, não os seus funcionários; através de um sistema de concursos públicos ainda mais rígido, inviabilizar que uma parte das novas vagas fossem abertas para funcionários já existentes; através da extensão a toda a administração pública das novas regras, eliminar toda a autonomia das autarquias e fundações públicas. (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 14-15).

Nesse sentido, verifica-se a apresentação do Projeto de Lei 5045, de 29 de maio de 1990 (BRASIL, 1990b), de autoria do deputado Henrique Eduardo Alves (do PMDB/RN). O despacho foi emitido um dia após, 30/05/1990, com o seguinte texto “apense-se ao PL. 4.058/89¹⁰⁰” (p. 23). Como última ação legislativa, promovida pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados, em 23 de outubro de 1990, o referido PL foi arquivado, conforme os termos do parágrafo quarto do Art. 164 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados, aprovado como Resolução nº 17, de 1989 (BRASIL, 1989b, p. 76). Tal artigo recebeu a seguinte redação:

Art. 164. O Presidente da Câmara ou de Comissão, de ofício ou mediante provocação de qualquer Deputado, declarará prejudicada matéria pendente de deliberação: I – por haver perdido a oportunidade; II – em virtude de prejulgamento pelo Plenário ou Comissão, em outra deliberação. § 1º Em qualquer caso, a declaração de prejudicialidade será feita perante a Câmara ou Comissão, sendo o despacho publicado no *Diário da Câmara dos Deputados*. § 2º Da declaração de prejudicialidade poderá o Autor da proposição, no prazo de cinco sessões a partir da publicação do despacho, ou imediatamente, na hipótese do parágrafo subsequente [sic], interpor recurso ao Plenário da Câmara, que deliberará, ouvida a Comissão de Constituição e

¹⁰⁰ O Projeto de Lei 4.058/89 (BRASIL, 1989a) dispunha sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas Federais e foi arquivado em 08/03/1991, nos termos do Art. 164 da Resolução nº 17 de 1989, tendo sido utilizado para arquivamento do PL 5045/90.

Justiça e de Cidadania¹⁰¹. § 3º Se a prejudicialidade, declarada no curso de votação, disser respeito a emenda ou dispositivo de matéria em apreciação, o parecer da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania será proferido oralmente¹⁰². § 4º A proposição dada como prejudicada será definitivamente arquivada pelo Presidente da Câmara. (BRASIL, 1989b, p. 76).

O Projeto de Lei 5339 foi apresentado em 07 de junho de 1990 (BRASIL, 1990c) e teve como autor o deputado Lúcio Alcântara (do PDT/CE). A única tramitação que consta nos autos do processo é a de que a proposição estaria sujeita à apreciação do Plenário e a última ação legislativa referente ao processo data de 29 de agosto de 1990, constando a ação de arquivamento, conforme Resolução nº 17, de 1989 (BRASIL, 1989b, p. 76), cuja redação foi:

Art. 163. Consideram-se prejudicados: I – a discussão ou a votação de qualquer projeto idêntico a outro que já tenha sido aprovado, ou rejeitado, na mesma sessão legislativa, ou transformado em diploma legal; II – a discussão ou a votação de qualquer projeto semelhante a outro considerado inconstitucional de acordo com o parecer da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania¹⁰³; III – a discussão ou a votação de proposição apenas quando a aprovada for idêntica ou de finalidade oposta à apensada; IV – a discussão ou a votação de proposição apenas quando a rejeitada for idêntica à apensada; V – a proposição, com as respectivas emendas, que tiver substitutivo aprovado, ressalvados os destaques; VI – a emenda de matéria idêntica à de outra já aprovada ou rejeitada; VII – a emenda em sentido absolutamente contrário ao de outra, ou ao de dispositivo, já aprovados; VIII – o requerimento com a mesma, ou oposta, finalidade de outro já aprovado. (BRASIL, 1989b, p. 76).

No dia 8 de agosto de 1990, o poder executivo encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei 5504 (BRASIL, 1990d) que tinha como assunto: “Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores civis da Administração Pública Federal direta, das autarquias e das fundações públicas e dá outras providências” (p. 1). Embora tenha recebido alguns vetos¹⁰⁴, a tramitação final deste projeto implicou em sua transformação na Lei 8.112 de 1990 (BRASIL, 1990g).

Posteriormente, em 10 de agosto de 1990, foi apresentado o Projeto de Lei 5.708 de autoria do Senador Mauro Benevides (do PMDB/CE) (BRASIL, 1990e), o qual foi submetido à apreciação conclusiva no Congresso Federal, conforme consta nos autos – Informações de

¹⁰¹ Parágrafo com redação adaptada à Resolução nº 20, de 2004 (BRASIL, 2004), que deu nova redação aos arts. 25, 26, 29, 32 e 39 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados.

¹⁰² Explicação idêntica à anterior.

¹⁰³ Parágrafo com redação adaptada à Resolução nº 20, de 2004 (BRASIL, 2004), que deu nova redação aos arts. 25, 26, 29, 32 e 39 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados.

Tramitação – sendo a última ação legislativa relativa a este projeto datada em 23 de outubro de 1990, que resultou no seu arquivamento pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados, nos termos do Art. 164, parágrafo quarto, da Resolução nº 17, de 1989, supracitada (BRASIL, 1989b).

Em 11 de dezembro de 1990, a Lei 8.112 foi decretada e sancionada pelo Congresso Nacional, assinada e publicada em nome do Presidente da República brasileira daquele momento, Fernando Collor de Mello, referente ao regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais (BRASIL, 1990g), para a qual, segundo o Art. 2º, “servidor é a pessoa legalmente investida em cargo público” (p. 23935) e, segundo o Art. 3º, “cargo público é o conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que devem ser cometidas a um servidor” (p. 23935), criados por lei e acessíveis a todos os brasileiros, cujo vencimento seria pago pelos cofres públicos¹⁰⁵.

Quanto às atribuições de um cargo, tal lei (BRASIL, 1990g) prevê que “podem justificar a exigência de outros requisitos estabelecidos em lei” (p. 23935). Nessa lei ficam estabelecidas diretrizes diversas referentes aos servidores públicos, dentre elas as questões de nomeação, posse, exercício, transferência, demissão, remoção, readaptação, aposentadoria, licenças, afastamentos, dentre outras.

Posteriormente, por meio da Lei nº 9.515, de 20 de novembro de 1997 (BRASIL, 1997a), foi incluído o § 3º no Art. 5º da Lei 8.112, de 1990, sobre os requisitos para investidura em cargo público, nos seguintes termos: “As universidades e instituições de pesquisa científica e tecnológica federais poderão prover seus cargos com professores, técnicos e cientistas estrangeiros, de acordo com as normas e os procedimentos desta Lei” (BRASIL, 1990g, p. 23935).

Outro marco legal, em vigor no Brasil a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, que dispunha sobre a “estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação” (BRASIL, 2005a, p. 1), cujos principais conceitos apresentados foram:

¹⁰⁴ O Projeto de Lei 5504 (BRASIL, 1990d) foi transformado, no Senado Federal, em Projeto de Lei da Câmara nº 93, de 1990 (BRASIL, 1990f), que foi transformado em Lei 8.112 de 1990 (BRASIL, 1990g) com a menção da existência de vetos parciais, não identificados no texto legal.

¹⁰⁵ Tal pagamento incluía tanto os provimentos de caráter efetivo quanto os em comissão.

Art. 5º Para todos os efeitos desta Lei, aplicam-se os seguintes conceitos: I – plano de carreira: conjunto de princípios, diretrizes e normas que regulam o desenvolvimento profissional dos servidores titulares de cargos que integram determinada carreira, constituindo-se em instrumento de gestão do órgão ou entidade; II – nível de classificação: conjunto de cargos de mesma hierarquia, classificados a partir do requisito de escolaridade, nível de responsabilidade, conhecimentos, habilidades específicas, formação especializada, experiência, risco e esforço físico para o desempenho de suas atribuições; III – padrão de vencimento: posição do servidor na escala de vencimento da carreira em função do nível de capacitação, cargo e nível de classificação; IV – cargo: conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que são cometidas a um servidor; V – nível de capacitação: posição do servidor na Matriz Hierárquica dos Padrões de Vencimento em decorrência da capacitação profissional para o exercício das atividades do cargo ocupado, realizada após o ingresso; VI – ambiente organizacional: área específica de atuação do servidor, integrada por atividades afins ou complementares, organizada a partir das necessidades institucionais e que orienta a política de desenvolvimento de pessoal; e VII – usuários: pessoas ou coletividades internas ou externas à Instituição Federal de Ensino que usufruem direta ou indiretamente dos serviços por ela prestados. (BRASIL, 2005a, p. 1).

Outro documento – já mencionado no capítulo introdutório – de suma importância para a compreensão dos cargos técnico-administrativos em educação existentes nas instituições federais de ensino, foi o Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC (BRASIL, 2005b), enviado pela Coordenadora Geral de Gestão de Pessoas do período “aos dirigentes de gestão de pessoas das instituições federais de ensino” (p. 1), em 28 de novembro de 2005, com o seguinte teor:

Prezados Senhores, A Coordenação Geral de Gestão de Pessoas está encaminhando, anexo, a descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público. Informamos que a relação completa dos cargos previstos na Lei nº 11.091/2005 encontra-se em fase final de análise pelos órgãos competentes e, tão logo esteja finalizada, será publicada no Diário Oficial da União e encaminhada a todas as Instituições Federais de Ensino. (BRASIL, 2005b, p. 1).

Nesse ofício, constavam as seguintes informações para cada cargo, inclusas as referentes ao Técnico em Assuntos Educacionais: nível de classificação, denominação, código, requisitos de qualificação para ingresso, descrição sumária e descrição das atividades típicas.

Sobre o Plano de Carreiras dos servidores técnicos administrativos em educação, previsto no Art. 39 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988a), conforme supracitado,

o presidente Luiz Inácio Lula estabeleceu, por meio do Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006 (BRASIL, 2006b), as diretrizes para a elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes dos Planos de Carreira dos cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091 (BRASIL, 2005a).

Neste Decreto ficou estabelecido, dentre outros aspectos, a corresponsabilidade do dirigente da Instituição Federal de Ensino – IFE e dos dirigentes das unidades acadêmicas e administrativas, bem como do pessoal da área de gestão de pessoas, em gerir a carreira e o Plano de Carreiras dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação – PCCTAE, com adequação do quadro de pessoal ocupante destes cargos às demandas da instituição (BRASIL, 2006b).

Os conceitos que se aplicam ao Decreto nº 5.825 foram descritos em seu Art. 3º e são:

I – desenvolvimento: processo continuado que visa ampliar os conhecimentos, as capacidades e habilidades dos servidores, a fim de aprimorar seu desempenho funcional no cumprimento dos objetivos institucionais; II – capacitação: processo permanente e deliberado de aprendizagem, que utiliza ações de aperfeiçoamento e qualificação, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais; III – educação formal: educação oferecida pelos sistemas formais de ensino, por meio de instituições públicas ou privadas, nos diferentes níveis da educação brasileira, entendidos como educação básica e educação superior; IV – aperfeiçoamento: processo de aprendizagem, baseado em ações de ensino-aprendizagem, que atualiza, aprofunda conhecimentos e complementa a formação profissional do servidor, com o objetivo de torná-lo apto a desenvolver suas atividades, tendo em vista as inovações conceituais, metodológicas e tecnológicas; V – qualificação: processo de aprendizagem baseado em ações de educação formal, por meio do qual o servidor adquire conhecimentos e habilidades, tendo em vista o planejamento institucional e o desenvolvimento do servidor na carreira; VI – desempenho: execução de atividades e cumprimento de metas previamente pactuadas entre o ocupante da carreira e a IFE, com vistas ao alcance de objetivos institucionais; VII – avaliação de desempenho: instrumento gerencial que permite ao administrador mensurar os resultados obtidos pelo servidor ou pela equipe de trabalho, mediante critérios objetivos decorrentes das metas institucionais, previamente pactuadas com a equipe de trabalho, considerando o padrão de qualidade de atendimento ao usuário definido pela IFE, com a finalidade de subsidiar a política de desenvolvimento institucional e do servidor; VIII – dimensionamento: processo de identificação e análise quantitativa e qualitativa da força de trabalho necessária ao cumprimento dos objetivos institucionais, considerando as inovações tecnológicas e modernização dos processos de trabalho no âmbito da IFE; IX – alocação de cargos: processo de distribuição de cargos baseado em critérios de dimensionamento objetivos, previamente, definidos e expressos em uma matriz, visando o desenvolvimento institucional; X – matriz de alocação de cargos: conjunto de variáveis quantitativas que, por meio de fórmula matemática, traduz a distribuição ideal dos Cargos Técnico-

Administrativos na IFE; XI – força de trabalho: conjunto formado pelas pessoas que, independentemente do seu vínculo de trabalho com a IFE, desenvolvem atividades técnico-administrativas e de gestão; XII – equipe de trabalho: conjunto da força de trabalho da IFE que realiza atividades afins e complementares; XIII – ocupante da carreira: servidor efetivo pertencente ao quadro da IFE que ocupa cargo do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação; e XIV – processo de trabalho: conjunto de ações sequenciadas [sic] que organizam as atividades da força de trabalho e a utilização dos meios de trabalho, visando o cumprimento dos objetivos e metas institucionais. (BRASIL, 2006b, p. 64).

Da mesma forma, também foi definido no Art. 5º do Decreto nº 5.825 (BRASIL, 2006b), que o Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do PCCTAE deverá contemplar os seguintes aspectos: “I – dimensionamento das necessidades institucionais de pessoal, com definição de modelos de alocação de vagas que contemple a realidade da instituição; II – Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento; e III – Programa de Avaliação de Desempenho” (p. 64) e será definido, conforme Art. 4º, com vistas a garantir:

I – a função estratégica do ocupante da carreira dentro da IFE; II – a apropriação do processo de trabalho pelos ocupantes da carreira, inserindo-os como sujeitos no planejamento institucional; III – o aprimoramento do processo de trabalho, transformando-o em conhecimento coletivo e de domínio público; IV – a construção coletiva de soluções para as questões institucionais; V – a reflexão crítica dos ocupantes da carreira acerca de seu desempenho em relação aos objetivos institucionais; VI – a administração de pessoal como uma atividade a ser realizada pelo órgão de gestão de pessoas e as demais unidades da administração das IFE; VII – a identificação de necessidade de pessoal, inclusive remanejamento, readaptação e redistribuição da força de trabalho de cada unidade organizacional; VIII – as condições institucionais para capacitação e avaliação que tornem viável a melhoria da qualidade na prestação de serviços, no cumprimento dos objetivos institucionais, o desenvolvimento das potencialidades dos ocupantes da carreira e sua realização profissional como cidadãos; IX – a avaliação de desempenho como um processo que contemple a avaliação realizada pela força de trabalho, pela equipe de trabalho e pela IFE e que terão o resultado acompanhado pela comunidade externa; e X – a integração entre ambientes organizacionais e as diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2006b, p. 64).

Visando que o Decreto nº 5.825 (BRASIL, 2006b) fosse cumprido, o próprio texto define as ações a serem adotadas, conforme parágrafo único do Art. 6º – que trata do dimensionamento das necessidades institucionais de pessoal por meio da matriz de alocação de cargos e definição dos critérios de distribuição de vagas. Estas são:

I – identificação da força de trabalho da IFE e sua composição, conforme estabelecido neste Decreto; II – descrição das atividades dos setores em relação aos ambientes organizacionais e à força de trabalho; III – descrição das condições tecnológicas e de trabalho; IV -identificação da forma de planejamento, avaliação e do nível de capacitação da força de trabalho da IFE; V – análise dos processos de trabalho com indicação das necessidades de racionalização, democratização e adaptação às inovações tecnológicas; VI -identificação da necessidade de redefinição da estrutura organizacional e das competências das unidades da IFE; VII – aplicação da matriz de alocação de cargos e demais critérios para o estabelecimento da real necessidade de força de trabalho; VIII -comparação entre a força de trabalho existente e a necessidade identificada, de forma a propor ajustes; IX – remanejamento interno de pessoal com vistas ao ajuste da força de trabalho à matriz de alocação de cargos; e X – identificação da necessidade de realização de concurso público, a fim de atender às demandas institucionais. (BRASIL, 2006b, p. 64).

Por fim, levando em consideração que a análise das implicações de uma política pública educacional efetivada no âmbito da estrutura e funcionamento do Estado, como no caso da presente pesquisa, pressupõe a compreensão do marco histórico econômico, político e social subjacente à sua formulação e aprovação, vale ressaltar novamente que o surgimento do cargo público do Técnico em Assuntos Educacionais ocorreu no Brasil no contexto de uma ditadura civil militar legitimadora, dentre outros aspectos, de uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas, e de uma perspectiva de desenvolvimento econômico-social ancorado no modo de produção capitalista, além de cerceamento das liberdades individuais próprias do período militar no país.

Tal conjuntura possibilita, portanto, compreender que tais políticas são idealizadas e efetivadas a partir do contexto mais amplo de desenvolvimento de um complexo processo de acumulação capitalista, com as suas respectivas crises estruturais, em que, de acordo com Höfling (2001), as formas de utilização tradicionais da força de trabalho tendem a se deteriorar e mesmo a ser destruídas, escapando do âmbito da competência dos próprios indivíduos a decisão quanto à sua utilização.

Além disso, relaciona-se a isso o fato de que

funções tradicionalmente não sujeitas ao controle estatal e circunscritas às esferas privadas da sociedade – inclusive a educação – passam a ser desempenhadas pelo Estado. Em momentos de profunda assimetria nas relações entre os proprietários de capital e proprietários da força de trabalho, o Estado atua como regulador a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto. E esta função reguladora através da política social é claramente colocada por Offe: “(...) a política social é a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado” (Lenhardt & Offe [sic],

1984, p. 15)¹⁰⁶. O Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo. (HÖFLING, 2001, p. 33).

Embora na Universidade, contexto em que se insere o cargo TAED, não existam os proprietários do capital e da força de trabalho nos mesmos parâmetros da esfera privada¹⁰⁷, existem, de fato, assimetrias nas relações estabelecidas entre aqueles que geram o capital e controlam a força de trabalho e os que a oferecem. Além disso, outras relações de poder são estabelecidas nesse contexto, do qual não é possível desconsiderar o Estado em que se insere a classe trabalhadora, bem como a sociedade capitalista como um todo.

Tal como analisado no capítulo anterior, vale ressaltar aqui que a invasão, no contexto educacional superior da esfera pública, de princípios adotados na esfera privada, oriundos da perspectiva capitalista e perpetuados pelo neoliberalismo. Tendo isso claro, a lógica do Estado Gestor manifesto em governos neoliberais é a de destruir, “através de intensa política de privatizações, serviços públicos como a saúde, a educação e a previdência social” (PREVITALI; FAGIANI, 2017, p. 85-86), tal como pode ser evidenciado a partir de 2019, nas políticas públicas instituídas pelo Governo Jair Bolsonaro, e cujas implicações econômicas, sociais, institucionais e políticas poderão ser melhor descritas e analisadas em futuras investigações. Isto devido ao fato, dentre outros já tratados no primeiro capítulo, de que:

As teses liberalizantes no mundo globalizado, manifestas na centralidade do mercado concomitantemente ao declínio do Estado como regulador de direitos, engendram uma nova divisão internacional do trabalho via crescente concentração de capital sob o poder de empresas transnacionais, com nefastas consequências para o trabalho. Os princípios básicos do neoliberalismo podem ser assim elencados: a) Política de privatização de empresas estatais; b) Livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização; c) Abertura da economia para a entrada de multinacionais; d) Adoção de medidas contra o protecionismo econômico; e) Desburocratização do estado: leis e regras econômicas mais simplificadas para facilitar o funcionamento das atividades econômicas; f) Diminuição do tamanho do Estado, tornando-o mais eficiente; g) Posição contrária aos impostos e tributos excessivos; h) Aumento da produção, como objetivo

¹⁰⁶ Trecho citado pela autora a partir da seguinte obra, referenciada em seu texto: OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

¹⁰⁷ Compreende-se que, para o contexto público, o Estado assume o papel de detentor dos meios de produção e, portanto, de chefe do servidor ocupante dos cargos públicos, responsável por regular suas atividades e avaliar sua produtividade, conforme parâmetros estabelecidos por ferramentas criadas por ele (como, por exemplo, as propostas do Plano Nacional de Educação e as diferentes ações apresentadas pelo MEC e por outras instâncias públicas).

básico para atingir o desenvolvimento econômico; i) Contra o controle de preços dos produtos e serviços por parte do Estado, ou seja, a lei da oferta e demanda é suficiente para regular os preços; j) A base da economia deve ser formada por empresas privadas. (PREVITALI; FAGIANI, 2017, p. 85).

De acordo com estas considerações críticas, o capítulo seguinte apresenta uma análise das pesquisas e relatórios que investigaram o cargo TAED desde 1979 até os dias atuais, com foco no estudo da identificação e reflexão crítica das possibilidades de trabalho prescritas e aquelas efetivamente desempenhadas na realidade concreta, a fim de compreender o processo de construção e desenvolvimento da Identidade Profissional do Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Pública Federal – TAED/UPF e de outros contextos, a luz do movimento dialético da constituição e das modificações do cargo, ancorada pela Perspectiva Histórico-Cultural.

CAPÍTULO 3 – MUNDO DO TRABALHO E (DES)CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS

O presente capítulo tem como objetivo refletir o processo de (des)construção da identidade profissional do Técnico em Assuntos Educacionais das Universidades Públicas Federais – TAED/UPFs e de outros contextos educacionais, desde a sua criação no ano de 1973, a partir do estudo das alterações referentes a esse cargo, tal como contidas na prescrição legal formulada ao longo da sua história.

Para alcançar este objetivo, procura-se caracterizar, em primeira instância, o sentido e o significado atribuído neste trabalho à categoria “identidade profissional”, utilizando os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que, em consonância com o Materialismo Histórico-Dialético, apontam que a constituição social do sujeito se dá por meio de suas relações interpessoais, incluindo a constituição do sujeito profissional e suas relações no mundo do trabalho.

Em seguida, o cargo de TAED é problematizado a partir da análise da sua materialização na realidade em que se insere, procurando identificar elementos consensuais e contraditórios por meio da realização de um estudo sobre como se constrói essa atuação em distintos contextos institucionais.

Nesse sentido, consta a análise de alguns aspectos já apresentados, no capítulo 2, referentes ao texto legal, que caracteriza o cargo TAED e as possibilidades postas para sua atuação, consideradas as mudanças de atribuições pelas quais o cargo passa, por meio dos marcos legais apresentados, e sua conseqüente (des/re)construção.

3.1. A construção da identidade humana a partir das relações sociais

Quanto aos aspectos conceituais e teóricos referentes à constituição do sujeito e do processo de construção de sua identidade profissional, o posicionamento epistemológico adotado na presente tese engloba os pressupostos de Vigotski, apresentados por meio de sua Teoria/Psicologia Histórico-Cultural, sobre a qual interpreta-se do autor (VIGOTSKI, 2000)¹⁰⁸ – bem como dos autores que compunham seu grupo de estudos, Lúria e Leontiev – que as relações interpessoais/sociais humanas são o meio pelo qual o indivíduo se constitui,

¹⁰⁸ Original publicado em 1929.

formando seu psiquismo e sua identidade, sendo essas, portanto, de suma importância para o desenvolvimento humano.

Em 1924, Luria (2010b)¹⁰⁹ compôs um grupo com Leontiev e Vigotski por reconhecer especialmente, neste último, a presença de habilidades “pouco comuns”. Segundo o próprio Luria, ele e Leontiev ficaram “encantados” quando se tornou possível incluir a Vigotski em seu grupo de trabalho, o qual foi chamado de “Troika” (p. 22),

Além de considerar este intelectual como um líder, Luria acrescenta, sobre ele:

Influenciado por Marx, Vigotskii concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. (LURIA, 2010b, p. 25).

Ao dissertar sobre a questão da “constituição da subjetividade”, González Rey (2003) ressalta que Vigotski compreendeu “de forma dialética processos que historicamente se tinham representado como excludentes para a psicologia, como o cognitivo e o afetivo, o social e o individual” (p. 77), uma vez que a dicotomia entre esses processos impediam a superação de “enfoques individuais e sociologistas, que não conseguiam organizar a simultaneidade desses dois momentos dentro da qualidade diferenciada da organização psíquica do homem” (p. 77).

O autor complementa sobre a importância desse rompimento para que o psiquismo humano fosse concebido a partir de novas possibilidades de interpretação:

A superação dessas dicotomias e o trânsito para uma visão de homem permitiram superar a ideia de uma natureza humana inerente ao indivíduo, e constituíram um momento muito importante para a mudança de visão de homem que, de forma geral, apoiava o curso de toda a psicologia anterior. Essa transformação facilitava uma representação da psique humana como processo subjetivo, instância em que o social e o biológico não desapareciam, mas entravam como momentos de um novo sistema qualitativo. Para o êxito dessas mudanças na representação do homem e de sua psique, a dialética teve um papel decisivo. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 77).

¹⁰⁹ Segundo consta na apresentação da obra *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010), “Como este artigo faz parte de um livro autobiográfico, Vigotskii aparece a partir de seu primeiro encontro com Lúria, em 1924” (p. 16).

Para Vigotski (1991¹¹⁰)¹¹¹, o processo de constituição pessoal a partir das relações ocorre por meio da internalização que, segundo ele, “consiste numa série de transformações” (p. 41), descritas pelas seguintes etapas:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. Para muitas funções, o estágio de signos externos dura para sempre, ou seja, é o estágio final do desenvolvimento. Outras funções vão além no seu desenvolvimento, tornando-se gradualmente funções interiores. Entretanto, elas somente adquirem o caráter de processos internos como resultado de um desenvolvimento prolongado. Sua transferência para dentro está ligada a mudanças nas leis que governam sua atividade; elas são incorporadas em um novo sistema com suas próprias leis [sic]. (VIGOTSKI, 1991, p. 41).

Entretanto, González Rey (2003) critica o conceito de internalização proposto por Vigotski, afirmando que não há como a subjetividade se internalizar, pois isso significaria que ela vem do externo para o interno, mantendo a dualidade em outros termos e negando a dialética ora apresentada para a superação das dicotomias pela qual se entendia sua formação, a partir de outras concepções.

¹¹⁰ Segundo Prefácio dos organizadores desta tradução (parcial, conforme nota de rodapé a seguir) da obra de Vigotski (1991), “Lev Semyonovich Vygotsky ganhou destaque na psicologia americana a partir da publicação, em 1962, da sua monografia *Pensamento e Linguagem* (*Thought and Language*)” (p. 3).

¹¹¹ Embora Prestes (2010) tenha apresentado críticas bem fundamentadas a tal tradução da obra de Vigotski, não foram identificados, em suas ponderações, problemas relacionados ao conceito de internalização, conforme apresentado. Outros autores também criticam a obra, conforme apresentado por Marinho (2018), que identificou criticamente a existência de trabalhos que utilizaram somente essa referência como sendo de Vigotski. Porém, por considerar tal excerto como não contraditório às ideias de Vigotski apresentadas em outras obras, optou-se por mantê-lo na presente tese, com a ressalva de que os críticos aduzem que a obra chegou ao Brasil fragmentada, com censura aos aspectos marxistas que a embasam.

Diferentemente da maneira em que compreende a formação de um novo conteúdo psicológico por meio da interiorização, Vygotsky baseava-se de outro modo nesse processo, quando acrescentou o conceito de situação social de desenvolvimento, pelo qual as novas aquisições eram vistas como resultado da confrontação entre as condições internas do sujeito em desenvolvimento, ou seja, o sistema psicológico histórico do mesmo, e o caráter das novas influências surgidas dos diferentes momentos desse processo. Por meio do conceito de situação social do desenvolvimento pode-se compreender a formação social da psique como processo de produção e não de interiorização. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 81).

Por outro lado, Mattos, Castanho e Ferreira (2003) fazem uma série de ressalvas, as quais conduzem a uma interpretação diferente quanto ao conceito de internalização, diferente de González Rey (2003):

Neste sentido, é bem sabido que o conteúdo simbólico imanente em uma interação possui um significado compartilhado socialmente por membros pertencentes a uma mesma cultura. Não obstante, ao se tornar um processo intrapsíquico, este conteúdo sofre uma síntese comprometida com o “sentido” pessoal que o indivíduo atribui àquele conteúdo interiorizado. (MATTOS; CASTANHO; FERREIRA, 2003, p. 122).

Minayo (2002) ressalta que o marxismo, no qual se ampara a teoria de Vigotski e a presente tese, concebe a vida humana como sendo social e subordinada às leis históricas e disserta sobre a dialética da vida em sociedade:

Portanto, levando em conta que os indivíduos vivendo determinada realidade pertencem a grupos, classes e segmentos diferentes, são condicionados por tal momento histórico e, por isso, podem ter, simultaneamente, interesses coletivos que os unem e interesses específicos que os distinguem e os contrapõem. (MINAYO, 2002, p. 101).

Para Fontana (2000, p. 222), “da perspectiva da constituição social, estudar o sujeito implica estudar relações entre sujeitos em suas condições sociais específicas de produção, e mais, lidar com a multiplicidade (eu/outro do outro) na unidade do próprio sujeito”. Com isso, a constituição do indivíduo passa, necessariamente, pela materialidade de sua existência, pela forma como se relaciona com o trabalho e pelas condições de produção postas a ele, a fim de se autoproduzir.

Góes (2000) aponta a perspectiva dialética da formação do indivíduo na relação com o outro, a partir das teorias supracitadas. Segundo a autora,

As relações sociais, que fundam os processos individuais, são caracterizadas por tensões e equilíbrios. Estão vinculadas tanto à solidariedade quanto à coação. O homem constrói sua individualidade de forma contraditória, pois, ao se singularizar, ele é apoiado e constrangido. É singularizado pelo nome que recebe, pelo ato de saudação do outro, pelos papéis atribuídos e expectativas postas. (GÓES, 2000, p. 119-120).

A partir das perspectivas de Vigotski e de Janet¹¹², Góes (2000) acrescenta que “a noção de indivíduo não pode estar ligada à de uma personalidade com características estáveis ou uniformes, que desempenha um “papel fixo”” (p. 121), e que a personalidade e as funções psicológicas individuais permitem ao ser humano o desempenho de diferentes papéis, por ser uma construção peculiar e em constante construção.

Tais autores concebem este processo, de construção do indivíduo como social, fruto da história de relações com os outros, mediadas pela linguagem, “e de transformações do funcionamento psicológico constituídas pelas interações face-a-face e por relações sociais mais amplas (que configuram lugares sociais, formas de inserção em esferas da cultura, papéis a serem assumidos etc.)” (GÓES, 2000, p. 121).

Aranha (1996, p. 17) parte do pressuposto de que as relações estabelecidas pelos indivíduos produzem cultura e podem ser distinguidas, por questões didáticas, como:

relações de trabalho, que são materiais, produtivas e caracterizadas pelo desenvolvimento das técnicas e atividades econômicas; relações políticas, ou seja, as relações de poder, que possibilitam a organização social e a criação das instituições sociais; relações culturais ou comunicativas, que resultam da produção e difusão do saber e deveriam pertencer ao âmbito das relações intencionais, reduto da subjetividade. (ARANHA, 1996, p.17).

Coadunando com as perspectiva marxista e vigotskiana, Mattos, Castanho e Ferreira (2003) consideram a constituição da identidade,

[...] como uma dialética entre a identificação atribuída a nós pelos outros e a autoidentificação [sic], “entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 177). Assim, a identidade é formada e transformada no âmago da dialética que envolve indivíduo e sociedade. Tal processo, então, depende do conhecimento socialmente difundido em um todo dotado de sentido, em que

¹¹² Pierre Janet (1859-1947) foi um autor utilizado como referência por Vigotski no Manuscrito “Psicologia Humana Concreta”, analisado por Góes (2000) no artigo supracitado. Segundo a autora, Janet “focaliza as transformações na infância e na idade adulta, mas ressalta a importância de considerarmos os indicadores da história social (dos acontecimentos dos séculos e das populações) e da evolução da espécie” (p. 117), sendo sua perspectiva, portanto, consonante com a elencada na presente tese.

um “outro” indivíduo como mediador é parte integrante. (MATTOS; CASTANHO; FERREIRA, 2003, p. 121).

Mattos, Castanho e Ferreira (2003) pontuam que a identidade é produzida em uma base concreta, mediante “relações sociais materializadas” (p. 122), atreladas à “realidade objetiva historicamente construída” (p. 122) e que ela se (trans)forma na relação dialética indivíduo-sociedade, por meio da mediação do outro.

Quanto à interação e mediação do outro e sua importância, a Teoria Histórico-Cultural apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP,¹¹³ destinado a explicar e estabelecer as conexões necessárias para a compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, que consiste na “distância entre o nível de desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 18).

Tal conceito foi traduzido também como Zona de Desenvolvimento Imediato e refere-se a

um estágio do processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou com a colaboração de colegas mais adiantados o que antes fazia com o auxílio do professor, isto é, dispensa a mediação do professor. (Vigotsky, 2000, p. 12).¹¹⁴

O conceito de ZPD tem como base a relação proposta entre desenvolvimento e aprendizagem, sobre a qual Facci, Eidt e Tuleski (2006) esclarecem que, “para Vigotski, aprendizagem promove desenvolvimento e este, por sua vez, provoca novas aprendizagens, numa relação dinâmica” (p. 105).

Sobre isso, Vigotski elucidou, referindo-se especificamente ao desenvolvimento da criança, que

não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro destes níveis chamamos nível do desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado. (VIGOTSKII, 2010, p. 111).

¹¹³ Segundo Prestes (2010), a tradução para o termo vigotskiano *zona blijaichevorazvitiia* foi erroneamente definido, inicialmente, como zona de desenvolvimento proximal e, posteriormente, como zona de desenvolvimento imediato, ambas incorrendo no equívoco de não se atentar para a instrução como ferramenta importante para possibilitar ou não o desenvolvimento. Segundo a autora, o termo correto para a tradução do autor sem alterar o seu sentido é Zona de Desenvolvimento Iminente. Essa definição não foi utilizada na presente tese por entender-se que carece de outros estudos que a confirmem e, nesta, utilizou-se o termo Zona de Desenvolvimento Proximal.

¹¹⁴ Definição segundo o tradutor.

Esclareceu também que a ZDP seria a distância entre o desenvolvimento real/atuado, que seria aquele já atingido pela criança, e o desenvolvimento potencial, que seria aquilo que a criança tem a capacidade de fazer após receber uma intervenção do adulto, na ZDP (VIGOTSKII, 2010).

Nesse sentido, para que as funções psicológicas superiores se desenvolvam na criança – conceito caro à teoria em questão no que concerne ao desenvolvimento do sujeito psicológico – é necessária a mediação de um adulto, por meio da atuação nessa ZDP, de forma a possibilitar que, por meio da aprendizagem, a criança passe de um nível de desenvolvimento a outro (VIGOTSKII, 2010; LURIA, 2010a).

A relevância da explicação do sentido/significado da ZDP radica no fato de que, para autores como Cury (2012), por exemplo, este não se aplica somente à infância, mas se estende para a compreensão das relações estabelecidas entre desenvolvimento e aprendizagem na fase adulta.

Cury (2012) analisou este conceito no contexto das mediações que um docente realiza no processo de ensino superior, visando colaborar com a aprendizagem discente e com sua constituição como estudante de cursos de graduação, que culminaria na formação de profissionais, em tese, dotados de uma dada identidade profissional constituída na/pela jornada universitária.

Além disso, na perspectiva histórico-cultural Leontiev preocupou-se com a “pesquisa das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, ou seja, entre a evolução das funções psíquicas e a assimilação individual da experiência histórica” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 12), e defendeu a natureza histórico-social do psiquismo humano, sendo indispensável em seus estudos a teoria marxista, em especial no que se refere ao desenvolvimento social.

Leontiev (2004) ressalta que a consciência é um conceito importante para se pensar o desenvolvimento do psiquismo humano, pois trata-se de uma mudança que o indivíduo vivencia quando passa à humanidade e que o aparecimento desse tipo “superior de psiquismo: a consciência” (p. 96) se “realizava consecutivamente ao aparecimento das relações de produção entre os homens” (p. 97). Sobre isto, complementa:

As particularidades do psiquismo humano são determinadas pelas particularidades destas relações, dependem delas. Por outro lado, sabe-se que as relações de produção se transformam, que as relações de produção nas comunidades primitivas são uma coisa e que as da sociedade capitalista, por exemplo são outra. Razão por que podemos pensar que uma transformação radical das relações de produção acarreta uma transformação não menos

radical da consciência humana, que se torna diferente qualitativamente. (LEONTIEV, 2004, p. 97)

Sobre o estudo das características psicológicas da consciência, Leontiev (2004) concluiu quanto à necessidade de rejeição das “concepções metafísicas que isolam a consciência da vida real” (p. 98). Segundo ele,

Devemos, pelo contrário, estudar como a consciência do homem depende do seu modo de vida humano, da sua existência. Isto significa que devemos estudar como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. Devemos em seguida estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade. (LEONTIEV, 2004, p. 98).

Com isso, Leontiev (2004) refuta a ideia de que existe um tipo de consciência pré-determinada biologicamente e que atinge a todos os seres humanos igualmente. Pelo contrário, a formação da consciência, por mais que dependa de significados que são construídos historicamente e repassados socialmente ao indivíduo, passa pelo sentido atribuído individualmente pelo sujeito, a partir da “realidade material que o cerca” (p. 99).

Enquanto para Leontiev (2004) o “sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato” (p. 103),

a significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie [i.e. aproprie] ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim. (LEONTIEV, 2004, p. 102).

A importância do social na formação da subjetividade é reforçada quando o autor explana sobre o reflexo psíquico como algo que “não pode aparecer fora da vida, fora da atividade do sujeito” (LEONTIEV, 2004, p. 99). Pelo contrário, “depende da atividade do sujeito, obedece às relações vitais que ela realiza” (p. 99).

Posto isto, Leontiev (2004) conclui que “a estrutura da consciência humana está regularmente ligada a estrutura da atividade humana” (p. 106) e que esta atividade é criada “pelas condições sociais e as relações humanas que delas decorrem” (LEONTIEV, 2004, p.

106), atrelada às condições concretas de existência do indivíduo a partir das circunstâncias vivenciadas em dado momento histórico e em dado contexto social no qual se insere.

3.2. A construção da identidade profissional no mundo do trabalho por meio das relações sociais

Partindo das bases teóricas e conceituais propostas pela Psicologia Histórico-Cultural, é possível compreender o processo de desenvolvimento da identidade pessoal e profissional de um trabalhador¹¹⁵, a partir do fato de que tal constituição ocorre por meio de diferentes interações e mediações sociais que resultam em processos de internalização, consciência e constituição do sujeito a partir de suas atividades e condições materiais de existência.

Desta forma, para se pensar o desenvolvimento da identidade profissional de um trabalhador no campo institucional universitário, é de suma importância a compreensão de que as relações estabelecidas tanto com as atividades desempenhadas como com as chefias diretas e superiores, os gestores gerais, os pares e colegas de trabalho e com o público atendido, além daquelas estabelecidas com as esferas macro da sociedade – como, por exemplo, o Estado – são elementos constituintes da formação da identidade profissional.

Em outras palavras, para a presente investigação parte-se da compreensão de que a relação do trabalhador com o contexto social no qual se encontra inserido, permeado pela relação do Estado com a sua prática laboral, bem como as suas dinâmicas de convivência social, no cerne das relações sociais de produção que desenvolve, serão fundantes para a constituição da identidade profissional do denominado servidor público – e para os demais trabalhadores, não abarcados diretamente por esta tese. Tal compreensão se dá ancorada na ideia de que sua humanidade será formada a partir da relação dialeticamente estabelecida com/entre os diferentes domínios que influenciam a sua existência, como o material, o social, o histórico e o cultural.

Isto sem esquecer que o papel do Estado capitalista e suas dinâmicas de interação social são historicamente configuradas, dependendo de cada conjuntura histórica, pela promoção de processos de qualificação constante da “mão de obra para o mercado e por meio das políticas públicas, procura inserir no mercado aquelas pessoas que não fazem parte do processo produtivo” (SOUZA; MOREIRA, 2017, p. 20).

¹¹⁵ Trata-se de uma mesma identidade – considerando que o sujeito é somente um – que, para fins didáticos, subdivide-se em duas. Para este estudo interessa-nos a identidade profissional do trabalhador Técnico em Assuntos Educacionais e sua constituição.

Especificamente no que diz respeito à concepção dos cargos públicos para atuação na universidade, como parte das políticas públicas construídas pelos governos no poder, em diferentes períodos da história, faz sentido pensar que a mão de obra formada para atendimento deste tipo de demanda ocorre por meio de processos educacionais que, no caso dos TAEDs, advêm da formação em cursos universitários de licenciaturas ou pedagogia, sob influência, em maior ou maior medida, dos interesses do mercado capitalista, que exige que tal mão de obra seja qualificada em nível mínimo de graduação.

Lesnhak (2016), nesse mesmo sentido e a partir de reflexões sobre a perspectiva vigotskiana à respeito da constituição da identidade profissional, aponta a universidade como responsável por facultar a aprendizagem e construção de tal identidade, para o caso do trabalhador qualificado a nível de ensino superior. A autora pondera que:

Tal processo de constituição, de desenvolvimento, de aprendizagem, de identidade profissional do sujeito não se dá, pois, por um simples percurso de transferência de vivências do outro. Nos grupos em que estamos inseridos, os interactantes [sic] com os quais contactamos nas interações cotidianas atuam como referenciais culturalmente situados. (LESNHAK, 2016, p. 278).

Sobre a constituição do sujeito social, Mascarenhas (2005, p. 162) pontua ser o trabalho a ação de produção e a ação “criadora por meio da qual o homem estabelece relações com a natureza e com os outros homens”. Nesse sentido, afirma que o “trabalho é o elemento fundamental de constituição de sociabilidade” (p. 162).

Quanto à constituição da identidade do trabalhador, Bilhão (2010) apresenta, para o caso de uma categoria de trabalho específica, a conceituação de “identidade operária” (p. 218), formada a partir de interesses capitalistas que determinavam os padrões éticos do trabalho como um dos mais fortes referenciais para a construção de tal identidade, propagando socialmente a distinção conferida aos bons cidadãos, que seriam aqueles que não se deixavam levar pelo ócio e alcoolismo, tornando o trabalho como fator determinante para a “legitimação social” (p. 222) do indivíduo de bem.

Sobre a identidade própria de uma classe, Mascarenhas (2000) afirma que se constitui por meio do acúmulo das experiências vividas, bem como das conquistas obtidas a partir das lutas vivenciadas, ao longo do curso da história. Se funda quando as relações produtivas e as situações diversas apresentadas ao trabalhador são vivenciadas como normas, valores e sentimentos e não somente como necessidades e interesses.

Souza e Moreira (2017, p. 20) associam educação e trabalho como necessidades para a constituição do sujeito como ser social e afirmam que “as necessidades básicas dos indivíduos estão intrinsicamente relacionadas à educação e ao trabalho, pois ambos são essenciais para a humanização do sujeito enquanto ser social”.

Posto isso, verifica-se que a constituição da identidade profissional do trabalhador se dá na relação com o social, em suas múltiplas esferas – eu-outro, Estado, etc. – e com a própria história, sendo necessário o seu resgate para a compreensão de como ela se constrói ao longo do tempo. As condições materiais de produção também fazem parte desta construção e é de suma importância compreender a relação do indivíduo com seu trabalho para que sejam apreendidas as significações e os sentidos pessoais atribuídos.

Nesse sentido, tendo a formação da identidade profissional como histórica e social, faz-se necessário, para a compreensão de sua construção para o trabalhador Técnico em Assuntos Educacionais – TAED, considerar os diferentes fatores que o envolvem – social, institucional, históricos, dentre outros – e as relações desenvolvidas com o outro, seja ele o gestor do processo, um colega de trabalho ou o público atendido.

Salienta-se o entendimento de que a construção da identidade profissional do TAED ocorre mediada tanto pela linguagem apresentada nos textos legais e pela forma de internalização dos sujeitos da constituição do cargo no contexto institucional universitário, quanto pelas relações de produção desenvolvidas por tais servidores na prática de suas atividades. Para uma melhor compreensão sobre o trabalho, conceito cerne para a compreensão do papel do TAED na universidade, serão apresentadas, a seguir, reflexões elucidativas sobre a temática.

3.2.1. O mundo do trabalho e a construção da identidade profissional do TAED

Sobre a constituição social da subjetividade voltada para o público docente, enquanto uma das atuações profissionais possíveis para a área da educação, Fontana (2000) tece questionamentos nos seguintes termos:

Que professoras/professores estamos sendo, em tempos difíceis como os de hoje, quando a escola caminha para funcionar, cada vez mais como empresa, sendo a educação, esvaziada de seu significado humano, sua mercadoria? Nesse processo de formação e nas relações de trabalho vividas, quem estamos sendo? Quem estamos chegando a ser? Como nos re-conhecemos [sic]? [...] Como chegamos a ser o que somos? Entre afinações e desafinações, como vamos nos constituindo? (FONTANA, 2000, p. 221).

As reflexões e perguntas da autora podem ser estendidas para outras categorias profissionais da educação, incluindo a do Técnico em Assuntos Educacionais. Barbosa e Souza (2010), ancoradas na Psicologia Histórico-Cultural, discutem sobre a identidade do profissional professor. Afirmam que, além do professor ter a consciência de que ensinar faz parte de seu papel, vivencia a cobrança, por parte da sociedade – tendo em vista sua inserção em um contexto que é social –, de que exerça seu papel de educador, o que influencia na sua identidade, que se constitui em meio a expectativas, representações prévias e determinações referentes ao seu papel. Segundo as autoras,

A partir disso, o professor constrói sua identidade profissional constituída pela representação que tem de si e do que os demais atores sociais atribuem a ele, no que se refere ao seu trabalho, ou seja, é a constante reposição que o professor faz da identidade de educador pressuposta. (BARBOSA; SOUZA, 2010, p. 354).

Silva, Sirgado e Tavira (2012) discutiram sobre a importância dos memoriais na constituição da identidade do professor. Identificaram que a maior parte das docentes relataram, em seus memoriais, “o impacto da vivência com os alunos, em especial aqueles do ensino público, que eram tidos como problemáticos, infratores, repetentes etc” (p. 278) e concluíram, sobre isso, que

O contato com crianças em desvantagens, deficientes, sujeitos marginalizados, entre outros, delineiam a identidade profissional dessas educadoras, revelando de forma contundente as razões que as levaram a permanecer numa profissão tão plena de contradições. (SILVA; SIRGADO; TAVIRA, 2012, p. 279).

Tendo como base a convivência com tais alunos em sala de aula, os autores perceberam, a partir dos memoriais analisados, que as docentes demonstravam o reconhecimento da possibilidade de alteração das condições de seus alunos por meio das ações desenvolvidas no âmbito educacional, mesmo quando estes encontravam-se submetidos a diferentes desvantagens sociais.

É possível inferir, a partir dos autores, que a constituição da identidade profissional de tais docentes, por meio da relação com o outro – no caso o aluno excluído socialmente – via-se impactada e em (trans)formação e acrescentava-se à construção da identidade profissional o fato de tais educadoras se compreenderem como agentes do processo educacional, cuja atuação poderia revolucionar a vida dos estudantes.

Em pesquisa sobre o processo de subjetivação profissional do trabalhador da área de Psicologia que ocorre durante os estágios supervisionados do curso, “à luz da teoria histórico-cultural” (p. 9), conforme mencionado no capítulo 1, Pires (2011) também teceu questionamentos sobre sua própria identidade profissional, os quais fomentaram sua pesquisa. Relatou:

No início de minha trajetória acadêmica, questionei meu processo de constituição profissional e a função do estágio em tal processo. O questionamento se traduziu em algumas indagações: como sei se já sou um profissional, e não uma – ainda – estudante? Como o discente de Psicologia vai se tornando um profissional psicólogo? Como o estágio contribui para o desenvolvimento do ser profissional? O estágio pode auxiliar na escolha da área de atuação? Que significação o estágio tem para o aluno em formação? Que condições sociais, históricas e culturais compuseram e compõem a vida do aluno em sua trajetória de subjetivação profissional? (PIRES, 2011, p. 105).

Pires (2011) identificou que as relações sociais que o estudante de graduação em questão estabelecia com o outro, durante seu processo de formação, se entrelaçavam, “formando um emaranhado de vozes na própria singularidade do sujeito” (p. 106). As marcas produzidas no estudante em formação seriam: “escolha pela profissão, experiências pessoais, relações estabelecidas com as supervisoras e os pares, a atuação profissional, aspectos institucionais no processo da formação e o profissional em constituição” (p. 106).

A autora concluiu, ainda, que a relação entre aprendizado e subjetivação profissional é permeada pela troca de experiências, aspecto considerado fundamental pela autora, e que a instituição também é um fator importante, pois a “rigidez institucional solidifica as relações entre professor e discente, refletindo diretamente na formação do estagiário” (PIRES, 2011, p. 107). Por fim, considerou que:

As estagiárias internalizaram a dinâmica da perspectiva ampliando-as para o momento prático do curso, e os conceitos aprendidos transformaram seu desenvolvimento cognitivo nos estágios profissionalizantes. Internalizaram elementos teórico-metodológicos da prática do psicólogo e, aos poucos, modificaram as formas de usar sua linguagem e seu comportamento de leigas para fins específicos da profissão do psicólogo. (PIRES, 2011, p. 107).

A formação inicial de graduação do trabalhador com titulação de curso de ensino superior – no caso apresentado por Pires (2011), na área de Psicologia – seria, portanto, uma das etapas constituintes do processo de subjetivação profissional, precedida pelo trabalho em

si, que pode vir acompanhado de formação continuada – no caso do TAED, pelos cursos de capacitação e pelo processo de qualificação.

Cabe frisar, então, que o servidor TAED também passa por formação inicial universitária em pedagogia ou outras licenciaturas, conforme exigências para ingresso no próprio cargo (BRASIL, 2005b), aspecto este que influencia inicialmente na construção de sua identidade profissional, para as quais as considerações de Pires (2011) são indispensáveis.

Porém, e ainda segundo a autora, a instituição universitária na qual se forma – e acrescentamos aquela na qual se perpetua profissionalmente através do trabalho, para o caso do TAED inserido no ensino superior – pode ser rígida a ponto de solidificar as relações e impedir inovações e desenvolvimento para além do que se encontra instituído, por possuir seu modo de funcionamento, sua história e sua cultura, de antemão constituídas – porém, ainda em construção e em constante modificação.

Nesse sentido, a elucidação sobre as possibilidades e os entraves encontrados na prática de trabalho do TAED, historicamente e socialmente construídas, bem como sobre o que lhe fora instituído como prática profissional, é de suma importância para a compreensão da construção de sua identidade profissional e para que ocorram mudanças.

Como visto, em referência ao exercício profissional docente, o trabalho é uma categoria importante, pois é a base para a compreensão da formação de uma identidade profissional constituída nas relações sociais de produção. Posto isso, é de suma importância a compreensão desta categoria relacionada ao cargo público TAED enquanto trabalhador da universidade pública federal, pois a partir da sua prática – vista em uma perspectiva histórica-social – constrói sua identidade profissional e se constitui como tal.

Sobre esta categoria, Mascarenhas (2002) afirma:

O trabalho é o ato primeiro do ser humano sobre o seu meio. É objeto de reconhecimento. Pelo trabalho – atividade, ato significativo criativo – concretizado para satisfazer as necessidades mais diversas, o sujeito dá forma e sentido ao mundo real. Cada significado coloca as condições objetivas para um jogo de espelhamento entre igualdades e diferenças. Sendo o trabalho o modo como transmitimos significado à natureza, constitui-se em um dos elementos essenciais na construção da identidade (individual e coletiva). (MASCARENHAS, 2002, p. 62).

Em comparação entre os animais e os seres humanos, Aranha (1989) afirma que aqueles possuem inteligência concreta e estes abstrata, e conceitua trabalho como sendo a “transformação que o homem faz” (p. 4) na natureza, tornando a cultura possível, sendo a

ação humana social. O trabalho é visto como ato de libertação humana e de transformação, por meio do qual a humanidade se autoproduz.

De forma dialética, a concepção de trabalho se apresenta, historicamente, como negativa, ligada ao constrangimento e à obrigação (ARANHA, 1989). A autora resgata alguns desses aspectos negativos definidos nos primórdios:

Mesmo na Bíblia¹¹⁶ Adão e Eva vivem felizes até que o pecado provoca sua expulsão do Paraíso e a condenação ao trabalho com o “suor do seu rosto”. A Eva coube também o “trabalho” do parto. A palavra *trabalho* vem do vocabulário latino *tripaliare*, do substantivo *tripalium*, aparelho de tortura formado de três paus, ao qual eram atados os condenados, ou que também servia para manter presos os animais difíceis de ferrar. Daí a associação do trabalho com tortura, sofrimento, pena, labuta. (ARANHA, 1989, p. 6).

Aranha (1989) afirma, ainda, que o trabalho só é condição de liberdade nas situações em que não há exploração, pois as condições de obrigatoriedade do trabalho anulam as condições em que este promoveria humanização. Ao falar de consciência primitiva, Leontiev (2004) utiliza-se da reflexão sobre a forma de trabalho em momentos anteriores da história e refuta teorias que utilizam-se do conceito de “consciência primitiva” (p. 107) como sinônimo de não civilidade, pois esse tipo de pensamento, baseado na concepção de dualidade entre inferior e superior, “fundamenta as ‘doutrinas’ reacionárias e colonialistas da dita insuficiência psíquica de povos inteiros” (p. 107), legitimando o direito de uns se sobreporem aos outros.

Pelo contrário, Leontiev (2004) esclarece que:

Quando falamos de consciência primitiva, entendemos uma coisa absolutamente diferente: a consciência humana nos primeiros estágios do desenvolvimento da sociedade, quando os homens, já munidos de instrumentos primitivos, travavam uma luta coletiva contra a natureza; **quando efetuavam o trabalho em comum e a propriedade dos meios da produção e dos seus frutos era comum; quando, por consequência [sic], a divisão social do trabalho, as relações de propriedade privada e a exploração do homem pelo homem não existiam.** Em resumo, queremos falar da consciência humana nas primeiras etapas do desenvolvimento das comunidades primitivas. (LEONTIEV, 2004, p. 107, grifos nossos).

¹¹⁶ Conforme apresentado no capítulo 1, a sociedade brasileira foi fruto de colonização por povos que acreditavam nesses conceitos, pertinentes para a compreensão histórica da concepção de trabalho apresentada. Além disso, desde a Idade Média, com a Monarquia, colonização e trabalho escravo, ao Estado burguês, com o trabalhador assalariado que precisa “vender sua força de trabalho em troca de um salário” (ARANHA, 1989, p. 7), a exploração de uns, a classe detentora dos bens de produção, em detrimento de outros, menos favorecidos, se perpetua até os dias atuais.

Na sociedade capitalista, portanto, esse trabalhador passa a pertencer a uma classe trabalhadora alienada de seus meios de produção e da posse dos produtos resultantes de suas atividades e, com isso, “o próprio homem não mais se pertence: não escolhe o horário, o ritmo do trabalho, não escolhe o salário, não projeta o que vai ser feito, pois passa a ser comandado de fora, por forças estranhas a ele” (ARANHA, 1989, p. 7), diferente do que se observa no trabalho efetuado em comunidades primitivas, conforme esclarece Leontiev (2004).

Rezende (2017, p. 110) resgata a importância do trabalho na constituição humana e afirma que:

O trabalho sempre esteve presente na vida do homem e incide na construção de seu pertencimento, de seu valor e autonomia em seu grupo ou sociedade. O trabalho não é apenas fonte de sobrevivência, mas também fonte de desejo e de prazer. Ele se torna elemento estruturante das relações sociais e da construção de um ser social. É por meio do trabalho que nos socializamos uns com os outros, aprendemos a respeitar os limites de cada um e, então, passamos a interagir em grupo, em sociedade, o que torna uma experiência que marca nossa identidade. (REZENDE, 2017, p. 110).

Aranha (1996) concebe que o humano se modifica por meio do trabalho, tanto em seu mundo exterior quanto em sua individualidade, “pois nesse processo o homem se autoproduz, isto é, faz a si mesmo homem” (p. 17). Em termos dialéticos:

O autoproduzir-se humano se completa em dois movimentos contraditórios e inseparáveis: por um lado, a sociedade exerce sobre o indivíduo um efeito plasmador, a partir do qual é construída uma determinada visão de mundo; por outro, cada um elabora e interpreta a herança recebida em sua perspectiva pessoal. [...] A transformação produzida pelo homem pode ser caracterizada como um ato de liberdade, entendendo-se liberdade não como alguma coisa que é dada ao homem, mas como o resultado da sua capacidade de compreender o mundo, projetar mudanças e realizar projetos. Pelo trabalho, o homem aprende a conhecer as próprias forças e limitações, desenvolve a inteligência, as habilidades, impõe-se uma disciplina, relaciona-se com os companheiros e vive os afetos de toda relação. Nesse sentido, dizemos que o homem se autoproduz, pois ele se modifica e se constrói a partir de sua ação. E nesse movimento tece sua liberdade. (ARANHA, 1996, p. 17).

Marx (2013) define o trabalho como sendo,

antes de mais, um processo entre homem e Natureza, um processo em que o homem medeia, regula e controla a sua troca material com a Natureza através da sua própria acção. Ele faz face à própria matéria da Natureza como um poder da Natureza. Ele põe em movimento as forças da Natureza que pertencem à sua corporalidade — braços e pernas, cabeça e mão — para

se apropriar da matéria da Natureza numa forma utilizável para a sua própria vida. Ao actuar, por este movimento, sobre a Natureza fora dele e ao transformá-la transforma simultaneamente a sua própria natureza [sic]. (MARX, 2013, p. 255).

Segundo Mascarenhas (2002), dada a existência de divisão do trabalho, uma necessidade objetiva do trabalhador é o vínculo subjetivo com seu trabalho. A partir de Marx (2013), no enxerto supracitado, interpreta-se que o movimento de transformar a natureza e de transformar-se a si mesmo, simultaneamente, consiste em um vínculo subjetivo do indivíduo com seu trabalho.

Consideradas a divisão social do trabalho e a alienação as quais o indivíduo é submetido nesse processo – próprias da sociedade capitalista – supõe-se que a subjetivação profissional ocorrida, por meio do vínculo subjetivo do trabalhador com seu trabalho, resultaria em uma identidade profissional que se constitui a partir do exercício fragmentado e não emancipatório de funções específicas, desvinculadas de um todo. Com isso, a necessidade objetiva de vincular-se ao seu trabalho pode ser, na verdade, uma busca pelo sentido daquilo que se executa, cujo acesso pode ser mais difícil quanto maior for a divisão do trabalho.

Mészáros (2016) aponta a divisão do trabalho como sendo também prejudicial à educação.

Por um lado, ela empobrece o ser humano a tal ponto que seria necessário um esforço educacional especial para corrigir as coisas. Não se vê, porém, nenhum sinal de um esforço desse tipo. Pelo contrário – e este é o segundo aspecto do impacto negativo do “espírito comercial” sobre a educação –, visto que a divisão do trabalho simplifica de forma extrema os processos laborais, ela diminui muito a necessidade de uma educação apropriada, em vez de intensificá-la. (MÉSZÁROS, 2016, p. 269).

Pensando a universidade pública brasileira – na qual se insere o presente objeto de pesquisa – na sociedade capitalista, marcada por tal divisão do trabalho, percebe-se seu compasso com tais parâmetros a partir da divisão do conhecimento em áreas de formação que, em muitos casos, sequer se comunicam, formando profissionais preparados para atuação e perpetuação desse sistema. Nesse sentido Mészáros (2016) afirma que a educação superior,

que por longo tempo pôde esconder-se atrás da fachada glorificada de sua própria irrelevância para as necessidades diretas de um capitalismo “*laissez-faire*” em expansão “espontânea”, o antigo ideal de criar um “indivíduo harmonioso” e “polivalente” foi gradualmente abandonado e em seu lugar prevaleceu o ideal mais estreito possível da especialização, suprimindo de “consultores”, “especialistas” e “especialistas em especialidades” a máquina

burocrática do capitalismo moderno, que crescia como um câncer. (MÉSZÁROS, 2016, p. 273-274).

É possível que o ensino superior universitário, em consonância com a sociedade na qual se insere, perceba as dificuldades de comunicação entre as diferentes categorias de trabalho envolvidas no processo educacional, com servidores públicos que talvez não consigam atuar em conjunto em prol de tal processo, gerando a divisão em funções específicas de trabalho que, além de concorrerem entre si, em alguns casos, não se comunicam, gerando alienação do produto final de seu trabalho, a “educação integral” (BRASIL, 2005b, p. 50) dos alunos. Nesse sentido, por suas atribuições, o ocupante do cargo Técnico em Assuntos Educacionais seria um especialista em educação quando em atuação na universidade, perpetuando essa divisão do trabalho e se constituindo a partir dela.

Ainda sobre a categoria trabalho, em consonância e menção à teoria marxista, Antunes (2009) utiliza o termo “classe-que-vive-do-trabalho” (p. 101) para referir-se à classe trabalhadora, contemplando a dimensão social do trabalho e incorporando “a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado” (p. 102), conceito este que engloba a totalidade dos vendedores de suas forças de trabalho. Esclarece que:

Sendo o trabalhador produtivo aquele que produz diretamente mais-valia e participa diretamente do processo de valorização do capital, ele detém, por isso, um papel de centralidade no interior da classe trabalhadora, encontrando no proletariado industrial o seu núcleo principal. Portanto, o trabalho produtivo, onde se encontra o proletariado, no entendimento que fazemos de Marx, não se restringe ao trabalho manual direto (ainda que nele encontre seu núcleo central), incorporando também formas de trabalho que são produtivas, que produzem mais-valia, mas que não são diretamente manuais. (ANTUNES, 2009, p. 102).

Antunes (2009) afirma que à “classe-que-vive-do-trabalho” (p. 101) pertencem, também, os “trabalhadores improdutos” (p. 102), definidos como os trabalhadores cuja força de trabalho é utilizada como um serviço, para fins públicos ou de acumulação do capital, mas que não se constituem como elemento de criação de mais-valia, ou seja, como elemento produtivo. Explica que:

São aqueles em que, segundo Marx, o trabalho é consumido como valor de uso e não como trabalho que cria valor de troca. O trabalhador improdutivo abrange um amplo leque de assalariados, desde aqueles inseridos no setor de serviços, bancos, comércio, turismo, serviços públicos etc., até aqueles que realizam atividades em nas fábricas mas não criam diretamente valor. Constituem-se em geral num segmento assalariado em expansão no

capitalismo contemporâneo – os trabalhadores em serviços. (ANTUNES, 2009, p. 102).

Nesse sentido, os servidores públicos federais que atuam na universidade – e nas demais esferas públicas – em especial o Técnico em Assuntos Educacionais, entrariam na classificação de trabalhadores improdutivos dentro da definição de Antunes (2009) de “classe-que-vive-do-trabalho” (p. 101).

Sobre o trabalho privado, Previtalli e Silva (2009, p. 93) esclarecem que “as empresas almejam o controle sobre uma capacidade de produção subjetiva, cognitiva, e sua aplicação no processo de inovação. Cumpre dizer que até então o trabalhador não era chamado a pensar sobre o seu trabalho”. Mas será essa uma peculiaridade do trabalho empresarial?

Nesse sentido, cabe questionar se o trabalhador TAED, que é da esfera pública, como no caso da universidade, dotada de autonomia prevista em lei, participa efetivamente do pensar sobre as suas atividades, ou seriam elas impostas hierarquicamente? Será que esse trabalhador consegue se constituir profissional, a partir das possibilidades concretas para pensar e desenvolver suas funções? Partindo dessas reflexões e questionamentos, cabe analisar a identidade desse profissional a partir de práticas desenvolvidas e do seu ornamento jurídico, bem como sua atuação no contexto da prática profissional.

3.3. Identidade profissional do Técnico em Assuntos Educacionais: aspectos legais e modificações do cargo no mundo do trabalho em distintos contextos educacionais

Visando a compreensão do processo de construção e desenvolvimento da identidade profissional do Técnico em Assuntos Educacionais, apresenta-se nesta seção aspectos dialéticos relativos à constituição e modificações do/no cargo a partir das transformações ocorridas no mundo do trabalho, suas contradições, limites, bem como as possibilidades práticas de inserção deste trabalhador na realidade concreta conforme referenciado em seu ordenamento legal.

Para tanto, serão apresentados, a seguir, dados e reflexões referentes ao trabalho do TAED em contextos educacionais diversos, a partir de estudos divulgados em trabalhos científicos e/ou em relatórios, tanto na educação superior quanto em outras instâncias do processo educacional.

De acordo com as fontes de dados pesquisadas e descritas no capítulo introdutório deste trabalho, foi verificado que poucas foram as pesquisas realizadas ao longo da história do

cargo TAED, sobre sua situação e atuação. A primeira delas, encontrada no trabalho de revisão bibliográfica sobre o TAED, remonta a 1979 e foi elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura¹¹⁷ – MEC no documento intitulado “Considerações sobre a situação atual do Técnico em Assuntos Educacionais no MEC¹¹⁸” (BRASIL, 1979a). Segundo esse estudo, a Categoria Funcional de Técnico em Assuntos Educacionais foi criada para agrupar os profissionais de educação, dos quais são citados os inspetores de ensino, técnicos de educação, assistentes de educação etc.¹¹⁹

Sobre as modificações que ocorrem até que se chegue a um conceito de Técnico em Assuntos Educacionais, o documento do MEC (BRASIL, 1979a) apresentou algumas considerações e análises acerca do cargo. Conforme apresentado no capítulo 1, em 1935 institui-se a designação profissional “Técnico de Educação”. Sobre esse profissional, conforme já mencionado,

O professor Valnir Chagas, na Indicação nº 70/76, analisando "O preparo dos Especialistas em Educação" destaca, como uma das iniciativas desse período o plano de formação do magistério, onde figura o curso de Pedagogia, destinado a preparar o "técnico de educação" (bacharel em Pedagogia) 1. Reconhece ainda o citado professor que a designação – técnico de educação – era vaga e mais vago ainda o currículo proposto. Continuando, afirma também que do técnico assim concebido (preparado) não se podia exigir a prévia experiência docente, e iria prevalecer a força da tradição, ou seja: atribuir a professores já experimentados a tarefa de pensar a Educação, organizá-la, administrá-la, acompanhá-la e repensá-la constantemente. Essa é mesmo a nossa tradição, que teimosamente persiste ao longo dos anos e resiste às mudanças planejadas em outras direções apesar da reorganização do curso de Pedagogia, em 1969, na base de habilitações, cumprindo o que se acabava de determinar na Lei nº 5.540/68 [sic]. (BRASIL, 1979a, p. 11-12).

Alguns marcos históricos foram apresentados no referido documento (BRASIL, 1979a), visando a identificação da construção do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais: a Reforma Francisco Campos de 1932 (Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932), que fixava as atribuições do inspetor (para estabelecimentos não federais); a Lei nº 378

¹¹⁷ Nomenclatura adotada a partir da Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953. Posteriormente, com a criação do Ministério da Cultura em 15 de março de 1985, por meio do Decreto nº 91.144, a sigla MEC passou a referir-se somente ao Ministério da Educação. Informações disponíveis em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Minist%C3%A9rio_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_\(Brasil\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Minist%C3%A9rio_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_(Brasil)). Acesso em 22 jun. 2018.

¹¹⁸ Neste documento, a sigla utilizada para o Técnico em Assuntos Educacionais foi TAE, diferente daquela adotada para o presente estudo.

¹¹⁹ Para a presente tese, considerou-se de fundamental importância pormenorizar esse relatório, pois muitos de seus detalhes são relevantes para a compreensão, em uma perspectiva histórica, do objeto de estudo.

de 13 de janeiro de 1937, que dividiu o país em oito regiões administrativas com uma delegacia federal em cada sede que contava com inspetores de ensino e dirigida por delegados federais de educação auxiliados por técnicos de educação; Reforma Capanema – Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244 de 1942), que exigia inspeção em estabelecimentos reconhecidos, que não “deveria ser feita não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica, limitando-se ao mínimo imprescindível de assegurar a ordem e a eficiência escolares” (p. 15); Portaria nº 692 de 1942, da Divisão do Ensino Secundário, que ampliou o controle por meio da figura do inspetor, regulamentando as atividades que este deveria desempenhar, tipos de relatórios, tamanhos das folhas, prazos, etc.; Portaria nº 318 de 1954, da Diretoria do Ensino Secundário, com criação gradativa de Inspetorias Seccionais que contariam com: Inspetor Seccional, Assistentes, Inspetores Itinerantes e Inspetores de Ensino; Lei nº 3.780 de 12 de julho de 1960, cujos aspectos foram apresentados no capítulo 2.

Segundo a Portaria nº 318 de 1954, caberia às Inspetorias Seccionais da Diretoria do Ensino Secundário,

supervisionar os trabalhos de inspeção no Ensino Secundário. Nas atribuições que lhes foram conferidas, ao lado das tarefas normais de fiscalização de cumprimento das disposições legais, surgiram tarefas, tais como: – organizar e manter registros atualizados. – realizar estudos e pesquisas educacionais. – reunir os inspetores mensalmente. – reunir, periodicamente, diretores, professores, secretários, orientadores educacionais, pais de alunos, para análise e debate de problemas escolares. – promover a melhoria do ensino. As atribuições do inspetor passaram a voltar-se para os aspectos de orientação pedagógica permanecendo constante a preocupação de que a inspeção além da fiscalização legal, deveria assumir atribuições que pudessem contribuir para a melhoria do ensino [sic]. (BRASIL, 1979a, p. 15).

Outro marco apresentado nesse documento (BRASIL, 1979a) refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, por meio da qual a Inspeção do Ensino médio foi descentralizada:

c/ opção para os Estados mantendo na União a competência de autorizar reconhecer e inspecionar os estabelecimentos particulares de ensino superior (Art. 14). – As atribuições, responsabilidades e demais características pertinentes a cada classe ficou explicitado na Portaria nº 278/68 que foi regulamentada quase oito anos após a vigência da Lei. Delegou aos Estados e Distrito Federal competência de autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhece-los e inspecioná-los (Art. 16). Tratou do tema da formação

de profissionais da educação de forma muito concisa, modificando ligeiramente a situação então vigente, mais através de sua regulamentação do que do próprio texto legal. Preservou uma tradição que vinha da Reforma Francisco Campos e se acentuou com as Leis Orgânicas do Ensino, e que consistia em cuidar apenas de organizar legalmente a formação de uma parcela dos profissionais da educação, ou seja, dos professores sobretudo do ensino secundário e do ensino normal. Outros profissionais da educação, como o inspetor, o supervisor e o administrador de escola de 2º grau continuaram à margem da legislação e seu recrutamento feito sem atender aos critérios de qualificação específica: na lei houve previsão para qualificação de professores e especialistas de educação primária e média, mas nenhuma referencia foi feita à formação específica para o inspetor. – paradoxalmente, o art. 65 institui um concurso publico de títulos e provas através do qual os inspetores deveriam possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos, demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimentos de ensino – por outro lado, a L.D.B., prevê cursos para a formação de supervisores do ensino primário, sem especificar contudo o tipo de cargo que eles exerceriam, nem as formas de provimento (art. 52). Ficam assim definidas as existências distintas da inspeção e da supervisão, mas seus limites continuam indefinidos e a confusão a respeito permanece [sic]. (BRASIL, 1979a, p. 16-17).

Sobre os inspetores – e sua atuação no Ensino Superior – e os técnicos em educação, o relatório do MEC (BRASIL, 1979a) menciona o “Relatório do Grupo de Trabalho sobre os Quadros Técnicos do MEC/1966” (p. 18), dentro do qual foi explicitado que:

Inspetores de Ensino Superior – recrutados sem seleção competitiva, não se visava a outro propósito senão ao de que fiscalizassem a regularidade administrativa dos estabelecimentos. Entre estes, há também elementos de valor que vem sendo aproveitados em outro setor.

Técnicos de Educação – na composição do quadro, desde que foi instituído, houve interesse pela especialização, mas depois se vinculou seu exercício, mediante concurso, a uma única vertente na vastíssima e tão diversificada seara da educação – a dos bacharéis em Pedagogia. Esses concursos de títulos e de provas realizados em bom nível, por vezes com defesa de tese para determinados campos, levaram as atividades profissionais da educação elementos de mérito, que, ainda hoje, lhes prestam relevantes serviços [...].

Assistentes de Educação – é extremamente curiosa a situação desses servidores, uma espécie menos hierarquizada dos quadros técnicos da educação. Criada a função, mais ou menos acidentalmente, fora de qualquer sistemática congruente no campo dos quadros técnicos da educação, vem sendo eles subestimados na classificação funcional dos servidores públicos, ainda que, nos documentos em que se lhes definem as atribuições, se encontrem especificações de tarefas de caráter nitidamente técnico-científico. Mas essas condições lhes vem sendo negada em pareceres e decisões emanadas do DASP, quando define, como de caráter administrativo e de nível médio, a sua função, limitando as aspirações profissionais desses servidores [sic]. (BRASIL, 1979a, p. 18-19, grifos do autor).

O documento, nesse excerto, detalha um pouco das atividades de cada grupo de cargos que comporia o do Técnico em Assuntos Educacionais, com críticas à possibilidade de que cargos como o de Assistentes de Educação pudessem ser melhor classificados, por meio de negativas do DASP que culminaram por “limitar as aspirações profissionais desses servidores” (p. 19). Em seguida, aponta contradições existentes nas possibilidades de atuação destes trabalhadores, com oportunidades que são oferecidas a uns e não a outros, ocupantes do mesmo cargo.

Portanto, há igualmente no corpo de Assistentes de Educação a mesma heterogeneidade de composição do quadro de Técnicos de Educação, sendo integrado por profissionais com títulos e trabalhos que mereciam melhor enquadramento, vítimas porém de critérios estreitos, ou por outros sem qualificações. Entre tantos Assistentes em Educação, como no caso dos Técnicos de Educação, encontram-se, assim, lado a lado, os que realizem pesquisas educacionais e trabalhos técnicos de alta categoria e os que funcionam como simples escriturários. (BRASIL, 1979a, p.19).

Sobre essas questões, o relatório retratou ainda que o quadro de pessoal para fins de assistência técnica à educação do MEC era insuficiente, fator este que não foi colocado como prioridade. Pelo contrário, consta em seu texto que não foram tomadas providentes após a realização do estudo. O Relatório do Grupo de Trabalho sobre os Quadros Técnicos do MEC/1966 “caiu no vazio e o problema da organização de um quadro técnico, no MEC, tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo, continua sem solução” (BRASIL, 1979a, p. 20). Até então, é apresentada a gênese que culmina na implementação do cargo denominado Técnico em Assuntos Educacionais.

O documento avança com a apresentação de alguns marcos legais já trabalhados em capítulos anterior da presente tese – além de outros que não serão apresentados nesse momento por não serem exatamente pertinentes ao estudo proposto – com o acréscimo da vinculação ao texto do Art. 30 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968a) ao que seria a composição do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais (dividido em TAED A, B e C), já que os especialistas em educação mencionados, que passariam a ter que possuir formação em nível superior a partir daquele momento, possuíam atividades destinadas, dentre outros aspectos, ao planejamento, inspeção, supervisão e orientação no âmbito das escolas, sendo estes elementos constituintes do cargo em questão naquele momento.

Especificamente sobre esse cargo, no documento consta que sua criação se deu

com a finalidade de dotar os órgãos educacionais de profissionais qualificados para a realização de atividades de supervisão, coordenação, programação ou execução de pesquisa e estudos pedagógicos, em graus variados de complexidade, visando a solução dos problemas de educação, bem como de orientação e técnicas educacionais, administração escolar e educação sanitária. (BRASIL, 1979a, p. 24, grifos do autor).

Consta também nesse texto que, além da Portaria nº 146¹²⁰, a existência de outros dois documentos legais que regulamentaria a atividade do profissional ocupante desse cargo:

Portaria nº 21, de 22 de julho de 1º 76 [sic] – SEA, que estabelece as normas de atuação do TAE no âmbito do MEC; Portaria nº 67, de 06 de outubro de 1977-DAU, que estabelece as normas e di-retrizes [sic] para supervisão e orientação do ensino superior, junto às IES particulares isoladas. (BRASIL, 1979a, p. 24).

Tais portarias não foram encontradas, porém foi possível compreender que referia-se a diretrizes quanto à atuação do TAED no MEC e em instituições de ensino superior particulares. Pela análise do conteúdo das atribuições do TAED, o relatório elucidou que: a maioria das responsabilidades profissionais eram comuns a todas as classes, com variação do nível de execução; às classes A e B não eram atribuídas nenhuma atividade específica, e aquelas que eram comuns aos seus ocupantes seriam, principalmente, as de orientação educacional e de fiscalização jurídica, sendo que aquela confundia-se com as de outros cargos, como do Técnico em Ensino e Orientação Escolar – TEOE; o TAED “A” era responsável, principalmente, pela execução qualificação conforme supervisão superior e ao TAED “B”, destinados os trabalhos de coordenação, orientação e execução especializada; ao TAED “C”, mais alto nível, eram destinadas atividades exclusivas que não cabiam aos pertencentes das demais classes, como as posições de chefia e as assessorias à autoridades superiores, bem como a elaboração de estudos para aperfeiçoamento do sistema educacional, “todas elas exigindo uma sólida experiência e formação profissional” (BRASIL, 1979a, p. 34).

Há o entendimento expresso no documento (BRASIL, 1979a) de “superposição” (p. 35) entre algumas atribuições do TAED e do TEOE, com equívoco de atribuições alocadas àquele. Conclui-se, quanto a esta matéria, que o TAED deveria ter como área principal de atuação o MEC – “órgão responsável pela formulação da política educacional do país em todos os graus de ensino – desde o pré-escolar até a pós-graduação” (p. 64), seguido pelas “macroorganizações educacionais [sic] (p. 35)” exemplificadas pelos Ministérios e pelas

Secretarias Estaduais e Municipais¹²¹, dentre outras, enquanto o TEOE precisaria se limitar a atuar na “comunidade escolar específica” (p. 35).

Na seção do documento intitulada “Delineamento de um modelo de TAE” (BRASIL, 1979a, p. 38) consta a explanação sobre um modelo de produto que teve como intuito a “compreensão do papel organizacional do TAE” (p. 38), elaborado pelo Centro de Administração Pública – ISP/UFBA, assim resumido:

O TAE é aquele profissional da educação que, antes de tudo, deve ter uma visão macro de educação, o que implica pensar a educação nas suas relações com todos os setores da sociedade (o econômico, o político, o cultural) e no seu processo histórico (a sua evolução, as transformações ocorridas) em termos nacionais e internacionais. Como técnico que é, deve acrescentar a esta visão os instrumentos possíveis para uma ação planejada em termos educacionais, ou seja, os procedimentos e técnicas peculiares ao planejamento educacional, num sentido bem amplo. (BRASIL, 1979a, p. 64).

A expectativa depositada sobre o TAED ao definir seu papel organizacional, alvo da seção que se segue no relatório, era a “de um profissional de educação que a estrutura do MEC estaca [i.e. estava] a reclamar” (BRASIL, 1979a, p. 65), que deveria desempenhar atividades técnicas variadas, “fundamentadas numa visão ampla e interdisciplinar [sic] da educação” (p. 65), que fosse capaz de responder às necessidades existentes que referiam-se ao planejamento, controle, avaliação e execução de projetos e planos educacionais, além de dar conta das demandas de estudos e pesquisas, bem como de análises sobre a realidade educacional referente a cada grau de ensino, com vistas a permitir que o MEC realizasse, “de forma eficiente e eficaz, as funções que lhe são peculiares” (p. 66).

Consta também a informação de que, em outubro de 1976 foram incluídos no Plano de Classificação, por meio da transformação prevista no Decreto nº 76.640 (BRASIL, 1975a) e abordada no capítulo 1, a clientela CLT¹²², com autorização de que portadores de quaisquer cursos de graduação pudessem concorrer a categoria de TAED. Em novembro de 1976, a oportunidade foi estendida também aos servidores estatutários de outros cargos, portadores de

¹²⁰ Pormenorizada no capítulo 2, tendo como referência Brasil (1973b).

¹²¹ No documento (BRASIL, 1979a) consta a diferenciação entre a área de atuação do TAED nos órgãos centrais e regionais; porém, tal detalhamento, além de outros aspectos específicos da atuação desse servidor naquele contexto, não foram apresentados na presente tese, por não serem de suma importância para a compreensão do objeto. Sugere-se a leitura do documento na íntegra.

¹²² Não consta no documento a explicação sobre o que seja a sigla CLT, porém pela contraposição entre servidores estatutários e os regidos pela CLT, compreende-se que se refere à Consolidação das Leis de Trabalho, instituída a fim de regulamentar a situação legal dos trabalhadores no Brasil, temática esta que não será trabalhada na presente tese.

diferentes formações. Com isso, transforma-se em Técnico em Assuntos Educacionais cargos tanto de Assistente de Educação, quanto de outras especificações, como datilógrafos, escriturários, oficiais de administração, “cujas atribuições não apresentavam nenhuma correlação inerente à categoria funcional a qual se propunha [sic] concorrer” (BRASIL, 1979a, p. 68), sendo sua composição a partir de uma miscelânea de outros cargos, aparentemente desvinculados das atribuições que lhe eram propostas.

Por fim, foi realizado um levantamento do número de servidores e lotações, porém com a identificação de “falta de informações de um grande número de servidores, constatada nas fichas cadastrais” (BRASIL, 1979a, p. 70). A partir de um roteiro que continha dez questões, o MEC apresentou análises sobre a situação do TAED naquele momento. Alguns desses dados serão observados a seguir:

- Sobre a eficácia e a eficiência dos TAEDs naquele momento, apontou-se a insuficiência tanto quantitativa, justificada pela quantidade inferior à necessária de servidores desta categoria funcional, quanto qualitativa, atribuídas a “formação profissional deficiente para trabalhar na área educacional, falta de experiência profissional e falta de treinamento adequado para trabalhar na área, assim como falta de oportunidades concretas de obter tal treinamento” (p. 93).
- Sobre o TAED como generalista ou especialista, os participantes consideraram-no como uma “combinação dos dois tipos” (p. 94), com opiniões no sentido de que poderiam existir, no quadro de pessoal, aqueles que trabalhassem de uma forma ou de outra. Ressaltaram também que “o trabalho em educação é, basicamente, interdisciplinar” (p. 94), o que tornaria interessante a não rigidez de um conflito entre especialistas e generalistas e sim uma “harmonização dentro das equipes de trabalho, que devem ser compostas de profissionais das mais diversas áreas, em função de seus objetivos” (p. 94).
- Sobre o delineamento de um perfil do TAED em função do atendimento às demandas educacionais nacionais, houve unanimidade entre quase todos os entrevistados quanto à necessidade de que este servidor tivesse formação básica em educação e conhecimentos gerais em áreas que contribuíssem para ampliação da visão sobre a educação, “tais como, filosofia, sociologia, economia, antropologia, ciências políticas, administração, métodos e técnicas de pesquisa, estatísticas e história social/econômica/política do Brasil” (p. 95), o que consistiria na “base sobre a qual se assenta qualquer TAE, independentemente da sua área de atuação” (p. 95).

- Não há consenso entre os entrevistados sobre a contribuição do TAED a atividades de assistência técnica, coexistindo opiniões de que este servidor deveria estar “o tempo todo envolvido” (p. 97) com tais atividades ou que devesse intercala-las com outras próprias de seus setores.
- Quanto ao apontamento de alternativas que visassem solucionar os problemas quanto ao desenvolvimento do cargo, as propostas passaram pelos seguintes aspectos: capacitação em áreas pedagógicas, oferecidas por parte do setor de Recursos Humanos, por meio de cursos de diferentes níveis (atualização, aperfeiçoamento, pós-graduação), de treinamento durante a execução dos serviços ao TAED atribuídos, de estágios, seminários, grupos de estudos e realização de consultorias com especialistas em educação; redefinição estrutural do MEC, que resultaria em melhor definição das tarefas e atribuições a serem desempenhadas pelo TAED; melhoria na estruturação dos concursos públicos realizados para fins de recrutamento de novos TAEDs; melhor utilização dos TAED “experientes e qualificados, e que se encontram marginalizados na estrutura atual, absorvidos em funções burocráticas” (p. 100); importância da adoção de políticas de valorização do TAED, em especial referente as condições salariais; e por fim, que o TAED participasse das diferentes fases de um trabalho, “desde sua concepção inicial até a execução propriamente dita” (p. 100), com vistas a que seu trabalho consistisse também em entrar em contato com a realidade da educação no país e não aos seus setores de trabalho específicos.
- Dentre os fatores relevantes apontados como prejudiciais ao desempenho do TAED, além de outros já apresentados, como a falta de experiência prévia na área de atuação, dentre outros, está a indefinição nas atribuições do TAED, que aparece acompanhada no documento dos questionamentos “afinal de contas, o que se quer do TAE? o que ele deve fazer?” (p. 101). Sobre isso, o documento aponta que: “uma vez que esta indefinição existe, o que ocorre em geral, é a subutilização de TAE’s [sic] qualificados, desperdiçados em tarefas burocráticas; a improvisação do seu trabalho (o fazer de tudo a qualquer momento)” (p. 101), ao que se somam os “desvios de função” (p. 101), que consistiria no TAED trabalhar em áreas divergentes daquela do seu cargo.

Cabe ressaltar que, na análise das entrevistas foram citadas uma série de características consideradas necessárias ao exercício do TAED, as quais analisamos serem, em alguns casos,

estereotipadas, preconceituosas e idealizadas, e que talvez possam ser a reprodução do que fora exigido dos entrevistados ao longo de suas carreiras no cargo. São elas:

Estudioso, inovador, incentivador, colaborador, atualizado, fácil relacionamento, ajustado ao trabalho, sensível aos problemas educacionais, boa memória, boa comunicação, consciência social, agente de mudanças, relações públicas do MEC, educador, portador de uma mensagem, captador de originalidades, formulador de prognoses, assessor, honesto, trabalhador, abertura, falta de preconceitos, poder de liderança, bom senso, desembaraço, aparência agradável/sadia, orientador sem ser polialesco/cartorial [sic]. (BRASIL, 1979a, p. 96).

A principal conclusão à qual o estudo chegou refere-se a indefinição do TAED, “tanto a nível de recurso humano quanto a nível do espaço que ele ocupa na organização” (p. 103).

Ressalta-se a contradição existente quanto a tal cargo:

Parecer não haver um lugar bem definido na estrutura do MEC, e, que corresponda aos TAEs. Isto porque ficou evidenciado, nas entrevistas, que os TAEs não constituem a base da força de trabalho do MEC, embora caiba a eles (por ironia?) carregar no próprio nome, os termos – “assuntos educacionais” – que dão o tom do trabalho do MEC na área educacional [sic]. (BRASIL, 1979a, p. 103).

A disfunção do TAED também é ressaltada. Segundo o documento,

Ocorre aqui uma dupla disfunção: aos TAEs despreparados não é dada nenhuma chance de melhoria da própria qualificação – por exemplo, o aprender a partir das exigências e desafios do trabalho – uma vez que estão sendo utilizados em tarefas por demais rotineiras, o que evidencia possíveis desvios de função; e, aos TAEs qualificados – poucos, mas existentes – não é dada nenhuma chance de participar, significativamente, do processo da atual administração educacional, estando estes realmente sub-utilizados [sic]. (BRASIL, 1979a, p. 105).

A ausência de motivação e de realização profissional também é elencada, na conclusão do estudo, como fatores de desvalorização do TAED, tanto por sua “marginalização no processo decisório do MEC” (BRASIL, 1979a, p. 105) quanto pela política salarial, que deixava a desejar. Concluiu-se que o trabalho do TAED, naquele momento, apresentava lacunas tanto pelas “imperfeições da sua qualificação profissional” (p. 107) quanto pelas “inadequações da estrutura organizacional” (p. 107). Tudo isso levou à percepção da existência, naquele momento, de contradição entre a situação “teórica/ideal” (p. 108) deste servidor, na qual a “prática desconfirma o teórico previsto [sic].” (BRASIL, 1979a, p. 108).

As outras pesquisas encontradas diretamente sobre o cargo TAED foram a nível de especialização e mestrado. O trabalho realizado em etapa de especialização¹²³ consta em Anais de Congresso, em coautoria entre autor e orientador, de Sanseverino e Gomes Júnior (2014). As dissertações que constavam nas bases de dados pesquisadas serão apresentadas à seguir: na área de Educação, as de Chaves (2009), Pio (2012), Silva (2014), Moura (2017), Horta (2017), Lewandowski (2018), Linkowski (2019) e Martins (2019); na área de Sistemas de Gestão, a de Sanseverino (2015); na área de Ensino em Ciências da Saúde, a de Oliveira (2015). Alguns desses trabalhos também resultaram em artigos científicos com colaboração de outros autores e/ou orientadores, como os de Sanseverino e Gomes (2014; 2017a; 2017b). Foi encontrado também um texto, no qual foi relatado uma pesquisa, de Mattos et al. (2017), sobre a qual não foram informados detalhes que permitissem precisar a etapa de ensino do qual se origina¹²⁴ e outro, ainda, que relata uma prática profissional desenvolvida por TAEDs, de Rosa, Oliveira e Esteves (2018).

A pesquisa de Chaves (2009) teve como foco a atuação do pedagogo no ensino superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, no *campus* Uberaba, porém utilizou, de forma equivocada, a função de pedagogo e a de técnico em assuntos educacionais – cargo por ela ocupado – como sinônimos, desconsiderando que as licenciaturas também fazem parte dos pré-requisitos para ingresso no cargo, conforme legislação. Posto isso, a autora apresentou que o TAED (neste caso, pedagogo) teria a função de supervisão pedagógica e que existem visões, como a de uma docente entrevistada, de que o técnico em assuntos educacionais é um prestador de socorro. Ainda segundo a autora,

Os resultados mostraram que os professores entrevistados reconhecem que o pedagogo é necessário no ensino superior e que funções burocráticas, administrativas e de controle da prática do pedagogo têm de ser repensadas para que seu trabalho enfoque apenas o processo educativo, de modo a explicitar o valor e o objeto de seu trabalho no ensino superior. (CHAVES, 2009, p. 5).

Sanseverino e Gomes Júnior (2014) realizaram um estudo referente a natureza das atribuições do cargo TAED e as atividades desempenhadas efetivamente por esse grupo de servidores, o que foi apontado como etapa inicial de estudo posterior, que visava conhecer as tarefas desempenhadas por esses servidores em uma IFE e servir de subsídio para fins de

¹²³ Essa informação foi obtida no currículo lattes da autora principal. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1106240289626540>. Acesso em 24 jul. 2019.

¹²⁴ Em consulta ao currículo lattes da autora principal, não foi possível obter maiores informações. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2569588727063116>. Acesso em 24 jul. 2019.

elaboração de um Plano de Ação destinado ao enquadramento desse servidor em atividades profissionais coerentes com o seu cargo e com a finalidade da universidade, o tripé ensino-pesquisa-extensão.

Os autores apontaram que, para além da pedagogia como pré-requisito para ingresso no cargo, a lei determinava a inclusão das demais licenciaturas, as quais “dialogam com diferentes áreas do conhecimento: Matemática, Letras, Biologia, História, Geografia, Física, Química...” (p. 6) com reconhecimento de “que os Técnicos em Assuntos Educacionais das universidades possuem formação diversa, embora seja única a descrição do cargo” (SANSEVERINO; GOMES JÚNIOR, 2014), tornando a mais complexa a situação da prática. Sobre isso, concluem:

Portanto, sejam Bacharel, Pedagogo ou Licenciado nas diferentes áreas de conhecimento, os Técnicos em Assuntos Educacionais são profissionais da educação, a natureza de seu trabalho é pedagógica e a universidade é o seu espaço de atuação. Diversidade agrega valor ao processo e inclusão é prioridade no espaço que se identifica como democrático. (SANSEVERINO; GOMES JUNIOR, 2014, p. 7).

Foi um aplicado um questionário aos TAED, construído a partir do problema de pesquisa explicitado na pergunta “Como o Técnico em Assuntos Educacionais pode contribuir nas atividades de ensino, pesquisa e extensão?” (SANSEVERINO; GOMES JUNIOR, 2014, p. 18). As respostas apontaram “possibilidades para uma atuação alinhada com as atribuições dos Técnicos em Assuntos Educacionais e a formação desses profissionais” e serviu de subsídio para a elaboração de um Plano de Ação para atuação do TAED em uma IFE, além da conclusão sobre a necessidade de abarcar os gestores na proposição de ações que enquadrem tal servidor nas funções previstas em lei.

O estudo proposto por Sanseverino (2015), em continuação ao de Sanseverino e Gomes Júnior (2014), partiu do pressuposto de que o TAED estava subutilizado na execução de “rotinas essencialmente administrativas” (p. 8) e teve como objetivo geral a elaboração de um Plano de Ação para os ocupantes deste cargo com enfoque ao trabalho daqueles que tivessem formação em pedagogia, visando a orientação de sua prática e a definição de seu papel no Instituto de Educação de Angra dos Reis – IEAR, Unidade de Ensino da Universidade Federal Fluminense – UFF. Com vistas a compreender como esse servidor poderia contribuir nas esferas ensino, pesquisa e extensão universitária, a autora realizou uma pesquisa-ação que teve como ferramentas a aplicação de um questionário aos TAEDs lotados na UFF e a realização de entrevistas com gestores do IEAR.

Tal Plano de ação direcionar-se-ia, inicialmente, para as atividades a serem desempenhadas pelo TAED no IEAR, “em conformidade com a sua formação acadêmica e a natureza pedagógica das atribuições do seu cargo, a fim de orientar a sua prática e definir o seu papel no instituto” (SANSEVERINO, 2015, p. 17), a fim de “evitar o desvio de função e a subutilização desse profissional” (p. 17).

Sobre a inserção do TAED na universidade pública, a autora concebe que tal espaço é compartilhado e, ao mesmo tempo, disputado por discentes, professores e servidores técnico-administrativos. “O cotidiano dessa instituição revela relações de poder, dividindo trabalho intelectual e trabalho administrativo. Dicotomia que se evidencia ainda mais no trabalho do Técnico em Assuntos Educacionais (TAE¹²⁵)” (SANSEVERINO, 2015, p. 15).

Como principais resultados, a autora percebeu que nenhum dos TAED participantes de sua pesquisa considerou que as atividades por eles desempenhadas eram de natureza puramente pedagógica, sendo parte das respostas apontando para trabalhos exclusivamente administrativos e o restante administrativa-pedagógica, com diferença pequena entre os dois grupos. Um entrevistado apontou a necessidade de que cada curso tivesse um “secretário acadêmico” (SANSEVERINO, 2015, p. 111), além dos secretários administrativos já existentes, o que sugere que aquela atividade ficaria a cargo do TAED. Quanto a tais atividades, a autora discutiu:

Observa-se a incidência de atividades de natureza essencialmente administrativa como serviço de tesouraria, solicitações ao Sistema Financeiro, manutenção de site, compra de material, Sistema de Controle de Diárias e Passagens, serviços de secretaria. Por outro lado, a participação em projetos, o acompanhamento acadêmico a alunos e bolsistas, a análise técnica de propostas de criação de currículo e de mudança curricular e a interpretação das taxas de evasão e retenção, conforme citaram os respondentes, são atividades próprias dos profissionais da área de educação, sejam Pedagogos ou Licenciados nas diversas áreas de conhecimento. (SANSEVERINO, 2015, p. 107).

A Proposta de Ação apresentada pelos TAED participantes da pesquisa de Sanseverino (2015) incluíram atividades nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e gestão de pessoas e apontaram que tais técnicos tinham o anseio de atuar pedagogicamente junto às coordenações e direções das Unidades de Ensino, no auxílio ao processo de aprendizagem de alunos, além da expectativa de colaborar no desenvolvimento da instituição universitária e de

¹²⁵ Sigla utilizada pela autora, diferente da abordada nesta tese.

propor melhorias nos processos relacionados ao trabalho, dentre outras possibilidades apontadas.

Embora os TAEDs apontassem para as possibilidades de desempenharem atividades relacionadas à pesquisa, no sentido de apoiar núcleos científicos, de realizar e participar de pesquisas acadêmicas e de buscar parcerias interinstitucionais neste campo de atuação, um dos gestores entrevistados, após leitura da descrição do cargo TAED,

declarou sobre a atividade *orientar pesquisas acadêmicas*: ‘Não entendo como seria isso. Não acho que um TAE esteja habilitado para orientar pesquisa’. Por outro lado, em relação à atividade *elaborar apostilas*, sugeriu a construção de um guia sobre o trabalho de conclusão de curso para orientar os alunos. (SANSEVERINO, 2015, p. 113, grifos da autora).

Tal excerto demonstra duas contradições existentes nos processos laborais que envolvem os TAEDs entrevistados e o posicionamento de tal docente universitário, na ocupação do papel de gestor: uma entre as visões de ambos sobre as possibilidades de atuação daquele servidor na área de pesquisa; outra, sobre o próprio posicionamento do gestor, que ora considera o TAED incapaz de realizar uma pesquisa, ora habilitado para realizar trabalhos técnicos relacionados à pesquisa, como o de elaboração de um guia a fim de orientar os alunos em pesquisas de trabalho de conclusão de curso.

Outro professor-gestor entrevistado por Sanseverino (2015) apresentou possibilidades de trabalho do TAED na esfera da pesquisa, tanto por meio do trabalho conjunto com docente em projetos de pesquisa e/ou com a atuação com a orientação de pesquisas em projetos que possuam coordenadores, quanto pela realização de “pesquisas acadêmicas de natureza institucional, como, por exemplo, fazer um ‘levantamento sócio-diagnóstico [sic] de demanda de formação na região’” (p. 113).

Os gestores entrevistados nesse estudo, em maioria, afirmaram quanto ao não conhecimento da existência do cargo de TAED quando do ingresso na universidade e que tomaram ciência por meio do contato com a servidora ocupante desta categoria funcional, lotada no IEAR e autora da pesquisa. Houve ressalva, por parte de um dos participantes, sobre o desvio de função do TAED naquele instituto, quando tal servidor atuava na parte administrativa da secretaria do instituto, dada a ausência de outros servidores, naquela época, que pudessem executar tais atividades.

Sanseverino (2015) especifica ainda que, somente quatro anos depois houve a possibilidade de enquadramento nas funções do cargo, com atuação na “Coordenação de

Pesquisa e extensão e junto à Coordenação do Curso de Pedagogia” (p. 112), com posterior responsabilidade pela Coordenação os Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia.

Tomando como base as respostas dos TAEDs e dos gestores, Sanseverino (2015) e os desdobramos dessa pesquisa (SANSEVERINO; GOMES, 2014; 2017a; 2017b), foi construído um Plano de Ação para atuação dos TAEDs. Dentre as ações propostas, as que compreendemos extrapolar àquelas previstas no texto legal foram abordadas por Sanverino (2015) e Sanverino e Gomes (2017a) e são: ofertar disciplina optativa sobre o campo de atuação do TAED, com elaboração e apresentação ao colegiado da proposta da disciplina, realização de sua oferta aos discentes de cursos de pedagogia e licenciatura e ministração de aulas; acolher e orientar servidores novos lotados no *campus* no qual a pesquisa foi realizada, o que incluiria elaboração de projeto de acolhimento, preparo de material didática sobre o *campus*, orientação e acolhimento em acordo com projeto pedagógico.

As demais incluem: acompanhamento dos alunos de diferentes formas, auxiliando-os desde a superação de dificuldades em relação à leitura e escrita quanto em disciplinas específicas, como a de Introdução ao Trabalho Acadêmico; assessoria pedagógica, com ações que vão desde a colaboração com o processo de gestão do *campus* à atuação junto aos docentes, incluindo o auxílio na gestão de suas atividades, atuação conjunta aos coordenadores e acompanhamento das propostas pedagógicas do curso; orientação de pesquisa; coordenação de trabalhos de conclusão de curso; organização de revista científica; contribuição para a realização de atividades de extensão; elaboração e execução de projetos de extensão e de eventos técnico-científicos; elaboração e participação de projetos extracurriculares e de cursos, palestras e exposições; atuação na formação de instrutores; mapeamento de processos de trabalho visando melhor organização dos processos de trabalho (SANSEVERINO, 2015; SANSEVERINO; GOMES, 2014; 2017a; 2017b).

Sobre os resultados preliminares alcançados, Sanseverino e Gomes (2014) afirmaram que favoreciam a comprovação de “que há diversas possibilidades de atuação para o TAE e evidenciam possíveis contribuições para as atividades de ensino, pesquisa e extensão a fim de favorecer o processo educativo e o desenvolvimento integral dos alunos” (p. 18). Sanseverino e Gomes (2017a) apontaram também que a existência de uma descrição legal do cargo público TAED que delimitam as atividades com “especificidade pedagógica” (p. 17) não consiste em impeditivo para “o aproveitamento inadequado do profissional e o desvio de função, prolongando a indefinição do papel do TAE na estrutura das IFES” (p. 17).

A preponderância de atividades de natureza administrativa em detrimento daquelas pedagógicas, previstas para o cargo, foi destacada por Sanseverino e Gomes (2017b), que

apontaram que os próprios ocupantes das funções apontaram propostas de ações em conformidade com aquelas prescritas em lei e com a formação pedagógica exigida para o ingresso no cargo, “exemplificando de diversas formas como esse profissional pode contribuir para o processo educativo na universidade” (p. 490), conforme já apresentado.

Mattos et al. (2017) realizaram um trabalho cuja metodologia foi o relato de experiência e que teve como intuito apresentar a experiência dos TAEDs lotados na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que consistiu na realização/coordenação de projetos com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, por meio da atuação em atividades complementares à prática docente. Nesse espaço educacional, a atuação dos TAEDs se dá nos projetos desenvolvidos e se relaciona com ações que incluem o planejamento, a execução do processo de ensino-aprendizagem, e atividades voltadas para as famílias, com efetivo apoio às atividades tanto de extensão quanto de ensino da escola. Com isso,

percebe-se que a coordenação e a realização de projetos é uma possibilidade de atuação do TAE¹²⁶ sem fugir de suas atribuições, de natureza pedagógica relacionadas ao processo educativo, sentindo-se os servidores envolvidos satisfeitos por estarem realizando atividades escolhidas por eles, enquanto técnicos administrativos, e compatíveis com o cargo. (MATTOS et al., 2017, p. 13-14).

Tais autores concluem que o TAED, dadas suas atribuições e os requisitos para investidura no cargo, possuem “atribuições que estão relacionadas às atividades de natureza pedagógica” (p. 14) e ponderam que se faz “necessário que o TAE, assim como qualquer outro servidor, conheça as suas atribuições, para bem desempenhá-las, evitando o desvio de função” (p. 14). Observa-se, a partir deste trecho, a visão de que o TAED seria responsável pelo domínio das atividades a serem desempenhadas e dos aspectos legais que regem sua prática, sendo-lhe atribuído o poder de, assim, impedir a disfunção em seu trabalho.

Mattos et al. (2017) alertam, por fim, para a necessidade de que o TAED não assuma atribuições dos professores, “nem atividades que não são inerentes ao seu cargo, entendendo serem múltiplas as suas possibilidades de atuação nas universidades” (p. 14) e ressaltam que, a partir da prática relatada, “é possível observar que a atuação e a coordenação de projetos por TAEs configura-se como uma dessas possibilidades, contribuindo com atividades

¹²⁶ Sigla utilizada pelos autores.

relacionadas ao processo de [sic] educativo e com o tripé universitário ensino, pesquisa e extensão” (p. 14).

O trabalho de Pio (2012) teve como objetivo a investigação do trabalho não docente realizado no Colégio Pedro II, com foco na identidade profissional do Técnico em Assuntos Educacionais, cujo papel exercido era o de pedagogo/orientador educacional no Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica. Nesta pesquisa, localizada no campo de estudos da História da Educação, procede-se a um resgate histórico sobre o colégio, com a peculiaridade de que, a partir de 2000, o requisito para a investidura no cargo do TAED é a formação específica em pedagogia e não em licenciatura, como definido para as demais instituições federais de ensino.

A autora concluiu, em seu estudo, que a existência de um setor de supervisão constituído por TAEDs no referido colégio é contraditória, devido à valorização e priorização da orientação profissional a ponto de considerar os próprios TAEDs orientadores, e ao mesmo tempo insustentável, pois esbarra “no núcleo de representação mais cristalizada da instituição – a excelência de seus profissionais docentes” (p. 9). Destacou que falar sobre os agentes TAEDs implica falar também sobre

aborrecimentos sofridos com o atendimento das seções de pessoal ou administrativa; a descrença em mudanças, a falta de credibilidade, o descomprometimento e a desqualificação do trabalho; e, até mesmo, a subutilização de servidores em nome de uma hierarquia que precisa, ou deve, ser mantida. Por isso, também foi gratificante, pois foi possível encontrar ‘outras verdades’ que unem às anteriores, formando um quadro pouco mais favorecido. (PIO, 2012, p. 136).

Sobre o processo de formação da identidade do TAED, Pio (2012) percebeu que este cargo era relacionado ao do pedagogo escolar, tanto por possuírem características parecidas, quanto pelas atribuições. Ressaltou que são funções que não possuem delineamento específico, precisando adequar-se e transformar-se em acordo com os interesses institucionais, “que outorga suas funções, suas atribuições e, portanto, sua forma identitária” (p. 136).

Lewandowski (2018) aplicou questionários aos 46 TAEDs do Instituto Federal do Paraná, obtendo retorno respondidos de 32 TAEDs, com o objetivo geral de “contribuir com a construção da identidade e discutir o perfil profissional” (p. 121) dos TAEDs lotados na referida instituição. A autora relatou que, embora o cargo conte com atribuições definidas em lei, estas são pouco conhecidas, tanto por outros servidores quanto pelos próprios ocupantes da categoria funcional. Problematizou que, “com formações diversas em qualquer

Licenciatura ou Pedagogia, são, não raras vezes, confundidos com Pedagogos e lhes são exigidas atribuições destes no seu cotidiano profissional” (p. 121). Fez críticas à (des)construção legal da identidade do TAED, a partir dos dados de sua pesquisa:

Como vimos também, o TAE¹²⁷ se deparou com o convívio com o Pedagogo, com atribuições muito semelhantes, e formação em Pedagogia, mas o trabalho que desenvolvem é diferente, o que acaba gerando conflito entre as atividades desenvolvidas por eles. Conflito também gerado em parte pela legislação que ora exigia formação em Pedagogia somente, ora exigia formação em qualquer Licenciatura, fazendo com que a identidade destes servidores se tornasse frágil. Assim, a lei que deveria conduzir a uma identidade, acabou por desconstruí-la. (LEWANDOWSKI, 2018, p. 124).

A autora verificou que os TAEDs participantes relataram que, tanto eles quanto suas chefias e pares não tinham “total clareza de suas atribuições” (p. 124), e complementou:

O cargo Técnico em Assuntos Educacionais acaba se tornando um “coringa” dentro da instituição, ou “tapa buracos”. Nas palavras de um respondente, “uma espécie de assistente administrativo com algum conhecimento pedagógico”. E por este motivo acaba subutilizado, desmotivado e se sentindo desvalorizado perante a comunidade acadêmica. (LEWANDOWSKI, 2018, p. 125).

Do grupo de participantes de sua pesquisa, Lewandowski (2018) apontou que a maioria era homem, com titulação de licenciatura em áreas diversas e alocados na Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis. Havia predomínio de execução de atividades de natureza administrativa, sendo que alguns “desempenhavam **somente** atividades administrativas, como utilizar recursos de informática” (LEWANDOWSKI, p. 125, grifo nosso), embora a maior parte dos TAEDs que participaram compreendem que suas atribuições deveriam ser de natureza “administrativa-pedagógica, demonstrando o distanciamento do trabalho desenvolvido com a finalidade da instituição” (p. 125).

A desvalorização do TAED por parte da categoria docente foi ressaltada por significativa parcela dos participantes, atribuída à falta de conhecimento das atribuições deste servidor. Foram relatados, inclusive, dois episódios de “assédio moral de gestores pela falta desta compreensão” (LEWANDOWSKI, 2018, p. 125). Dialeticamente, diante de tal cenário, a maior parte dos TAEDs afirmaram que colaboram para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, embora a ressalva de que gostariam de contribuir com maior efetividade, “de acordo

¹²⁷ Sigla utilizada pela autora para referir-se à Técnico em Assuntos Educacionais.

com suas formações, e com as descrições a que foram investidos quando da posse no concurso público” (LEWANDOWSKI, 2018, p. 125). Tudo isso, segundo a autora, são fatores que colabora(ra)m para a constituição da identidade profissional do ocupante do cargo TAED.

A investigação de Silva (2014) foi realizada por meio de entrevistas com quatro TAEDs com formação acadêmica em pedagogia e aplicação de questionários *online* distribuídos a todos os TAEDs lotados na Universidade Federal do Rio de Janeiro, incluindo os formados em licenciaturas, contando com a participação de 58 servidores. Teve como objetivo analisar os “processos identitários” (p. 9) dos TAEDs da instituição graduados em pedagogia, bem como suas estratégias para “ressignificação de seus fazeres profissionais” (p. 9) e as contribuições da formação inicial de graduação no trabalho executado.

Uma das grandes dificuldades do TAED com essa formação apontada pela autora é a de que o curso de pedagogia, embora contribua para sua atuação na universidade, “não vislumbra outras atuações do pedagogo, direcionando-o, em sua maioria, para a docência dos primeiros anos do Ensino Fundamental” (SILVA, 2014, p. 9).

Observa-se que, embora crítica à formação inicial, em alguns momentos de seu texto Silva (2014) referiu-se ao servidor TAED como “professor/TAE¹²⁸” (p. 98), afirmou que o seu fazer “se constitui em uma atividade complexa e desafiadora, que envolve as dimensões intrapessoais e interrelacionais docentes [sic]” (p. 98) e relatou que os participantes da pesquisa se mostraram “conscientes da importância de serem professores reflexivos” (p. 98), demonstrando uma confusão entre as figuras do TAED com formação em pedagogia e do professor.

O posicionamento da autora se mostra contraditório e confuso pois, além dos excertos supracitados, apresentou sua perspectiva sobre a temática nos seguintes termos:

Nesta perspectiva analítica, a formação de professor e a autoformação são próprias da trajetória dos técnicos em assuntos educacionais. A dimensão da identidade profissional dos TAEs foi narrada, e eles expressaram o papel que exerce na consolidação de uma vivência profissional apoiada na interpretação e na reflexão do saber ser e do saber fazer inerentes às atividades educacionais. Essas identidades se entrecruzam nas identidades do profissional docente, e ser TAE pedagogo não é ter atividades de professor, mas desenvolver atividades pedagógicas nos diferentes espaços da universidade [sic]. (SILVA, 2014, p. 98).

¹²⁸ Sigla utilizada pela autora para referir-se à Técnico em Assuntos Educacionais.

Por fim, a autora apresentou um panorama dos TAEDs na instituição investigada, além de concluir sobre a importância de que este servidor possua formação em pedagogia. Concluiu:

O questionário mostrou de maneira ampla, dados que consideramos importantes para o entendimento do processo identitários do TAE no todo. São licenciados de diferentes graduações, com um grande número qualificado com mestrado. Trabalham em diversos espaços da universidade, em sua maioria desenvolvem trabalho administrativo-pedagógico, confirmando a reflexão que fizemos sobre as táticas que elaboram para modificar seu cotidiano de trabalho procurando dar sentido ao seu fazer. Como na fala de um respondente: “Creio que o principal desafio dos TAEs está em afirmar a singularidade das atribuições do seu cargo...”. Sentem-se parcialmente realizados, e a maioria dos respondentes toma decisões autônomas no seu local de trabalho. Desenvolvem novas propostas de trabalho, desafiando-se frente aos sujeitos e aos espaços de trabalho [...]. Acredito que o processo identitário desse profissional esteja em construção e esta não é engessada, pois as ações pedagógicas estão em movimento no tempo e nos espaços. Os TAEs utilizam as táticas procurando momentos oportunos para possibilidades de ganho, não como privilégio, mas para atuar em seus espaços de trabalho. (SILVA, 2014, p. 99-100).

O estudo de Oliveira (2015) tratou sobre a atuação do TAED na formação inicial em educação física que ocorria na modalidade saúde do *Campus* Baixada Santista da Universidade Federal de São Paulo, com a peculiaridade de que o edital do seu concurso continha, na descrição sumária do cargo, o direcionamento para atribuições cujo exercício dependeria de formação inicial em educação física, confundindo-se com outro cargo, o do técnico esportivo. Baseado nisto, Oliveira (2015) trabalhou com o conceito de “TAE/EF¹²⁹” como sendo o Técnico em Assuntos Educacionais de Educação Física. Sobre o referido trecho do edital que permitiu essa conceituação, o autor o mencionou, nos seguintes termos:

Ensinar os princípios e regras técnicas de atividades desportivas, orientação ética dessas atividades; desenvolver com estudantes e pessoas interessadas as práticas de ginásticas, exercícios físicos e ensinar-lhes as técnicas de jogos simples; treinar atletas nas técnicas de diversos jogos e outros esportes; instruir os atletas sobre os princípios éticos e regras inerentes a cada um deles; acompanhar e supervisionar as práticas desportivas; executar outras tarefas de mesma natureza ou nível de complexidade associado à sua especialidade ou ambiente. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (UNIFESP, 2008, p. 20¹³⁰). (OLIVEIRA, 2015, p. 19).

¹²⁹ Sigla utilizada pelo autor para referir-se à Técnico em Assuntos Educacionais.

¹³⁰ Citação utilizada pelo autor.

O objetivo dessa pesquisa foi o de “investigar e descrever as possibilidades de atuação profissional do técnico em assuntos educacionais em educação física no que se refere à formação dos alunos do curso de educação física” (p. 19), na modalidade saúde do campus e universidade supracitados. Entrevistou dois TAEDs e dez professores, utilizando-se também da “autoetnografia” (p. 23), por meio da qual insere suas auto narrativas nas discussões realizadas.

Sobre a relação dos TAEDs com os estudantes, Oliveira (2015) relatou:

Diversas vezes os alunos se dirigiram a mim contando sobre suas angústias, perguntando sobre a questão do mercado de trabalho, revelando sonhos para quando sair da faculdade. Esses momentos também foram expressos com muita intensidade pelo TAE/EF. Nas entrevistas, eles enxergavam como uma realidade, o entendimento de que o momento mais significativo de atuação desse profissional relacionado a processos educativos com os alunos se davam em conversas informais, como é possível observar durante os relatos das entrevistas. (OLIVEIRA, 2015, p. 72).

Oliveira (2015) apontou também a “invisibilidade social do TAE/EF na Universidade” (p. 77) em seu papel pedagógico ou educacional, atividades das quais encontravam-se distanciados, “estando ligados se não exclusivamente, ao menos em grande parte a procedimentos operacionais ou burocrático-administrativos” (p. 79). Refletiu também sobre o fortalecimento e ampliação, sobre o TAED, das “possibilidades de atuação naquilo em que o seu próprio nome traz, ou seja, os assuntos educacionais” (p. 81), tendo afirmado ainda que sua identidade se regula na educação.

Uma das possibilidades encontradas por ele, para atuação do “TAE/EF na formação do aluno do curso de Educação Física, reside em caminhar dentro desse território instituído por políticas públicas de amplitude nacional” (OLIVEIRA, 2015, p. 78), além de buscar espaços para agir com autonomia e criatividade, “para poder implicar-se com a construção do currículo e ter ou construir uma identidade que o caracterize” (p. 78). Com isso, apontou também a necessidade deste servidor atuar em conjunto com o docente na prática educativa e nas questões relacionadas ao currículo. Ainda, segundo o autor,

Um caminho se revela no produto técnico dessa dissertação, percorrendo instâncias institucionalizadas, como por exemplo, colegiado do curso de educação física, para debater sobre o escopo de trabalho desse profissional. Outro caminho se evidencia na luta diária por este “território em disputa” por meio das brechas deixadas por onde o corpo normativo não pode alcançar. Dessa forma, praticar a educação menor, criando resistências contra o que é instituído, mesmo estando dentro desse lugar, parece ser uma opção de atuação. São nos rizomas que se estabelecem contatos contínuos

com os outros, desterritorializando o instituído, e construindo coletivamente as trincheiras no cotidiano atarefado, é que se firma a possibilidade de exercer a inventividade pedagógica, não como um experimento, mas como linhas de fuga. Acredito que esse caminho deva ser ampliado para fortalecer a imagem de ator pedagógico do TAE/EF de forma legitimada, encarando como uma possibilidade a ser trilhada, mas que não fique reduzida apenas a estas (re)ações. (OLIVEIRA, 2015, p. 80-81).

Ao final de seu estudo, Oliveira (2015) propôs um “produto técnico” (p. 100) específico para atuação dos três TAEDs de Educação Física lotados no *campus* universitário investigado. A construção da intervenção foi coletiva e teve, como primeiro momento, a apresentação das percepções dos TAEDs inseridos no setor ao colegiado do curso em questão, “com posterior e amplo debate” (p. 101), seguido da proposta de “realização de um fórum aberto à comunidade intitulado ‘O TAE/EF como um Agente Educacional’ para apresentação do documento e retroalimentação do processo, visando possibilidades incessantes de aprimoramento desse profissional” (p. 101). O Fórum proposto, do qual não há relatos de ocorrência efetiva, teria duração prevista de duas horas e público constituído como sendo os membros da comunidade acadêmica e externa, com os seguintes objetivos:

Apresentar os dados referentes à pesquisa “A atuação do Técnico em Assuntos Educacionais na formação inicial em Educação Física”. Expor o documento advindo deste e ampliado pelo debate no colegiado do curso Educação Física, caracterizada pela reunião da Comissão de Curso. (OLIVEIRA, 2015, p. 102).

Horta (2017) buscou compreender o trabalho do TAED conforme apresentado na legislação brasileira, no âmbito da Universidade Pública, datada do período entre 1970 e 2005. Ancorada nas leis sobre o cargo que respaldaram as discussões sobre os sentidos do trabalho proposto para ele, bem como nas críticas marxistas ao sistema capitalista e à estruturação do trabalho nesse tipo de sociedade, a autora concluiu:

Neste trabalho, especificamente pode-se destacar a elaboração das legislações que regulam o trabalho do Técnico em Assuntos Educacionais, criadas a partir de uma sociabilidade burguesa presente em nossa sociedade. Entende-se que a essa categoria funcional é atribuída à tarefa do funcionário, isto é, aquele que faz o sistema funcionar de modo eficiente, eficaz e neutro, diante desse cenário, não cabe a esse técnico indagar os fins de sua ação, mas executar as tarefas meio, conferindo a este a noção da racionalidade técnica e da burocracia. Na realidade essa abordagem mais tecnicista é um pensamento que prioriza os acertos das contas públicas, respaldado na gestão de resultados, de indicadores e na busca pela melhoria dos serviços públicos. Por fim, os sentidos mais atuais do trabalho do Técnico em Assuntos Educacionais alcançaram roupagem neotecnicista, tarefas infinitas, flexíveis,

polivalentes, vinculadas à manipulação de acessórios tecnológicos [sic]. (HORTA, 2017, p. 121).

A pesquisa de Moura (2017) buscou compreender qual o papel dos TAEDs no processo educacional que ocorria em uma instituição federal de ensino superior do sul do Brasil, partindo do pressuposto que “tanto o seu papel e, conseqüentemente sua identidade profissional, se constroem a partir da experiência do fazer diário e das relações com os outros atores do processo educativo” (p. 33). Realizou entrevistas semiestruturadas com dois TAEDs. Concluiu que o reconhecimento do TAED depende da relação entre ele e os docentes, pois seu lugar, tanto no sentido de espaço físico, quanto no de importância que lhe é atribuída sujeita-se aos professores. Sobre tais relações, bem como aquelas desenvolvidas com os estudantes da instituição, a autora discute:

Nesse cenário complexo, o TAE¹³¹ percorre um caminho nem sempre fácil para que possa encontrar um lugar e ser reconhecido como profissional capaz de contribuir com o processo educativo. Trata-se de um caminho carregado de tensões, em que precisa colocar-se em interação com outros atores e fazer valer o seu papel. Nessa interação, encontra no sujeito-aluno alguém mais receptivo a aceitar sua atuação pedagógica, tendo a orientação discente uma dimensão muito relevante do trabalho. Essa aproximação com o aluno confere ao TAE um importante grau de reconhecimento de si como profissional da educação, o que foi expressado no discurso dos entrevistados. No entanto, há ainda uma lacuna que precisa ser preenchida, há um outro lado do trabalho do TAE que revela certa frustração. Trata-se de algo que precisa ser completado para que ele veja uma identidade plenamente constituída de si. Essa lacuna será preenchida com uma outra parte a ser conquistada, uma relação que precisa ser fortalecida, que é a do TAE com o docente. A figura do docente, na visão do TAE, coloca certas restrições a sua atuação, na medida em que ele, na maioria das vezes, não confere importância às questões pedagógicas na instituição. Coloca-se, portanto, um espaço que os Técnicos em Assuntos Educacionais precisarão empreender esforços para atingir, de modo que consigam ter êxito em enxergar um lugar pleno para si dentro das instituições. Conquanto reconheça que tem uma parcela importante nessa aproximação com o docente, o discurso do sujeito-TAE demonstra o seu conhecimento de que se trata de uma luta a ser empreendida, pela qual precisa se colocar frente às crenças de que o conhecimento pedagógico não tem tanta importância em instituições de ensino superior, e, dessa forma, fazer valer a sua razão de ser na universidade. (MOURA, 2017, p. 99-100).

Segundo a autora, embora a universidade disponha de uma série de regulamentos e normas, nem sempre consegue abarcar os outros profissionais da educação que não sejam os

¹³¹ TAE foi a sigla utilizada pelo autor para Técnico em Assuntos Educacionais.

docentes, “relegando-os a espaços mistos, em que sua atuação facilmente se confunde com atribuições administrativas” (MOURA, 2017, p. 100). Problematisa, em suas conclusões:

Nessa caminhada de pesquisa, fica evidente que a definição do lugar do TAE e o fortalecimento de sua importância precisam ser realizados pela instituição universidade, pelos professores e pelo próprio TAE, que constrói seu percurso de profissionalização também no processo de busca por esse espaço. Em se tratando de uma categoria cuja atribuição, embora definida, encontra um lugar mal traçado no cotidiano da universidade, tem-se no próprio esforço do TAE para empreender a luta pelo seu lugar uma marca de sua profissionalização, reconhecendo que o caminho percorrido também é constitutivo do sentido de ser. O que não se pode é renunciar ao caminho, à luta, ao debate, pois se o TAE renuncia a isso, terá ele próprio renunciado ao seu lugar. (MOURA, 2017, p. 100).

O trabalho de Rosa, Oliveira e Esteves (2018) consiste em um relato de experiência que teve como foco uma possibilidade de atuação cargo TAED por meio da realização do Núcleo de Assuntos Pedagógicos e Educacionais (NAPE) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO). As autoras problematizam que, “até hoje há falta de entendimento sobre o papel do TAE nas instituições federais de ensino. É corriqueiro que esses servidores trabalhem com uma rotina essencialmente administrativa, que se equipara a de um cargo de Assistente em Administração” (p. 197). Por isso, na instituição pesquisada, a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas elaborou, em 2017, “um guia de orientações sobre as Atividades dos Técnicos em Assuntos Educacionais (TAEs¹³²)” (p. 197). Neste, foram excluídas atividades de atendimento ao público e auxílio na matrícula de estudantes, por serem consideradas ações destinadas ao cargo de Assistente em Administração.

As autoras esclarecem que tal guia foi realizado com o intuito de extinguir situações de subutilização e de desvios de função do TAED, com vistas à redistribuição dos ocupantes do cargo em setores, espaços e atividades condizentes. Para isso, precisaria que os gestores da instituição se posicionassem quanto ao dimensionamento, aspecto este identificado como obstáculo que dificultaram o processo, devido aos aspectos burocráticos. (ROSA; OLIVEIRA; ESTEVES, 2018).

Com a finalidade de modificar o trabalho realizado, caracterizado por elas como desvio de função pela execução de atividades destinadas ao Assistente em Administração, três TAEDs da instituição se reuniram e propuseram a criação do NAPE, como possibilidades de superação dos percalços mencionados. A proposta foi aprovada pelo decano do Centro de

¹³² Sigla utilizada pelas autoras para referir-se à Técnico em Assuntos Educacionais.

Ciências Exatas e Tecnologia e pelo Conselho de Centro (CCET), e as técnicas elaboraram o regimento interno e o projeto de trabalho, para funcionamento do órgão. Segundo elas,

O regulamento aponta que o núcleo foi criado com a finalidade de colaborar com o processo de organização escolar e curricular dos cursos de graduação pertencentes ao CCET e ao CCH¹³³ da UNIRIO, bem como acompanhar as situações acadêmicas dos discentes a fim de assegurar a regularidade do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, promover a plena formação do aluno. Os seus objetivos são: i) colaborar com a política de acompanhamento e avaliação dos aspectos didáticos e pedagógicos dos cursos de graduação do CCET e CCH UNIRIO a fim de assegurar a regularidade do processo de ensino-aprendizagem; ii) desenvolver estudos, projetos e ações de acordo com as atribuições do NAPE. Por fim, após as aprovações, o NAPE foi vinculado à estrutura da Universidade e ao Sistema de Informação Institucional. Desde então, em conjunto com os coordenadores de cursos e diretores das escolas, o NAPE vem desempenhando trabalhos de cunho pedagógico e educacional visando à regularização do processo de ensino dos cursos do CCET e do CCH. (ROSA; OLIVEIRA; ESTEVES, 2018, p. 199).

Linkowski (2019) realizou uma pesquisa com gestores, TAEDs e Pedagogos de oito campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) e teve como objetivo identificar as possibilidades de integração entre os cargos Técnico em Assuntos Educacionais e Pedagogo, com atuação voltada para a educação profissional e tecnológica. Apontou como necessária e possível a integração entre os profissionais de ambas as funções, com necessidade de diálogo e planejamento coletivo e que as principais frentes de trabalho integrada seriam: acompanhamento dos estudantes e professores, atuação em conselhos de classe e participação em reunião de pais.

Concluiu que os Técnicos em Assuntos Educacionais desempenhavam várias funções, sendo que a maioria estaria atuando em setores pedagógicos, entretanto identificou que existia o enfoque em atividades administrativas e uma visão que o concebia como profissional de atuação generalista. Isso pode dificultar na construção de sua identidade profissional, aspecto sobre o qual conclui que, juntamente com os ocupantes do cargo de Pedagogo, se constitui como especialista educacional (LINKOWSKI, 2019).

Martins (2019) buscou compreender o trabalho dos TAEDs do Instituto Federal de Santa Catarina, por meio da comparação entre as atribuições do cargo com seus fazeres, enquanto especialistas em educação, bem como a investigação sobre os sentidos atribuídos por tais servidores ao trabalho realizado. Aplicou questionários a servidores lotados em

¹³³ Centro de Ciências Humanas e Sociais.

diferentes cidades de Santa Catarina, além de realizar entrevistas e encontros presenciais, intitulados pelo autor como “trabalho coletivo, presencial e participativo” (p. 22), com um grupo de TAEDs lotados no campus Florianópolis.

A amplitude da atuação do TAED, bem como a diversidade de áreas e setores nos quais os ocupantes do cargo se distribuem foram achados da pesquisa realizada por Martins (2019), além da imagem que este servidor possui, de “coringa”. Conclui que a generalidade atrapalha na definição de seu trabalho, bem como se constitui em obstáculo para que seja reconhecido perante gestores e comunidade acadêmicos, prejudicando na constituição de sua identidade e dos vínculos institucionais, necessários para o seu desenvolvimento. A predominância de atividades administrativas colaboram, segundo ele, para a perda de sentido do trabalho, em detrimento da execução de ações voltadas para o processo de ensino-aprendizagem, que lhe dão sentido.

As dificuldades apontadas neste estudo, dentre elas aquelas voltadas para a (in)adequação do cargo às funções que deveriam ser desempenhadas contribuem com o crescimento do adoecimento dos trabalhadores da educação pública. A pesquisa culminou, por fim, na construção de um vídeo-documentário que aborda seus dois eixos centrais: o trabalho do TAED e os sentidos do trabalho para eles, sobre o qual o autor esclarece:

Acredito, portanto, que o presente videodocumentário enquanto produto educacional possa contribuir para um maior conhecimento destes trabalhadores da educação federal na comunidade em que se inserem. Daí podem derivar a realização de atividades significativas, a ampliação da participação em equipes de trabalho, maior reconhecimento e valorização do trabalho, entre outras. A isso também está relacionado algo que, muitas vezes, acaba se dando de maneira individual: a atitude do(a) técnico(a) em assuntos educacionais perante seu contexto de trabalho. Uma vez que sua atuação no espaço educacional não está dada, e o estudo veio a corroborar com essa diversidade de possibilidades (que, por sua vez, têm origem na criação do cargo e nas descrições dos documentos), cabe ao TAE, em muitas situações de trabalho, o posicionamento frente a realidade encontrada. A compreensão de seus potenciais para contribuir com o trabalho educacional nas instituições federais pode auxiliar neste processo. (MARTINS, 2019, p. 128).

Tais pesquisas apresentaram, em comum, a busca pela identidade profissional e pelo espaço do TAED em instituições educacionais, bem como as reais possibilidades de trabalho deste servidor, a partir da compreensão dos aspectos legais que regem (ou deveriam reger) a sua prática. Demonstraram poucos avanços em relação a estes trabalhadores ao longo da história e à indefinição por eles enfrentada. Um deles refere-se a realização de pesquisas

acadêmicas oriundas de questionamentos quanto à realidade (im)posta, algumas realizadas pelos próprios TAEDs, que visaram a compreensão de sua atuação e das possíveis modificações que fomentassem a adequação às descrições existentes em lei.

Nesses estudos foram apresentadas, em comum, contradições quanto aos aspectos previstos nos textos de leis quando observados na realidade concreta, o que culminou nos apontamentos quanto à subutilização dos servidores deste cargo em diferentes espaços, com desempenho de atividades principalmente burocráticas e administrativas em detrimento daquelas de cunho educacional e pedagógica, próprias do cargo.

Foi possível perceber, portanto, que o TAED nem sempre participa efetivamente da gestão de suas atividades, sendo elas muitas vezes impostas por chefias e pela instituição, e em desacordo com aquelas previstas em texto legal. Porém, avança-se no sentido de que ele possa construir críticas e análises por meio de pesquisas, conforme estas que foram apresentadas nesta seção. Sua constituição profissional tem como base a dialética entre o prescrito e o real, e a autonomia desse servidor é restrita ao entendimento daqueles que coordenam seus setores de trabalho.

Visando um melhor detalhamento dos aspectos constituintes do cargo Técnico em Assuntos Educacionais, a partir da legislação instituída e em vigência no momento da realização da presente investigação, a seção seguinte busca evidenciar esferas importantes da atuação deste servidor, os quais são componentes constitutivos de sua identidade profissional.

3.4. Identidade profissional vigente, mundo do trabalho e ordenamento jurídico

Conforme já visto, a descrição vigente no momento de realização da presente investigação (2016-2019) previa como atividades principais as de coordenação, planejamento, orientação, supervisão e avaliação das atividades de ensino, com o objetivo de que a regularidade do desenvolvimento do processo educativo fosse assegurado, além de assessoramento em atividades de pesquisa e de extensão, além das de ensino (BRASIL, 2005b, p. 50).

Como atividades típicas do cargo, o texto legal fortalecia as funções de planejamento, supervisão e análise do processo de ensino-aprendizagem, acrescentando atribuições de reformulação deste processo, por meio do traço de metas, do estabelecimento de normas, além da orientação e do supervisionamento quanto ao seu cumprimento (BRASIL, 2005b, p. 50).

A criação ou modificação dos processos educativos também consistiam em funções do TAED, desde que ocorressem em articulação com os demais componentes do sistema educacional, proporcionando educação integral aos discentes (BRASIL, 2005b, p. 50).

A elaboração de projetos de extensão, realização de trabalhos estatísticos específicos, elaboração de apostilas, orientação de pesquisas acadêmicas e utilização de recursos de informática também foram descritas como atividades típicas do cargo, além da previsão de execução de tarefas não descritas, que apresentassem mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional (BRASIL, 2005b, p. 50).

O conceito de ambiente organizacional é definido pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005¹³⁴, em seu Art. 5º – VI como sendo a “área específica de atuação do servidor, integrada por atividades afins ou complementares, organizada a partir das necessidades institucionais e que orienta a política de desenvolvimento de pessoal” (BRASIL, 2005a, p. 1). Os ambientes organizacionais existentes para o trabalho dos servidores Técnico-Administrativos em Educação – TAE – são descritos no conforme Decreto nº 5.824, de 29 de junho de 2006 (BRASIL, 2006a).

Um aspecto que constitui foco de análise são as modificações nos requisitos para o ingresso no cargo de TAED, bem com a ênfase na formação exigida e mantida para a segunda década do século XXI – momento presente do desenvolvimento da presente tese, que impactam na construção legal da identidade profissional do TAED ao longo de sua história. De acordo com o Decreto nº 72.493, os requisitos eram: “diploma de bacharel em Pedagogia ou dos cursos superiores de Psicologia, Filosofia, Ciências sociais e Educação Física” (BRASIL, 1973a, p. 7105).

O texto legal vigente determinou as exigências de formação em nível superior, de graduação em Pedagogia ou outras licenciaturas (BRASIL, 2005b, p. 50), excluindo as graduações em Psicologia, Filosofia, Ciências Sociais e Educação Física e acrescentando as licenciaturas. Esses pré-requisitos dão sentido inicial para que se pense o que é esperado do TAED, conforme a formação exigida, ou seja, um profissional com qualificação para atuar em processos educacionais e pedagógicos.

Cabe ressaltar que as áreas excluídas do ordenamento legal – psicologia, filosofia, ciências sociais e educação física – possuíam a prerrogativa de oferta de licenciatura,

¹³⁴Conforme apresentado no capítulo 2, tal lei dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.

resultando em possibilidade de ampliação para outras áreas que também ofertassem tal formação de graduação.

Sobre a formação em licenciatura, Pereira (1999) apresenta reflexões e evidencia a perspectiva de que se trata de uma formação voltada para a atuação como docente. Ao discorrer sobre a questão das políticas públicas em educação voltadas para a formação do professor, deixa clara essa ideia.

É evidente, também, o crescimento da investigação sobre a profissão docente nas universidades e instituições de pesquisa no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, o que tem possibilitado um debate fundamentado em análises empíricas e teóricas e, por conseguinte, uma discussão mais qualificada sobre o tema. Todavia, as licenciaturas, cursos que habilitam para o exercício dessa profissão no país, permanecem, desde sua origem na década de 1930, sem alterações significativas em seu modelo. (PEREIRA, 1999, p. 110).

Sobre a formação em pedagogia, Libâneo (2006) problematizou a ausência de clareza conceitual capaz de permitir a definição do que seja Pedagogia, situação que termina gerando imprecisões sobre e na atividade profissional do pedagogo, em especial por “sua falsa e inconsistente identificação como professor” (p. 873).

Nesse sentido, tomando por base alguns termos da legislação por ele citados, Libâneo (2006) concluiu a existência de uma proposta legal atribuída ao curso de Pedagogia, com as seguintes características:

- A formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e em outras instâncias de prática educativa, far-se-á exclusivamente em faculdades de educação, que oferecerão curso de pedagogia desdobrado em bacharelado em pedagogia e em cursos de licenciatura.
- O bacharelado em pedagogia destina-se à formação de profissionais de educação não-docentes voltados para os estudos teóricos da pedagogia e o exercício profissional no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive não-escolares, conforme habilitações a definir.
- Os cursos de licenciatura destinam-se à formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, e, em médio prazo, para toda a educação básica.
- Tanto o bacharelado em pedagogia quanto os cursos de licenciatura poderão oferecer, ao final do curso, habilitações conexas, tendo em vista favorecer modalidades flexíveis de formação conforme necessidades detectadas no âmbito do funcionamento interno das escolas e de outras instituições educacionais não-escolares (LIBÂNEO, 2006, p. 871-872).

Pio (2012) relacionou a identidade do TAED, em especial àquele com formação em Pedagogia, como relacionada à formação profissional que se dá através do currículo. Nesse sentido, o autor afirma que “o curso de pedagogia despontou, então, como uma das possibilidades que concernem ao pedagogo uma identidade multifacetada” (p. 138), e ao discutir sobre esta questão, aponta que, em diversas pesquisas realizadas sobre o currículo, foi possível notar a ênfase na forma pela qual ele é imposto, “e as transformações sugeridas, determinadas vezes, são encaradas como uma ameaça à ordem instituída, gerando disputas internas de poder” (p. 138), que deixam marcas na história institucional.

Silva (2014), sobre o TAED com formação em pedagogia, afirma que “a formação é importante na transformação de cada sujeito” (p. 97), sendo que esse processo deixa marcas na “construção identitária” (p. 97). Tal discussão, sobre a formação da identidade do TAED formado em Pedagogia pode, porém, ser estendida aos ocupantes desse cargo com formação em outras licenciaturas, dada a também importância dos currículos utilizados como parâmetro para tal processo de ensino-aprendizagem e construção identitária que ocorre nesses outros cursos de graduação.

Sobre o cargo TAED, Sanseverino (2015) aborda que as exigências de formação para o cargo apontam a formação pedagógica como pré-requisito, o que revela que “as contribuições do TAE extrapolam o administrativo” (p. 16). Como contradição ao que se prescreve como condição para o exercício do cargo, aponta que, “nas universidades públicas, verifica-se que esses servidores têm executado rotinas essencialmente administrativas” (p. 16), resultando em desperdício da qualificação deste profissional e conseqüente subutilização de seus serviços e conhecimentos, tornando-se “primordial que a universidade aproveite melhor a sua força de trabalho, valorizando a formação e os conhecimentos” (p. 17) dos ocupantes desta categoria funcional.

Os principais meandros extraídos das definições do servidor TAED, conforme Ofício Circular nº 15/2005 CGGP/SAA/SE/MEC (BRASIL, 2005b, p. 50) são: atividades de ensino, pesquisa e extensão, com fins à educação integral, por meio de atividades diversas que podem ser desempenhadas, como as de coordenação, planejamento, supervisão, orientação, avaliação/análise e reformulação do processo de ensino-aprendizagem, por meio do estabelecimento de metas e normas. Nesse sentido, cabe conceituar alguns desses aspectos, como a educação integral, visando a compreensão do fazer proposto para esse servidor.

Sobre o conceito de educação integral – não descrito no Ofício supracitado, que determina as funções do cargo – Souza (2019) esclarece que se trata de uma expressão “polissêmica” (p. 72), motivo pelo qual “não existe definição única ou hegemônica” (p. 72), o

que a torna alvo de distintas interpretações que são abarcadas por diferentes propostas políticas quanto à educação pública, a depender do contexto no qual se expressa.

Borges, Ribeiro e Richter (2018) elucidam a diferença entre três conceitos: “educação em período integral, que ora se relaciona ao tempo das aulas; educação integral, que se articula à formação; e a educação integrada, que se traduz pelas ações desenvolvidas pela escola” (p. 133). Ressaltam, ainda, a necessidade da educação integral aliada às políticas públicas educacionais, como necessidade a partir das políticas aprovadas pelo Plano Nacional de Educação Vigente. Segundo elas,

Assevera-se que a educação integral, com certeza, traria um aporte importante para a educação de qualidade, especialmente para as classes desprovidas de riquezas, que têm carência de conhecimento em todos os sentidos, podendo ser citado, principalmente, a falta do capital cultural. O privilégio desse aporte é das classes abastadas que têm pais leitores, biblioteca e livros em casa, jogos estimuladores de diversas habilidades (coordenação motora, raciocínio lógico, acuidade visual etc.), e que podem viajar, ir ao cinema, assistir peças teatrais, visitar museus, dentre outros. (BORGES; RIBEIRO; RICHTER, 2018).

Apreende-se de Gadotti (2009) que o conceito de educação integral passa pela formação completa do ser humano, nos diferentes aspectos para além do ensino-aprendizagem de conteúdos formais destinados à graduação em uma determinada área do conhecimento. Segundo o autor,

É nesse sentido que a Educação Cidadã fundamenta a educação integral. De que adiantaria uma pessoa bem formada, bem intencionada e até mesmo “bem sucedida” economicamente, se esta pessoa for alienada, insensível aos problemas sociais, locais e planetários, e não tiver o menor cuidado ou respeito com o mundo à sua volta – ou seja, nem com as pessoas, nem com o uso da água, nem com a poluição do ar etc.? De que adianta ser um profissional formado na melhor universidade do planeta, se ele for arrogante, preconceituoso, se não for capaz de conviver ética e respeitosamente com outras pessoas e com as diferentes culturas? Certamente, esta pessoa não foi educada integralmente, ela foi educada numa lógica que queremos superar: a lógica do individualismo, da competitividade sem solidariedade, que tantas vezes, mesmo falando em direitos humanos, em igualdade, em liberdade e em democracia, promove a injustiça social, naturaliza a corrupção, a desigualdade e a injustiça social. (GADOTTI, 2009, p. 10).

A educação integral, segundo o autor, deve colaborar para a aprendizagem dos alunos e com a formação continuada dos professores, com prioridade para a gestão democrática, o diálogo e a articulação com movimentos sociais, ONGs e com a sociedade civil organizada. Há a necessidade de articulação entre o espaço da escola e o espaço não escolar – espaço da

cidade, em uma concepção que inclua a qualidade da educação e do processo de ensino-aprendizagem como resultante de múltiplos fatores, como a infraestrutura da escola, os planos educacionais que envolvam todos os cidadãos, a expressão da “cidadania que é a realidade local, a cultura e os saberes produzidos pelas comunidades” (p. 112) nos currículos escolares. Complementa que:

O contexto atual de discussão da educação integral, da escola de tempo integral etc., precisa partir de novos pressupostos, de uma teoria da educação que leve em conta a globalização e a impregnação atual da informação. Nesse novo contexto, a educação integral não é apenas mais uma opção pela qualidade da educação, um projeto entre outros projetos. É um dever do Estado e um direito do cidadão e da cidadã. (GADOTTI, 2009, p. 113).

Sobre a pesquisa científica, na qual pode o TAED atuar em seu envolvimento com os processos educacionais, conforme texto legal, Gressler (2003) reforça a sua importância e delinea um pouco dos seus resultados para a sociedade, com a explicitação de que as pesquisas sociais (como no caso da educacional) são desvalorizadas em detrimento daquelas voltadas para as áreas tecnológicas.

Não há área do conhecimento humano de que a pesquisa esteja ausente. Graças à investigação científica é que surgem tantas conquistas na saúde, nos meios de comunicação e transporte, na genética, no melhoramento de plantas e animais e no aproveitamento da energia elétrica, entre outras. Deve-se a estas conquistas a valorização das ciências naturais e a fé nas pesquisas tecnológicas, não existindo, por outro lado, esta mesma consideração pelas pesquisas sociais. (GRESSLER, 2003, p. 21).

Outro exemplo da importância desse processo é ressaltado por Tello e Almeida (2013), que reforçam que a pesquisa em políticas públicas educacionais, por exemplo, possui função social com contribuições em esferas político-pedagógico, ideológico e social. As pesquisas, portanto, teriam uma função de avaliar criticamente o contexto nos quais ocorrem tais políticas, bem como o desenvolvimento e seus resultados. Vislumbramos, nessa perspectiva, uma possibilidade de atuação do TAED em pesquisa, já que atua em contextos educacionais. Além disso, existem diferentes formas e perspectivas de pesquisa em ciências sociais, conforme discutidas por Triviños (1987).

Sobre a extensão, Medeiros (2017)¹³⁵ afirma que esta é um instrumento da educação que vai além dos muros da academia, na qual os processos que nela ocorrem são levados “às classes subalternas” (p. 104), juntamente com aspectos teóricos e práticos que colaboram para ações conscientes.

Apesar de existirem críticas à algumas práticas extensionistas realizadas em instituição universitária pesquisada por Medeiros (2017), as quais considera, por vezes, “inconsistentes, descontínuas e pontuais, refêm das vontades de seus gestores e docentes, posto que, mesmo obrigatória, ela não se faz presente e organizada em ações conjuntas com o ensino e a pesquisa” (p. 107), além de que esta requer contar com autonomia de financiamento para a sua práxis, para este autor,

Assimilar o constructo de uma concepção de extensão, a partir desse entendimento, passa pelo processo educativo teórico-prático que esclareceria a consciência das classes sociais não dominantes, ou não hegemônicas, capacitando-as a assumir a responsabilidade sobre suas ações políticas, para sua integração na sociedade. A extensão é apenas um dos caminhos, no campo educacional, para que a justiça social se efetive, havendo outros caminhos que podem influir nas políticas públicas, para que a sociedade chegue a um nível mais levado de entendimento da vida. (MEDEIROS, 2017, p. 107).

Além disso, Medeiros (2017) complementou com definições e discussões para o campo político e social da extensão.

Conceitualmente, a extensão ganha um novo olhar com o Plano Nacional de 1998/1999, no entanto a prática parece se distanciar da teoria no sentido de que, conduzir uma práxis social transformadora requer uma nova perspectiva que se estende além da lógica acadêmica e que adentra no campo político, e portanto, deve se levar em conta o seu caráter histórico e social, e conseqüentemente coletivo da prática extensionista, colocando a parte, as ações que visam apenas dar assistência a comunidade e evidenciando aquelas que podem verdadeiramente produzir a emancipação social, através dos projetos e programas de longa permanência que estejam ligados a políticas públicas de amparo e construção a uma sociedade mais justa e democrática. Constatou-se falhas no entendimento da concepção de extensão, que é vista de maneira assistencialista e paternalista por aqueles que desconhecem o seu aspecto educacional e científico, renegando o seu papel gerador de mudanças, que traduz relações transformadoras entre universidade e sociedade, elevando-as a um novo modo de viver, a níveis superiores de civilização. (MEDEIROS, 2017, p. 103).

¹³⁵ Esse estudo foi sobre um Programa específico de Extensão, desenvolvido na Faculdade de Educação Física da UFU.

Tais frentes da educação abordadas são campos de atuação do TAED, que pode desenvolver diferentes tipos de atividades, como as de coordenação, supervisão, orientação, planejamento, orientação, avaliação, análise e reformulação, além da prerrogativa de estabelecer metas e normas que colaborem com tais frentes em seu campo de atuação. Nisso se funda legalmente a identidade do TAED que atua em contextos educacionais. Mas como será a prática deste servidor no contexto universitário pesquisado na presente tese?

Para fins de investigar o contexto da prática deste servidor, no capítulo seguinte, serão abordados alguns aspectos referentes à quantidade de TAEDs no universo da UFU, analisando as entrevistas realizadas na etapa de pesquisa de campo referentes a tais profissionais, bem como alguns editais de seleção utilizados na referida instituição para preencher ao quadro de trabalhadores desse cargo, com enfoque para: a (des)construção da identidade profissional desses servidores; as contradições, dificuldades e percalços enfrentadas pelo TAED; suas possibilidades de atuação no contexto do ensino superior universitário da UFU.

CAPÍTULO 4 – O CONTEXTO DA PRÁXIS DO TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NA UFU

O objetivo do presente capítulo foi o de analisar as visões de gestores da área de recursos humanos e de TAEDs da UFU em exercício profissional a partir do ano de 2005, focando na análise do período compreendido entre 2016 e 2017, a respeito das dificuldades, dos percalços e das contradições encontradas no campo de atuação deste no cargo na instituição, bem como das suas possibilidades de superação, e analisar o contexto da prática de tal servidor.

Conforme descrito no capítulo introdutório, foram entrevistados sete TAEDs da UFU, que atuavam em diferentes setores/áreas, e três outros servidores técnico-administrativos desta universidade vinculados ao campo da gestão de pessoas (gestores e ex-gestores), responsáveis pela alocação dos servidores públicos, de acordo com as demandas e as políticas instituídas pelos órgãos deliberativos da instituição e colocadas em prática pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas.

Todos os servidores TAED que participaram desta pesquisa se encontravam no exercício das suas funções no ano de 2017, período durante o qual as entrevistas foram realizadas, enquanto os trabalhadores pertencentes ao grupo de gestores, apesar de não necessariamente atuarem mais no cargo, continuavam a exercer a sua função técnico-administrativa na instituição.

Para alcançar o objetivo proposto, apresenta-se, em primeira instância, o processo de caracterização dos TAEDs da UFU que participaram na condição de sujeitos da presente pesquisa, seguido da descrição do percurso das entrevistas realizadas. Em seguida, procede-se à descrição e análise do contexto da práxis dos TAEDs entrevistados, o qual será compreendido nesta tese como um espaço de construção de subjetividade, de acordo com os fatores que constituem e dão sentido à identidade dos sujeitos – tal como os servidores que atuam numa universidade pública – em associação reciprocamente dialética com a visão de mundo construída por parte destes mesmos sujeitos, a respeito de si mesmos, da realidade concreta onde atuam, e das relações sociais que estabelecem cotidianamente – formais e informais – no seu **mundo do trabalho**.

Tal realidade é influenciada, dentre outros aspectos, pelas implicações individuais, sociais e institucionais da vida dos sujeitos, relacionadas com as condições materiais de trabalho, as normas e procedimentos a serem seguidos (ou não), bem como os conflitos,

empecilhos, dificuldades, contradições, convergências e divergências de pensamento e prática, e solução de problemas individuais e coletivos.

O conceito de práxis, utilizado para identificar o presente capítulo, tem como base o materialismo histórico-dialético. Sobre isto, cabe um resgatar Aristóteles, que denominava práxis como sendo atos desempenhados como um fim em si mesmos, no interesse deles próprios, distinguindo este termo de outros, como *poiesis* (a atividade produtiva dedicada à realização de fins), assim como também de teoria (ato de contemplação). Para o autor, eram estas as três atividades ou ocupações básicas dos seres humanos.

De acordo com Valle (2014),

O substantivo práxis não é senão um dos termos gregos para dizer a ação: em virtude, porém, do denso trabalho de conceptualização empreendido, sobretudo, na *Ética a Nicômaco*, no pensamento aristotélico seu uso esteve intimamente associado às finalidades mesmas da existência humana. E, desde então, este trabalho admirável [...] tornou-se o modelo das “filosofias práticas” que têm como tema central a preocupação ética com a finalidade (*télos*), com o bem (*agathon* e todos os compostos em eu) e o valor ou excelência individual e coletivas (*areté*, tradicionalmente traduzida por virtude). Em certo momento [da história da filosofia], a “filosofia prática” se transformará em “filosofia da prática”: esta promoção moderna é porém preparada pela consistência própria ao termo clássico de práxis [sic]. (CASSIN, 2004, p. 988-989 apud VALLE, 2014, p. 271).

No âmbito desta “filosofia da prática”, Outhwaire e Bottomore (1996) identificaram 3 significados modernos para a categoria da práxis, resultante dos debates filosóficos vividos nos tempos de Karl Marx, que passou a ser interpretada como:

- (a) um tipo de atividade prática criativa peculiar dos seres humanos, por meio da qual eles constroem seu mundo, uma ideia básica no modelo de Marx de NATUREZA HUMANA;
- (b) uma categoria epistemológica que descreve a atividade prática, constitutiva do objeto, dos indivíduos humanos em seu confronto com a natureza, que Marx denominou a “atividade prática do senso humano” (Marx [sic], 1845, p.83); e
- (c) como práxis “revolucionária” (Marx, *ibid.* [sic]), o suposto ponto de transição social fundamental de acordo com o qual se diz que, na prática, as circunstâncias sociais objetivas do proletariado coincidem com o completo entendimento delas. (p. 600).

Para este trabalho, será utilizado o segundo sentido atribuído ao termo (b), o qual, além de contribuir com a crítica às concepções idealistas e sua visão dicotomizada de mundo,

também contribuiu, sobremaneira, para a constituição da abordagem dialético-materialista da sociedade e sua visão crítica de totalidade.

De acordo com Outhwaire e Bottomore (1996),

Marx viu que o materialismo tradicional era implicitamente individualista e subentendia uma visão passiva dos seres humanos, ao passo que o idealismo de Hegel sublinhava a dimensão ativa, histórica e cultural do saber humano, mas restringia essa atividade ao domínio através do trabalho produtivo ao longo de muitas gerações. Ao trabalharmos a natureza a fim de satisfazer nossas necessidades, acabamos por conhecê-la, mas somente em uma forma “humanizada”. (p. 601).

Finalmente, ao incorporar a categoria práxis ao problema do conhecimento e sua relação dialética com a atividade social-prática, os pensadores neomarxistas da contemporaneidade, como Jurguën Habermas, continuaram a crítica à lógica formal materializada agora no “paradigma da racionalidade técnico-instrumental” e sua relação dicotômica de controle estabelecida pela relação epistemológica, sujeito-objeto. (OUTHWAIRE; BOTTOMORE, 1996).

Posto isso, e justificada a utilização do termo para o presente estudo, o texto avança com a caracterização dos Técnicos em Assuntos Educacionais e dos gestores e ex-gestores da Universidade Federal de Uberlândia que, por meio de entrevistas, concederam as informações necessárias sobre a práxis dos ocupantes deste cargo, subsidiando a construção deste capítulo.

4.1. Caracterização dos sujeitos e trajetória da pesquisa de campo

Para proceder à caracterização dos sujeitos, procuramos, em primeira instância, investigar, em termos metodológicos, sobre a importância e os cuidados a serem tomados num processo de definição de informantes-chave em uma pesquisa qualitativa, tal como a realizada no presente trabalho.

Nesse sentido, vale lembrar a Minayo (1996). Para a autora, é importante, neste momento,

preocupar-se menos com a generalização e mais com o aprofundamento e a abrangência da compreensão do grupo social com o qual a pesquisa se relaciona. Assim, a escolha da amostra deve obedecer aos seguintes critérios: a) definir claramente o grupo social mais relevante para as entrevistas e para a observação; b) não se esgotar enquanto não delinear o quadro empírico da pesquisa; c) embora desenhada inicialmente como possibilidade, prever um processo de inclusão progressiva encaminhada

pelas descobertas de campo e seu confronto com a teoria; d) prever uma triangulação. Isto é, em lugar de se restringir a apenas uma fonte de dados, multiplicar as tentativas de abordagem. (MINAYO, 1996, p. 36).

Em relação a estes critérios, a autora (MINAYO, 1996, p. 36) ainda acrescenta que a amostragem qualitativa deve:

- a) privilegiar os sujeitos sociais detentores dos atributos que o pesquisador tenha o intuito de conhecer;
- b) considerá-los em número suficiente visando que ocorra reincidência das informações, porém sem desprezar informações ímpares, cujo potencial explicativo precisa ser abordado e levado em conta;
- c) compreender que, na busca da homogeneidade relativa aos predicados que serão procurados nos informantes-chave, estes possam ser diversificados para possibilitar a apreensão de semelhanças e diferenças;
- d) preocupar-se para que a escolha do *locus* e do grupo de informantes-chave consista em pessoas que tenham a experiência e as declarações que se pretendem esclarecer sobre o objeto da pesquisa.

De acordo com estes referenciais, começamos a identificação dos “informantes-chave” da pesquisa, procedendo primeiramente a localizar os TAEDs da Universidade Federal de Uberlândia. Tal etapa iniciou-se pelo estudo do quantitativo de lotação dos cargos dos níveis de classificação níveis “C”, “D” e “E”, que integram o Plano de Carreira dos cargos Técnico-Administrativos em Educação da instituição, tal como apresentado na Portaria Interministerial nº 111, de 02/04/2014 publicada no DOU de 03/04/2014 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2014i) – conforme mencionado em capítulo introdutório – prevista pelo Decreto nº 7.232, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010).

Neste documento consta que o total de técnicos-administrativos em educação da UFU somava 3038 vagas, sendo algumas vagas ocupadas e outras desocupadas. Desse total, 35 pertenciam ao nível de classificação “C”, 1464 ao nível “D” e 839 ao nível “E”. Os ocupantes do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, categoria funcional pertencente a este último nível, somavam 43, estando todas as vagas ocupadas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2014i).

Ao término de 2016, conforme informações disponibilizadas pela Pró-reitoria de Gestão de Pessoas da UFU – PROGEP/UFU, havia apenas 41 vagas de TAED ocupadas, tendo sido algumas daquelas existentes em 2013 transformadas em vagas de outros cargos,

conforme o entendimento da gestão quanto às necessidades institucionais, assunto este que transpareceu durante as entrevistas realizadas e que será abordado posteriormente, no campo destinado às análises das entrevistas.

Posteriormente, em agosto de 2017, outro relatório foi disponibilizado pela PROGEP/UFU, no qual constavam dois TAEDs a menos, totalizando 39 servidores, sendo que dois deles haviam se aposentado e, para suas vagas, não haviam sido admitidos outros servidores, destinados à ocupação do mesmo cargo.

Conforme as informações disponíveis em planilha, também disponibilizada pela PROGEP/UFU¹³⁶, a atuação dos 41 servidores TAEDs, no final do ano de 2016, estava distribuída, no âmbito da UFU, da seguinte maneira:

- um servidor vinculado à Educação Básica (grupo 1);
- um servidor vinculado ao Museu do Índio (grupo 2);
- dois servidores vinculados ao Ensino Técnico (grupo 3);
- dois servidores vinculados à atuação em extensão (grupo 4);
- cinco servidores vinculados a setores/áreas de atuação responsáveis pela promoção da saúde, seja em nível discente, técnico-administrativa, docente ou de membros da comunidade externa (grupo 5);
- seis servidores vinculados à Área Acadêmica, sem a disponibilização de informações que permitissem conclusões precisas sobre as atividades realizadas, que podem ou não corresponder à funções na área administrativa, dentro das Unidades Acadêmicas (grupo 6);
- onze servidores vinculados explicitamente à área administrativa, em setores como: secretarias de institutos/faculdades e de cursos de graduação e pós-graduação ou hospitais, secretaria geral, apoio judicial, cuidados com a carreira de servidores, bibliotecas (grupo 7);
- treze servidores vinculados à organização do ensino (grupo 8).

Dentre este quantitativo de TAEDs, optou-se, para fins de identificação daqueles que poderiam ser participantes desta investigação, pelos seguintes **critérios de inclusão** na pesquisa de campo:

¹³⁶ Por uma questão ética, optou-se pela não disponibilização de tal planilha nesta tese, tendo em vista que nela constam os nomes e os dados pessoais dos servidores.

1. Que o servidor ocupasse o cargo em atuação vinculada ao Ensino Superior universitário (Grupos 2, 4, 5, 6, 7 e 8);
2. Que o TAED a ser entrevistado fosse oriundo de um dos grupos identificados no item anterior, constituído por pelo menos cinco servidores, com a finalidade de diminuir as chances de identificação do sujeito por meio de seus relatos (Grupos 5 a 8).

De acordo com tais critérios, foram identificados um total de 35 TAEDs com condições de inclusão nesta pesquisa. Em seguida, eles começaram a ser aleatoriamente contatados e convidados formalmente a participar da pesquisa, na qualidade de entrevistados, tendo sido esclarecido que o aceite deveria ocorrer em conformidade com a vontade e disponibilidade de cada um. Como resultado desse processo, embora algumas recusas tenham ocorrido, foram iniciadas as entrevistas.

E, tal como sinalizado nos procedimentos metodológicos apresentados no capítulo introdutório, após realizadas as entrevistas com um(a) servidor(a) vinculado(a) ao grupo 5, três ao grupo 7 e três ao grupo 8, totalizando sete TAEDs, as informações começaram a tornar-se repetitivas, constatando-se aqui a denominada “saturação de dados”. Tal momento é descrito por Bodgan e Biklen (1994) como aquele no qual identifica-se a existência de material de pesquisa suficiente para proceder à resolução do(s) problema(s) da investigação qualitativa.

Para apresentação da análise dos dados, cada um dos sete sujeitos entrevistados recebeu um nome fictício feminino, como forma de enfraquecer a possibilidade de serem identificados. Tal escolha foi motivada pelo fato de que 34 dos 41 TAEDs da UFU eram mulheres e não por terem sido entrevistados pessoas somente de tal gênero.

Por outro lado, seguindo os procedimentos utilizados com os(as) entrevistados(as) TAEDs, foram identificados gestores ou ex-gestores da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP da UFU, responsáveis pela gestão das vagas na Universidade. Estes servidores foram localizados tomando como referência o fato de terem ou estarem participando das gestões dessa Pró-Reitoria, a partir do ano de 2005 – marco do Ofício Circular nº 15/2005 CGGP/SAA/SE/MEC (BRASIL, 2005b) – e que estivessem diretamente vinculados a alocação de servidores no âmbito da universidade.

Depois de terem sido identificados os sujeitos correspondentes a tais critérios, os mesmos começaram a ser aleatoriamente contatados para serem, em seguida, entrevistados, conforme o seu interesse e disponibilidade para participar. Como resultado, embora algumas

recusas também tenham ocorrido, foram iniciadas as entrevistas com os(as) servidores(as) gestores(as) e ex-gestores(as) que se dispuseram a participar.

Nesse contexto, depois de entrevistar dois gestores, os mesmos sugeriram a participação de mais um(a), o(a) qual foi citado(a) como referência importante para responder às questões relativas à pesquisa, sendo identificado(a) pelo nome fictício de “Flávia”¹³⁷. Ressalta-se aqui que, no momento de contatar sujeitos da pesquisa que se recusaram a participar, os mesmos também recomendaram a participação dessa gestora, e que esta foi incorporada na qualidade de “informante-chave”, considerando a recomendação supracitada de Minayo (1996). Isto relativo ao fato de, na escolha dos informantes-chave que farão parte de uma pesquisa, deve ser claramente definido o grupo social mais relevante para as entrevistas e para a observação.

Logo depois de realizar a terceira entrevista com a gestora, foi constatado que as informações começavam a apresentar indícios de saturação, motivo pelo qual foi finalizada esta etapa e iniciado, a seguir, o processo de compilação e análise. Todas as entrevistas foram audiogravadas para posterior transcrição e análise.

Como forma de minimizar a possibilidade de identificação destes sujeitos gestores, não são aqui apresentadas informações relativas ao período no qual cada um deles atuou na função, ou se estes estavam atuando ou não nessa esfera de trabalho no momento da entrevista. Da mesma forma que foi definida para os(as) entrevistados(as) TAEDs, foram utilizados nomes fictícios femininos também para os(as) demais entrevistados(as), sendo tratadas como tal (gestoras), independentemente destas estarem ou não atuando no cargo no momento das entrevistas.

Finalmente, os dados de identificação apresentados no cabeçalho de cada entrevista, demonstram que todas as TAEDs entrevistadas possuíam, em convergência com a lei, curso de graduação em pedagogia ou licenciatura, assim como também cursaram pelo menos um curso de pós-graduação *lato sensu* e, a maioria possuía já pós-graduação *stricto sensu*, e outras se encontravam estudando nesse nível da educação.

Todas ingressaram na UFU entre 2008 e 2011, período posterior à instituição de regras pelo Ofício Circular nº 15/2005 CGGP/SAA/SE/MEC (BRASIL, 2005b), que delimita as atividades a serem desempenhadas pelo TAED e pelos demais servidores técnico-administrativos. Tais entrevistadas possuíam, até 2017, uma média de tempo de serviço no cargo de sete anos.

4.1.1. Percurso das entrevistas

As entrevistas foram previamente agendadas e realizadas em caráter individual, com duração entre uma e duas horas, o que variou conforme a servidora entrevistada. Quanto ao local de realização, as TAEDs identificadas na pesquisa como Lana e Tharita foram entrevistadas em sala previamente reservada junto à secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), no bloco da Faculdade de Educação (FACED).

Por falta de disponibilidade das outras cinco TAEDs em comparecerem a esse bloco, as entrevistas foram realizadas em salas reservadas pelas próprias servidoras, vinculadas aos seus respectivos setores de lotação, no caso de Débora, Geny e Virgínia. Silvia e Leonor foram entrevistadas nos seus locais de trabalho.

No que diz respeito às entrevistas com as gestoras, estas ocorreram em salas previamente reservadas, para o caso de Flávia e Patrícia, e na sala de trabalho da servidora Izaura, sem a participação de terceiros, como também no caso da TAED Silvia, que escolheu um horário no qual não houvesse presença de outros colegas de setor.

Já a entrevistada Leonor, quando abordada sobre a sua inclusão como informante nesta pesquisa, mostrou-se interessada e disponível, tendo realizado agendamento em dia e horário determinado, sobre o qual informou que reservaria um espaço na sala reuniões de seu setor. Porém, no horário combinado, a servidora mostrou-se indisponível para a participação em sala separada, tendo informado que só concederia a entrevista se pudesse ser rápida e com realização em sua sala de trabalho, na qual poderia ter que interrompê-la, dadas suas atividades laborais. Neste ambiente estavam outras pessoas trabalhando, porém em espaços separados, o que possibilitou que a conversa fosse realizada com tom de voz mais baixo, mantendo o sigilo das informações que a servidora considerasse necessárias.

Quanto à postura das informantes, foi possível observar o envolvimento da maioria com a temática, mas demonstração de pouco entusiasmo por parte das servidoras Lana e Virgínia, provavelmente por causa do desconhecimento demonstrado, em alguns momentos das entrevistas, quanto aos aspectos relativos à natureza do próprio cargo.

A gestora Izaura mostrou-se um pouco resistente quanto ao tratamento de alguns tópicos das entrevistas, alegando necessidade de consulta à outras pessoas. A TAED Débora explicitou a preocupação de ser identificada e Leonor mostrou-se incomodada com a concessão de entrevista – embora, no primeiro contato, tenha apresentado interesse e

¹³⁷ Dada a escolha do gênero feminino para todos(as), o texto segue com tal referência quando menciona os(as)

disponibilidade em participar – dizendo-se atarefada no momento de sua realização; reclamou do tamanho da entrevista e do fato de ser audiogravada, sugerindo que o roteiro fosse a ela enviado via e-mail, para que respondesse depois. Sua postura foi a menos receptiva dentre todos os(as) entrevistados(as).

Quanto à audiogravação, todas as entrevistadas foram esclarecidas sobre os procedimentos, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado e assinado, e concordaram, incluindo Leonor, que se mostrou inicialmente contrária ao procedimento de gravação. Foram utilizados de dois a três gravadores em cada entrevista, evitando-se o risco de que a gravação pudesse ser perdida, devido a alguma falha tecnológica.

4.1.2. Interpretação dos dados

A partir do material coletado durante as entrevistas, as categorias de análise identificadas em relação ao TAED na UFU foram a identidade profissional deste servidor, as contradições em sua prática e as possibilidades de trabalho, definidas pelos seguintes títulos de seções:

1. A constituição social da identidade do Técnico em Assuntos Educacionais no âmbito da UFU;
2. Contradições e percalços que permeiam a atuação do TAED na UFU: legalidade prescrita e controvérsias praticadas;
3. O Técnico em Assuntos Educacionais como trabalhador pertencente à “Classe-que-vive-do-trabalho”: do trabalho propriamente dito às (im)possibilidades de atuação e superação das contradições do cargo.

A identificação das categorias de análise foi realizada com a finalidade de proceder à organização das informações obtidas durante a realização da pesquisa de campo, embora tais categorias façam parte de uma totalidade dialeticamente estruturada, de forma indissociável e dinamicamente entrelaçada. Nesse sentido, vale ressaltar que aspectos contidos em cada uma das categorias identificadas, estarão presentes na outra e vice-versa, dado o método adotado para a análise dos dados, hermenêutico-dialético.

4.2. A constituição social da identidade do Técnico em Assuntos Educacionais no âmbito da UFU

A perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (2000) concebe que as relações interpessoais humanas são sociais e constituintes do psiquismo e da identidade dos indivíduos, a qual abarca a profissional. Tendo isto como base, as relações que acontecem na e por meio da instituição Universidade Federal de Uberlândia são de suma importância para que seja pensada a construção de uma identidade profissional, tal como a do servidor Técnico em Assuntos Educacionais, em especial daquele que trabalha no ensino superior.

Para isto, é preciso abarcar tanto os aspectos históricos sobre a vida desse servidor – anterior ao ingresso na carreira – e os propriamente institucionais, referentes à estrutura e ao funcionamento da UFU, instituição na qual o TAED se insere – quanto aqueles concernentes à sua prática, incluídas as contradições que permeiam sua atividade e as possibilidades de superá-las em sua atuação. Cabe considerar que o prescrito em leis é imprescindível para o estabelecimento desta universidade e das práticas que nela ocorrem.

Tomando como referência o capítulo 3, no qual foram abordados teoricamente aspectos dialéticos relacionados à identidade profissional, as TAEDs entrevistadas responderam inicialmente às seguintes questões, as quais, além de remeter aos aspectos históricos, abarcam também questões propriamente institucionais (APÊNDICE A):

1. Quais foram os motivos que levaram você a estudar e concluir o ensino superior?
2. Quais foram os principais desafios ou dificuldades que você enfrentou para concluir os seus estudos de nível superior?
3. Qual foi a sua trajetória profissional, anterior ao ingresso como TAED na UFU?
4. Quais motivos e expectativas influenciaram você para ingressar no cargo de TAED?
5. Você atua ou atuou efetivamente como TAED na UFU? Em caso negativo, explicita os motivos.

As questões abordadas permitiram tecer um marco relacionado com a trajetória de construção da identidade das TAEDs, tanto por sua história anterior, quanto por aqueles aspectos relacionados ao cargo, utilizando-se o referencial da Psicologia Histórico-Cultural (LEONTIEV, 2004; VIGOTSKI, 2000; VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010; VIGOTSKY, 2000).

Trata-se, partindo dos pressupostos elencados por Leontiev (2004), da busca dos sentidos subjetivos e pessoais que as significações profissionais, em foco, passam a ter para as entrevistadas, por meio da compreensão tanto de seu cerne, referente ao ato da escolha por cursar uma graduação, quanto pelo seu desenvolvimento, quando são convidadas a pensar sobre já terem atuado efetivamente como TAED, função esta para a qual concorreram e foram aprovadas em concurso público.

Fontana (2000) fez uma série de questionamentos sobre a atuação docente, os quais, do nosso ponto de vista, podem ser utilizados, por analogia, ao cargo deste estudo e à busca da compreensão da constituição profissional dos servidores que o ocupam.

Que professoras/professores estamos sendo, em tempos difíceis como os de hoje, quando a escola caminha para funcionar, cada vez mais como empresa, sendo a educação, esvaziada de seu significado humano, sua mercadoria? Nesse processo de formação e nas relações de trabalho vividas, quem estamos sendo? Quem estamos chegando a ser? Como nos re-conhecemos [sic]? [...] Como chegamos a ser o que somos? Entre afinações e desafinações, como vamos nos constituindo? (FONTANA, 2000, p. 221).

Para efeitos da realização desse trabalho, portanto, as indagações apontadas por Fontana são abordadas tanto nas questões supracitadas, quanto nos diferentes aspectos apontados e analisados nesta seção, porém aplicados ao cargo TAED. Em consonância com a autora, buscou-se a compreensão do mundo do trabalho no qual se insere este servidor, no contexto institucional da UFU, e de sua construção histórica, considerados tanto aspectos anteriores quanto posteriores ao ingresso na universidade, por meio da nomeação para o cargo.

Quanto aos motivos que levaram aos estudos e conclusão do ensino superior, Sílvia relata se tratar de uma sequência comum de sua época, passando pela “*obviedade*” de que, ao terminar o ensino médio, prestaria o vestibular e faria algum curso de graduação, já que essa era “*como uma consequência quase natural*”¹³⁸ vivenciada por sua geração e pelo grupo social ao qual pertencia, já que não consiste em uma opção para outras camadas da população, menos favorecidas. Escolheu um curso relacionado à escola por sempre ter se sentido bem nesse espaço e diz ter sido motivada pelas possibilidades de se envolver com pesquisa e se

¹³⁸ Utilizou-se o itálico para os trechos de entrevistas, visando diferenciação no conteúdo e identificação daqueles referentes às falas das informantes. Para citações diretas longas, à frente das falas das informantes, foi apontado o cargo, nome fictício e ano da realização da entrevista, visando situar o leitor. Como critério de apresentação, no texto, as falas foram parcialmente transcritas, conforme pressupostos de Meihy (1998). Optou-se pela modificação apenas nos aspectos essenciais para a compreensão do conteúdo, mantendo a forma

dedicar aos estudos, com aproveitamento da diversidade de oportunidades oriundas da universidade.

Leonor e Geny também prestam informações consensuais com as de Silvia. Geny diz que cresceu com a certeza de que cursaria uma graduação, sem nunca ter parado para pensar o porquê, por considerar “*que era uma sequência natural*” do seu processo educacional. Leonor responde à questão nos seguintes termos:

Não sei... eu acho que é tradição mesmo de estudar, todo mundo estuda. Ai você vai estudando. No Brasil tem isso ainda, de você, sabe? "Universidade é o caminho". Em outros países não é assim, as vezes tem outras alternativas e nós não, tem aquela coisa de estudar, de fazer ensino superior, uma coisa natural, normal. (LEONOR, TAED, 2017).

Débora responde que “*sempre quis fazer uma faculdade, quis me formar e entrar no mercado de trabalho, um dos motivos é para que eu tivesse uma carreira, uma formação mesmo*”, não sabendo explicar os motivos que a levaram a cursar a graduação escolhida. A opção de Tharita passou também pela necessidade de uma carreira, aliada ao incentivo dos pais, conforme relata:

Então... eu acho que o incentivo da família foi muito grande, na minha família eu sou a primeira a ter curso superior e meus pais passaram por muita dificuldade então sempre teve essa mentalidade de que eu precisava estudar para ter uma carreira profissional de sucesso, ser bem sucedida e não passar as dificuldades que eles passavam. Então eu tive muito incentivo por parte dos meus pais, então apesar das dificuldades eu acabei ingressando no meu curso. (THARITA, TAED, 2017).

Lana, embora afirme ter gosto pelos estudos e pela leitura, informa que cursou o ensino superior por uma “*necessidade profissional*”, pois estava trabalhando no município e, dado o plano de carreira existente, seria uma oportunidade de “*melhorar os ganhos*”. Passa, portanto, por uma possibilidade de ampliação de renda, por questões financeiras. Virgínia também focou na questão do mercado de trabalho, de melhores salários, o que culminou pela escolha de cursar uma graduação. A escolha de curso que englobasse a área educacional “*foi por exclusão das outras áreas*”.

Quanto aos principais desafios ou dificuldades enfrentadas pelas entrevistadas para conclusão de seus estudos de nível superior, Virgínia relata que foi a conciliação entre

como os sujeitos compuseram seus dizeres, sem alteração de sentido. Segundo o autor, a transcrição corresponde à recriação do texto transcrito a partir de entrevistas realizadas e sua apresentação final ao leitor.

trabalho e estudos, enquanto Lana, embora tivesse que realizar as duas atividades de forma concomitante, diz que as dificuldades passavam pela esfera financeira, pois teve que pagar as custas de sua faculdade, em esfera particular, e restava-lhe pouco dinheiro para outras despesas. Além disso, informa que: “*na época, estava em um casamento muito difícil, aí meu ex-marido não aceitava, por exemplo, que eu saísse para estudar, era aquela dificuldade*”.

Nota-se que os aspectos social e cultural relacionados ao curso do ensino superior no país brasileiro, conforme enfatizado pelas entrevistadas Leonor, Geny e Silvia, mostra-se como algo para elas naturalizado, dado o meio social nas quais se inseriam, que culmina na imposição de uma sequência de etapas escolares e na padronização dos seus desejos individuais. Embora a educação seja uma possibilidade de emancipação do sujeito, inserir-se nela com a finalidade de cumprir um protocolo social pode não ter sentido individual, conforme observa-se nas falas das informantes.

Os desafios e dificuldades vivenciadas por Tharita referem-se às questões financeiras e necessidade de conciliar trabalho e escola, resultando em perdas de oportunidades acadêmicas, conforme relata:

Então... eu acho que passa também por essa questão financeira, eu me lembro que hoje eu ainda muitas vezes eu penso nisso, que não sei se hoje eu teria pique pra fazer tudo o que eu fazia, porque morava muito longe, até pouco tempo atrás morava muito longe, andava de ônibus, então eu saía de casa as sete horas da manhã e conseguia retornar onze e meia da noite, então era o dia inteiro. Ia pro trabalho, almoçava no trabalho, do trabalho vinha direto pra UFU e aí pra ler os textos que eu precisava ler era nesse intervalo depois do trabalho depois de começar a aula, as vezes já cansada, então eu acho que as principais dificuldades passam por aí, por não ter tido tanta disponibilidade de tempo quanto eu gostaria. Hoje vejo muitas oportunidades que eu sei que eu poderia ter tido, mas não foi possível naquele momento, como, por exemplo, participar de iniciação científica, essas coisas... hoje eu vejo que isso teria sido importante pra mim e teria me ajudado em muitas coisas que depois eu tive dificuldade de fazer, mas não foi possível, né? Eu penso que também esse é um perfil de boa parte dos alunos de licenciatura, pessoas que são de famílias que não são famílias ricas, que tem essa dificuldade, que tem que trabalhar e se virar. (THARITA, TAED, 2017).

Silvia diz não ter enfrentado dificuldades, pois tinha tempo para estudar e havia cursado a educação básica em escolas que preparavam para o vestibular, para a etapa escolar posterior. Segundo ela, “*sinceramente, foi mais prazeroso do que difícil, foi bem tranquilo*”. Geny e Leonor informam quanto ao não enfrentamento de problemas nesse sentido, sendo que esta última atribui à sua dedicação aos estudos. Em consonância com tais apontamentos, Débora relata que:

Olha, eu não vou ser hipócrita de te dizer que foi difícil, porque não foi, não. Graças à Deus meu pai e minha mãe me bancavam, o curso era o dia inteiro, então eu não tinha que trabalhar, eu não tive essa questão, mas no finalzinho, quando eu entrei na empresa, no meu estágio, tinha problema de horário, porque a empresa queria que eu cumprisse carga horária como se eu fosse funcionária e ao mesmo tempo eu tinha que fazer as aulas. Então foi meu único desafio, minha única dificuldade: coordenar pra que eu pudesse terminar o meu curso sem ter que sair da empresa. (DÉBORA, TAED, 2017).

A indagação quanto à trajetória de trabalho das TAEDs entrevistadas, anterior ao ingresso neste cargo, se fez no sentido de ampliar o entendimento sobre o processo de construção da identidade profissional. A maior parte delas já havia trabalhado com educação em período anterior à posse na UFU, com a exceção de Débora, que sempre havia se vinculado à área empresarial e de gestão de pessoas na esfera privada. As principais funções executadas pelas demais TAEDs foram vinculadas à docência. As atuações como professoras incluíram as seguintes esferas educacionais: ambiente formal e não formal (Geny); educação básica pública e/ou privada (Virgínia; Silvia; Lana; Tharita); ensino superior público (Leonor; Silvia).

Sobre ser professora no ensino superior, Silvia relata:

aí eu descobri que não tinha nada a ver comigo trabalhar como professora de nível superior, eu senti muito mais prazer de trabalhar com criança. [...]Então, não tive assim uma... não me senti bem nesse universo. Me senti bem na universidade como aluna, sempre; mas como professora, do outro lado da história, eu não achei interessante, não achei que eu estava sendo útil. Eu acho que eu poderia contribuir mais como professora do ensino fundamental do que como professora do ensino superior. Na época, eu tinha apenas especialização, talvez isso tenha pesado um pouco, né? Não gostei, não achei que foi bacana, assim, não quis continuar; foi ótimo porque eu poderia ter feito mestrado, doutorado, investido muito tempo, achando que eu gostaria de fazer uma coisa que, antes de fazer isso, eu descobri que não era minha praia. (SILVIA, TAED, 2017).

Além dessas experiências, as TAEDs entrevistadas já haviam desempenhado as seguintes funções: supervisão e orientação em rede municipal e estadual (Leonor); atividades de secretaria; concurso em área administrativa vinculada à educação em esfera federal com interface entre estado e municípios; monitoria em escola (Silvia); proprietária de escola infantil na esfera privada (Lana); atendente de telemarketing, setor administrativo de empresa privada (Tharita).

Quanto aos motivos que as influenciaram ao ingresso no cargo de TAED, as respostas foram diversas e passaram, principalmente, pelo interesse pela carreira pública e

remuneração. Leonor, por exemplo, explicita que sua motivação foi “*estabilidade e segurança profissional*” e Tharita diz que a carreira lhe chamou a atenção, mesmo que tivesse o receio de sentir falta da sala de aula. Segundo ela, depois que assumiu o cargo, percebeu que não foi por ter deixado de ser docente que não precisaria “*mobilizar o conhecimento da área de formação*”, demonstrando satisfação com a escolha por “*poder trabalhar com assessoria aos cursos, aos docentes e aos discentes*”.

Silvia acreditava que seria algo parecido com o que já fazia na área administrativa na vaga que já ocupava naquele momento, já que a descrição do cargo era, segundo ela, igual; e, por transitar com facilidade entre atividades desse escopo e de sala de aula, optou pelo concurso, dada a proximidade do campus para o qual estava destinado a vaga na UFU e sua residência. Quanto a salário, ela diz: “*hoje faz diferença, mas na época era mais ou menos a mesma coisa, então isso também não motivou a minha saída de lá*”.

Para Virginia, a questão salarial foi imprescindível na opção pelo cargo. Por ser formada em uma área que não considerava promissora e ampla no mercado de trabalho, já que sua formação concorria com outras áreas, como a do psicólogo, com funções similares em empresas privadas, optou pela possibilidade do cargo, já que poderia, em seu exercício, contar com remuneração melhor do que a que receberia como professora em outras escolas.

Débora informa que estava passando por um momento de sua vida no qual não conseguia emprego, por estar grávida e que, por isso, se inscreveu para o concurso. Com a demora no resultado, conseguiu vaga de trabalho na esfera privada. Quando foi nomeada, já não tinha mais interesse na vaga, dada a satisfação com seu outro emprego naquele momento. Além disso, relata que tinha preconceito com o serviço público, pois acreditava ser algo no qual “*só ficaria batendo carimbo*”, com ausência de autonomia e poder decisório e execução de atividades que cairiam na “*mesmice*”. Pensava que seria algo “*horrível*”, por isso refletiu muito antes de aceitar o cargo, tendo vivenciado um conflito motivado pelas atribuições previstas, por não conhece-las e porque o serviço público lhe causava impressão negativa. Aceitou tomar posse pois, além da estabilidade, o setor de Gestão de Pessoa lhe ofereceu a vaga no setor onde está, na qual trabalharia vinculada às atribuições de sua formação inicial de bacharelado.

Geny relata que estava insatisfeita com as atribuições que desempenhava como professora, com o desejo de uma mudança profissional. Sua motivação não foi um desejo pelo cargo e sim a possibilidade de ir para outra área de atuação, além dos conhecimentos que obteve sobre o cargo, como salários e atribuições. Sua insatisfação com o trabalho de professora de crianças foi descrita nos seguintes termos:

Bom de um modo amplo, assim, é um trabalho muito desgastante emocionalmente; não tanto intelectualmente, mas emocionalmente mesmo; a questão disciplinar; nossa é muito difícil, muito difícil mesmo de lidar; e, assim, eu tenho muita dificuldade de lidar com essa questão. Aquele monte de crianças e disciplina não existe; a criança tudo pode e o professor nada pode. Os pais cobram, mas ao mesmo tempo jogam na mão do professor a responsabilidade pelas coisas, como se o professor é que tivesse que educar e não a família. Mas na hora que você impõe o limite: "Como vocês podem fazer isso? É o meu filho." Então, esse choque, essas questões pra mim era muito... extremamente difícil, muito difícil. (GENY, TAED, 2017).

Lana, embora tenha escolhido o cargo TAED motivada pela vantagem salarial, em detrimento de outros da carreira técnico-administrativa disponibilizados em edital, relata a seguinte motivação para o ingresso no cargo:

Se eu te contar, não vai acreditar... (risos) Fui em uma cartomante! Aí a cartomante falou para mim assim: "Olha, eu não te vejo como uma funcionária municipal, eu te vejo como uma funcionária federal". Aí, eu acreditei naquilo. Eu falei "uai, legal, então vou ser uma funcionária federal!" Depois escolheu o cargo por ter um salário um pouco maior do que o dos outros, na época. (LANA, TAED, 2017).

Os motivos que levaram as TAEDs entrevistadas a estudar e a concluir o ensino superior compõe os fatores a serem considerados na perspectiva da construção de uma identidade profissional, em conjunto com os demais supracitados. No caso das entrevistadas, a gênese do interesse pela universidade passa tanto pela necessidade de melhoria de condições financeiras e de subsistência quanto pelo não questionamento quanto a isso e consideração de que se tratava do fluxo natural, em seus meios sociais, que deveria ser seguido. Trata-se de uma identidade que se constrói não necessariamente a partir do interesse pela área educacional para fins de formação, dadas as motivações apresentadas.

Referente ao entendimento de continuidade dos estudos após o ensino médio, com ingresso no ensino superior, Sparta e Gomes (2005) concluíram que existe grande importância social atribuída ao ingresso na universidade. Os resultados da sua pesquisa confirmam "a idéia [sic] de que o ingresso na educação superior tem sido valorizado como alternativa principal de escolha para os jovens que chegam ao fim do ensino médio" (p. 51), sendo tal interesse consolidado entre esse grupo social. Estes resultados corroboram a forma como algumas TAEDs entrevistadas se posicionaram quanto ao motivo que as levaram a ingressar e concluir o ensino universitário, como algo solidificado como necessário e como processo natural em seus meios sociais.

Quanto ao curso da educação superior, as principais dificuldades enfrentadas por algumas das TAEDs entrevistadas referiram-se às questões financeiras, o que as compeliu ao ingresso e/ou manutenção no mercado de trabalho, gerando sobrecarga entre as duas atividades. Enquanto alunas, pertenciam também à “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 101), com a venda da força do trabalho para fins de subsistência e manutenção dos próprios estudos. Isso culminou em precarização de ambas as situações, sendo que para a atividade escolar houve diminuição das possibilidades de aproveitamento das diferentes esferas educacionais ofertadas na educação superior, como explicitado por Tharita, e em gastos excedentes com pagamento e manutenção do curso de graduação, como no caso de Lana.

A situação da TAED Tharita remete à impossibilidade de que ela fosse atendida pela universidade abarcando o conceito de educação integral, conforme Gadotti (2009), o que tornou evidente uma condição desigual quando comparada àquelas entrevistadas que vivenciaram o processo de graduação com facilidade, como o caso de Débora, devido ao apoio financeiro recebido dos pais.

Pelos dados obtidos nas entrevistas foi possível observar que tais servidoras, em maior parte, entraram no cargo em questão levando uma bagagem anterior de trabalho, oriunda de outros contextos educacionais nos quais atuaram, para o exercício da função de TAED na UFU, além dos conhecimentos provenientes da própria formação, seja em licenciatura, seja em pedagogia. Foi possível observar motivações distintas para o ingresso no cargo, das quais destaca-se o interesse pelo salário oferecido, pelas atribuições do cargo e pela estabilidade do serviço público federal. Embora algumas das entrevistadas tenham algum conhecimento prévio sobre o cargo, os dados revelaram o desconhecimento, em geral, quanto às especificidades da carreira de TAED, bem como quanto às diferenciações existentes entre este e outros cargos.

Este fator demonstra a construção de uma identidade profissional que parte de experiências com outros contextos educacionais e do não conhecimento sobre os diferentes aspectos que envolvem o TAED. Ao serem institucionalizadas na UFU, mediante aprovação em concurso público, o trabalho das servidoras passa a ter como referência o cargo para o qual foram nomeadas. Mas, na prática, como se deu o processo de ingresso e permanência em exercício por parte das TAEDs entrevistadas? Tal ponto será abordado na subseção a seguir.

4.2.1. A institucionalização do TAED na UFU

Sobre os aspectos propriamente institucionais, cabe retomar a ideia de instituição proposta por Guirado (1997), que apresentou o conceito de sujeito institucional como sujeito psíquico e sujeito do discurso institucional. Nesse sentido, infere-se que a instituição ou mesmo o sujeito institucional, como ser subjetivo por meio do qual se organizam histórias de relações e de vínculos, configuram as relações institucionais, que são sociais e humanas e, por isso, conforme Vigotski (2000), constituintes da identidade do sujeito.

Partindo desta linha, que abarca tanto relações humanas quanto aquelas estabelecidas entre o sujeito e a instituição, materializada em suas normas, estrutura e funcionamento – conforme abordado nos capítulos 1 e 2 – podemos nos referir a um corpo institucionalizado do Técnico em Assuntos Educacionais e de outras categorias e cargos existentes na Universidade Federal de Uberlândia, que pode vir a sofrer, seguindo a lógica das instituições e das contradições próprias do processo de institucionalização, da cristalização de sua identidade.

O termo corpo institucionalizado se deriva de uma releitura do capítulo “Corpos Dóceis”, de Foucault (2007, p. 117), definindo os corpos do trabalhador como algo que, em contextos institucionais, são modeláveis, manipuláveis, sujeitos ao treinamento, obedientes e que se tornam hábeis ou cujas forças se multiplicam, enquanto objeto e alvo do poder.

Em diálogo com outra perspectiva, infere-se que o trabalhador, de forma dialética, assume posturas e formas de pensar e/ou agir equivalentes àquilo que, por meio do discurso, desejam(vam) combater, talvez pela “internalização” (VIGOTSKI, 1991, p. 41) das impossibilidades de modificação que lhe são apresentadas socialmente.

No caso da UFU, retoma-se a Resolução nº 10/2002, do Conselho Universitário da UFU (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2002), utilizada como parâmetro para definir o quantitativo de participação de cada categoria da universidade – docente, discentes, técnicos-administrativos – nos demais conselhos superiores, o que explicita que o poder decisório destes últimos em tais órgãos deliberativos, responsáveis pela gestão da universidade, é baixo, já que o quantitativo de representantes desta categoria é substancialmente inferior ao número de docentes, que ocupam cerca de 70% das cadeiras. Isso impacta tanto na autonomia de expressão de opinião e de gestão da prática por parte dos técnicos, pela subordinação aos entendimentos e decisões dos professores, ocupantes de outra categoria funcional, quanto na forma de funcionamento da instituição, que se funda a partir de

concepções de uma maioria que, em muitos casos, sequer conhece suas atribuições legais e práticas possíveis.

A análise de algumas falas das TAEDs entrevistadas permite a observação explícita, em alguns momentos, de corpos institucionalizados no sentido foucaultiano supracitado, de sujeitos entregues ao contrário daquilo que desejavam ou firmavam acreditar, submissos às imposições institucionais e impotentes diante da estruturação do ambiente universitário, no qual trabalham. Isso pode ser visto na postura da entrevistada Virgínia que, por mais que apresentasse o anseio de trabalhar na área do seu cargo, se via impedida de tal concretização, devido ao seu aparente comodismo com a atuação já aprendida e desempenhada e desconhecimento da função.

A entrevistada Geny apresenta um discurso de discordância quanto à existência de contradições em relação ao fazer do TAED, demonstra conformismo com as alocações (im)postas e ausência de um pensamento crítico quanto a atuação deste servidor. Demonstra, ainda, apoio institucional às diferentes alocações desse servidor, em diferentes contextos – incluindo o propriamente administrativo – mediante generalizações e banalização quanto às atribuições específicas e de cunho educacional destinadas à atuação do ocupante desse cargo:

[...] eu gosto da questão administrativa, do setor administrativo. Assim, essa: "ah, eu sou Técnica em Assuntos Educacionais, eu quero ir pra projeto, pra PROEXC". Não faço questão, em absoluto. E não acho também que eu estaria desviada da minha função por isso, não acho, é o que eu te falei, eu estou dentro de uma instituição de ensino, um espirro que eu der aqui dentro é um espirro acadêmico... É um assunto educacional, porque tá no ambiente. É... Acho que um pouco até essa busca da "ah, a especificidade do Técnico em Assuntos Educacionais" é querer não encarar o ambiente, sabe? Se o jardineiro que tá deixando o nosso jardim bonito, ele tá lidando com a nossa educação. Porque se você tem coisas bem... bem... organizadas, bem administradas, bem cuidados, elas têm um papel educativo; o cuidado é educativo, e se você começa vendo o cuidado, é mais fácil você aprender o cuidado; se você vê o respeito, se você se sente respeitado, é muito mais fácil você aprender a respeitar. E isso então é papel de todos nós aqui dentro, de cada um de nós aqui dentro. Então não é porque a menina que tá limpando o chão ali, que ela não é uma educadora. Se eu passo e jogo o papel no chão ela virar pra mim: "ou se pode por favor catar, porque o lixo tá ali" Ela tá educando, ela tá mostrando. (GENY, TAED, 2017).

Se, por um lado, é possível observar nesta fala uma tentativa de abarcar diferentes aspectos do âmbito universitário como pertencentes ao bojo educacional, remetendo ao conceito de educação integral do estudante – o que consiste na finalidade do cargo –, por outro tal posicionamento remete-nos ao conceito de “internalização” de Vigotski (1991, p.

41), por consistir em uma explicação que pode ter sido adotada socialmente, a partir das impossibilidades de atuação e das concepções propagadas, vislumbradas institucionalmente, para o enquadramento funcional do cargo do TAED.

Nesse sentido, não estaria o servidor tornando-se acrítico quanto ao seu fazer e adotando explicitações que possam dar-lhe a impressão de que suas atividades diárias seriam menos desgastantes e desconectadas das atribuições do cargo, no sentido de estar se ocupando de atividades não condizentes com aquelas para as quais prestara o concurso? E quando se posiciona contra aqueles que buscam a “*especificidade do Técnico em Assuntos Educacionais*”, não estaria Geny adotando uma postura repressora e, talvez, sofrendo do mal que um dia tenha tentado combater? – conforme proposições de Bleger (1984), a serem explicitadas no item 4.3.

Percebe-se aqui aspectos da construção da identidade do TAED baseada tanto nas indefinições de suas atividades e pela busca de seu lugar e espaço de atuação, como por meio das (im)possibilidades de gerir sua própria prática por estar subordinado aos distintos entendimentos construídos na instituição UFU, por diferentes atores, em divergência até mesmo com seus próprios pares. Nota-se, pela fala de Geny, que o fazer do TAED parece algo que não deva ser questionado, mesmo se for divergente daquilo que deveria ser subsídio para as definições de sua prática, a lei.

Cabe ressaltar que, para a entrevistada Lana, a forma como o TAED é visto institucionalmente na UFU passa pela indefinição das especificidades de seu trabalho, podendo ele ser colocado para executar atividades diversas, “*como um coringa*”. Este termo apareceu também, em referência ao TAED, na pesquisa realizada por Martins (2019), que atribui essa visão à própria “*generacidade*” (p. 84) conferida ao cargo por sua própria descrição legal, que o leva a este “*estereótipo de servidor coringa*” (p. 84, grifos do autor).

A gestora Izaura explicita sobre a autonomia dos dirigentes para alocar servidores, o que passa pelos diferentes entendimentos que as chefias da instituição possam ter e colabora para essa descaracterização, confirmada pela gestora Patrícia, que ao falar sobre o cargo, explicita: “*é um cargo que eu diria que é genérico*”. Quando um desses servidores aceita a indefinição como regente sobre seu cargo e suas atribuições, internaliza o discurso institucional e não o questiona, conforme expresso na fala de Geny.

Em outro momento da entrevista, Geny apresenta posicionamento consonante com esse, justificando que suas atividades consistem naquelas descritas para o TAED, desconsideradas as especificidades descritas em lei para sua atuação:

Então, não é porque eu não estou na sala de aula que não está ocorrendo o trabalho do TAED. Ou porque eu não estou diretamente com o aluno que isto não está acontecendo. E não é só o TAED. Todo e qualquer profissional aqui dentro tá implicado nessa situação. Quando a pessoa... quando você entrou, chegou aqui, ali na recepção, e falou “olha, eu preciso ir no [nome do setor suprimido], como eu chego lá?” Alguém te falou, alguém te explicou “olha, você vai ali, ali”. É uma informação, mas é uma informação que faz falta se não tiver quem dê. (GENY, TAED, 2017).

Não se preconiza aqui, em discordância a como se posiciona Geny, que um TAED não possa dar informações sobre algo que fuja da especificidade de sua atuação; porém, ressalta-se que, caso sua atuação se resuma a atividades deste tipo, encontra-se divergente daquela prescrita em lei (BRASIL, 2005b), gerando desvio de suas funções ou subutilização de seu trabalho.

O conceito de internalização pode ser utilizado, aqui, no sentido de compreender a forma como se desenvolve a identidade profissional da TAED Virgínia, que se constitui a partir do sentido atribuído às oportunidades institucionais que lhe foram ofertadas, no sentido de amenizar seu sofrimento em relação ao desvio de função vivenciado em sua prática profissional:

O que eu acho assim que... que eu te falei, qualquer outra pessoa de outra área poderia exercer o que eu exerço e assim, de repente, aquilo que eu tenho de conhecimento na minha área específica poderia estar sendo aproveitado em outro local. Enfim, eu fiquei satisfeita aqui, com o trabalho administrativo, mas satisfeita assim, porque, envolve tudo, são pessoas que você acaba criando vínculo, você acaba acostumando com o trabalho. E você vai afastando daquilo que você... no começo eu era muito insatisfeita, no início. Era muito insatisfeita, tanto que eu ia pedir pra sair porque falava “Gente, não tem condição, não tem nada a ver, o que eu tô fazendo aqui”. (VIRGÍNIA, TAED, 2017).

Virgínia esclarece que trabalha na resolução de “mandados de segurança” relacionados aos alunos, sobre os quais discorre:

Eu tinha que ler mandado, entender o que estavam falando no mandado; é uma coisa que nunca tive acesso, então fui ter acesso aqui. Eu comecei a pirar, “vou ter que lidar com essas coisas que eu nem gosto?” Senão teria ido pra área do Direito. Então assim, de cara, uma pessoa que... pensa, uma pessoa que saiu lá do trabalho com educação infantil, cai num lugar assim (risos), então eu comecei a surtar. Tinha nada a ver mesmo. Eu fui acostumando, a palavra é essa, eu fui acostumando, o trabalho aqui é muito rotineiro, então sempre tem as mesmas coisas, lidando com as mesmas coisas, mudam umas e outras, mas é assim né. Não sei também, eu teria que entender o cargo, o que ele é, porque acho que até hoje eu não entendi. Entender quais são as possibilidades pra poder te falar: “Não, eu abriria

mão disso que eu exerço hoje pra trabalhar efetivamente no cargo de Técnicos em Assuntos Educacionais”. (VIRGÍNIA, TAED, 2017).

É possível supor que havia Virgínia internalizado suas atividades e, no sentido de amenizar seu sofrimento e não “*surtar*”, teria se “*acostumado*” com um trabalho que não corresponde àquele para o qual foi empossada e entrou em exercício. Embora tenha apresentado questões referentes à sua insatisfação inicial e à visão de si, como uma servidora em exercício de atividades para as quais outros cargos seriam destinados, diz ter modificado sua percepção quanto à questão da satisfação, pelo costume em realizar tais atividades e pelas relações sociais vivenciadas no desenvolvimento de sua práxis profissional.

Tal situação nos remete àquelas relatadas por alunos de graduação da UFU, no estudo de Cury (2012), de impotência diante da autoridade do professor, que os fazia se conformar com a situação de reprovação, mesmo quando não concordavam com os motivos que a levaram a ocorrer. Neste texto, o autor faz reflexões quanto ao conto “Crachá nos dentes”, de Telles (1998), sobre o qual pontuou: “parece existir uma necessidade de ‘adestramento’ em busca de um indivíduo dirigido para a correta prestação do trabalho” (p. 180). Estaria o TAED sendo adestrado para cumprir as funções que lhe são destinadas, independente de pertencerem ao rol daquelas previstas para sua execução, em lei? Diante das figuras de autoridade, estaria o servidor ocupante deste cargo se sentindo impotente e com dificuldades para impor-se profissionalmente, na UFU? Ao que nos parece, por algumas falas descritas, é o que tem ocorrido, em muitos casos, com o TAED nessa instituição universitária.

Em consenso com as dificuldades apontadas quanto ao fazer do TAED evidenciadas neste estudo, Pio (2012) apontou que, pela ausência de entendimento quanto ao delineamento específico das atividades deste servidor, sua identidade passa por adequações e transformações em acordo com os interesses institucionais, sendo que a organização responsável é quem “outorga suas funções, suas atribuições” (p. 136).

Retoma-se um trecho do referido conto, no qual a impotência diante de uma figura de autoridade foi explicitada na fala do personagem principal – apresentado na figura de um cachorro, sobre o qual não se sabe quanto à o ser, literalmente, ou a assim se sentir –, que representa, segundo nossa interpretação e a de Cury (2012), o trabalhador em experiência dialética de subordinação e impotência, que ora se adapta com docilidade ao que lhe é imposto e ora se revolta com sua situação.

Às vezes, fico raivoso, meu pêlo [sic] se eriça e cerro os maxilares rolando e ganindo, quero fugir, morder. Mas as fases de cachorro louco passam logo.

Então, componho o peito, conforme ouvi o treinador dizer, não sei em que consiste isso de compor o peito, não sei, mas é o que faço quando desconfio que não estou agradando: componho o peito e volto normalidade de um cachorro manso. Doce. (TELLES, 1998, p. 52).

Ressalta-se que a forma como o TAED concebe o seu fazer e reage ao que está (im)posto para sua prática, bem como a forma como enxerga suas atribuições e sua inserção no âmbito institucional constitui-se em um fator de suma importância para a constituição de sua identidade profissional. Quando não reage às designações institucionais controversas às práticas elencadas em lei para o seu cargo, conformando-se aos desvios de função e aos estereótipos que lhe são imputados, age como o personagem do conto de Telles (1998), em submissão às ordens e internalização daquilo do qual discorda, como se fosse inerente à sua práxis.

Posto isto, o texto avança visando ampliar a compreensão desses aspectos e elucidar a forma como o TAED da UFU constrói sua identidade profissional, o que é de suma importância para o entendimento, na prática, de como a política pública educacional deste cargo se materializa no âmbito desta instituição de ensino superior.

Cabe retomar a conclusão de Mattos et al. (2017) sobre a necessidade de que o TAED, assim como os demais servidores ocupantes de outros cargos, conheçam suas atribuições, pois assim poderiam tanto desempenhá-las de forma adequada e condizente com o texto legal, quanto evitar que fossem colocados para executar atividades distoantes com aquelas para as quais ingressaram no serviço público. Seria esta uma forma do TAED ir contra a institucionalização de seu trabalho, no sentido de tornar o servidor capaz de questionar e de ser menos submisso ao que lhe é imposto em contradição ao que deveria fazer, no sentido de buscar adequação de sua prática ao texto legal.

Ao observar os excertos acima, alguns nos quais são explicitados os desvios de função do TAED da UFU e sua impotência para promover mudanças efetivas que o tire de tal situação, nota-se a institucionalização de seu trabalho – e de seu corpo – materializada na obrigação de executar atividades não previstas para seu cargo e no desconhecimento quanto às ações que deveria, de fato, executar.

Além disso, pelos próprios entraves institucionais, tanto pelas dificuldades em se qualificar – já que depende de liberação por parte de suas chefias, as quais possuem distintos entendimentos – quanto pelas capacitações ofertadas na UFU, não voltadas para o seu trabalho específico, conforme será analisado no item 4.3.4, o TAED, além de ter sua identidade institucionalizada, percebe dificuldades no encontro de formas de emancipação a

partir de aperfeiçoamentos e contato com estudos formais, não disponibilizados pela universidade para fins de auxiliá-lo no processo de (re)conhecer-se e vislumbrar suas reais possibilidades de atuação, visando modificar essa sua realidade e construir sua identidade profissional a partir da adequação de suas funções.

Considerada a institucionalização do TAED e as facilidades/dificuldades dela decorrentes, cabe prosseguir na discussão rumo à compreensão sobre as atividades efetivamente desenvolvidas pelo TAED, na prática, a partir do que lhe fora atribuído e como isso influencia em sua constituição profissional, por meio de sua identidade, conforme será apresentado no tópico seguinte.

4.2.2. A práxis do TAED na UFU: atribuições e formas de atuação efetivas que reverberam na constituição de uma identidade profissional

Embora, como veremos no tópico 4.3., muitos TAEDs trabalhem em atividades diferentes daquelas que são próprias do cargo, consideradas as contradições existentes nas instituições educacionais e, portanto, na Universidade Federal de Uberlândia, especialmente entre o que encontra-se descrito em texto legal (BRASIL, 2005b) – e, conseqüentemente, nos editais de concursos da instituição – e as práticas elencadas para esses servidores, as atribuições desempenhadas, mesmo em desacordo com o edital e com a lei, levam à configuração de um cenário social no qual a identidade profissional deste servidor se constrói. Nesse sentido serão apresentados, nesta subseção, aspectos referentes a essa constituição, a partir do efetivo fazer desse trabalhador, e não apenas daquilo que deveria ele desempenhar, conforme pormenorizado nos capítulos 2 e 3.

Sobre suas atribuições na UFU, Silvia informa fazer parte de um setor no qual existem outros três servidores, ocupantes de cargo de Assistente em Administração, nível D, no qual todos executam as mesmas atividades: gerenciar um sistema de acompanhamento e gestão da carreira dos servidores técnico-administrativos da universidade.

Quanto a isso cabe retomar que, no Ofício Circular nº 15/2005 CGGP/SAA/SE/MEC (BRASIL, 2005b, p. 50)¹³⁹, onde consta a descrição das atividades do TAED, não está incluída a responsabilidade por cuidar da carreira de outros servidores; pelo contrário, suas atribuições são descritas com enfoque no processo de ensino-aprendizagem, de pesquisa e extensão na universidade, visando à educação integral dos discentes, na interface professor-

aluno. Por isso, embora colaborar para a carreira de outros servidores e auxiliar na forma como se situam na UFU incida na atuação destes e, portanto, nos processos educacionais, as atividades desempenhadas pela TAED Silvia parecem ir de encontro ao que o TAED efetivamente deve fazer, gerando uma disfunção¹⁴⁰.

Considerada a descrição sumária do cargo de Assistente em Administração transcrita abaixo, a partir desse mesmo ofício, as atividades desempenhadas pelos demais servidores que trabalham com Silvia, ao contrário do que com ela ocorria, estavam em acordo com o texto legal (BRASIL, 2005b), configurando exercício correto das atribuições para este cargo. São elas:

Dar suporte administrativo e técnico nas áreas de recursos humanos, administração, finanças e logística; atender usuários, fornecendo e recebendo informações; tratar de documentos variados, cumprindo todo o procedimento necessário referente aos mesmos; preparar relatórios e planilhas; executar serviços áreas de escritório. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2005b, p. 56).

As atribuições destinadas à servidora Lana também apresentam-se controversas, em geral, às atividades previstas para o seu cargo. Desde seu ingresso na universidade como TAED, Lana executou as seguintes atividades, avaliadas por ela como não correspondentes às funções de seu cargo: relacionadas ao controle acadêmico – sobre as quais não discorre; entrega de “*produtos de audiovisual, que eram os data show, computadores, os mouses*”; atividades de secretária de curso de graduação, desempenhadas em dois diferentes cursos (função ocupada por sua solicitação, visando “*sair do período da noite e ir para a manhã*”).

Por fim, Lana foi realocada para seu atual setor, no qual, além de realizar trabalhos internos, atende ao público de alunos, por meio do auxílio na busca por determinados materiais dentro da universidade¹⁴¹. Segundo ela, essa atividade “*parece um pouco com as nossas funções só na parte pedagógica de ter que ensinar as pessoas, por exemplo, a encontrar os materiais, ensinar como que lida com aquela coisa*”, com a ressalva de ser essa uma ação “*mais voltada para o trabalho*” de outro servidor nível E, ocupante de cargo específico para tal finalidade, pois para o TAED não consta tal especificidade de ação.

¹³⁹ Disponível no site da própria universidade: <http://www.progep.ufu.br/legislacao/oficio-circular-no-0152005cggpsaasemec-descricao-dos-cargos-tecnico-administrativos-em>. Acesso em: 10 mai 2018.

¹⁴⁰ Embora a disfunção seja trabalhada em tópico separado do item 4.3, já na construção dos dados sobre a identidade profissional fica evidente sua existência no contexto da prática de alguns servidores TAED, em especial no desempenho de atividades burocráticas que culminam em sua subutilização.

¹⁴¹ Visando a não identificação do setor no qual trabalha, o material não foi descrito.

As justificativas de Lana permitem interpretar que, talvez, mesmo quando o servidor TAED tem a clareza de que o desempenho de suas atividades não corresponde àquilo que deveria realizar, como em seu caso, pode desenvolver mecanismos de ludibriar-se, baseado na percepção de vinculação, mesmo que pequena, de seu fazer ao cargo. Isto culmina na busca por encaixar a sua atuação real, mesmo que desviada de sua função, naquilo que deveria, de fato, desenvolver e pode ser originário de um anseio por adequação e consonância entre a atuação real e o que prevê o texto legal, de forma a diminuir o mal-estar originário da impossibilidade institucional de trabalhar, efetivamente, em atividades para as quais se concursou.

Quanto às suas atribuições, a TAED Débora informa que realiza funções relacionadas a sua formação¹⁴² – não a de licenciatura, mas a de bacharelado – e que só aceitou ocupar a vaga de TAED, tendo saído de seu cargo na esfera privada, no qual considerava-se bem sucedida, porque lhe foi oferecida essa possibilidade, em entrevista pré-posses, realizada pelo setor responsável dentro da PROGEP.

As atividades que desempenha incluem: atendimentos individuais, com orientações específicas a servidores e seus dependentes legais; formação de grupos para discussão de temáticas afins; ministração de um curso EaD destinado aos servidores da instituição, na função de professora e tutora; atuação na capacitação de servidores; orientação de projeto final em um dos cursos do qual participa, destinado também a servidores; realização de ações específicas, conforme demandas que surgem na universidade relacionadas aos trabalhadores, como palestras motivacionais e de auxílio em temáticas específicas, como por exemplo, a de relacionamentos interpessoais no trabalho.

Cabe ressaltar que, embora Débora atue com instrução e intermediação educacional, por meio de docência e tutoria, e no atendimento às necessidades institucionais quanto aos servidores, tais atividades não correspondem àquelas legalmente instituídas. Primeiro, porque a previsão legal é de que o TAED execute funções em auxílio à docência e não em substituição a ele; depois, pela mesma questão apontada em referência ao trabalho desenvolvido por Silvia, a de que este servidor deveria desenvolver ações junto aos discentes e docentes e não exclusivamente aos técnico-administrativos, englobados no que Débora desempenha.

Quanto ao seu trabalho direcionado aos docentes, foi possível observar consonância com o texto legal (BRASIL, 2005b); porém, pelas informações que a entrevistada forneceu,

sua atuação não se dava necessariamente em auxílios pedagógicos, extrapolando aquilo para o qual o ocupante deste cargo fora designado. Aponta também que ministra cursos, atuando como professora.

Silva (2014) notou a existência de uma confusão entre as figuras do docente e do TAED, em especial aquele com formação em pedagogia. Alertou que, embora haja um conflito de identidades, ser TAED não passa por desenvolver atividades docentes, mas por “desenvolver atividades pedagógicas nos diferentes espaços da universidade” (SILVA, 2014, p. 98), o que poderia explicar a atuação de Débora em docência e a necessidade de readequação de suas atividades.

Izaura concebe que, na PROGRAD, setor da universidade responsável por gerir parte da graduação, o TAED atuava/atua efetivamente nas atribuições e finalidades do seu cargo, embora titubeie quanto à sua própria afirmação. Em suas palavras:

Na PROGRAD tinha TAED e eu posso te dizer que eles estavam atuando, pelas informações que eu tenho. E aí é difícil te dar essa resposta se eles estavam, porque você não está no dia-a-dia da Unidade; então a avaliação que eu sei é que lá teria TAED que estavam, de certa forma, cumprindo esse papel. Essa é a informação que eu tenho, os demais não teriam necessidade. (IZAURA, GESTORA, 2017).

Virgínia diz que o trabalho que desempenha, “*um assistente administrativo poderia fazer normalmente, não tem nada muito específico não*”. Segundo ela, essas atividades são mais burocráticas e técnicas, sobre as quais acrescenta:

Porque eu trabalho com elaboração de propostas de calendário acadêmico, a gente trabalha aqui em montar processo de aluno passível de jubramento, abandono de curso, a gente trabalha com o Sistema de Informação de Ensino, a gente mexe com dados de aluno, lança algumas coisas, esses processos que a gente trabalha com jubramento e abandono, a gente cadastra, lança tudo isso no sistema, a gente cadastra aqui e a coordenação também visualiza. O que mais? Parecer! A gente trabalha muito com elaboração de parecer, parecer técnico, de integralização antes do tempo, assim, vários pareceres que vão para o Conselho, passa pra PROGRAD dar o parecer e eles acabam aqui no meu setor, e a gente trabalha com isso aqui. [...] o que eu estou te dizendo é que qualquer outra pessoa poderia ensinar esse serviço pra qualquer outra pessoa aqui que fosse assistente de administração que eu acho que a pessoa não teria dificuldade em fazer, não acredito que essa seja a função do TAED. (VIRGÍNIA, TAED, 2017).

¹⁴² A formação da TAED Débora foi suprimida, bem como grande parte de suas atividades, concebidas como passíveis de sua identificação.

Virgínia, por trabalhar em setor que se vincula a funções oriundas da PROGRAD, explicita uma contradição quanto à fala de Izaura – de que o setor seria aquele no qual o TAED seria aproveitado em acordo com suas atribuições, embora tenha ressaltado não poder afirmar, com certeza, se isso por lá ocorria, por não estar inserida no cotidiano dos setores a ela atrelados.

Essas atividades peculiares desenvolvidas por Virgínia e a forma como as executa nos remete aos “consultores”, “especialistas” e “especialistas em especialidades”, mencionados por Mészáros (2016, p. 274),¹⁴³ sobre os quais pondera como sendo o caminho da formação ofertada pelo ensino universitário, em detrimento do indivíduo “polivalente” (p. 274), a qual leva, portanto, a uma formação especializada que faz crescer a “máquina burocrática do capitalismo moderno” (p. 274).

Para além da formação dos alunos, essa reflexão aplica-se à constituição do corpo de servidores TAEDs – que já haviam passado, no caso, por formação de nível superior – e é possível de ser visualizada tanto neste caso, quanto em outros, nos quais os ocupantes do cargo executam funções demasiadamente específicas e, por vezes, desalinhadas do todo com o qual se relaciona a amplitude da área pedagógica, fragmentando sua identidade profissional e o impossibilitando e/ou dificultando de constituir-se a partir de uma visão global e crítica.

No sentido de suas atividades práticas e efetivas no contexto real da UFU, a identidade profissional do TAED, a partir dos excertos acima, se constrói, em partes, por meio da execução de funções nas quais não reconhece, por vezes, a vinculação com as atribuições do seu cargo, sendo inserido na responsabilidade por serviços muitas vezes burocráticos e, principalmente, administrativos, salvo exceções nos quais a parte pedagógica é por ele utilizada, ou quando trabalha em atividades vinculadas à sua formação, porém não aquela propriamente de licenciatura.

Em consenso com isto, o estudo de Silva (2014) apontou que a identidade dos TAEDs se construía a partir do desenvolvimento de trabalhos administrativo-pedagógicos e o estudo de Sanseverino (2015) demonstrou que os ocupantes desse cargo desempenhavam tarefas de natureza exclusivamente administrativa ou administrativa-pedagógicas, sendo que nenhum deles realizava atividades puramente pedagógicas. Cabe ressaltar que Sanseverino e Gomes Júnior (2014) concluíram que a atuação do TAED em “rotinas essencialmente administrativas” (p. 8) consiste em subutilização deste servidor.

¹⁴³ Discussão realizada no capítulo 3.

Para além das práticas desenvolvidas efetivamente pelo TAED, que englobam algumas que nem sempre condizem com seus saberes e com as possibilidades elencadas para sua atuação, em termos legais, faz-se necessário compreender qual a concepção que tais servidoras e os gestoras entrevistadas têm sobre sua atuação na educação superior da UFU, conforme será apresentado no tópico a seguir.

4.2.3. Concepções do TAED a respeito da sua atuação na educação superior

Sobre a realidade do que é ser TAED no âmbito da Educação Superior, Silvia apresenta sua visão nos seguintes termos: *“Se eu for levar em consideração a minha história profissional aqui na UFU, eu diria que ser TAED é ser um técnico-administrativo de nível superior com salário um pouco melhor do que os demais técnicos-administrativos nível C e D”* (SILVIA, TAED, 2017).

Ressalta que essa realidade é controversa, no sentido de que os servidores ingressantes na universidade nos últimos tempos, na carreira de técnico-administrativo nível C e D, aparecem cada vez mais qualificados, com graduação e, em muitos casos, pós-graduação, o que deveria ser levado em consideração no sentido de que, por mais que o TAED seja um servidor de nível E e possua atribuições específicas, ele não tem conhecimentos necessariamente superiores a esses outros.

O TAED, nesse sentido, parece ter tido uma oportunidade que os técnico-administrativos de níveis abaixo de E – que executavam as mesmas funções do TAED e talvez possuíssem as mesmas qualificações, ou até mesmo superiores, porém percebendo salários inferiores – não tiveram: o de ingressar em concurso que valorizasse, ao menos em nível salarial, sua formação. Esse aspecto também é alvo das ponderações da entrevistada Silvia, por meio da apresentação de reflexões que permitem a percepção da desigualdade social e de oportunidades refletidas no próprio contexto da universidade e do serviço público federal. Além disso, a situação por ela apresentada pode corresponder à realidade de alguns TAEDs que tenham ingressado com – ou progredido para – qualificações superiores às exigidas no momento da posse e possam almejar a ocupação de outras vagas:

As pessoas estão entrando muito qualificadas. E assim, acredito que o objetivo delas, se não é depois passar em um concurso de nível superior, é ir pra docência, né? Elas estão assumindo essas funções aqui temporariamente. Tenho minhas dúvidas que uma pessoa com doutorado preste um concurso pra assistente administrativo nível D e queira ficar nisso o resto da vida. Duvido, duvido! (SILVIA, TAED, 2017).

Sobre essa problematização quanto à intenção que Silvia informa acreditar ser a de tais servidores, cabe ponderar que a sociedade capitalista não oferece as oportunidades para que todos atinjam esse objetivo, caso os possuam. Por ser uma sociedade pautada em princípios neoliberais, as vagas oferecidas para trabalhos públicos – e, cabe ressaltar, também para a esfera privada – são escassas, refletindo na impossibilidade ou em dificuldades de que mudem de carreira, por meio da ascensão para outros cargos que exijam as novas qualificações incorporadas.

Tal cenário pode apresentar, como resultado, que aqueles que assumiram suas funções de forma temporária, como concebe Silvia, possam não ter outras opções de trabalho, frustrando suas expectativas e gerando a manutenção indesejada em cargos que, embora vistos inicialmente como provisórios, passam a ser suas efetivas opções. Essa realidade pode gerar problemas na constituição de uma identidade profissional, além de contradições e insatisfação referentes à execução das tarefas do cargo.

Sobre a pertinência dessa reflexão para a compreensão da construção da identidade do TAED, percebe-se que, dentre aquelas que foram entrevistadas, todas possuíam pós-graduação, sendo que algumas já haviam atingido o título de mestre ou de doutor. O impacto de tais titulações se apresenta em, pelo menos, três vertentes: a de que o TAED esteja se qualificando para ampliação de seus conhecimentos; a de que ele o tenha feito visando a progressão salarial na carreira, tendo em vista o plano de carreira vigente em lei, proposto para a categoria técnico-administrativa¹⁴⁴; a de que, como apresentado por Silvia, o TAED vislumbre outra carreira, como a de docência que, no caso da UFU, por exemplo, parte da exigência de titulação mínima de doutorado para investidura no cargo.

Sobre a questão salarial, algumas TAED apresentaram-na como motivação para realização do concurso e ingresso na vaga, bem como para as qualificações por elas realizadas. Lana ressalta, inclusive, que o desejo ou não pela realização de pesquisas por parte dos servidores passa, muitas vezes, pela possibilidade de ascensão salarial.

Sobre o desejo de ser professora, Silvia afirma que essa questão não coincide com as suas expectativas e anseios, já que não se trata de uma função que deseja ocupar. Informa, inclusive, já ter atuado como docente substituta no Ensino Superior ofertado na UFU e que a experiência não foi positiva a ponto de ter gerado o desejo de ocupar tal vaga.

¹⁴⁴ Conforme já apontado no capítulo 2, trata-se da Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005a), instituída no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Leonor, embora afirme que a execução de atividades docentes por parte do TAED consista em desvio de função, apresenta a concepção de que o trabalho desse servidor passa pela área pedagógica e que, mesmo aquele sem formação em pedagogia, com licenciatura, ao cursá-la “*se torna um professor, já entra naqueles aspectos pedagógicos e aprende como lidar*”. Segundo ela, a identidade profissional desse servidor passa por uma formação pedagógica, o que é consoante com o texto legal (BRASIL, 2005b), que exige a graduação em pedagogia ou licenciaturas para investidura no cargo.

Mas isso aí, também por exemplo, nós temos professores também que não sabe dar aula, para falar a verdade. Então nós temos técnicos que também não tem essa prática, mas ele pode desenvolver se ele quiser, mas geralmente o técnico vai ser professor de alguma forma. Ele é formado, tem licenciatura, ele pode nunca ter dado aula, formou e já prestou concurso e passou, mas ele teve aquela formação pedagógica, tudo bem que ela pode ser específica, como matemática, ou letras. Não precisa ser pedagogo, mas ele tem aquela formação pedagógica de alguma forma. (LEONOR, TAED, 2017).

A partir de sua experiência, Lana acredita que TAED é um cargo em “*extinção*”, afirmação sobre a qual explica, nos seguintes termos: “*porque parece que não tem mais concurso para ele. Ele é visto como um coringa, que eles colocam, “pode colocar aqui”, “pode colocar no laboratório”, “na secretaria”, põe em vários outros lugares e não tem uma especificidade desse trabalho*”. A entrevistada Débora diz, nesse sentido, lhe chamar a atenção o fato de não ter sido divulgado nenhum novo concurso para o cargo TAED: “*desde que eu entrei, eu nunca mais vi um concurso aberto pra esse cargo. Não sei. É uma pergunta que eu gostaria que o RH¹⁴⁵ um dia respondesse. Por quê?*”. Tais informações são consensuais com a realidade posta a partir de documentos, pela UFU, nas quais fica nítida a diminuição de vagas para TAED ao longo dos anos 2013 e 2014 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2013g; 2013i; 2014i).

Lana demonstra acreditar que o TAED no âmbito da educação superior da UFU não trabalha especificamente com suas funções, tendo demonstrado acreditar que tais servidores ocupam postos de trabalho nos quais a universidade precise de um servidor, independente das atividades e funções desempenhadas. Sobre essa atuação, Leonor discorre:

Isso é difícil, eu acho que eu tive sorte de estar atuando aqui, parece que encaixa diretamente na minha formação. Mas eu vejo que colegas meus

¹⁴⁵ RH refere-se à Recursos Humanos, termo utilizado anteriormente para designar o setor da UFU responsável pela gestão de pessoas.

atuam em áreas que não tem nada a ver. Eles são Técnicos em Assuntos Educacionais, poderia ser voltado ao trabalho pedagógico, de pensar em resoluções, de pensar quanto a qualificação dos servidores, [informação suprimida]¹⁴⁶ pensar a qualificação e a capacitação. Mas não é o que acontece. Eles trabalham até como secretários, que já foge completamente. Então que eu acho que seria isso, você contribuir de alguma forma para o desenvolvimento qualitativo no setor de captação, de qualificação e no desenvolvimento de projetos também. (LEONOR, TAED, 2017).

Sobre ser TAED no âmbito da educação superior, Débora afirma ter pouco conhecimento, embora acredite que a importância do cargo consiste no fato que *“da pessoa já ter essa formação superior e poder transmitir. Eu não vejo outra... outra questão; porque eu não conheço muito, do que é ser né, um TAED”*.

A entrevistada Tharita diz que o que é a atuação do TAED no âmbito da educação superior da UFU é diferente do que deveria ser, gerando *“angústias”*. Tece alguns comentários e reflexões sobre o assunto, informando a existência de diversos colegas que ocupam o mesmo cargo e que pediram remoção

porque, onde estavam, estavam só no trabalho administrativo, então se você me pergunta o que é ser TAED na UFU hoje eu acho que passa por essa frustração, de ter a formação, de poder contribuir mais. Mas as vezes ficar preso a fazer o trabalho burocrático apenas, que não te exige o conhecimento que você tem. E o que deveria ser, é mais uma vez, deveria ser esse trabalho de parceria com os docentes na assessoria, no que diz respeito aos processos pedagógicos. (THARITA, TAED, 2017).

Virgínia mostra-se confusa em ter que responder o que é ser TAED na educação superior, afirmando, inicialmente, não saber, e complementando, em seguida, ser o TAED *“um profissional assim, para trabalhar nessa área ligado na área mais pedagógica mesmo assim, de repente ter um em cada curso lá auxiliando, não sei, trabalhando diretamente com professores e alunos”*.

Tais dados apontam para o fato de que, em termos gerais, as informantes da pesquisa tinham consciência quanto a ausência de vinculação da sua prática concreta ao trabalho que deveriam executar, mas também, e contraditoriamente, pareciam desconhecer parte das suas atribuições regimentais vinculadas à sua condição de TAEDs na instituição.

As contradições que transparecem a partir de tais concepções, sobre o TAED, influenciam na construção e desenvolvimento de sua identidade profissional na UFU. Passam tanto pelo (des)conhecimento e pela (não) atuação, quanto pelas (in)definições quanto ao

¹⁴⁶ Sob o risco de identificação do participante, a informação foi suprimida.

exercício do cargo na instituição. Isso vai ao encontro dos conteúdos existentes em outras pesquisas sobre o cargo, refletindo a realidade do TAED desde o surgimento de sua categoria funcional.

O subaproveitamento e o desvio de função, constituintes da identidade profissional dos ocupantes desse cargo na UFU, são aspectos presentes nos demais estudos encontrados sobre o TAED, perpassando diferentes contextos educacionais, o que vai desde a primeira pesquisa encontrada, intitulada “Considerações sobre a situação atual do Técnico em Assuntos Educacionais no MEC” (BRASIL, 1979a), à última realizada até o momento, esta.

As dificuldades em superar as contradições, com vistas a construção de uma identidade profissional consonante com o texto legal para o cargo TAED, passam pelos problemas em superar concepções enraizadas e perpetuadoras da subutilização do cargo na UFU. Isso se dá, ainda, no campo das relações sociais desenvolvidas na instituição, conforme será discutido na subseção seguinte.

4.2.4. Constituição da Identidade profissional do TAED a partir da relação com outros servidores

A respeito da constituição da identidade profissional do TAED a partir de suas relações com o outro, são apresentados, neste tópico, algumas reflexões e análises referentes ao processo, que vai desde a recepção pela equipe de gestão das vagas, no momento de entrevista – anterior ao ingresso –, às capacitações recebidas por meio de formação continuada, treinamentos, relações com colegas, chefias, subordinados e com público atendido.

Sobre a entrevista realizada com o servidor anterior à posse e ao ingresso, conduzida pela PROGEP, foi possível observar que se trata de um momento importante para a constituição do TAED como servidor na universidade. O acolhimento preliminar, com as explicações necessárias, são influências iniciais para que o trabalhador compreenda o âmbito da instituição e as possibilidades nela existentes, bem como as formas de atuação previstas para o cargo no qual fora aprovado em concurso público – as contradições aprofundadas sobre esta temática serão abordadas no item 4.3.1.

Quanto ao acolhimento pelo setor responsável por gerir pessoas na universidade, Débora informa ter sido uma etapa essencial para que aceitasse ocupar o cargo de TAED, tendo em vista que atuava na iniciativa privada e já havia até desistido de tomar posse na UFU, consistindo a entrevista em um fator decisivo para que optasse por ocupar a vaga, das as

informações recebidas e as possibilidades que lhe foram apresentadas para que atuasse de acordo com as atribuições de sua formação em bacharelado.

Lana, pelo contrário, informa que não foi entrevistada pelo setor e que “*a única coisa que aconteceu foi entregar todos os cursos que já havia feito, para eles terem uma noção... e só. Não teve entrevista*”. Silvia, nesse sentido, demonstra não ter recebido muitas explicações, o que culminou na aceitação da área à qual foi destinada para exercício de suas atividades, incompatíveis com aquelas descritas em edital e no texto legal – conforme apresentado no item 4.3. Porém, pela forma como foi recebida, conforme descrito a seguir, não questionou sobre o fazer que lhe foi apresentado.

Acredito que... me senti acolhida, me senti muito bem tratada, muito bem recebida... e, à medida que você vai conhecendo a instituição é que você vai sabendo das possibilidades de ação. Então, a princípio, estava tudo muito certo, não tinha muito o que questionar, eu achava que era daquele jeito mesmo. (SILVIA, TAED, 2017).

Quanto à relação com as chefias, alguns posicionamentos e vivências foram compartilhados pelas TAEDs entrevistadas. Silvia diz ter sido bem recebida por sua chefia inicial, que conhecia muito bem o setor no qual trabalhava e as atividades desempenhadas nele, lhe ensinando os trâmites necessários, o que possibilitou seu crescimento e aprendizagem por meio da mediação de outro ator, conhecedor das atribuições. Isso nos remete ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, por meio do qual a mediação é vista como de suma importância para o processo de desenvolvimento-aprendizagem (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010). Neste processo relatado por Silvia, parece ter existido uma mediação com intervenção de sua ZDP, influenciando no seu desenvolvimento profissional e nas aprendizagens sobre o trabalho realizado.

Porém, Silvia faz críticas à forma como outra chefia conduziu o andamento dos trabalhos, dizendo que desorganizou o trabalho em seu setor e gerou transtornos por isso. Em ambos os casos, os servidores eram de nível E, fator que a entrevistada contrapõe quando informa sobre sua chefia atual, em comparação com a anterior:

Hoje a minha chefia imediata é uma assistente nível D; e eu acredito que ela tenha mais condições de ser minha chefia do que a chefia anterior; então isso é muito relativo, porque às vezes a pessoa tem a titulação, tem o cargo, mas não tem a condição; é estranho falar isso, né? (SILVIA, TAED, 2017).

Silvia afirma, ainda, que sua chefia anterior, a qual considerou inadequada para o cargo, gerava problemas de relacionamento e referentes ao trabalho:

Ah sim, porque eu fiquei afastada um tempo pra fazer (foram 15 meses de afastamento) pra fazer a pós-graduação e aí, quando eu voltei, a chefia já tinha mudado, então já era outra pessoa; mas a pessoa mais fez confusão no trabalho, bagunçou aquilo que já estava organizado, do que contribuiu, entendeu? Hoje essa pessoa nem está lá mais. Porque eu acho que nem tinha condições de ficar, porque não dava certo mesmo, não tinha jeito. Então com relação a chefia o que teria a dizer era isso, que a minha primeira chefia foi uma pessoa que, profissionalmente, eu não tenho o que questionar sobre sua competência, estava tudo certo como tinha que ser mesmo; depois houve essa mudança e aí foi... um desastre... vamos dizer assim. A pessoa realmente não dava conta, confusa, difícil. Até hoje a gente tá consertando algumas coisas que ficaram meio bagunçadas. E agora minha chefia atual é essa pessoa que eu também acho que, embora seja uma pessoa com cargo de nível D, desempenha muito melhor as funções do que a chefia anterior. Então, é tranquilo assim, eu não tenho problema nenhum em trabalhar com uma chefia que tenha cargo nível D sendo meu cargo de nível E (SILVIA, TAED, 2017).

Lana relata ter tido problemas tanto com chefia ocupante do cargo docente quanto com ocupante de cargo da carreira técnico-administrativa. Segundo ela,

Sempre foi tenso. Eu sou uma pessoa que não sou muito subordinada, eu sempre questiono. E as pessoas não gostam de pessoas que questionam. Eu dou muitas ideias, eu gosto de colaborar e as pessoas ficam meio com medo. É tanto que, minhas três avaliações, do probatório, nas três eu ganhei B. Naquela questão: aceita bem as ordens superiores? Eu sempre faço tudo o que me pede, mas quero sempre saber o que eu estou fazendo, o porquê que estou fazendo. E as pessoas não gostam muito. (LANA, TAED, 2017).

Lana diz, ainda, não ter tido boas experiências. Segundo ela, “em dois lugares que eu fui, eu percebi que as pessoas tinham medo que eu viesse para ocupar os cargos delas”. Resultante disso, em um deles foi retirada do setor onde trabalhada, episódio sobre o qual ela explana: “fui colocada para o turno da noite, para entregar audiovisual, meio que me anulando”. Relata que recebia as informações necessárias para o exercício de sua função: “Aí eu chegava à tarde, as coisas já tinham acontecido, eu pedia informação e eu ficava igual barata tonta, porque as coisas aconteciam de manhã e, quando chegava à tarde, o repasse era superficial”.

Em um dos setores nos quais trabalhou, a relação com uma colega terceirizada gerava dificuldades nas execuções de sua tarefa. Segundo ela,

Quando eu entrei na [nome do setor suprimido], a mesma coisa, tinha uma moça que era da FAEPU e ela ia explicar, e não explicava tudo que eu precisava saber, ia sempre pelos caminhos mais difíceis. Eu tinha até medo do trabalho, eu falava “gente, eu não sei inglês”, “gente, eu não sei, não vou dar conta disso aqui”. Porque ela colocava coisas muito difíceis para eu poder aprender. Quando eu comecei e eu mesma fui fazendo os meus percursos, eu fui vendo que não era daquele jeito, que ela tinha colocado aquilo ali para eu ter dificuldade. (LANA, TAED, 2017).

Lana explicita também a existência de adversidades nas relações com outros colegas técnico-administrativos, de níveis D ou C. Em um dos casos, um auxiliar em administração – nível C – foi sua chefia. Quando ela entrou no setor, “*ele ficou em pânico*” pelo receio de que ela estivesse almejando ocupar o seu lugar. Com isso, ela diz ter vivido boicote no trabalho.

Ele ligou para todo mundo e disse que ele não queria que eu ficasse lá [...], ele entrou de férias e escondeu as senhas, ele, também... direto, escondia informações, não queria passar, vigiando e falando para mim “o que é que você quer aqui?”, “você não precisa ficar aqui”, “você vai querer cargo?”. (LANA, TAED, 2017).

Relata a existência de entraves nas relações com seus pares da categoria técnico-administrativa, para além desta, na qual o servidor era sua chefia. Uma de suas colegas era técnica nível D e executava as mesmas funções que Lana, mas também havia concorrido ao cargo de TAED e não havia sido aprovada. Ela relata um diálogo ocorrido, no qual sua colega lhe disse: “*Você sabe porque foi que você passou?*”. Falei ‘*não, porquê?*’. ‘*Porque você é uma das pessoas mais velhas, e eles passam os mais velhos e os mais novos ficam esquecidos*”. Lana interpretou isso como rivalidade e “*competição*”, tanto pelas questões salariais, como porque “*esse nome acaba sendo pomposo*” e passando a interpretação de que o servidor TAED sabe tudo sobre educação, gerando “*medo*” nos colegas.

A relação com a chefia é apontada pela TAED Tharita como um fator facilitador de seu trabalho:

Se eu puder colocar isso como um elemento facilitador, mais uma vez, eu sempre tive sorte de ter chefias imediatas que conseguiam entender o quanto eu podia colaborar, então tanto a minha primeira diretora quanto a segunda diretora, pelo contato até acadêmico que tivemos, fora ali daquele ambiente, conseguiram enxergar que eu podia contribuir com algumas coisas, então eu penso que isso foi um facilitador. Por exemplo, esse convite de participar das atividades de formação dos docentes, ele veio também por uma

confiança que existia da minha diretora em mim e daquilo que eu sabia, eu penso que se fosse outra pessoa talvez pudesse olhar mais com reservas e não assumiria essa decisão de colocar ali um Técnico em Assuntos Educacionais ministrando formação para docentes. Então isso tem sido pra mim um facilitador. (THARITA, TAED, 2017).

A gestora Patrícia relata o desinteresse dos gestores da UFU referente aos conhecimentos sobre os técnico-administrativos e suas possibilidades de trabalho. Segundo ela,

a gente precisa sempre aqui usar a lábia aqui, tem os cursos de formação... tem capacitação, tem curso de gestão, mas eu não sei te falar, depois você pode perguntar, mas a participação é pequena, principalmente dos docentes, é pequena, eles acham que é perder tempo. Então a gente sente essa dificuldade em tudo, processos nossos de avaliação, que precisa da atuação do gestor, dele fazendo a avaliação, dando retorno pro servidor, é um momento bom de troca, de feedback e tudo... mas não é tão satisfatório assim. (PATRÍCIA, GESTORA, 2017).

Cabe aqui retomar a concepção de Sanseverino (2015), de que o cotidiano da instituição universitária é marcado por relações de poder que dividem o trabalho em intelectual e administrativo, em um espaço compartilhado e disputado por discentes, docentes e servidores técnico-administrativos. Consideradas essas diferentes relações e a divisão social do trabalho apontada, bem como o desinteresse de gestores, cabe questionar: os motivos para a manutenção dessa realidade tem como causa a falta de interesse ou estaria ligada a relações de poder e a concepções de que o servidor TAED não deveria atuar para além das atividades burocráticas, juntamente com os demais servidores técnico-administrativos?

Tendo em vista a afirmativa da autora, de que há uma “dicotomia que se evidencia ainda mais no trabalho do Técnico em Assuntos Educacionais” (SANSEVERINO, 2015, p. 15), e observada essa segregação do TAED das atividades que deveriam desempenhar, fomentadas pelo desconhecimento daqueles que deveriam gerir a alocação de sua prática e lhe designar tarefas compatíveis com aquelas do cargo, há de se questionar o papel desempenhado pelos gestores da UFU nesse sentido, já que são fundamentais para que a identidade do ocupante deste cargo não continue a se perpetuar no desvio de função.

Quanto à ocupação do cargo de chefia, algumas TAEDs afirmaram já terem tido essa oportunidade, e relataram sobre as relações estabelecidas com os subordinados. Silvia informa que, em seu setor, esse cargo é ocupado por revezamento e que, ora ela é chefia, ora subordinada ao servidor da qual era chefia anteriormente. Por isso, as relações são tranquilas, pois todos sabem da fluidez na ocupação dessa função. Tharita desempenha atividades de

chefia e diz ter uma “*relação tranquila*” com seus subordinados, tendo em vista o entendimento quanto à necessidade de “*ser humana nas relações*”.

Nesse sentido cabe retomar novamente o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 18), pois através de tal explicação torna-se possível compreender, ao menos em partes, como as TAEDs foram se constituindo profissionalmente em seu fazer diário na UFU – mesmo naquelas ações que não correspondem às atividades próprias do cargo, mas que são funções por elas desempenhadas.

Quando o TAED ingressa na UFU, desconhecendo as possibilidades existentes para a sua atuação e os trâmites próprios da universidade, existe a ZDP na qual a instituição – por meio de seus gestores, servidores, alunos e público atendido – pode atuar, processo de suma importância para a construção da identidade profissional desse servidor, especialmente quando este não tenha atingido, em sua Zona de Desenvolvimento real, o conhecimento das possibilidades legais e institucionais nas quais pode atuar e dos direitos existentes para que consiga reivindicá-las.

Tharita, nesse sentido, contou com a atuação de um(a) Técnico(a) em Assuntos Educacionais que era diretor(a) de seu setor e foi responsável por seu acolhimento e pela mediação entre ela e os conteúdos necessários para que desempenhasse adequadamente o seu trabalho. Assim, atuou em sua ZDP e possibilitou que a servidora desenvolvesse sua identidade profissional baseada em conhecimentos que lhe foram passados, necessários para a execução de suas atividades, o que culminou na superação de dificuldades oriundas do desconhecimento, próprios de muitos ingressantes no serviço público. Esse olhar diferenciado e a forma de atuação desse(a) gestor(a) influenciaram no modo como Tharita vivencia o seu trabalho, no qual ela busca atuar como mediadora, no setor na qual ocupa cargo de chefia, destinando a devida atenção aos professores ingressantes e buscando auxiliá-los no desenvolvimento de suas carreiras, por meio da formação continuada.

A mediação que a própria instituição realiza – tanto em seus processos de distribuição das vagas, possibilidades de atuação e contradições para o desempenho das funções legais – coloca o TAED nas situações supracitadas, por meio da atuação, em geral, desviada de suas reais funções, formando uma identidade diluída e distante da legalidade prevista no ordenamento jurídico. Pode também potencializá-lo, quando a mediação ocorre de forma adequada, como no caso de Tharita, que vivenciou um processo de emancipação para o exercício de suas funções e passou a ocupar, inclusive, cargo de chefia.

Por fim, Silvia pondera que até mesmo suas opiniões, constituintes da sua identidade no momento da entrevista, e os posicionamentos assumidos em resposta às questões apresentadas sobre seu cargo, estão em construção. Segundo ela,

Acredito que essas minhas considerações, essas minhas ideias e opiniões sobre o assunto e sobre o cargo estejam ainda em construção... não é nada que eu pense assim: já penso assim há muito tempo e vou pensar sempre assim... não acredito... eu acho que outros elementos, outras falas, outra visão, alguém fala uma coisa e eu falar: “mas eu não tinha pensado sobre esse ângulo”, né? Podem mudar minha opinião sobre o que eu disse até agora... mas acredito que até por causa disso a gente precisava se reunir, se conhecer, precisávamos saber quem a gente é para poder chegar a uma síntese do que a gente pode fazer pela universidade. Pode ser que amanhã eu pense um pouco diferente, né? (SILVIA, TAED, 2017).

Nota-se, portanto, que os diferentes aspectos elencados, que vão desde a história do TAED – anterior e durante sua atuação como tal – até ao desempenho real de suas funções no momento presente – no qual as entrevistas foram realizadas – apontam para a constituição de uma identidade profissional que passa, de forma contraditória, pela institucionalização deste servidor na UFU, entidade escolar por vezes desinteressada quanto ao seu fazer, que o subutiliza e não aproveita sua experiência, formação e função. Com isso, percebe-se uma construção identitária dialética, permeada pela contradição – e cujo cerne é ela – que, elucidadas, podem ser alvo de apontamentos de possibilidades, visando a sua superação, conforme já trabalhado inicialmente nesta seção e o será, em aprofundamento, nas próximas.

4.3. Contradições e percalços que permeiam a atuação do TAED na UFU: legalidade prescrita e controvérsias praticadas

A identificação de contradições encontradas nas relações de trabalho que se desenvolvem na UFU, bem como na realização do trabalho propriamente dito, de acordo com a visão das informantes desta pesquisa, possibilita a compreensão das dificuldades, problemas, percalços e contradições que os TAEDs da instituição enfrentam, cotidianamente, no seu contexto da práxis, à luz do marco legal estabelecido para o exercício das suas funções.

A relevância desta questão é claramente definida pela servidora Tharita, ao comentar sua visão sobre o valor desta investigação, tanto para o TAED quanto para a instituição:

[...] eu acho que essa pesquisa é muito relevante pra nós; pra nós eu digo categoria de servidores dentro desse cargo, e pra nós também instituição. Se

tem uma coisa que eu percebo é que nós temos servidores muito... com uma formação muito rica, sendo subaproveitados nesses cargos. E aí a maioria das pessoas nem tem clareza pra que serve esse cargo e cada um fica espalhado num canto, então eu penso que essa sua pesquisa pode ser muito importante se houver uma disposição da instituição de pensar sobre essa questão e aproveitar melhor essas pessoas. Vai ser bom pra instituição e vai ser bom pra essas pessoas também, que eu penso que podem se sentir mais realizadas no campo profissional, dessa forma. (THARITA, TAED, 2017).

Nesse sentido, cabe retomar a Pires (1997), para quem ao “pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial” (p. 87), assim como também lembrar Minayo (2002), quem concebe a contradição como “algo permanente e que se explica na transformação” (p. 101).

As formas como se materializa o cargo TAED na UFU serão explicitadas e analisadas nesta seção, à luz da compreensão do seu contexto da práxis, tal como descrito nas falas das informantes entrevistadas, nas quais foram explicitadas algumas das contradições existentes. Estas contemplam, dentre outros fatores, as formas como são processados e implementados os editais de ingresso no cargo, bem como as dinâmicas de recepção dos servidores pela na universidade, conforme abordado no tópico a seguir.

4.3.1. A composição dos editais para ingresso do TAED e o acolhimento da universidade: das idealizações em concurso ao ingresso no cargo

Em sua entrevista, a TAED Silvia esclarece que os concursos na Universidade Federal de Uberlândia são responsabilidade da Diretoria de Provedimento, Acompanhamento de Carreiras – DIRPA¹⁴⁷, alocada “dentro da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP”, sendo tal setor o “responsável pelos concursos e pelo provimento dos servidores técnico-administrativos”. Segundo Silvia, “é nesse espaço, com essa equipe, que se define que o aprovado no concurso x, pra Técnico em Assuntos Educacionais, vai atuar na DIASE, ou vai atuar na Escola Técnica de Saúde, ou na FACED, ou ainda em uma pró-reitoria, por exemplo”.

Ao tratar a questão dos editais, que são elaborados para viabilizar os concursos de servidores técnicos-administrativos da UFU, a gestora Flávia esclarece que “o programa, a bibliografia, a elaboração do edital, todas as normas que tem que estar... questão das

¹⁴⁷ Sobre esse setor é possível obter maiores informações pelo link: <http://www.progep.ufu.br/dirpa>. Acesso em 21 ago 2018.

cotas... tudo que precisa... é feito pela Divisão de Provedimento e Acompanhamento de Pessoal”, tendo apresentado os demais procedimentos e as atribuições de responsabilidades.

Quando questionada sobre a produção de editais específicos para o cargo TAED, a gestora Patrícia elucidou sobre a temática “*de forma geral*”, tendo informado: “*editais para TAED tem muito tempo que a gente não faz, até tenho que verificar qual foi o último ano*”. As exigências legais contidas nos editais de ingresso do TAED, assim como para as demais vagas, seguem, segundo ela: “*o PCCTAE¹⁴⁸ e as exigências do cargo, de formação em pedagogia e licenciatura; e a descrição a gente segue o plano, não podemos fugir muito dele não*”. Informa, em seguida, que os procedimentos para que um edital comece a ser produzido se baseiam nos seguintes trâmites:

Quando surge uma vaga, se surge uma vaga em determinado local, o responsável pela vaga, a gente sempre encaminha pra ele e ele é responsável por ajudar a gente no material do edital, sempre tomando como base a descrição do PCCTAE. E aí colocando alguma coisa específica, né? Mas aí nunca dá pra ser muito específica, porque a gente não faz edital praquela vaga específica, tem que ser um pouco geral... talvez a vaga surgiu ali na DIREN¹⁴⁹, na PROGRAD¹⁵⁰, não pode ser um edital voltado só pra PROGRAD, daquele jeito ali; porque depois passa um ano e surge uma vaga pra outro lugar, a gente vai usar o mesmo concurso. Então é tendo como base a descrição do cargo, nós não podemos fugir da descrição do cargo, da lei 11 mil..., o PCCTAE. [...] Então geralmente, surge uma vaga, de um cargo... por exemplo, surge uma vaga de psicólogo no hospital, a gente entra em contato lá, pede pra fazer esse trabalho junto com outras áreas, por exemplo, tem psicólogos no hospital, tem psicólogos na DIRQS, tem psicólogo na PROAE... então geralmente um edital que contemple todas as áreas, o psicólogo no âmbito da saúde, no âmbito da educação, no âmbito... (PATRÍCIA, GESTORA, 2017).

Seguindo o mesmo sentido dado por Patrícia aos editais, a gestora Flávia complementa que

[...] os editais do TAED, toda a questão dos editais de Técnico-administrativo da Instituição, são feitos pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, especificamente pela Divisão de Provedimento e Acompanhamento de Pessoas, que é a divisão responsável pelos concursos públicos de técnicos-administrativos. (FLÁVIA, GESTORA, 2017).

Em consenso com as informações das demais entrevistadas e complementando-as, a gestora Izaura detalha os trâmites para elaboração e publicação de um edital.

¹⁴⁸ Plano de Carreiras dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação.

¹⁴⁹ Diretoria de Ensino.

Os editais... é... nós já tínhamos alguns modelos já, na própria reitoria, né? No momento que havia o concurso, nos mandávamos para a unidade acadêmica para que ela fizesse a revisão, mas muitas vezes com alguma padronização já, até porque tinha algumas informações que não cabia a unidade modificar, porque fazia parte já daquilo que é descrição de cargo. Ela podia até ter uma complementar, na medida que ela não fugisse daquilo que é a descrição do cargo, né? E a maioria das informações já, informações eu diria é... como fala... padrões, né? Ou seja, já tinha o texto padrão para esse cargo, mas você mandava para a revisão do texto e isso retornava e publicado pela DIRPS... (IZAURA, GESTORA, 2017).

A respeito dos conteúdos programáticos que constam nos citados editais, a entrevistada Patrícia informa que “a área é que elabora, a área onde surgiu a vaga”, não sendo um conteúdo “fixo” para todos os editais de um determinado cargo e sim “dinâmico”. Quanto à elaboração das questões, tal gestora esclarece que é de responsabilidade da Diretoria de Processos Seletivos – DIRPS¹⁵¹, existente na UFU. Segundo a gestora Flávia, tal setor “fica responsável pela questão do cronograma, estabelecer data, encaminhar, definir quem vão ser as bancas que vão elaborar as provas até o momento em que o edital fica pronto”. Patrícia complementa com as informações de que:

Quem realiza os nossos concursos é a DIRPS, é a nossa prestadora de serviços, como se fosse assim, nós passamos o edital pra lá, trabalhamos juntos o edital, tem a parte nossa, a parte deles, da logística ali... depois nós não sabemos nada, de banca, de elaborador, a gente não participa disso. Eles geralmente pedem até informações, é... nomes de pessoas de determinada área... Eu já ouvi falar que é assim: tem banca, a maioria de Uberlândia, até porque tem a dificuldade de pagar diária e hotel para membros externos, então a maioria é daqui. Eles pedem referência, acho que eles pedem referência da área do concurso, da pessoa conhecedora do concurso, né? (PATRÍCIA, GESTORA, 2017).

Sobre a relação entre os conteúdos exigidos para a realização do concurso público que resultou no seu ingresso na Universidade e o exercício cotidiano de sua função como TAED, a servidora Lana apontou a seguinte contradição:

Bom, tem muito tempo, eu já nem lembro quais eram esses conteúdos, mas eu posso te afirmar que não, não existe nenhuma necessidade teórica para

¹⁵⁰ Pró-Reitoria de Graduação.

¹⁵¹ “A Diretoria de Processos Seletivos, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação, é o órgão administrativo responsável pela elaboração, preparação, aplicação, processamento e divulgação de resultados dos Processos Seletivos e Concursos realizados na Universidade Federal de Uberlândia”. Informações disponíveis em: <https://www.ingresso.ufu.br/dirps/institucional>. Acesso em 3 set. 2018.

eu poder atuar no meu trabalho... Aqueles teóricos que eu estudei, aqueles métodos, não aplico nenhum, não tem relação. (LANA, TAED, 2017).

As TAEDs Tharita e Débora também não identificam “*muita relação*” entre tais conteúdos e a prática executada por elas, nos seus respectivos contextos da práxis, em consenso com as informações apresentadas por Lana. Débora diz que “*o concurso ficou muito preso na pedagogia propriamente dita... Paulo Freire, esses autores assim...*” e pondera que utilizava, em sua prática, “*mais os conhecimentos de formação específica, do que estudou na graduação, além do Regimento Jurídico Único*”, sendo este último usado nos cursos por ela ministrados.

Tharita ressalta, ainda, que os conteúdos sobre “*planejamento*” são importantes, desde que o servidor atue em consonância com o seu cargo. Complementa:

Uma coisa que foi cobrada no concurso mas que não faz muito parte do nosso cotidiano, do nosso trabalho, é o uso de tecnologias no ensino. Eu acho que é muito mais aquilo que eu fiz depois de formação... eu acho que me ajudou muito mais o mestrado, por exemplo, onde eu tive oportunidade de ter um estudo mais aprofundado. Mas volto a dizer, esse conhecimento ajuda nos momentos em que somos chamados pra atuar naquilo que realmente deveríamos atuar, no dia-a-dia que é mais trabalho burocrático e administrativo, não vejo muita relação mesmo não. (THARITA, TAED, 2017).

Ao retomar os últimos editais para TAEDs na UFU, os dados obtidos mostram que datam de 2009 e 2010 (em anexo, um dos editais, a título de exemplo – ANEXO J). O Edital nº 014/2009 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2009b) previa os conteúdos de: Língua Portuguesa, Noções de Informática, Matemática, Ética e Regime Jurídico Único, totalizando cinco questões, com peso 2 para cada conteúdo; Redação, com peso 1; Conhecimentos Específicos, com vinte questões e peso 3. A descrição sumária do cargo e os requisitos de qualificação para ingresso tinham conteúdo idêntico ao do Ofício Circular nº 15/2005 CGGP/SAA/SE/MEC (BRASIL, 2005b, p. 50), em consenso com as informações disponibilizadas pelas gestoras entrevistadas.

Quanto ao conteúdo programático, pautava-se em seis eixos temáticos:

- 1. Estrutura e Organização da Educação Brasileira na LDB:** Princípios e fins da Educação Nacional; Direito à Educação e o Dever de Educar; Organização da Educação Nacional; Níveis e Modalidades de Educação e Ensino; Os Profissionais da Educação.
- 2. Educação, Filosofia, Tendências Pedagógicas e Abordagens do Processo de Ensino:** Filosofia e Educação; Educação e Sociedade;

Tendências Pedagógicas na Prática Escolar; Senso Comum e Postura Crítica na Prática [sic] Docente; As Diferentes Abordagens do Processo de Ensino.

3. Fundamentos Didáticos e Metodológicos da Educação: Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica; Prática [sic] Educativa, Pedagogia e Didática; Didática e Democratização do Ensino; Didática – Teoria da Instrução e do Ensino; O Processo de Ensino na Escola; O Processo de Ensino e o Estudo Ativo; Os Objetivos e os Conteúdos de Ensino; Os Métodos de Ensino; A Aula Como Forma de Organização do Ensino.

4. Processos Avaliativos Escolares: A Avaliação Escolar; A Avaliação Educacional Escolar; A Avaliação da Aprendizagem Escolar; Prática [sic] Escolar e a Questão do Erro; Avaliação do Aluno; Verificação ou Avaliação; Articulação entre Planejamento e Avaliação; Prática [sic] Docente Crítica e Construtiva.

5. Planejamento, Planos e Projetos Educativos: O Planejamento Escolar – Importância, Requisitos, Tipos de plano; O Planejamento como Métodos [sic] da Práxis Pedagógica; Projeto de Ensino-Aprendizagem.

6. O Projeto Político-Pedagógico: Conceito e Metodologia de Elaboração; Marco Referencial, Diagnóstico e Programação; O Projeto Político-Pedagógico enquanto uma Construção Coletiva; O Projeto Político-Pedagógico e a Gestão da Escola; O Projeto Político-Pedagógico, a Autonomia da Escola e o Planejamento Participativo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2009b, p. 75, grifos do autor).

A bibliografia apontada consistia em “Sugestões Bibliográficas” (p. 75), sobre a qual constava a observação de que “As sugestões bibliográficas destinam-se a orientar os candidatos. Outras bibliografias, dentro do programa, também poderão ser utilizadas” (p. 76). Referiam-se às seguintes temáticas: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; didática; avaliação da aprendizagem escolar; filosofia da educação; abordagens sobre o ensino; novas tecnologias e mediação pedagógica; Projeto Político-Pedagógico e de ensino-aprendizagem. Apontava as seguintes obras:

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Atualizada até dezembro de 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática Geral.** São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As Abordagens do Processo.** São Paulo: EPU, 2003.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2000.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível.** Campinas Papirus, 2004.

(UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2009b, p. 75-76, grifos do autor).

O Edital nº 071/2010 (ANEXO J) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2010a) previa os conteúdos de: Língua Portuguesa, totalizando dez questões, com peso 2; Matemática, com cinco questões e peso 1; Noções de Informática e Regime Jurídico Único, totalizando cinco questões de cada conteúdo, ambas com peso 1,5; Redação, com peso 1; Conhecimentos Específicos, no total de vinte questões, com peso 3. Constava, além da descrição sumária do cargo e dos requisitos de qualificação para ingresso no cargo, conforme contido em Edital 014/2009, também a descrição de atividades típicas do cargo, com texto igual ao do Ofício Circular nº 15/2005 CGGP/SAA/SE/MEC (BRASIL, 2005b, p. 50). A bibliografia sugerida e o conteúdo programático eram idênticos aos do Edital 014/2009, exceto para: a substituição da palavra “Méthodos”, que constava no item 5 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2009b, p. 75), corrigida para “Método” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2010a, p. 29); a ausência, neste último, da observação referente ao item bibliografia sugerida.

Nota-se que os editais possuíam conteúdos abertos – embora referiam-se a prova com questões objetivas (fechadas), salvo exceção da redação – em especial por se tratarem de bibliografias sugeridas e não daquelas a serem, necessariamente, abordadas na prova, não oferecendo ao candidato parâmetros concretos quanto ao que deveria ser estudado. Isso também demonstra que, embora existam conteúdos considerados importantes, não há um direcionamento da universidade quanto aos aportes teóricos e epistemológicos que devam ser seguidos ou, ainda, da gama de diferentes autores e ideias a serem abarcadas.

Nota-se, por exemplo, que na Prova Objetiva do Edital nº 071/2010 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2010b), em sua questão 32 (ANEXO K), cita-se um autor, “Vasconcellos, 2000” (p. 15), que não consta na bibliografia sugerida. Outros autores, como Libâneo (p. 20) e Luckesi (p. 21) foram abordados em questões que fizeram menção aos anos de suas referências, em acordo com o que constava no edital. Parece confuso que, no edital, as coisas fiquem estabelecidas desse modo, sem parâmetros que permitam ao candidato compreender a lógica da prova realizada.

Por um lado, com tal formato de edital, parecem terem sido tanto valorizados os estudos realizados de antemão e as experiências em educação dos candidatos, oriundas de vivências relacionadas ao processo escolar, quanto fomentado o respeito à pluralidade de concepções e entendimentos que devem compor a universidade. Por outro, aparentam não oferecer diretrizes condizentes com as atividades a serem desempenhadas, limitando-se à apresentação de apontamentos genéricos de referências bibliográficas, sugeridas.

Também é possível observar, a partir da análise das bibliografias e dos conteúdos apresentados em tais editais, a existência de pouca vinculação ao trabalho executado, no contexto da práxis, pelo TAED, tal como mencionado pelas informantes desta pesquisa, em especial por Tharita, Lana e Débora. Para além dos depoimentos, é possível notar que as práticas do TAED, relatadas por elas, bem como as atividades previstas em lei para o exercício do cargo, parecem ter sido, de fato, pouco contempladas nos conteúdos programáticos previstos para a seleção.

Percebe-se, assim, a vinculação das atribuições do TAED a alguns conteúdos específicos, como aqueles relacionados, principalmente, à estrutura e organização da educação brasileira e à projetos político-pedagógicos, atividades nas quais o TAED ainda consegue, conforme entrevistas, aproveitamento por parte da UFU. Porém, não foram observados trabalhos executados por ocupantes desse cargo ligados às seguintes frentes, que constavam no edital: filosofia, tendências pedagógicas, abordagens do processo de ensino, fundamentos didáticos e metodológicos da educação, processos avaliativos, planejamento, planos e projetos educacionais. Isso, porém, com exceção do caso de Débora, que atuou em docência, e do caso de Tharita, que teve a oportunidade pontual de ministrar curso para auxiliar professores, com a ressalva de que, embora tais atividades se vinculem aos conteúdos do edital, não são consonantes com as atividades previstas para o cargo.

Cabe retomar a descrição sumária do cargo TAED, contida no Ofício Circular nº 15/2005 CGGP/SAA/SE/MEC, que são: “Coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2005b, p. 50) e a Descrição das Atividades Típicas do Cargo, que são:

Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos alunos; elaborar projetos de extensão; realizar trabalhos estatísticos específicos; elaborar apostilas; orientar pesquisas acadêmicas; utilizar recursos de informática; e executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional. (BRASIL, 2005b, p. 50).

Quando observado o texto legal, nota-se que há conteúdos previstos nos editais que, por não serem utilizados no dia-a-dia de trabalho do TAED da UFU, foram avaliados por

algumas ocupantes do cargo, entrevistadas, como distantes de sua prática, sendo que, em tese, deveriam estar vinculados às atividades desempenhadas por esse servidor. Existem, ainda, temas específicos que não apareceram nesses editais dos certames, mas que se vinculam diretamente à prática do TAED, tais como os conceitos de educação integral, pesquisa e extensão, bem como conteúdos sobre coordenação do processo educacional.

Estas questões se apresentam como contradições e distanciamentos entre os componentes: prática efetiva no cotidiano do TAED, na UFU; prática prevista em lei; prática esperada pela instituição, conforme apontada em seus editais. Com essa dissonância de informações e possibilidades previstas – e praticadas – há a urgente necessidade de ações que visem a superação dos aspectos dialéticos, que englobam tais servidores na referida instituição.

Somado a isso, vale retomar as contradições apontadas pelas servidoras Lana, Débora e Tharita – quanto à dissonância entre os conteúdos dos editais e as práticas executadas por elas, na ocupação do cargo – as quais se justificam e se perpetuam institucionalmente, dada a incumbência, aos gestores das áreas responsáveis pelas vagas que geram os editais, pelo auxílio e elaboração dos conteúdos programáticos que neles constam, conforme informações prestadas pela gestora Patrícia.

Reforça-se, quanto a isto, que são esses mesmos gestores os responsáveis pela alocação do TAED dentro da universidade, nos setores por eles chefiados, sendo que boa parte deles tem atuado de forma a perpetuar a disfunção dos ocupantes deste cargo, dado o desconhecimento das possibilidades de atuação previstos, conforme será retomado no item 4.3.5.

Sobre a forma como a PROGEP, setor responsável pela alocação dos servidores, atua e se posiciona na entrevista prévia, que culmina na posse, nomeação e alocação de servidores dentro da UFU, Silvia apresenta algumas críticas sobre situações que podem resultar na ocupação de funções consideradas contraditórias com as reais formas de atuação do TAED, descritas em lei e nos editais:

Desconfio que quando a gente passa em um concurso na Universidade, aqui, a gente fica muito ansioso pra tomar posse, pra trabalhar, e a gente quer mais, é... é garantir... especialmente se existir a possibilidade de ficar em Uberlândia, né? Ai, no momento de entrevista, eu imagino que talvez essa ansiedade acabe nos prejudicando e a gente aceite, talvez, uma primeira proposta pra trabalhar em alguma coisa que, a princípio, nem era o que você gostaria de fazer, mas o importante, naquele momento, é efetivar a posse, entendeu? Estou dizendo da minha leitura, não posso afirmar que seja desse jeito com todo mundo. (SILVIA, TAED, 2017).

Embora tenha se culpado pela escolha, devido à ânsia de ingressar na universidade como servidora pública, as contradições existentes no processo de sua entrevista – pela suposta carência de informações prestadas sobre o setor de trabalho que ocuparia – foram evidenciadas pela entrevistada, que se refere ao fator “*ansiedade*” como o principal responsável pela aceitação das atribuições – tais como postas pelo setor supracitado – aliado ao desconhecimento quanto à possibilidade de ser destinada a um setor no qual não executaria as atividades do seu cargo, como de fato aconteceu. Silvia esclarece:

A UFU é muito grande, então eu não tinha muita noção do que se fazia aqui, entendeu? Então como que eu dizer para a pessoa que estava me entrevistando que eu não queria trabalhar na [nome do setor suprimido], sendo que eu nem sabia o que se fazia lá naquele setor e que poderia existir outro lugar aqui dentro da UFU que eu me identificasse mais, eu não sabia nem quais eram os outros lugares, entendeu? Isso aqui era muito grande, era muita informação, era muita coisa. E junto a isso, a ansiedade de ficar aqui em Uberlândia. Foi mais ou menos assim: “ah, o que você acha de trabalhar com [atividade e nome do setor suprimidos] e tal?”; e eu: “ah, legal”. “Você acha que você gosta?” e eu “acho que gosto”... e estou lá até hoje, estou fazendo essa tarefa até hoje, e posso continuar fazendo essa tarefa por muito tempo ainda, não acho que seja um serviço ruim... eu só acho que o que eu faço, outras pessoas com outros cargos e com outra formação também poderiam fazer. Não é uma coisa exclusiva, “não, realmente, precisa desse conhecimento aqui”, não! (SILVIA, TAED, 2017).

Leonor e Débora apresentam impressões diferentes sobre a forma como a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas atua no processo de acolhimento do servidor, quando de seu ingresso na UFU. Leonor relata ter sido “*bem acolhida*” e diz: “*não tive uma preparação para assumir esse cargo, isso não aconteceu, mas a partir do momento que eu já estava aqui, eu já atuava muito nessa área de supervisão, de coordenação, de equipe. Então para mim foi uma coisa natural, não tive dificuldade*”.

No caso de Leonor, o setor a chamou para conversar, analisando seu currículo de antemão, e lhe ofereceu tanto diferentes possibilidades de trabalho, quanto o poder de escolher dentre os setores que lhe foram apresentados pela Diretoria de Provimento, Acompanhamento de Carreiras – DIRPA.

Nesse sentido, Débora relata que já havia informado à DIRPA que não iria assumir a vaga, pois inicialmente era ou para algum dos *campi* fora de sede – Ituiutaba, Monte Carmelo ou Patos de Minas – ou para a Faculdade de Educação Física; por não ter se interessado pelas

alocações existentes, já havia se inteirado, inclusive, sobre os procedimentos para sua exoneração.

Débora informa, porém, sobre sua entrevista inicial na DIRPA, anterior à posse:

No dia que eu cheguei pra entregar a documentação para minha exoneração, que eu sentei na cadeira, ela falou assim: “eu tenho novidade”; eu falei: “o quê?”. Ela respondeu: “nós temos outra vaga disponível. A pessoa aposentou, fica na [nome do setor suprimido] ... eles estão precisando de uma pessoa com a sua formação, porque é com isso que eles trabalham”. Me contou todo o trabalho que eu ia fazer; falou: “faz o seguinte, antes de você tomar a sua decisão, vai amanhã conversar lá”; eu peguei e falei: “só se for meio dia” – aquelas assim, né? porque eu não queria nem pedir pra sair na empresa onde trabalhava – “eles podem me atender meio dia?”; “Pode”. Aí eu vim aqui. Quando eu vim aqui, que me explicou tudo o que eu ia fazer, que eu ia continuar na minha área de formação, aí eu dei aquela encantada com o negócio. (DÉBORA, TAED, 2017).

Sobre essas alocações de servidores, a gestora Patrícia apresenta um caso, referente a um biólogo, cuja “adequação” considera que deveria ser, “pelo menos, para ir pra uma área afim, da formação da pessoa”. Sobre o cargo TAED, especifica:

Existe a descrição sumária e a descrição típica do cargo. Quando esse profissional chega na área, eu diria que alguns, existem alguns casos, de dificuldade um pouquinho de adequação desse profissional atendendo as reais atividades aqui que realmente é do cargo. Porque o cargo fala: “coordenar as atividades de ensino, planejamento, orientação, supervisionando e avaliando essas atividades para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo, (leitura do papel com a descrição do cargo)”. A gente pensa muito na área de educação, porque a exigência é o curso superior em pedagogia e licenciaturas. Que que aconteceu em uma época, que eu até me lembro, que eu atendi: umas pessoas que eram biólogas; eu lembro direitinho, foi um concurso, eu acho que deve ter sido um dos últimos concursos, então entraram pessoas com formação em psicologia (você é psicólogo, né?), entraram biólogos, profissional com formação em história; então, na hora que chega o profissional, já teve casos em que nós tivemos que adequar um lugar pra ele; porque aqui na Universidade é assim: surge a vaga, aposenta uma pessoa naquele lugar, é lá que é a vaga. (PATRÍCIA, GESTORA, 2017).

Quando indagada se o servidor, nesse sentido, poderia atuar em sua área de formação, como por exemplo, no caso de um biólogo ou de um psicólogo, áreas por ela citadas na entrevista, Patrícia responde:

Tem casos em que está atuando. Não atuar como biólogo, mas atuar dentro do fazer do TAED... Como psicólogo também, não atuar como psicólogo,

talvez desenvolver projetos. Na PROAE agora, tem áreas da saúde, divisão de saúde, que é a área de saúde e de atendimento psicológico. Então é assim, aproveitar melhor esse profissional. Então nos surpreende um pouco quando chegam profissionais de umas áreas muito afins e não tem como aproveitá-los tão bem; aí a pessoa chega com aquela expectativa: “eu sou formado em história, eu quero trabalhar no museu, numa área que...”, entendeu? E então ela cai em uma área que não tem muito a ver com a formação dela. E é essa a dificuldade que a gente sente, um pouquinho, em relação a esse cargo: são formações diversas e que nem sempre são bem aproveitadas naquele fazer da pessoa. (PATRÍCIA, GESTORA, 2017).

Essa temática específica, de desviar-se da função e aproximar-se da formação específica – e não a de licenciatura, tal como exigida para o ingresso no cargo – embora faça parte das alocações concretas do servidor no UFU, realizadas por setor específico, pode configurar-se em uma disfunção, aspecto este que será analisado, a seguir.

4.3.2. (Dis)funções¹⁵² (im)postas ao servidor TAED na Universidade Federal de Uberlândia: contradições institucionais e institucionalizadas

Segundo Bleger (1984)¹⁵³, as instituições abrangem o “conjunto de organismos de existência física e concreta, que têm um certo grau de permanência em algum campo ou setor específico da atividade ou vida humana” (p. 37). Guirado (1997) concebe uma instituição como formas de organização e/ou de relação que se dão por um conjunto de práticas, em constante repetição cíclica, resultando em legitimação e naturalização de práticas instituídas.

Para entender melhor o funcionamento de uma Instituição e a que ela se presta, um dos recursos existentes consiste na Análise Institucional, que tem como uma de suas possibilidades de execução a Psicologia Institucional, à respeito da qual alguns autores, como Barembliitt (1996) e Bleger (1984), se debruçam e propuseram modelos. O último autor define Psicologia Institucional como a que abrange e estuda os fenômenos humanos, resultantes das relações com a dinâmica, as funções, a estrutura e os objetivos da instituição.

Embora a presente pesquisa ocorra no sentido de buscar, por meio da análise dos aspectos que englobam o cargo TAED, a compreensão do objeto de pesquisa proposto, ela

¹⁵² O termo disfunção foi abordado, nesta tese, como sinônimo de desvio de função, o que corresponde à não execução das atribuições para as quais o servidor foi designado ou à execução de atribuições que não sejam relativas ao cargo ocupado.

¹⁵³ O foco do trabalho de Bleger (1984), nesse texto, são os campos de atuação referentes à psicohigiene e da Psicologia Institucional. Barembliitt (1996), autor citado em seguida, também trabalha com a psicologia institucional. Embora esta tese não trabalhe diretamente com tais concepções/áreas, algumas colaborações dos autores são de suma importância para sua construção e foram utilizadas para fins de ampliação das possibilidades de compreensão do presente objeto.

não consiste em uma análise pormenorizada da instituição na qual se insere, tendo se limitado aos assuntos que possibilitem uma melhor compreensão do papel ocupado por este servidor no ensino superior da UFU, tal como identificado nos objetivos deste estudo. Nesse sentido, recorreremos à categoria totalidade de Marx, justificando que todo aspecto institucional é importante para a compreensão da instituição total. Lukács (1967, p. 240) define que totalidade significa:

De um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneira complementarmente diversas, mas sempre determinadas. (LUKÁCS, 1967, p. 240).

Em complementação a tal ideia, Oliveira (2005), ao discutir a dialética do singular-particular-universal a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, discorreu sobre a importância da “compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação” (p. 26). Retoma Marx, para o qual “a universalidade é uma abstração que tem sua base concreta na própria realidade” (p. 28) e para o qual “não há antagonismo entre homem e sociedade, pois na realidade são polos complementares de um mesmo processo” (p. 33).

Sobre a relação indivíduo-sociedade, Oliveira (2005) pontua:

Na concepção histórico-social de homem, essa relação só pode ser compreendida enquanto uma relação inerente a uma outra mais ampla, a qual tem essa primeira relação citada como sua mediação com o pólo denominado “singular”. Trata-se da relação indivíduo-genericidade, isto é, a relação do homem com o gênero humano, o que inclui, necessariamente, a relação de cada indivíduo singular com as objetivações humanas, quais sejam, as objetivações concretizadas historicamente pelos homens através das gerações, ao longo de toda a história da humanidade. São objetivações que precisam ser apropriadas, pelo indivíduo, para que possa dominar o sistema de referências do contexto em que vive e, assim, objetivar-se como sujeito ativo e participante das transformações desse contexto. Mas para que isso possa ser compreendido nas suas múltiplas relações, é preciso considerar que todo esse processo entre indivíduo (o singular) e gênero humano (o universal) se concretiza na relação que o indivíduo tem com a sociedade (o particular). (OLIVEIRA, 2005, p. 28-29).

Assim, quando se foca no estudo da identidade profissional do TAED, como feito na categoria anterior, o seu singular é abarcado, porém não existe em por si mesmo, tendo sido

construído a partir das relações sociais/institucionais desenvolvidas. Oliveira (2005) reforça que, além disso, “o universal só existe quando se concretiza no singular” (p. 50), o que ressalta a importância da relação singular-particular-universal, que ocorre para o presente estudo quando busca-se compreender o TAED (o singular) inserido no contexto da UFU (o particular), a partir de sua universalidade (o gênero humano em sua historicidade).

No âmbito da análise de instituições, Bleger (1984) aponta um fenômeno preocupante, e que constitui também uma das principais investigações deste campo de pesquisa: o de que a instituição padece do mesmo mal que visa combater, evidenciando uma contradição existente. Para compreender se esse fenômeno pode se adequar à realidade da instituição educacional denominada Universidade Federal de Uberlândia, faz-se necessário retomar sua missão e visão, apresentadas em sítio eletrônico oficial da universidade. São elas:

Missão: Desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão de forma integrada, realizando a função de produzir e disseminar as ciências, as tecnologias, as inovações, as culturas e as artes, e de formar cidadãos críticos e comprometidos com a ética, a democracia e a transformação social. **Visão:** Ser referência regional, nacional e internacional de universidade pública na promoção do ensino, da pesquisa e da extensão em todos os campi, comprometida com a garantia dos direitos fundamentais e com o desenvolvimento regional. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018, grifos do autor).

No Estatuto da Universidade Federal de Uberlândia (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999a), Capítulo III – dos objetivos, vê-se descrito, no Art. 5º – VII, o objetivo de “buscar e estimular a solidariedade na construção de uma sociedade democrática e justa, no mundo da vida e do trabalho” (p. 3) e, em seu Art. 6º – VIII, que uma das formas de propiciar que os objetivos da universidade sejam garantidos seria “prestando serviços especializados e desempenhando outras atividades na área de sua competência” (p. 3).

Percebe-se, tanto na missão, quanto na visão e nos objetivos apresentados pela UFU, em seus valores estatutários e públicos, o compromisso com a formação de cidadãos em termos éticos, democráticos e em prol de transformações na sociedade, visando que a mesma funcione de forma justa e garanta os direitos fundamentais dos indivíduos, com uma de suas ênfases no mundo do trabalho e na prestação de serviços especializados.

Uma das contradições apresentadas nesse sentido, referente a atuação do TAED na UFU é apresentada pela entrevistada Silvia, referente ao edital do concurso¹⁵⁴ utilizado para o seu ingresso no cargo de TAED.

Eu acho importante recuperar essa história do Edital porque lá diz que perfil de profissional que a universidade queria quando realizou o concurso. Então parece que há uma contradição entre aquilo que está escrito lá no edital, que tipo de servidor que foi escolhido para ocupar esse cargo e as atribuições que a gente tem depois. A própria referência bibliográfica... Porque que eu teria que ler aqueles livros, pra dizer que eu sabia sobre aqueles assuntos, se em momento nenhum esse conhecimento está sendo utilizado na minha função, no meu trabalho diariamente? Eu faço coisas que não necessariamente eu teria que ter a formação que eu tenho [...] Dos livros que estavam lá no edital, como referência bibliográfica, eu posso estar enganada, porque já faz muito tempo, né? Mas eu acredito que as referências eram assim: Paulo Freire, sabe? Eram referências muito da área da escola, não era da área empresarial, nada a ver com a área empresarial. (SILVIA, TAED, 2017).

De acordo com Art. 9º § 2º da Lei nº 11.091,

O edital definirá as características de cada fase do concurso público, os requisitos de escolaridade, a formação especializada e a experiência profissional, os critérios eliminatórios e classificatórios, bem como eventuais restrições e condicionantes decorrentes do ambiente organizacional ao qual serão destinadas as vagas. (BRASIL, 2005a, p. 1).

Na análise do seu trabalho, em referência ao que efetivamente deveria desempenhar um TAED, conforme a descrição do seu cargo e o edital, Silvia discorre, apresentando contradições institucionais referentes à sua prática, diferente daquelas prescritas para sua atuação:

Eu não entendo que o meu trabalho esteja compatível com aquilo que estava descrito no edital do concurso, não acho que... talvez o que eu faço, uma outra pessoa, com outro cargo, poderia fazer também, não é nada específico. Então, por exemplo, vamos pensar em outros cargos de nível superior aqui da UFU. Eu, como pedagoga, não poderia fazer o trabalho de uma economista. Porque, o trabalho que o economista desenvolve é específico para economistas. Mas o economista poderia fazer o trabalho que eu faço na minha área como TAED, porque tanto um economista poderia fazer, como... ah, sei lá... qualquer pessoa; é um trabalho muito administrativo, muito da área da administração, não exige nenhum conhecimento muito específico, como da pedagogia, por exemplo, pra

¹⁵⁴ Embora esse tema tenha sido trabalhado no item 4.3.1, faz-se necessário sua retomada no sentido de discutir a institucionalização das disfunções do TAED, já que este processo se inicia mesmo antes do ingresso dos servidores na carreira pública.

realizar, entendeu? Então eu acho que a gente tá meio solto, meio perdido dentro da... E aí eu penso, Daniel, talvez você até venha a me fazer essa pergunta mais pra frente. Eu penso que é um movimento de dois núcleos: tanto a universidade, no setor lá de provimento, ao realizar o concurso, e ao escolher, definir aonde o servidor vai trabalhar e o que ele vai fazer, tanto esse núcleo precisa repensar o papel do Técnico em Assuntos Educacionais. Porque hoje em dia eu enxergo o TAED como um Assistente Administrativo de nível superior... eu enxergo dessa maneira. O outro núcleo seria composto por nós, que somos Técnicos em Assuntos Educacionais e que também precisamos nos organizar pra gente ter uma identidade, pra gente saber o que a gente está fazendo aqui na UFU, né? Então eu acho que precisa haver... então eu acho cômodo os Técnicos em Assuntos Educacionais falarem: “ah, mas a UFU fica me dando tarefas que não tem nada a ver com o cargo”, mas como é que estamos reagindo a isso? A gente está só reclamando? Ou a gente também... a gente sabe o que que a gente quer fazer, o que a gente deve fazer? Nem é “quer”, né? É deve! Qual é o nosso papel, porque nós estamos aqui? Isso está claro pra gente? Eu acho que não. Talvez seja até cômodo pra alguns desempenhar funções administrativas, como se fôssemos Assistentes nível D, nível C, e ganhando um salário de nível E. Talvez pra alguns isso seja tranquilo, seja bom. Mas eu não acho que seja a maioria, aí já é hipótese né? Não acho que seja a maioria, acho que a maioria dos que são TAEDs gostariam de desempenhar outras funções, gostariam de contribuir de outra maneira. E acredito que nós temos formação pra isso, né? Que a gente pode sim contribuir, só que a gente precisa se organizar e precisa saber quem é a gente, quem somos nós, que que a gente pode fazer. Porque aí, a gente tem condição de chegar pra administração e dizer: “olha, nós não queremos, nós não vamos mais fazer essas tarefas que estão sendo colocadas pra nós; a gente tem outra proposta”. Mas a gente tem que ter proposta e não só falar que não quer fazer o que está fazendo. (SILVIA, TAED, 2017).

Andrade (2012) discute esse tipo de situação, em termos legais, por meio da apresentação do conceito de desvio de função e das respectivas responsabilidades em relação a isso.

À autoridade competente do órgão ou entidade onde o servidor público for lotado incumbe a tarefa de dar-lhe exercício, designando-o para o efetivo desempenho das atribuições do respectivo cargo e/ou função. Considerando que ao administrador público cabe agir somente de acordo com o que estiver, de forma expressa, permitido na lei, formal e material (BULOS, 2009, p. 865), ele deverá designar o servidor para exercer atividades que correspondam às legalmente previstas. Apenas em circunstâncias excepcionais – e também preceituadas na lei –, transitórias e devidamente motivadas, poderá o servidor público desempenhar atividades diversas das pertinentes ao seu cargo. Diante dessas premissas, constata-se que o desvio ilegal de função ocorre quando o servidor é designado para exercer, de forma não excepcional, não transitória e/ou sem contraprestação específica, atividades diversas das inseridas no rol legal das atribuições previamente determinadas que devem ser acometidas ao titular do cargo efetivo em que ele foi provido. (ANDRADE, 2012, p. 81).

Silvia informa também, nesse sentido, a incumbência por execução de tarefas que não se relacionam com as categorias docente e discente.

Está aí uma coisa que eu acho que me afasta muito das minhas funções de Técnico em Assuntos Educacionais: eu trabalho com técnico-administrativos, eu não tenho relação nenhuma, nem com aluno, nem com docente. E eu acho que isso é uma... teria que ser uma necessidade; meu cargo existe não pra auxiliar técnico, mas pra auxiliar docente e aluno, né? (SILVIA, TAED, 2017).

Dentre as possibilidades elencadas na Proposta de Ação elaborada por Sanseverino (2015) – para fins de adequação do trabalho do TAED na Unidade de Ensino da Universidade Federal Fluminense – consta o auxílio ao processo de aprendizagem de alunos, o que aproximaria esse servidor de suas funções previstas.

Já sobre a possibilidade de orientação de pesquisas científicas, esta foi vista como algo para o qual o TAED não estaria habilitado, segundo um dos docentes entrevistados pela autora, e também segundo Silvia, que expressou, em outro momento de sua entrevista, que essa não seria uma das atribuições do cargo.

Cabe ressaltar que, embora Silvia tenha apontado a relação com os alunos como parte integrante da função que deveria executar, em acordo com a legislação vigente sobre o cargo, a compreensão quanto a isso no que concerne à atividade de pesquisa, mostrou-se limitada, quando consideradas sua concepção e a do professor entrevistado por Sanseverino (2015).

Retomando os objetivos da UFU, supracitados, conforme previsto em seu Estatuto (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999a), no Capítulo III, Art. 5º – VII, tal universidade pauta-se na busca e estimulação por uma sociedade justa e democrática, tanto no mundo do trabalho, quanto na consideração da vida, em esfera individual.

Em relação ao termo “justiça”, abarcado pelos objetivos da UFU (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999a), Gewirtz e Cribb (2011) apresentam o conceito de justiça social como composto por diferentes facetas, que vão desde a relação com distribuição de recursos materiais e bens à valorização de diversas “coletividades sociais e identidades culturais” (p. 123). Sem a pretensão de aprofundar em tal conceituação, esse estudo parte do pressuposto de que a efetividade dos textos legais, quando vislumbrados na prática, consiste em um conceito suficiente de justiça.

Nesse sentido, e conforme o relato da TAED Silvia, por estar seu trabalho em desacordo com a atuação prevista em lei, descrita no edital do concurso para a seleção da qual participou para o seu ingresso na universidade, parece existir uma contradição institucional

quanto aos seus objetivos no que concerne à questão da justiça, já que a UFU, ao deixar de observar esse aspecto “no mundo da vida e do trabalho” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999a, p. 3) da servidora – e dos demais que encontram-se em desvio de suas funções — pode estar impedindo que, efetivamente, o trabalhador desenvolva suas atribuições na forma como prevista na lei. Além disso, para tal atuação, exige-se uma formação de nível superior em pedagogia ou licenciaturas que, quando não utilizada, termina ferindo a prestação dos serviços especializados do TAED, quesito para que se atinjam os objetivos estatutários da instituição,

Quando convidada a avaliar sua situação profissional, levando em consideração o conceito de disfunção, Silvia menciona que não saberia afirmar se o termo seria correto para definir a sua situação, caracterizada pela não realização das atividades descritas em lei e no edital do concurso; reforçou, ainda, que estava realizando outras atividades, para as quais não considerava necessário o trabalho de um pedagogo¹⁵⁵ ou licenciado.

Nesse mesmo quesito, quando perguntadas sobre terem trabalhado efetivamente como TAED na UFU, Lana, Débora e Virgínia responderam que não; Tharita, que trabalhou, em alguns momentos, não sendo essa realidade uma constante em sua atuação profissional; já Leonor e Geny afirmaram que sim. Porém, mesmo as servidoras que disseram não terem trabalhado efetivamente como TAED, quando questionadas se consideram-se em disfunção para o cargo, negaram ou desconversaram, sem chegar a uma resposta afirmativa que resultasse em assumir a condição por elas apresentada.

Lana afirma, inicialmente, que não se encontra em disfunção; em seguida, ao retomar a resposta, diz que parcialmente, tendo justificado sua posição nos seguintes termos:

Porque TAED é técnico... ai, parcialmente... eu considero parcialmente. Quando eu estou ensinando como que ele vai [informação suprimida], quando eu estou fazendo essa parte mais pedagógica, de instruir, eu não acho que não estou muito fora não. Mas quando eu estou lá na salinha, fazendo serviços internos, eu me considero totalmente fora. (LANA, TAED, 2017).

Lana se diz, ainda, satisfeita com as funções executados, tendo demonstrado adaptação ao trabalho proposto, mesmo em dissonância com aquelas atribuições descritas para o seu cargo: “*Eu gosto do que eu faço, gosto muito. Mesmo que eu não esteja contemplada, num*

¹⁵⁵ Sobre a pedagogia, a entrevistada ainda ressalta a possibilidade de que a pedagogia empresarial contemplasse as atividades que lhe foram atribuídas em sua atuação profissional, porém desconhece sobre essa especialidade/especificidade dentro do campo da pedagogia, não apresentada nos editais de concurso já que, segundo ela, “*é uma coisa recente nos cursos de pedagogia*”.

todo, no que exigia o edital, do que previa o edital, eu gosto... Eu gosto do ambiente do trabalho, eu gosto do que trabalho, no que trabalho”.

A entrevistada Débora justifica sua resposta, retomando informações prestadas sobre uma das atividades que desempenha enquanto ocupante do cargo TAED, a de tutora e professora em curso EaD¹⁵⁶ de capacitação para servidores, em divergência ao texto legal (BRASIL, 2005b), que preconiza coordenação do processo de ensino e prestação de serviços de assessoria, e não a ministração de aulas em cursos. Débora embasa seu posicionamento, manifestando entendimento distinto deste:

Olha, eu não sei. Quando eu li a descrição eu achei ela muito ampla. Muito ampla. Então quando você pensa... que é um Técnico em Assuntos Educacionais e eu estou atuando, educando, né? Eu ministro esse curso, eu atuo ali. Por mais que seja online, eu acredito que faz parte da minha descrição do cargo. (DÉBORA, TAED, 2017).

Sobre essas atividades, desempenhadas por Débora no exercício do cargo de TAED, Silvia apresenta um posicionamento que explicita contradições quanto a esse tipo de trabalho, considerada a descrição legal para o cargo (BRASIL, 2005b), o que evidencia a existência de visões distintas sobre tal aspecto, por parte das duas servidoras. Segundo ela,

Eu acho também que o TAED não tem que substituir o professor. Então eu acho que a gente tem que tomar cuidado, porque a nossa contribuição é administrativa, porém é uma administrativa que assessora o pedagógico. Deixa eu ver se eu consigo ser clara... por exemplo: a gente pode contribuir, acredito eu, com projetos de extensão, com projetos que envolvam alunos, que envolvam docentes, dentro de áreas que são ditas pedagógicas; porém, não acho que seja nossa função dar aula, realizar cursos de formação: isso cabe ao professor; nós temos docentes pra fazer isso, não precisamos colocar Técnico em Assuntos Educacionais pra realizar curso. (SILVIA, TAED, 2017).

A entrevistada Virgínia discorreu sobre sua lotação, que se deu em setor distinto daquele que o próprio pró-reitor da época considerava ideal e adequado para que o seu trabalho ocorresse em consonância com a proposta do cargo, tendo sido a servidora alocada em consideração às necessidades institucionais:

Então, eu teria que lembrar qual é a descrição do cargo (risos), porque eu não lembro; mas eu tenho essa sensação, assim, mas não lembro assim, se é trabalhar efetivamente com projetos. Quando eu fui entrar aqui na

¹⁵⁶ Educação a distância.

[nome do setor suprimido], no dia da minha posse, o pró-reitor na época, que era o professor [nome suprimido], ele me falou: “Olha, eu acho que pro seu cargo, seria muito melhor você ficar na Diretoria de Ensino, porque você iria trabalhar com projetos pedagógicos de curso”. Mas na época, assim, precisava muito de uma pessoa aqui pra assessorar, prestar um tipo de assessoria pra diretora na época, então ele me colocou aqui, mas ele mesmo achou que pro cargo era melhor a Diretoria de Ensino. Por isso: a possibilidade de trabalhar com projetos pedagógicos, com formação docente, na Diretoria de Ensino tem. E lá tem vários TAEDs, né? (VIRGÍNIA, TAED, 2017).

Embora tenham sido apresentadas as disfunções e alocações inadequadas, supracitadas, a gestora Patrícia afirma consistirem em minoria na universidade, tendo expressado ter conhecimento somente quanto aos desvios de função que lhe são apresentados pelos próprios servidores, quando estes a procuram:

Agora tem casos que a gente acompanha (até dos 40 [TAEDs], eu diria que é a minoria), que a pessoa está em disfunção, que ela tá fazendo atividades menos... de assistente em administração, nós temos casos assim; teve um caso agora que uma pessoa que participou de uma remoção, e aí entra um pouco da gestão... mas tem área que nos diz: “eu não tenho como adequar a atividade”. Um exemplo: vai um TAED para a PROGRAD, DIRAC¹⁵⁷, DIREN, a gente pensa assim: DIREN, né? É uma área de ensino... e nós temos TAED lá, ligados a ensino, educação, desenvolvimento de professor, de aluno... Então assim, o fazer eu acho que está dentro disso aqui, elaborar projetos, desenvolver projetos, dentro da área pedagógica, acredito eu. (PATRÍCIA, GESTORA, 2017).

A visão da gestora sobre os entraves que dificultam a atuação do TAED na UFU passa pela dificuldade na “adequação à formação da pessoa”, com incumbência ao servidor da responsabilidade por adentrar ao serviço público com uma expectativa que nem sempre pode ser contemplada, já que há casos nos quais “a vaga é pra um lugar que não tem nada a ver com a formação da pessoa”. Reforçou que as atividades deste cargo são na área administrativa. Sobre a questão da formação do TAED, acrescentou:

Pra te falar a verdade, eu não sei... É essa questão da formação é que pega. Não é só com formação em pedagogia, chegam pessoas das licenciaturas todas... chega pessoa formada em química, biologia, aí vai trabalhar em um lugar que não tem nada a ver com a formação dela; ela se frustra, aí ela vem aqui e pede remoção, aí é difícil a remoção, não é tão fácil assim, essa dificuldades. É um pouco nesse sentido que falei que o cargo é genérico. E o assistente em administração também é, hoje nós recebemos 99,9% de

¹⁵⁷ Diretoria de Administração e Controle Acadêmico.

nossos assistentes são graduados... Só que é diferente a expectativa! São graduados em biologia, em psicologia, odonto, veterinários, mestrado, doutorado... e a gente, nessa mesa aqui, durante a entrevista inicial, a gente fala: “Oh, seu fazer vai ser administrativo”... eu acho que é diferente porque ele entra consciente de que é nível médio. O TAED entra com uma expectativa do nível superior, de mais planejamento, de coordenação de projeto, por isso eu acho que vem mais com a expectativa do fazer sempre relacionado mais a sua formação. É diferente... no Assistente a gente tem advogado, administrador... até quando é advogado e administrador é mais fácil, porque tem mais a ver com o cargo administrativo. Então é essa a diferença, o TAED, por ser nível E, já tem uma expectativa maior de estar atuando em sua área, e é aí que eu quero te falar... (PATRÍCIA, GESTORA, 2017).

A gestora ressalta que a formação diversificada do TAED é um dos problemas enfrentados na alocação destes servidores, já que são oriundos de diferentes áreas; porém, isso está previsto tanto na lei, quanto nos editais, que nela se baseia. A gestora Izaura complementa a reflexão com informações quanto ao desconhecimento das unidades institucionais sobre o papel do TAED, o que gera sua insatisfação e resulta, em muitos casos, na busca por remoção de setor.

Por que não se adaptaram naquele fazer, daquela unidade, porque muitas vezes a unidade não tinha o que fazer, de acordo com o cargo, para delegar para aquele servidor. Então alguns chamariam, não é nem de conflito, né... no interior da unidade... mas de dificuldades mesmo, de adaptação, por conta de ter sido contratado para um fim e, na verdade, chegar na unidade e ter essa coisa um pouco confusa de qual que era o papel que essas pessoas desses cargos deveriam cumprir. (IZAURA, GESTORA, 2017).

Considera-se que, em tese, caberia a responsabilidade em desfazer esse tipo de questão aos próprios chefes dos setores onde são realocados os servidores TAED, porém as gestoras entrevistadas apontam a existência de desinteresse, por parte das chefias de áreas, quanto aos encontros promovidos para fins de capacitá-los a essa atuação e auxiliá-los na adequação de seu quadro de pessoal; isso explicita a manutenção das contradições institucionais, nesse sentido. O desconhecimento existente, no que se refere às vagas e aos cargos, conforme explicitado pelas entrevistadas, também foi um fator apontado no estudo de Sanseverino (2015).

A universidade precisa, portanto, desenvolver mecanismos para resolver tais impasses, com a perspectiva de gerenciar melhor as atividades dos servidores TAEDs, ao invés de resumir-se a não resolução dos problemas, pois isso culmina na manutenção do servidor em posição passível de provocar insatisfação, resultante da dissonância entre a realidade praticada e tida como possível e o teor prescrito para vaga ocupada. Um fator que dificulta a execução

disto na UFU é o fato de que existem gestores que, mesmo ignorando o papel dos servidores técnico-administrativos, optam por manter-se no desconhecimento quanto às formas de adequá-los, no que concerne ao seu não comparecimento aos cursos de formação para atuação como chefia, conforme apontado nas entrevistas.

Leonor apresenta alguns questionamentos que remetem a contradições, referentes à criação e ao desenvolvimento do cargo TAED na UFU.

Uma coisa interessante: eu queria saber por que esse cargo foi criado. Por que? Se tem o cargo de pedagogo? Esse foi criado para dar possibilidade para outro sujeito que tem formação na área, também nessa área pedagógica, que não seja pedagogia, seja outras licenciaturas? Foi criado para que? Qual é o sentido? Por que ele foi criado? E também, por que agora estão tendo menos concurso para TAED, o que me deixa a impressão de não ter dado muito certo; o que aconteceu? Como está isso mesmo? Você sabe me responder? [...] Estou curiosa, ele foi criado com qual sentido? E ele cumpriu o seu objetivo? Se sim, porque então deu uma parada? (LEONOR, TAED, 2017).

Aqui cabe retomar que a criação do cargo se deu permeada por contradições, em período de ditadura civil militar, por meio do Decreto 72.493 (BRASIL, 1973a) e, para investidura no mesmo, era necessário possuir diploma de bacharelado em Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Ciências Sociais ou Educação Física. Sua finalidade era a de realizar diferentes serviços especializados, tanto na área da saúde quanto na de educação, conferindo-lhe caráter genérico. Alguns meses depois, por meio da Portaria nº 146, de 17 de agosto de 1973, do Departamento Administrativo de Pessoal Civil – DASP (BRASIL, 1973b), as atividades do TAED passaram a ser voltadas para execução qualificada de atividades principalmente de cunho pedagógico, relacionadas, por exemplo, à solução de problemas de educação. Por meio do Decreto 16.640 (BRASIL, 1975a), ampliou-se a possibilidade de ingresso para portadores de diploma em quaisquer curso superior. Isso mostra que o seu surgimento se dá ancorado em diferentes formações, porém o cargo assume, logo de início, atribuições de cunho educacional.

Quanto a estas questões apontadas por Leonor, as possíveis contradições identificadas referem-se, em especial: à diminuição da quantidade de vagas na UFU para o cargo de TAED, não tendo esse servidor cumprido seu objetivo, já que tem sido subutilizado e colocado em disfunção, conforme observado ao longo das entrevistas; e à necessidade de um cargo que elenca como um de seus pré-requisitos a formação em Pedagogia (BRASIL, 2005b), em coexistência com outro cargo, cuja denominação é de pedagogo, sendo necessária a comparação entre tais cargos e o cuidado para evitar a sobreposição de um sobre o outro.

Sobre o primeiro aspecto, cabe pontuar que as dificuldades quanto ao cargo TAED – inclusos os entendimentos diversos quanto às possibilidades relacionadas ao texto legal (BRASIL, 2005b) – não se mostram superadas, por diferentes motivos, que passam tanto pela dificuldade da gestão de pessoas em compreender as funções que esse servidor poderia desempenhar – conforme visualizado nas entrevistas – quanto pelo desinteresse, por vezes, das chefias e dos próprios trabalhadores, ocupantes do cargo, em buscar tal adequação.

Com isso, parece que a universidade termina fazendo opção por um caminho aparentemente “mais fácil”, conforme ocorre no âmbito da UFU: o de substituir as vagas de TAED, à medida que vão sendo desocupadas, por outros cargos, de mesmo nível. Procedimento este apontado pelas gestoras entrevistadas como possibilidade vinculada ao interesse da administração, a ser manifesto pelo gestor da área na qual a vaga tenha ficado desocupada.

Quanto ao segundo aspecto apontado, a descrição sumária do cargo de Pedagogo, disponível no Ofício Circular nº 15/2005 CGGP/SAA/SE/MEC (BRASIL, 2005b, p. 38), prevê que sua atuação seja no sentido de:

Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2005b, p. 38).

As atividades típicas do cargo de Pedagogo são:

Estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos, inclusive na educação infantil. Elaborar e desenvolver projetos educacionais. Participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional. Organizar as atividades individuais e coletivas de crianças em idade pré-escolar. Elaborar manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas; participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino; executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional. Participar de divulgação de atividades pedagógicas. Implementar programas de tecnologia educacional. Participar do processo de recrutamento, seleção, ingresso e qualificação de servidores e discentes na instituição. Elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão. Utilizar recursos de informática. Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional. (BRASIL, 2005b, p. 38).

É possível perceber, no recorte do ordenamento legal supracitado, que a atuação do ocupante do cargo de Pedagogo é direcionada para a educação infantil, ensino médio ou

ensino profissionalizante, sendo uma contradição universitária a sua existência no âmbito da educação superior. Quanto ao cargo Técnico em Assuntos Educacionais, sua descrição e atividades não se destinam especificamente a um nível de processo educacional, não sendo identificada como incoerência sua alocação em atividades voltadas para o nível universitário; a inadequação consistiria, portanto, na substituição deste por aquele, quando considerada a educação de nível superior. Tais atribuições podem se chocar, na prática, como apontado por Lewandowski (2018) em seu estudo.

Cabe ressaltar que, segundo Andrade (2012, p. 87),

A prática do desvio ilegal de função configura afronta, além de outros, aos princípios administrativos basilares da legalidade, da moralidade e da impessoalidade, ferindo interesses coletivos e contribuindo para fragilizar ainda mais a credibilidade das instituições públicas. Assim como tantos outros desvirtuamentos morais ainda existentes na Administração Pública, como o abuso de cargos comissionados, a conduta analisada é frequente e muitas vezes justificada sob aparente legalidade. (ANDRADE, 2012, p. 87).

Aqui cabe retomar que, em alguns excertos das entrevistas realizadas, verifica-se quanto a existência de TAEDs com atividades de natureza predominantemente administrativa e, em alguns casos, administrativa e pedagógica. Questão observada também em outros estudos, como os de Lewandowski (2018), Oliveira (2015), Moura (2017), Silva (2014), Sanseverino (2015), o que demonstra uma dificuldade de aproveitamento do ocupante desse cargo em instituições de ensino superior universitário. Retomando a citação de Lewandowski (2018) que detalhou sobre essa subutilização e as concepções que a isso levam, sendo tanto oriunda da ausência de clareza sobre suas atribuições, por parte do TAED, quanto por parte da instituição na qual se insere.

O cargo Técnico em Assuntos Educacionais acaba se tornando um “coringa” dentro da instituição, ou “tapa buracos”. Nas palavras de um respondente, “uma espécie de assistente administrativo com algum conhecimento pedagógico”. E por este motivo acaba subutilizado, desmotivado e se sentindo desvalorizado perante a comunidade acadêmica. (LEWANDOWSKI, 2018, p. 125).

Verifica-se, portanto, a existência de desvios de função quanto ao cargo TAED na instituição UFU e de dificuldades/desinteresse quanto à superação dessa contradição institucional, além de outros motivos apresentados. Posto isso, é urgente que a instituição perceba a necessidade de superá-las e vislumbre/construa as reais possibilidades de atuação deste servidor, a fim de adequação do seu fazer ao texto legal (BRASIL, 2005b), tanto por

questões institucionais e legais, quanto por aquelas que envolvem as necessidades individuais dos servidores, os quais se tornam, por vezes, insatisfeitos com as atribuições incoerentes que lhe são imputadas, conforme será discutido no próximo tópico, em consenso com o excerto supracitado, de Lewandoski (2018).

4.3.3. (In)satisfação do TAED com as atribuições desenvolvidas

Em relação a satisfação com as atribuições inerentes ao trabalho desenvolvido pelos ocupantes do cargo TAED na UFU no seu contexto da práxis, Lana diz estar satisfeita por gostar do ambiente e do trabalho, mesmo sabendo que suas atividades não estavam “*contempladas, num todo, no que exigia o edital, do que previa o edital*”. Silvia discorre, apontando algumas a reflexão sobre a satisfação quanto ao desempenho de suas tarefas, por serem fora das atribuições do cargo, informando que “*se considera e não se considera*” satisfeita.

Sabe quando você acha que você está bem, mas que você poderia ser mais feliz? É mais ou menos isso... eu não me sinto infeliz fazendo o que eu faço e considero que eu faço bem, eu acho que eu sei fazer o que eu faço, mas eu poderia fazer outras coisas, né? Nem sei o que dizer... posso ficar mais dez anos fazendo [informação suprimida por poder identificar o participante], cuidando da carreira dos técnicos-administrativos? Posso! Mas posso contribuir também em outras frentes, acho que seria mais honesto... assim... com a instituição... poderia contribuir de outra maneira. (SILVIA, TAED, 2017).

A TAED Geny diz gostar do “*setor administrativo*”, porém ter se cansado das atividades específicas que desempenha, demonstrando, com isso, insatisfação, embora não tenha explicitado a questão nesses termos. Discorreu: “*Feliz? Eu tô cansada. É... Eu gosto do que eu faço, o que eu tô te falando assim, é um trabalho rotineiro, mas eu gosto. Mas, eu tenho a intenção de sair daqui do setor*”.

A questão de satisfação no trabalho é de suma importância, pois relaciona-se também à saúde do trabalhador. Sobre isso, Sbissa, Ribeiro e Sbissa (2017) refletem:

Pesquisas demonstram uma diminuição do envolvimento afetivo do colaborador em seus afazeres, assim como uma redução de sua capacidade em encontrar significado naquilo que faz. Esta situação determina geralmente uma queda na qualidade nos serviços realizados pelo trabalhador potencializado sua insatisfação com o trabalho. Este cenário negativo relacionado ao contexto do trabalho tem favorecido a diminuição da saúde emocional no trabalho e a ocorrência de um número significativo de doenças

e síndromes como: hipertensão arterial, diabetes, depressão maior e síndrome do burnout. Outro fator significativo é a relação entre a satisfação no trabalho com a saúde do trabalhador, visto que com o aumento do nível de insatisfação no trabalho aumenta utilização de remédios, álcool e drogas por parte dos empregados. Essa insatisfação originada na imposição de realizar uma função sem significado e não envolvente para o funcionário, e principalmente pelo fato do colaborador não saber a utilidade do seu trabalho para toda a organização. Isto ocasiona no colaborador um sentimento de desvalorização, tanto com relação à remuneração quanto com relação à oportunidade de desenvolver suas habilidades, autonomia e responsabilidades na empresa. (SBISSA; RIBEIRO; SBISSA, 2017, p. 147).

A autonomia é um fator constituinte da identidade profissional do TAED, conforme previsão em texto legal (BRASIL, 2005b), e gera satisfação com o trabalho naqueles que dela dispõem. No caso de Débora, consiste também em uma realidade, efetivada no contexto da práxis, e resulta em sua satisfação e “*felicidade*” com o trabalho. Ao discorrer sobre seu processo de ingresso como servidora na UFU, informa ter vivenciado indecisão quanto a assumir ou não o cargo, dadas as atribuições inerentes a ele, que se contrastavam com a posição de destaque por ela alcançada na esfera privada. Foi alertada, por colegas e conhecidos, que não deveria tomar posse, com justificativas que se baseavam em um imaginário social negativo sobre o servidor público, do qual partilhava e sobre o qual discorreu, definindo-o como “*preconceito*”:

Aí todo mundo falava isso pra mim: “você chegou a gerente; você não tem... é... você não tem perfil pra ser funcionário público”; porque o povo tem aquele preconceito, né, do carimbinho. É só bater o carimbinho, você não é dinâmico, você não toma decisão, você não tem autonomia, o povo tem esse preconceito e eu tinha também. Eu pensava: “nossa, eu vou lá todo dia, fazer a mesma coisa, aquela mesmice, deve ser horrível”, eu pensava. Mas eu não conhecia, né, e às vezes não é. Às vezes também... trabalhar lá deve ser bom, deve ter muitas coisas boas, sei lá. Mas a gente tem preconceito assim, bobo, né? (DÉBORA, TAED, 2017).

A autonomia de Débora, embora se dê a partir da execução de tarefas relacionadas à sua formação de bacharelado, e não àquelas desempenhadas em consonância com o cargo do TAED, em aproveitamento de sua formação em licenciatura, é um fator que deveria fazer parte do exercício dos demais ocupantes da função. Isto porque, na descrição de suas atribuições, constam as incumbências quanto ao processo educativo, a fins de coordená-lo, planejá-lo, orientá-lo, supervisioná-lo e avaliá-lo (BRASIL, 2005a, p. 50), designações estas que indicam emancipação para o trabalho.

A visão que Virgínia apresenta, sobre a satisfação com o trabalho, foi ambígua. Embora tenha dito que gostasse do que fazia em seu setor, retoma a resposta e diz:

Mas... Não! Eu me sinto distante da minha área de formação, não era isso que eu queria não; até porque, na época, assim, eu nunca vi sentido em prestar concurso numa área que não fosse ligada a minha. Acho que seja... (pausa). É, eu acho que assim, preferiria estar atuando em alguma coisa mais próxima ao que seja, sei lá, a descrição do cargo, da minha área de formação, eu preferia. Mas eu gosto do que eu faço, dessa área administrativa também. (VIRGÍNIA, TAED, 2017).

Além disso, conforme já mencionado em outros tópicos, em especial na subseção anterior, a existência de desvio de funções gera a inadequação do TAED, quando este compara as atividades para as quais realizou o concurso, tal como previstas em lei, e aquelas que de fato executa no seu contexto da sua práxis, gerando distanciamento, dificuldades na constituição da identidade profissional, subutilização e desconexão deste servidor.

Todos esses fatores geram insatisfação, a menos que o próprio TAED desenvolva mecanismos para lidar com isso, como no caso de Lana, que busca visualizar, nas tarefas por ela desempenhadas, vinculação ao seu cargo, e no de Geny, que discursou dizendo que todas as atividades existentes na instituição universitária deveriam ser consideradas “*assuntos educacionais*” e estariam, portanto, destinadas ao TAED. Cabe mencionar também a situação de Virgínia, que informa que sua prática se dá por meio da realização de atividades distantes daquelas previstas para o cargo, entretanto titubeia ao responder sobre a sua satisfação com as atribuições a ela (im)postas.

Patrícia pondera alguns aspectos referentes à (in)satisfação do TAED e como isso chegava ao seu setor, responsável pela gestão de pessoal na UFU:

Então, falta o jogo de cintura daquele gestor de saber dar as atividades compatíveis praquela pessoa, entendeu... eu acho que tudo é parte de gestão... conversar, ouvir, “Como você tá? Não tá legal? O que que você tá querendo? Vamos ver se adequa aqui? Não tem lugar aqui, na área, vem aqui conversar com a gente, vamos pensar na remoção.” Sempre, a maioria dos problemas, surge com o servidor e não com a chefia... podia ser o contrário, a chefia podia nos procurar e dizer: olha, eu tenho um funcionário lá que não tá legal, que não tá satisfeito. Chega, a maioria das solicitações, pelo próprio servidor, insatisfeito no lugar, e ele vem nos procurar. Aí a gente faz o movimento inverso, quando é permitido, porque tem servidor que fala “não, eu não quero que fale com a chefia não”. Então a gente sempre pede autorização; quando é permitido, a gente bate na porta da chefia, “e aí, seu funcionário tá assim”. Não precisava disso, era ele próprio quem deveria nos procurar... gestão de pessoas é aqui, mas a

função de gestão é nas áreas, é ponta, né?? A gente não consegue administrar os grupos... então, é difícil. (PATRICIA, GESTORA, 2017).

Tharita aponta, como uma dificuldade que gera insatisfação na categoria técnico-administrativa, as relações com os professores:

As principais dificuldades: às vezes, existe uma certa arrogância por parte dos professores quando... de nos ouvir, nós temos essa cultura que o professor doutor é unanimidade, ele sabe tudo, conhece tudo e nós não temos muito o que ficar dando palpite, vamos dizer assim; talvez seja essa uma das dificuldades, às vezes a gente tenta contribuir e não tem muita abertura pra isso... outra dificuldade é essa que eu comentei, de que a gente tá sempre precisando acudir também os processos administrativos e isso às vezes nos consome de tal forma que fica pra trás o que a gente poderia fazer, dentro dos objetivos do nosso cargo. (THARITA, TAED, 2017).

Como poderá o TAED, sem a devida liberdade para o exercício profissional que lhe fora proposto e imputado em lei, buscar sua satisfação por meio do desempenho adequado de suas atribuições, sendo que estas podem se chocar às ações e concepções docentes, bem como a autonomia para o desempenho de suas atividades, dentro das previsões institucionais? Cabe ressaltar que o TAED é um servidor com qualificação inicial exigida de licenciatura, cujos conhecimentos se voltam para a atuação pedagógica. E o corpo docente da universidade como um todo, possui essa formação?

Ao retomar a pesquisa de Cury (2012), realizada no âmbito da UFU, é possível perceber que isso nem sempre ocorre, já que uma das entrevistadas ressaltou que uma das lacunas que percebe em sua própria formação, unicamente de bacharelado, é a ausência de conteúdos pedagógicos, oriundos da licenciatura. O TAED poderia ser aproveitado nesse sentido, a partir de sua formação e de capacitações recebidas pela instituição, visando diminuir essas falhas na formação do professor, que culminam em dificuldades e obstáculos no exercício docente e em insatisfação. Em contrapartida, a instituição atuaria também na satisfação do TAED, pela tentativa de adequá-lo ao exercício de suas funções.

Outro fator que pode gerar insatisfação e deslocamento do TAED refere-se ao fato de que algumas atividades a ele destinadas podem chocar-se com aquelas desenvolvidas pelo docente universitário, o qual possui autonomia institucional em sua prática e, no caso da UFU, maioria nos órgãos deliberativos. Nisso, a descrição do cargo TAED, embora seja oriunda de instância superior, apresenta contradições com as práticas universitárias, em especial no que se refere às atividades de coordenação, planejamento, orientação, supervisão e avaliação das atividades de ensino.

Algumas questões são suscitadas, as quais partem das contradições do cargo e das dificuldades em superá-las, gerando a satisfação do servidor em ocupá-lo. Como pode o TAED, que parte da categoria técnico-administrativa, subordinada àquela dos docentes, coordenar as atividades por eles desenvolvidas? Sendo o professor responsável, em muitos casos, pela alocação deste servidor, deixará com que ele execute suas funções, no sentido de avaliar as atividades por ele desempenhadas?

Supondo que o TAED esteja alocado/vinculado nas Unidades Acadêmicas, conforme considerado importante por algumas das entrevistadas – tanto ocupantes do cargo TAED, quanto gestoras – como poderia desenvolver a coordenação de atividades de ensino, se esta atribuição é destinada ao coordenador de curso de graduação e/ou de pós-graduação?

Paradoxalmente a essa questão, cabe ponderar que, conforme as entrevistadas Virgínia e Geny, o trabalho por elas desempenhado é prejudicado pela rotatividade de coordenadores de curso, o que gera desconhecimentos e deixa “*os alunos perdidos*” (VIRGÍNIA, TAED, 2017). Não poderia ser o TAED um suporte a essa transição que ocorre nas coordenações? Isso, com a ressalva de que não se adequa ao que fora previsto para cargo, nesse sentido, a sugestão de um dos entrevistados do estudo de Sanseverino (2015), quanto à necessidade de que este servidor ocupasse a função de “secretário acadêmico” (p. 111), em paralelo ao secretário administrativo, já existente nas coordenações.

A atividade do TAED, que nos parece, por vezes, de inspeção escolar, não poderia conflitar-se com a autonomia docente? Aqui cabe ressaltar que, conforme descrito no capítulo 2, há transformações do cargo ao longo da história, e seu surgimento se dá em um período de ditadura civil militar, perpetuando as próprias contradições do momento em que é criado. Superá-las seria de suma importância, tanto sob a ótica da saúde do trabalhador, quanto da efetividade das políticas públicas educacionais voltadas para o ensino superior.

Para tanto, faz-se necessário que esse servidor seja qualificado e capacitado, visando ampliar sua identidade profissional com fins à emancipação, mesmo que isso esbarre em práticas enraizadas da/na instituição, fomentando que sejam repensadas e superadas. Para fins de ampliar essa compreensão, a subseção seguinte abordará tal temática.

4.3.4. A capacitação institucional destinada ao TAED e à execução de suas funções

Sobre o conceito de capacitação Amaral (2006), em resgate ao texto legal do Decreto 5.707 de 2006, a define como sendo um “processo permanente e deliberado de aprendizagem para o desenvolvimento de competências institucionais e individuais. Coloca o foco da

capacitação na melhoria da eficiência e da eficácia do serviço público” (p. 554). Questiona, ainda: “Qual o papel da capacitação na criação de riquezas humanas na administração pública brasileira? O que se pode esperar dos servidores públicos em uma sociedade do conhecimento?” (p. 553).

As entrevistadas Silvia e Débora não receberam capacitação para atuarem como TAED, até porque nunca desempenharam, de fato, as atividades dessa função. Mesmo para as atribuições que ficaram sob suas responsabilidades, diferentes daquelas previstas para o cargo, não lhes foi destinada capacitação específica, sendo os ensinamentos sobre o trabalho transmitidos diretamente pelas chefias, de acordo com suas experiências e disponibilidade em ensinar.

Débora ressalta, quanto à capacitação teórico-prática que lhe foi oferecida dentro do órgão no qual trabalha, ter sido uma *“iniciativa do meu setor, sim... das meninas ali, e minha também, né, porque eu fui muito sincera, eu falei: ‘olha, eu preciso de... de alguém comigo nesse momento, porque eu tô há muito tempo afastada’”*. Diz também que sempre teve auxílio em suas atividades, exceto naquelas que ela mesma desenvolve, dada a autonomia que possui em seu setor e na execução de suas tarefas, muitas das quais são por ela criadas e geridas.

Sobre os cursos que realizou, Silvia complementa:

Eu fiz cursos de capacitação, mas com o objetivo de progressão na carreira e participei do Seminário de Integração, que é um evento realizado pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, que faz isso com todos os servidores ingressantes na UFU... Então, são as boas-vindas, vamos dizer assim, né? É um evento de um ou dois dias, no máximo, no qual você recebe as informações iniciais de um servidor, mas de um servidor como qualquer servidor da UFU, inclusive docente, não é nada específico pro cargo nem pra função que você irá desempenhar; é uma coisa muito genérica, igual pra todo mundo. (SILVIA, TAED, 2017).

Silvia demonstra existir um ciclo de capacitação informal dentro do seu setor, realizado pelas próprias pessoas que nele trabalham, tendo informado tanto como aprendeu suas tarefas: *“eu tinha uma chefe e, na época, quando entrei no setor, éramos só nós duas e ela já estava aqui na UFU há muitos anos... era minha chefe e foi me passando o que eu tinha que fazer”*, quanto como reagiu posteriormente, quando da entrada de novos servidores em seu setor, após a aposentadoria da pessoa que lhe ensinou sobre as suas atividades: *“eu aprendi e fui passando para as pessoas que vieram depois; e é assim”*. Com tal afirmativa, parece não questionar esse modo de funcionamento, mesmo existindo na universidade um setor destinado ao treinamento e capacitação, a Divisão de Capacitação – DICAP.

Tharita informa não ter recebido treinamento direcionado ao cargo, somente ensinamentos direcionados ao fazer em seu setor, não sendo necessariamente uma capacitação específica. Segundo ela, *“foi o pessoal do próprio setor onde eu trabalhava que foi me falando, na verdade, do que que era o setor, do tipo de trabalho que era necessário realizar e dali, aos poucos, eu fui me inteirando”*. O mesmo ocorreu com a TAED Geny.

Virgínia também nega ter recebido alguma capacitação destinada ao cargo, e diz que os cursos que realiza, para fins de progressão na carreira, são por ela escolhidos, relacionados a sua área de formação, *“até porque, a área da educação ela é aceita com relação direta¹⁵⁸ a qualquer cargo, então assim, eu não utilizo nada assim pra fins de trabalho não”*.

Lana também confirma essa situação, tendo dito que nunca recebeu capacitação destinada para o trabalho do TAED, apenas alguns treinamentos gerais, por meio de cursos que realizou por serem necessários para sua progressão na carreira, além da capacitação em informática, quando de seu ingresso. Concebe que esta *“poderia ser”* voltada para o TAED, porque *“na educação usa-se muito”*, mas ressalta que não foi destinado especificamente para esse servidor, sendo aberto a todos. Virgínia, que ingressou no cargo dois anos após Lana, fala sobre um curso nesse mesmo sentido, da *Microsoft*, sobre o qual explicou, embora não se lembrasse do nome – acreditava ser *MS Project*:

É um programa da Microsoft, que a gente aprendeu a trabalhar com projetos. Mas assim, mais voltado pro perfil da gestão daquela época, o que eles estavam trabalhando aqui, então eles queriam que a gente fizesse esse curso pra aplicar. Foi um que eu fiz assim, totalmente fora da minha área de formação. Mas agregou. [...] eles queriam transformar um local mais parecido assim, com uma empresa, eles preocupavam muito com o 5S, que foi outro na época, outro programa, que eles... [...] que é de organização. Então eu lembro que na época teve muita resistência, porque muitos servidores aqui, antigos, já de casa, e tinha aquele tanto de coisa pregada na parede, em cima da mesa. Eles tiveram que tirar tudo, o ambiente tinha que ser limpo, organizado, sem tranqueiras. [...] É, todo um conceito que tem desse programa 5S. (VIRGÍNIA, TAED, 2017).

Embora não tenha remetido à descrição das atividades do TAED, Lana apresenta uma importante questão, necessária para reflexão: a da capacitação em informática. Dentre as atividades típicas do cargo, estão algumas que necessitam de tais recursos e que apontam a importância de que capacitações específicas sejam realizadas, no sentido de auxiliar tais servidores na realização das tarefas: *“elaborar projetos de extensão; realizar trabalhos*

estatísticos específicos; elaborar apostilas; [...] utilizar recursos de informática” (BRASIL, 2005b, p. 50).

Leonor informa não ter recebido capacitação inicial para seu fazer como TAED no setor em que trabalha, pois como parte da comunidade acadêmica, anterior ao seu ingresso no cargo, já havia precisado dos serviços que seu setor oferece, facilitando seu conhecimento sobre os trâmites e atividades desempenhadas. Justifica não ter considerado necessária esse tipo de capacitação, dizendo: *“para mim é muito tranquilo, trabalhar com equipe é tranquilo, coordenar uma equipe é tranquilo, desenvolver projetos de cursos também”*. E complementa: *“Mas talvez, se for uma pessoa que não tem essa vivência, não tenha experienciado tudo isso, talvez teria dificuldades. Porque não houve um ‘ah, vou te preparar para você fazer esse trabalho’, não tem isso”*.

Quando questionada sobre as capacitações posteriores para o aprimoramento de suas atividades, Leonor diz não ter recebido *“nenhuma”* e justifica não tê-las considerado necessárias: *“Mas é porque, como eu te falei, eu não tive essa necessidade, eu já fiz um doutorado também em educação e a minha teoria já foi muito aliada à prática fora da UFU, entende?”*.

Cabe ressaltar aqui que, embora um servidor tenha qualificações além das exigidas para o cargo, isso não é garantia para que compreenda todos os meandros possíveis para sua prática, e que o curso de doutorado, que consiste em uma qualificação, é diferente de uma capacitação institucional, que é fornecida por meio de cursos, por exemplo. Por isso, não ocorre a substituição de uma pela outra, conforme parâmetros estabelecidos pelo Decreto nº 5.824, de 29 de junho de 2006 (Brasil, 2006a).

A entrevistada Patrícia, gestora de pessoas na UFU, informa desconhecer cursos destinados a cargos específicos, tendo dito não existirem voltados *“nem para o TAED e nem para nenhum outro [cargo]”*. Complementa, informando também sobre a qualificação e o quantitativo de TAEDs qualificados em pós-graduação:

Nós temos uma Divisão de Capacitação. Nosso plano de carreira incentiva tanto a capacitação quanto a qualificação, né? Como a pós... Tanto que pra você ver que eu me surpreendi, de 40 TAEDs nós temos 17 com mestrado, 8 doutorado e 14 com especialização. Então há uma política em que a própria pessoa busca, administra sua carreira... a gente fala muito isso para as pessoas que entram: “Não fica esperando sentada”, sabe que existe

¹⁵⁸ A relação direta ou indireta com o ambiente organizacional é utilizada para fins de progressão e as formações na área de educação são considerados de relação direta, possibilitando uma progressão com ampliação salarial máxima para o nível almejado, conforme dispõe Decreto nº 5.824, de 29 de junho de 2006 (Brasil, 2006a).

o plano, têm as progressões por capacitação a cada um ano e meio. Tem gente que tá aposentando, dormiu no tempo e vai aposentar no nível 1 de capacitação; falam que não sabiam, não foram atrás... então a própria pessoa tem que ir atrás da sua carreira também, tem incentivo a capacitação e qualificação, que é especialização, mestrado, doutorado. Então a Universidade, ela incentiva muito, nós temos afastamento para a pós, igual você está, né? Tem os cursos de capacitação. Então, é a política, né? Com o PCCTAE melhorou muito, acho que esse plano não é da sua época, é de 2005. Então o PCCTAE, por mais problemas que ele tenha, ele trouxe movimento, as pessoas estão se movimentando, estão correndo atrás, estão se qualificando... eu não tenho esse dado, porque a Divisão que trabalha em nossa diretoria a respeito disso é outra... mas eu imagino que tenha aumentado muito desde o PCCTAE [...] Tem vários cursos e tem os cursos a distância, de fora da UFU, e a pessoa escolhe e eles valem para capacitação. Mas a DICAP eu acho que oferece bastante curso de capacitação. (PATRÍCIA, GESTORA, 2017).

A gestora Izaura acrescenta algumas informações a essas, ponderando que a necessidade de cursos de capacitação parte das unidades acadêmicas e administrativas da UFU, sendo enviada por meio de um plano anual de capacitação, no qual o gestor deveria levantar as necessidades junto aos demais servidores e apresentá-las, não sendo uma responsabilidade de iniciativa exclusiva da DICAP.

É... eu vou te dizer com muita tranquilidade que não houve foco, não há um foco específico, né, da capacitação em cargos x ou y, né? Infelizmente nós não tivemos, eu acho que a universidade ela precisa muito aprender com o processo de capacitação. Porque a capacitação, no entendimento que a Pró-reitoria sempre foi, que ela precisa ter aqueles processos, né? Lembra que vocês... que a unidade recebe aquele plano anual de capacitação? A partir das demandas da unidade que a DICAP, que é a Divisão de Capacitação, elas montam os programas de capacitação... e muitas vezes a unidade não dá importância a isso, né? Então, eu diria que há uma dificuldade da DICAP, e quando eu falo dificuldade, é... não é porque ela não tem a competência, né, não é por conta de competência, mas é muito mais a dificuldade da compreensão das necessidades dos ambientes de trabalho... então cabe a unidade onde você tá lotado entender que você precisa de uma formação x e y pra atuar nisso, que eu preciso... Então, portanto, os cursos de capacitação, ele têm que estar atrelados aos fazeres e necessidades das unidades. Então ela atua, a DICAP, muito sobre demanda, né? Esse é o papel da DICAP, então por isso que, quando as unidades recebem lá o plano de capacitação, ela devia dizer "olha, nós estamos precisando de cursos na área tal" e muitas vezes essas demandas não chegavam, então não lembro [informação suprimida] de ter chegado pra Pró-Reitoria, talvez tenha chegado diretamente pra DICAP né? Não lembro de chegar solicitação diretamente pra esse cargo, disso... não tenho essa lembrança... (IZAURA, GESTORA, 2017).

Izaura menciona também, que já existiram demandas específicas que nem sempre puderam ser atendidas por meio da criação de cursos de capacitação, por não corresponder às

necessidades de um grupo maior ou por não existir quem consiga oferecer tal treinamento na universidade, como no caso de uma “*uma máquina, um equipamento novo*” que chegou a determinada unidade, cujo manuseio foi ensinado por meio do envio do servidor para um curso de formação em outro lugar, custeado pela PROGEP.

A gestora Flávia ainda complementa, em relação à questão da capacitação específica, que “*não há, não tem uma política específica para [capacitação] do TAED*”, tendo acrescentado, em consonância com as informações apresentadas pelas demais gestoras, que

Existe uma política para a instituição e a gente foca mais nos cursos que servem para qualquer área de atuação, né? Porque o objetivo do Pró-Reitoria é capacitar o maior número de servidores possível, para que possa atender as demandas da carreira, né? Mas por solicitação de alguma área a gente pode fazer cursos específicos. Então se tiver uma solicitação da PROGRAD, (como já teve, da parte docente), pra TAED, a gente desenvolve um curso específico naquela área que está sendo solicitada. (FLÁVIA, GESTORA, 2017).

Quanto à possibilidade de que o próprio servidor demande uma capacitação específica para a adequação do seu fazer, Izaura esclarece que “*a sua necessidade tem que estar atrelada à necessidade da unidade, para as chefias compreenderem e encaminhar o plano, a proposta*”, o que demonstra a completa subordinação do TAED e dos demais servidores às suas chefias, nesse sentido, e aos diferentes entendimentos e concepções que essas possam ter sobre o cargo técnico-administrativos e sobre o processo de gestão.

Sobre a capacitação, Amaral (2006, p. 554) apresenta resgates da lei e a necessidade de que o setor público promova a gestão por competências.

A nova política de capacitação e de desenvolvimento de pessoas (Decreto no 5.707, de 23/02/2006, que revogou o Decreto no 2.794/1998), em implantação no governo federal, tem essa visão estratégica. Considera que a gestão de pessoas necessária é aquela que promove a gestão por competências. Desde 2006, esse modelo de gestão é considerado referência-chave. Ainda pouco conhecido no setor público, tanto no Brasil como no mundo, a gestão por competências significa olhar para o trabalho por uma lente que combina os conhecimentos, o saber-fazer, a experiência e os comportamentos exercidos em contexto específico. O foco não mais repousa sobre a atribuição formal de um posto de trabalho. As competências, sabemos, só são constatadas quando utilizadas em situação profissional, a partir da qual são passíveis de validação. Nesse sentido, cada órgão público deve passar a identificá-las, avaliá-las, validá-las e fazê-las evoluir. (AMARAL, 2006, p. 554).

Cabe ressaltar que, embora sejam importantes as atividades de capacitação e qualificação, o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019 (BRASIL, 2019) – período sob presidência de Jair Messias Bolsonaro – que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento, restringe os afastamentos dos servidores.

Isso culmina na expedição, por parte do Pró-reitor de Gestão de Pessoas da Universidade Federal de Uberlândia, do OFÍCIO CIRCULAR Nº 1/2019/SECDIRPA/DIRPA/PROGEP/REITO-UFU (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2019c), com o seguinte teor:

Senhores(as) Gestores(as),

1. Considerando as publicações do Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento, bem como da Instrução Normativa nº 201, de 11 de Setembro de 2019, que dispõe sobre os critérios e procedimentos específicos para a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, pelos órgãos integrantes do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - SIPEC, cumpre-nos informar que, em virtude do atendimento ao disposto nos artigos 18 a 24 do referido decreto e nos artigos 21 a 28 da referida Instrução Normativa, **as concessões de afastamento para participação em Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu no País e Exterior, superiores a 30 dias, para os servidores da Universidade Federal de Uberlândia, estão temporariamente suspensas .**
2. Conforme normativos citados, os afastamentos para participar de programas de pós-graduação stricto sensu serão precedidos de processo seletivo, conduzido e regulado pelos órgãos e pelas entidades do SIPEC, com critérios de elegibilidade isonômicos e transparentes. Todos os afastamentos previstos no art. 18 do Decreto nº 9991, deverão ter suas ações previstas no PDP (Plano de Desenvolvimento de Pessoas) do órgão ou entidade de exercício do servidor e somente poderão ser processados a partir da data de aprovação do PDP do órgão ou da entidade.
3. Em breve, solicitaremos a todas as Unidades Acadêmicas e Administrativas as informações necessárias que nos subsidiarão na construção do PDP da UFU, com as devidas orientações para o preenchimento dos dados.
4. Os processos de afastamento que tenham sido encaminhados para a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas antes da vigência do referido decreto, mas que não tiveram seu deferimento e publicação de Portaria, serão analisadas em conjunto com órgão central do SIPEC, podendo ser devolvidos à origem,

caso necessário, com as devidas explicações. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2019c, p. 1, grifos do autor).

Cabe ressaltar que, no período em que as entrevistas foram realizadas, esta normativa ainda não estava vigente mas, ainda assim, existiam outros fatores que impediam/dificultavam os afastamentos para fins de qualificação e capacitação, como o próprio (des)interesse institucional, relatado em referência ao TAED, acompanhado da necessidade de liberação do servidor por parte de gestores, o que depende de diferentes entendimentos sobre a necessidade e importância da ampliação dos conhecimentos dos servidores para o desempenho de suas atividades.

A partir desta decisão institucional, que visa o cumprimento do referido decreto, é possível inferir que o aperfeiçoamento do pessoal, tanto técnico-administrativo quanto docente, ficará ainda mais limitado, o que poderá impactar no desenvolvimento de práticas profissionais na UFU, como a do TAED, em desamparo de bagagem teórico-prática, necessária no contexto da práxis, a fim de superação dos desafios e resolução das questões próprias do trabalho na instituição.

Cabe ressaltar que tal cenário se dá, ainda, em contradição à Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, o qual define em seu anexo, na estratégia 9 da meta 13, a necessidade de promoção de formação inicial e continuada dos(as) ocupantes de cargos técnico-administrativos na educação superior.

Dadas as dificuldades apontadas pelas entrevistadas, bem como as insatisfações, os desvios de função e a forma como a universidade conduz todos esses processos, cabe buscar compreender quanto à visibilidade do cargo e de seus ocupantes no âmbito da UFU, conforme será abordado na subseção seguinte.

4.3.5. O Técnico em Assuntos Educacionais: um cargo invisível para a comunidade acadêmica?

Outro fator identificado nas entrevistas refere-se ao desconhecimento da existência do TAED na UFU, por parte dos diferentes atores universitários, que vão desde gestores, incluindo docentes e servidores técnico-administrativos, à estudantes, em consenso com o que fora apontado no estudo de Sanseverino (2015), no qual os gestores entrevistados afirmaram desconhecimento quanto à existência deste cargo quando ingressaram como professores em instituição universitária.

Oliveira (2015) também concluiu quanto à “invisibilidade social” (p. 77) do TAED na instituição universitária pesquisada, evidenciada pelo distanciamento entre as atividades que deveria desempenhar, de cunho pedagógico ou educacional, e aquelas que efetivamente desempenhava, ligadas à “procedimentos operacionais ou burocrático-administrativos” (p. 79). Tal aspecto foi apontado também quanto à prática do TAED da UFU, conforme trabalhado no item 4.3.2, e consiste em um fator que colabora para que tal servidor não seja reconhecido pela universidade, por vezes, de forma adequada.

A gestora Flávia aponta que a desinformação referente às atribuições do TAED se estendem para o fazer dos demais cargos de técnico-administrativos, em geral. Além disso, ressalta quanto à falta de interesse em minimizar tal desconhecimento, por parte dos demais gestores da instituição.

Acho que esse desconhecimento é da maior parte dos cargos, da carreira dos técnicos, né? Não sei, talvez pouco envolvimento, a gente faz capacitação, a gente já tentou fazer algumas coisas, aí convida os diretores, para explicar a carreira, tudo que a Pró-Reitoria faz, porque é importante eles conhecerem, pois eles trabalham com tantos técnicos, né? Pelo menos o gestor daquela unidade; mas não vem, mandam secretário, mandam alguém que ajuda ele a coordenar. Então assim, é bem difícil, a gente até que tenta fazer curso para gestores e não tem muito eco, o pessoal não vem fazer os cursos, manda secretário. Conta? Conta, mas não resolve, pois é diferente do gestor vir e ver tanto cargos que eles podem aproveitar melhor, mas não aproveita, não pede, porque não sabem. Então, tem cargos que a gente acha que são poucos aproveitados. Por exemplo, para administrador, a pouco tempo a Física trocou uma vaga no concurso deles lá de Ituiutaba, eles tinham um técnico de laboratório e lá tinha um de nível superior, eles ficaram com o de nível superior e deram o técnico de laboratório, porque acharam que era mais importante porque aqui já tinha físico e podia dar assistência lá... e transformou para administrador. Na época acharam um absurdo, mas pergunta se a física, hoje, vive sem a administradora que eles tem lá? Porque ela organizou todas as questões administrativas, burocráticas, questão dos técnicos, ela acompanha tudo: caixa de compras, espaço físico, distribuição de material; tudo está na mão dela. Isso, para um diretor de unidade... mas quantos têm essa visão? (FLÁVIA, GESTORA, 2017).

Quanto ao TAED, especificamente, Flávia explicita sua invisibilidade por trás das normas e regras de funcionamento, por exemplo, das unidades acadêmicas, já que tal servidor está inserido e “ajudou a desenvolver” os diferentes projetos. Aponta que a atuação deste servidor “é mais indireta, no processo, pois poucos estão nas unidades acadêmicas”, sendo a relação de “contribuição para mais normatização”.

Quanto ao trabalho deste servidor em Unidades Acadêmicas, explicita que só há relação entre sua atuação e os processos educacionais “se a unidade envolver aquela pessoa, e

for uma unidade mais aberta e achar que ele está contribuindo; mas no processo normal, não envolvem, deixam o TAED em atividade mais burocrática”.

Moura (2017) apresentou conclusões ao seu estudo que são consensuais com as da gestora Flávia, supracitada. Segundo a autora, o reconhecimento do TAED depende da relação que ele estabelece com seus docentes, pois a importância que a instituição lhe atribui se sujeita a como os professores o concebem. Aliando isto ao fato de que, boa parte das chefias apontadas na UFU eram docentes e que eles é que tinham em mãos o poder decisório nas instâncias deliberativas da universidade, faz sentido conceber que a invisibilidade do TAED diante dos professores, por vezes gestores, culmine em que ele não seja também visto pelos demais atores institucionais, como os alunos.

Contrariamente, a gestora Izaura apresenta um posicionamento diferente do de Flávia, ao apontar o TAED como principal responsável pelo desconhecimento sobre o seu fazer, em consenso com posicionamentos apresentados por algumas entrevistadas, que serão apresentados no subitem 4.4.4. Patrícia também partilha desta ideia quando discorre sobre a qualificação e a capacitação do TAED, responsabilizando-o pelo (des)conhecimento das possibilidades de seu cargo e por gerir sua carreira. Sobre isso, Izaura discorre:

Bom, eu posso te dizer que das pessoas que eu tenho... da... dos diretores que receberam os TAED, eu tenho clareza que tinham uma compreensão muito grande dessa importância, do papel. Talvez a dificuldade não era nem das pessoas, nem do diretor, mas do próprio TAED, né? Dele não ter compreendido o papel que ele deveria cumprir, que muitas vezes quanto a gente... é importante essa correção aqui, porque a gente sempre fica julgando que a dificuldade, talvez, da inserção, do papel do TAED e da não compreensão é de quem contratou, mas tem a ver também com o TAED. Dele entender que ele, às vezes, participa de um concurso e não tem a compreensão da sua função, aliás, às vezes, ele entra em conflito porque ele achou que era pra uma coisa e chega a ser outra coisa. Então ele muitas vezes tem desconhecimento, embora ele leia o edital, ele tem desconhecimento do seu fazer aqui, até pela discussão mais ampla da instituição e de qual seria o seu papel. Então é até importante corrigir isso porque, às vezes, sempre fica parecendo que a culpa é de quem contratou e não é, acho que tem que ter também essa noção, percepção, do seu fazer. Nós tivemos até casos de exoneração de pessoas que tinham dificuldades de adaptação no seu cargo. (IZAURA, GESTORA, 2017).

As ponderações de Silvia, quando questionada sobre a visão que ela acreditava que os alunos apresentam quanto ao seu cargo, exemplificaram e caracterizaram com clareza a ideia de desconhecimento quanto à existência do TAED e referente às possibilidades de contarem com seu auxílio, em algum momento:

[...] eu acho que eles nem sabem que a gente existe, que a gente pode fazer alguma coisa por eles... Acho que esse conhecimento da carreira dos técnicos é uma coisa muito... acho que tem docente que também não sabe, acho que é uma coisa que nós técnicos sabemos bem, mas as outras pessoas não têm esse interesse, acredito que não tenham, acredito que seja assim: “Eu preciso de alguém que resolva o problema pra mim; quem vai resolver eu não sei, qual o cargo daquela pessoa que vai resolver, não me interessa, me interessa que resolva”. Eu tô falando por mim, quando eu era aluna da graduação aqui, eu não tinha essa ideia, pra mim existia aluno, professor e técnico, pra mim técnico era técnico, não tinha essa diferença entre eles. Tem gente que acha, por exemplo, que médico não é técnico. Entendeu o tamanho da confusão? Isso não está claro pra todo mundo não, acho que tem muita gente que desconhece a nossa carreira. (SILVIA, TAED, 2017).

Em relação à visão dos alunos a respeito da função e do valor do TAED, Lana menciona que “eles não sabem que tem essa divisão”, referindo-se aos diferentes cargos de técnico-administrativo existentes. Isto se agrava, no caso dela, pelo fato de que desempenha atividades idênticas àqueles que outros servidores da categoria, de outros cargos, realizam. Sobre isso, a gestora Patrícia diz que os alunos “não devem nem saber que existe carreira diferente de docente e de técnico”.

Segundo Geny, os alunos não concebem uma diferença entre os diferentes cargos existentes na carreira técnico-administrativa, tendo dito que eles nem sabem que ela existe e complementado: “Não, é sério, assim, eles não sabem, assim: ‘ah, existe o Técnico em Assuntos Educacionais, existe o Assistente em Administração’, ele não tem noção dessa diferença. E eu particularmente, não vejo diferença”.

Oliveira (2015) concluiu quanto à sua invisibilidade, enquanto ocupante do cargo TAED, no *Campus* Baixada Santista da Universidade Federal de São Paulo, materializada em uma atuação não formal diante dos alunos, que o procuravam para desabafar e pedir auxílios. Retomamos trecho transcrito no capítulo 3, no qual o autor evidencia isso, o que demonstra uma frente de atuação junto ao discente no qual o servidor poderia ser melhor aproveitado, com atividades instituídas, nas quais pudesse de fato intervir.

Diversas vezes os alunos se dirigiram a mim contando sobre suas angústias, perguntando sobre a questão do mercado de trabalho, revelando sonhos para quando sair da faculdade. Esses momentos também foram expressos com muita intensidade pelo TAE/EF. Nas entrevistas, eles enxergavam como uma realidade, o entendimento de que o momento mais significativo de atuação desse profissional relacionado a processos educativos com os alunos se davam em conversas informais, como é possível observar durante os relatos das entrevistas. (OLIVEIRA, 2015, p. 72).

Quanto à visão dos docentes a respeito da função e do valor do servidor TAED, Lana informa que “*eles não veem essa separação; na hora de dar o trabalho, não tem essa separação*” e complementa: “*professores nos veem como técnicos-administrativos*”. Geny também diz, nesse sentido, que acredita que os professores “*desconhecem essa especificidade*”, resumindo todos a técnicos, sem diferenciações. Isso demonstra que, segundo elas, não há separação entre diferentes cargos, na visão do professor. Tal visão é parecida com aquela apresentada pela gestora Patrícia, que engloba, nesse desconhecimento, até mesmo os demais servidores técnico-administrativos em educação da instituição:

Acho... vou falar um achismo meu... que os docentes não conhecem quase nada da carreira dos técnicos; diria mais: os próprios técnicos não conhecem muito da sua carreira, e tinham que conhecer. E um docente gestor, ele tinha que conhecer a carreira dos técnicos, para poder administrá-los. Os docentes gestores não sabem bem nem os níveis de classificação dos cargos, eles desconhecem... é um ponto crítico que eu vejo na universidade, é a gestão. É uma gestão política, que acaba que em x tempos muda, principalmente na área acadêmica. Então o gestor da área acadêmica, ele diz: “ah... (imagino que ele pense assim, salvo exceções, é claro), eu vou ficar pouco tempo aqui”, então acaba que as secretárias é que administram essa parte de pessoal, eles não se interessam muito... então assim, não tenha, talvez, uma boa preparação para ser gestor; são pessoas inteligentes, ótimos pesquisadores, professores, né? Como professor, na sala de aula, deve ser muito bom. Mas atuar como gestão, no sentido de tratar dos conflitos, tratar da insatisfação de seu funcionário aqui, né, essa coisa do ser humano, de uma melhor adequação na área, eu acho falho. (PATRÍCIA, GESTORA, 2017).

Tal desconhecimento quanto à diferenciação entre os tipos de cargos existentes na carreira técnico-administrativa poderia, segundo a entrevistada, ser minimizada caso os gestores se interessassem em buscar os conhecimentos sobre o assunto, a fim de melhor adequação dos servidores. Lewandowski (2018) ressaltou que tal falta de conhecimentos gerou, nos TAEDs participantes do seu estudo, a impressão quanto à desvalorização do servidor por parte da categoria docente.

Em consonância com isso, a gestora Patrícia afirma que essa falta de conhecimento interfere, de fato, na valorização e na satisfação do técnico, o qual poderia ser melhor aproveitado. Retomamos sua fala, abordada no item 4.3.3.

Então falta o jogo de cintura daquele gestor de saber dar as atividades compatíveis praquela pessoa, entendeu? Eu acho que tudo é parte de gestão... conversar, ouvir, “como você tá, não tá legal, o que que você tá querendo, vamos ver se adequa aqui, não tem lugar aqui, na área, vem aqui conversar com a gente, vamos pensar na remoção”... sempre, a maioria dos

problemas surge com o servidor e não com a chefia... podia ser o contrário, a chefia podia nos procurar e dizer: olha, eu tenho um funcionário lá que não tá legal, que não tá satisfeito. Chega, a maioria das solicitações, pelo próprio servidor, insatisfeito no lugar, e ele vem nos procurar. Ai a gente faz o movimento inverso, quando é permitido, porque tem servidor que fala “não, eu não quero que fale com a chefia não”, então a gente sempre pede autorização; quando é permitido, a gente bate na porta da chefia, “e aí, seu funcionário tá assim”. Não precisava disso, era ele próprio quem deveria nos procurar... gestão de pessoas é aqui, mas a função de gestão é nas áreas, é ponta, né?? A gente não consegue administrar os grupos... então é difícil. (PATRÍCIA, GESTORA, 2017).

Leonor diz lidar pouco com docentes, porém faz ressalvas sobre as relações desses servidores com os técnico-administrativos, que colaboram para sua inferiorização e invisibilidade.

Eu entendo que o docente ainda tem aquela imaturidade, aquela mentalidade provinciana, de achar "eu sou o docente, eu sou melhor do que você"; infelizmente isso existe muito ainda. Mas foi o que eu falei, é uma mentalidade provinciana. São simplesmente cargos diferentes, não significa que você é melhor do que eu ou não, até porque eu acho que muitos de nós, se quisesse, poderíamos estar dando aula regularmente, e até estão, às vezes você desenvolve um cargo de técnico na universidade e da aula em uma faculdade particular. Acredito que os docentes tenham ainda essa infantilidade, imaturidade, mentalidade muito pequenininha de achar que por eles serem professores eles são melhores que os outros. Infelizmente isso ainda existe, aqui a gente não sente muito, ainda tem algum reflexo, mas não é uma coisa né. Mas eu sei que acontece muito. (LEONOR, TAED, 2017).

Tharita relata dispor de uma boa relação com os docentes, além de ser conhecida na universidade, pois muitos dependem da sua atuação e do setor que coordena. Segundo ela, “os docentes precisam de mim, então eles sempre sabem que podem buscar orientação, podem buscar ajuda e eu também, da minha parte, estou sempre à disposição, então eu penso que é por aí”. Porém, nota-se que isso não se refere, necessariamente, ao conhecimento ou valorização de seu cargo, podendo se justificar pela função por ela desempenhada, na gestão do setor, do qual muitos precisam.

Moura (2017) ressaltou a importância de ter fortalecida a relação entre TAED e docentes, visto que, como resultado de seu estudo, este servidor “coloca certas restrições a sua atuação, na medida em que ele, na maioria das vezes, não confere importância às questões pedagógicas na instituição” (p. 99). Isto, aliado ao desconhecimento do docente da UFU quanto ao cargo TAED, conforme informado nas entrevistas, culmina não só na

invisibilidade do servidor e quanto as suas formas de atuação, mas também das necessidades de que ele seja adequadamente alocado e aproveitado em suas atribuições.

Sobre as atividades desempenhadas pelas TAEDs da UFU entrevistadas frente aos discentes, Lana esclarece que não executa atividades diretamente ligadas a estes, sendo inespecífico o seu público de atendimento: poderiam ser técnicos, professores, alunos ou comunidade externa. Leonor e Débora relatam não ter contato com alunos da universidade e Virgínia diz que, caso tivesse a oportunidade de trabalhar nas atividades do cargo, preferia que fossem vinculadas diretamente aos discentes, como no caso da assistência estudantil.

Tharita diz ter “*pouco contato*” com os estudantes, embora seu trabalho tivesse impacto direto na vida escolar deles; relata que não saberia dizer até que ponto o discente tem alguma “*clareza da distinção de cargos*” existente na universidade, embora tenha se arriscado a dizer que “*normalmente não têm*”. Além disso, já realizou trabalho de apoio aos alunos ingressantes, sobre o qual uma Pró-reitora sugeriu, a partir dos materiais que utilizou para realização dessa atividade, que ela escolhesse uma turma de um curso e o trabalhasse com ela. Sobre isso, discorre:

E eu falei pra ela “Olha, eu adoraria, eu acho que isso é muito bacana, mas onde eu vou ter brecha aqui de carga horária pra fazer isso? Não tem... ainda mais no início do semestre, que é um período muito tumultuado por conta dessas outras demandas administrativas”. Então eu acho que se nós desafogássemos mais dessa questão burocrática, no nosso caso, no caso da divisão que eu estou inserida, principalmente pela informatização dos processos, que hoje são muito manuais, nós estaríamos mais livres pra desenvolver esse outro tipo de trabalho, pra atender essas outras demandas. (THARITA, TAED, 2017).

Cabe ressaltar que, embora parte dos dados abarque o professor como agente na perpetuação da invisibilidade do TAED na UFU – e muitas vezes como autor desse processo, especialmente quando da ocupação de cargos de chefia –, entende-se que as contradições e dificuldades de adequação deste servidor na UFU não passam pela individualização de culpas e responsabilidades, em acordo com as críticas realizadas pela área de Psicologia Escolar, apontadas pelas autoras Peretta et al. (2014). Em consenso com isto, retomamos Patto (1992), pesquisadora desta mesma área, quem teceu reflexões sobre a escola pública, consideradas pertinentes em relação a esta pesquisa.

Segundo a autora,

Não se pode também responsabilizar os professores pelas mazelas da escola pública fundamental, uma vez que eles não passam de produtos de uma

formação insuficiente, porta-vozes da visão de mundo da classe hegemônica e vítimas de uma política educacional burocrática, tecnicista e desconhedora dos problemas que diz querer resolver. [...] Ao contrário do que afirma a ideologia liberal, o Estado, nas sociedades capitalistas – e isto é mais óbvio das sociedades capitalistas do Terceiro Mundo – não está a serviço dos interesses de todos os cidadãos, mesmo porque os interesses de dominantes e dominados são inconciliáveis. Num país como o Brasil, é cada vez mais evidente que o Estado serve aos interesses do capital e investe em educação escolar somente na medida exigida por esses interesses. (PATTO, 1992, p. 114-115).

Tal como apresentado neste estudo, entende-se que os processos que envolvem o TAED, tanto na construção de sua identidade, quanto nas possibilidades para atuar institucionalmente, são sociais e, por isso, dialéticos. Trata-se de uma construção que ocorre em uma sociedade capitalista, permeada por desigualdades e dificuldades, as quais são reproduzidas pela instituição universidade, para as quais são buscadas, por meio desse estudo, perspectivas de superação de contradições e efetivação de consensos, para o exercício do referido cargo, entre as práticas e as prescrições legais. Cabe retomar, ainda, a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968a), que estabeleceu, em seu Art. 30, que o “preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior” (BRASIL, 1968a, p. 10369).

O Técnico em Assuntos Educacionais é um dos servidores técnico-administrativos destinados a algumas das atividades mencionadas e cuja formação exigida é a de nível superior, entretanto sua invisibilidade e subaproveitamento são relatadas desde o primeiro documento/estudo encontrado em referência à temática, intitulado “Considerações sobre a situação atual do Técnico em Assuntos Educacionais no MEC” (BRASIL, 1979a). Tais dificuldades de adequação existem em diferentes contextos, contradições estas que perpassam as diferentes pesquisas consultadas e são identificadas também na presente investigação.

A inadequação deste servidor na UFU, vislumbrada por seu desvio de função, insatisfação, invisibilidade e não capacitação, dentre outros aspectos, aliada a falta de paridade entre as categorias desta instituição, nos processos decisórios e de gestão, materializada na irrelevante participação do técnico-administrativo em educação em órgãos deliberativos, demonstram ainda uma contradição com a missão apresentada pela instituição: a de promover a democracia e a transformação social (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018). Ao reproduzir a exclusão existente na sociedade

capitalista e a não democracia, estaria a instituição UFU sofrendo do mal que visa combater, conforme Bleger (1984), quando observada a missão que propaga.

Posto isso, adentramos à seção seguinte, na qual caminhos são apresentados, no campo das possibilidades de atuação do TAED na UFU, apreendidos a partir dos aspectos contidos nas entrevistas realizadas, com vistas a ampliar a efetividade deste cargo público na instituição, analisado como parte integrante do bojo das políticas públicas educacionais de educação superior.

4.4. O Técnico em Assuntos Educacionais como trabalhador pertencente à “Classe-que-vive-do-trabalho”: do trabalho propriamente dito às (im)possibilidades de atuação e superação das contradições do cargo

Durante as entrevistas, foi possível perceber uma série de contradições e dificuldades apontadas pelas informantes, tal como apresentado nos itens anteriores, as quais são, em alguns aspectos, retomadas nesta seção, com a perspectiva de vislumbrar, a partir dos depoimentos, as possibilidades de superação dos limites existentes. Isto, em um contexto em que os TAEDs passam a ser compreendidos, aqui, enquanto servidores públicos que, objetivamente, pertencem a uma “classe-que-vive-do-trabalho”, sob a égide de um dispositivo legal.

Serão apresentadas possibilidades de contribuições dos profissionais TAED em consenso com as atividades previstas em lei para o cargo, conforme informações contidas no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC (BRASIL, 2005b). Tal documento elucida que as atribuições designadas para o TAED (p. 50) são permeadas pelo conceito de educação integral e passam por atribuições destinadas aos campos do ensino, da pesquisa e da extensão.

Posto isso, esta seção avança para o seu primeiro tópico, no qual será apontada a possibilidade de modificações na identidade e no trabalho do TAED por meio da união dos trabalhadores ocupantes do cargo na UFU, no exercício de suas atividades e na busca por adequá-las ao texto legal (BRASIL, 2005b).

4.4.1. A união da categoria funcional TAED em busca de ampliar/modificar/conquistar sua identidade profissional, conforme prescrito em lei

Ao retomar trecho de um dos depoimentos, já apresentado no item 4.3, oriundo da entrevista realizada com Silvia, identifica-se a necessidade, apontada por ela, de que o TAED da UFU busque desempenhar outras atividades dentro das atribuições do cargo, ao invés de se contentar com a realização de trabalhos que apontam claramente para o exercício da profissão fora da função estabelecida e, portanto, em disfunção, promovida pela própria instituição.

Para Silvia, os TAEDs da UFU deveriam se organizar em conjunto, com a finalidade de formular propostas de trabalho e de resistir, não aceitando a realização de funções/atividades (im)postas pelos gestores que não correspondam àquelas que caracterizam efetivamente o cargo, nos termos da lei. Isto no intuito de construir, valorizar e preservar aquilo que, nesta pesquisa, foi definido como identidade profissional.

Desta forma, quando questionada sobre seu posicionamento de aceitação ou não, caso tivesse a oportunidade efetiva de trabalhar como TAED na UFU, Silvia responde objetivamente que sim:

Sim, com certeza. Não só aceitaria, como acho que a gente precisa se mobilizar pra isso. Mas acredito também que uma andorinha só não faz verão (risos), né? Enquanto cada um tiver reclamando e sapateando: “porque o meu cargo não é pra isso, é pra...” e ficar nisso, não vai adiantar. A gente precisa primeiro saber o que que a gente quer fazer e o que a gente pode fazer, né? E aí depois se organizar pra falar: “oh, nós queremos fazer assim, dessa forma”. (SILVIA, TAED, 2017).

Ao ponderar sobre a necessidade de adequação do seu trabalho, Silvia ressalta a importância da ação coletiva como essencial para que as mudanças desejadas pela classe possam ocorrer, além de apontar em que setores da universidade o TAED poderia ser melhor aproveitado tomando como base os conteúdos dos editais de seleção para exercício do cargo.

Então, talvez pelo que foi pedido na referência bibliográfica e descrito no edital, a gente, nós TAED, tivéssemos mais utilidade nos Institutos, nas faculdades, ou talvez na ESEBA¹⁵⁹, ou talvez na DIASE¹⁶⁰, para orientar os alunos universitários... eu imagino né? Que talvez esses campos fossem mais próprios, mas a nossa cara do que em Pró-Reitoria... se bem que a DIASE está na Pró-Reitoria, né? (SILVIA, TAED, 2017).

¹⁵⁹ Escola de Educação Básica da UFU.

¹⁶⁰ Divisão de Assistência e Orientação Social, existente na Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. Informação disponível em: <http://www.proae.ufu.br/>. Acesso em: 03 set. 2018.

Silvia também sugere que seja observado se as atividades dos TAEDs são realizadas de forma consonante com o texto legal (BRASIL, 2005b) em outras universidades públicas, para que os ocupantes do cargo possam observar e manter contato com parâmetros interinstitucionais capazes de contribuir com o fortalecimento de suas capacidades e de serem vislumbradas novas possibilidades de atuação, para que então possam cobrar da administração superior posicionamentos claros a respeito das dificuldades e das contradições encontradas no contexto da práxis desses servidores.

Presume que seria de suma importância a existência de um núcleo voltado para o trabalho do TAED, mesmo que este ocorresse em atuação conjunta com servidores ocupantes de outros cargos, tendo apresentado dialeticamente suas ideias nesse sentido:

Você já imaginou se a gente tivesse aqui um Núcleo Pedagógico, dentro da Universidade, só de Técnico em Assuntos Educacionais junto com, sei lá, psicólogos, assistentes sociais, pra poder desenvolver um trabalho bem na área da pedagogia mesmo, com alunos, com professores? Se a gente pudesse ser essa referência, seria bem bacana, né? Eu acho! Também não sei, de repente pulverizar... tá aí uma coisa que me passou pela cabeça agora... tanto eu acho que pode ser bacana ter um grupo que tivesse equipado para ser referência, pra poder contribuir aí com as faculdades, com os institutos e tal, como também acho que a gente ganha quando a gente está mais próximo deles... separados entre nós, mas mais próximos deles. Não sei se eu estou sendo clara na ideia, entendeu? Tem hora que... vamos falar assim: “vamos juntar todos os TAED”, né? Eu não sei se a gente ganha ou se a gente perde. Em alguns momentos eu acho que a gente vai ganhar, porque a gente vai estar todo mundo... a gente tem uma proximidade que é do cargo, mas ao mesmo tempo a gente perde, porque a gente fica tão falando a nossa linguagem, que a gente fica distante de talvez quem mais precise da gente, que são os docentes e os alunos, né? (SILVIA, TAED, 2017).

Por outro lado, Virgínia também faz algumas indagações durante sua entrevista, posicionando-se quanto à necessidade de maior clareza quanto ao cargo de TAED: “Porque eu acho que é muito vago, do jeito que está, tinha que ser uma coisa mais delineada, mais específica ou que a gente tivesse mais entendimento do próprio cargo né?”. Com vistas a alcançar tal compreensão, ainda que em meio a questionamentos, Virgínia propõe, dentre outras coisas, a reunião dos ocupantes desse cargo:

Quando que foi a criação desse cargo? Como que foi? Isso eu também não sei. De repente pensar nisso, no âmbito da UFU, seria uma iniciativa da PROGEP em tentar levar esse esclarecimento, em tentar reunir as pessoas desse cargo, tentar entender a satisfação quanto ao cargo, tentar entender em quais locais as pessoas estão trabalhando, em quais funções. E tentar

traçar um perfil, de repente essas pessoas, né... o conhecimento poderia ser melhor aproveitado. (VIRGÍNIA, TAED, 2017).

As questões referentes à criação do cargo, feitas por Virgínia – e também por Leonor, conforme abordado e evidenciado na seção anterior – foram respondidas nos capítulos 2 e 3. A perspectiva de união entre os ocupantes do cargo TAED também foi apresentada por Tharita em sua entrevista, acrescida do apontamento quanto a necessidade de que esse grupo de servidores trabalhasse vinculado às unidades acadêmicas.

Se eu pudesse propor alguma coisa eu acho que era... seria legal se nós pudéssemos ter um núcleo, em que a gente trabalhasse de modo integrado, em que tivéssemos os Técnicos em Assuntos Educacionais integrados, falando a mesma língua, pensando nos mesmos objetivos e que esse grupo tivesse uma inserção maior dentro das unidades acadêmicas, que a gente tentasse desenvolver o mesmo trabalho, em que cada um ficaria com uma ou duas unidades acadêmicas então... de modo articulado, mas eu acho que pra isso nós precisaríamos ter um grupo mais articulado entre nós. Porque hoje eu percebo que tem Técnico em Assuntos Educacionais na administração superior, nas unidades acadêmicas e isso fica meio perdido, acaba que parece que... a gente não tem muito contato, acontece que um tem um entendimento em relação ao que seria o seu cargo, por conta do local que ele está inserido e o trabalho que ele tem realizado né? Nós que estamos na administração superior talvez tenhamos uma visão um pouquinho mais ampla, mas pouca inserção nas unidades acadêmicas, então eu acho que deveria ter aí um trabalho de reorganização. (THARITA, TAED, 2017).

A partir de tais apontamentos, foi possível perceber o desejo de construir e contar com uma identidade profissional fortalecida pela constituição de um grupo, não sendo este qualquer grupo, e sim um formado por aquele servidor que ocupe esse cargo. Conforme informado por Tharita, os ocupantes de funções com lotação na administração superior possuem mais oportunidades de vislumbrar a universidade. Interpreta-se, de tal afirmativa e a partir de outras por ela apresentadas, como possibilidade, a de que cada TAED trabalhe com “*uma ou duas unidades acadêmicas*”, desde que organizados em núcleo vinculado à administração superior e respondendo às suas demandas, e não subordinados a tais unidades.

Além disso, aqui fica claro, por sua experiência, que o trabalho em setores vinculados à reitoria, tais como as pró-reitorias, apresentam maiores possibilidades de adequação e entendimento sobre a amplitude da UFU, em detrimento do servidor lotado nas unidades acadêmicas e, portanto, subordinados às decisões que são nelas tomadas referentes ao seu fazer, de forma isolada dos demais setores.

Em consenso, Lana esboça em uma de suas falas, quando apresenta as sugestões para que o TAED pudesse superar as dificuldades existentes na UFU, a necessidade de agrupamento entre os ocupantes do cargo, visando a visibilidade desse servidor na instituição:

E outra coisa: é que poderíamos juntar todos que temos essa função. Porque volta e meia tem encontro de secretários... Então, vamos fazer um de Técnico em Assuntos Educacionais, pra gente conseguir obter, dentro da instituição, visibilidade. Porque hoje nós não temos visibilidade... ainda não temos, podemos ter. (LANA, TAED, 2017).

Sobre tal união, a gestora Flávia, que também é técnica-administrativa em educação, ressalta a importância de que o resultado da presente tese seja divulgado, até mesmo em encontros realizados entre servidores. Tece, nesse sentido, críticas ao SINTET-UFU¹⁶¹, ampliando a reflexão para os demais cargos da categoria TAE:

Acho que o sindicato promove pouco essas coisas¹⁶². Só reúne a gente para falar quando tem greve, quando tem alguma coisa. Mas essa troca de informações entre nós, acho que é papel do sindicato também propiciar, coisas tão importantes para nós enquanto carreira, enquanto categoria, né? Coisas assim. Será que os TAE todos estão com essa preocupação? Sabendo se estão bem ou mal aproveitados, se estão no lugar certo? Dá para fazer alguma coisa? Acho que a gente tem pouco essas oportunidades de conversar sobre essas coisas, que também são importantes. Não é só as reuniões com o cunho só sindical, né? Acho que falta isso. Sinto falta dessas coisas. (FLÁVIA, GESTORA, 2017).

Refletindo de forma semelhante, Flávia apresenta a sua compreensão quanto à importância do cargo nas unidades acadêmicas, embora de uma maneira diversa da apresentada por Tharita, a qual reconheceu a necessidade do TAED atuar em um núcleo e não em lotação nesses setores da universidade:

Acho que em todas as unidades acadêmicas deveria ter um TAED e um administrador para ajudar o diretor; porque ele é professor, então, ele não para de dar aula, não para de pesquisar, não para de orientar aluno... então essas questões administrativas tomam muito o tempo dele e eles não sabem como lidar com elas, quando ele está aprendendo, o mandato dele já está acabando, então ele teria alguém para cuidar dessas questões para ele, fazer o levantamento de coisas que tem na unidade, o que precisa comprar,

¹⁶¹ Sindicato dos Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições Federais de Ensino Superior de Uberlândia.

¹⁶² Nesta pesquisa, dado o seu recorte, não foram abordados aspectos pormenorizados quanto à ação do SINTET, embora reconheça-se que muitas conquistas referentes aos servidores técnicos-administrativos em educação são originárias ou, ainda, respaldadas por movimentos dele oriundos. Recomenda-se que sejam realizadas pesquisas específicas sobre sua atuação em prol dos direitos de tais trabalhadores.

preços das coisas, a distribuição dos próprios técnicos, as tarefas, um administrador pode fazer isso, né? E o TAED poderia ajudar nas questões acadêmicas, junto aos professores, junto à coordenação. Mas eu acho que eles nem sabem que ele tem esses instrumentos nas mãos, porque ele não usam, né? É o que eu acho, pela minha experiência. (FLÁVIA, GESTORA, 2017).

A opinião expressa pela gestora Patrícia quanto aos setores da universidade que deveriam ou poderiam contar efetivamente com a função do TAED evidenciou que, ao seu ver, este servidor pode executar atividades puramente administrativas e que isso não configura em desvio de função, e sim em atribuições do cargo.

Ai, várias áreas né? a PROEXC... um TAED formado em Educação Física... hum... a própria PROGRAD na área de ensino, né? Na Diretoria de Ensino, que faz projetos com alunos, com docentes; a própria DIRAC, no controle acadêmico, acho que essas áreas. Na PROGEP a gente tem, nas áreas da capacitação... Na área mais administrativa né? Área acadêmica eu desconheço, você tem mais experiência que eu, de como que é o TAED lá, né? [...] Então, o fazer na área acadêmica eu já sou mais distante um pouquinho, a gente como trabalha na área administrativa, a gente tem mais conhecimento da área administrativa, né... do que a área acadêmica mesmo. (PATRÍCIA, GESTORA, 2017).

Embora exista diversidade de posicionamentos quanto a atuação do TAED, houve consenso entre algumas entrevistadas quanto à importância de união entre os servidores ocupantes do cargo na UFU, visando que estes pudessem obter maior visibilidade a partir da integração dos trabalhadores.

Nesse sentido, o trabalho nas unidades acadêmicas também foi ressaltado como importante, porém com opiniões contraditórias: enquanto, para Tharita, há a necessidade de não serem os TAEDs lotados nas unidades acadêmicas, a gestora Flávia apresenta a perspectiva de que cada Unidade Acadêmica conte com um servidor deste cargo.

Não se trata de opiniões necessariamente excludentes, já que a proposta elencada por Tharita contempla as necessidades apontadas pela gestora Flávia. Caso este servidor fosse lotado e subordinado às Unidades Acadêmicas da UFU, seria necessariamente chefiado por docentes, agentes institucionais que, por boa parte das vezes, perpetuam as contradições do trabalho executado pelo TAED, conforme abordado no tópico 4.3.

Cabe ressaltar também que, nem sempre, os docentes/chefias têm interesse pelos cursos de capacitação oferecidos na UFU para fins de compreensão e busca de adequação das atividades técnico-administrativas na instituição. Os estudos sobre o TAED também mostraram sua desvalorização por parte do professor (LEWANDOWSKI, 2018) e a

subordinação do TAED ao reconhecimento dos educadores (MOURA, 2017), além do próprio desconhecimento do corpo docente quanto à função deste cargo (SANSEVERINO, 2015). Ressalta-se que este último fator também se evidencia quando se trata do saber do próprio TAED sobre o seu cargo, em alguns casos, inclusive os evidenciados neste estudo.

Cabe destacar o relato de experiência de Rosa, Oliveira e Esteves (2018), no qual relataram a existência de entraves institucionais, na UNIRIO, denominados por elas como “barreiras burocráticas” (p. 198), que impediram o dimensionamento dos TAEDs da instituição, proposto pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas com vistas a corrigir os desvios de função identificados e como possibilidade de aproveitar os servidores do cargo. Ressaltaram, ainda, que tais obstáculos se deram na etapa em que a proposta exigia “o posicionamento dos gestores quanto à condução do dimensionamento, com acréscimo da ciência do gestor máximo da Universidade – o Reitor” (p. 198).

O resultado disso foi a união de três TAEDs que estavam insatisfeitas com os desvios de função aos quais eram submetidas institucionalmente, as quais propuseram a criação do Núcleo de Assuntos Pedagógicos e Educacionais, no qual, por união de algumas ocupantes do cargo, desenvolveram as seguintes ações/propostas: auxiliar estudantes na construção de planejamento acadêmicos; elaborar metodologia para estudo do perfil socioeconômico dos discentes; desenvolver trabalhos de acompanhamento à egressos; organizar eventos relacionados à práticas pedagógicas no ensino superior; participação em comissão de revisão curricular, de reuniões de NDE e em projetos de extensão, sob responsabilidade de docentes; outras atividades de acompanhamento acadêmico (ROSA; OLIVEIRA; ESTEVES, 2018).

Nessa direção, parece-nos que a proposta de Tharita é também coerente, à medida que procura, por um lado, não subordinar o TAED ao entendimento exclusivo que sobre as suas funções tem o professor responsável pela direção de uma unidade acadêmica e, por outro, não distanciar este servidor da atuação vinculada a esses setores. Isto se daria por meio da possibilidade de que os ocupantes de tal cargo possam trabalhar em órgãos da administração superior, ampliar sua visão sobre a universidade e compartilhá-la junto a tais unidades, sem prejuízos à autonomia que lhes é garantida legalmente.

Posto isso, o texto avança no sentido da construção de outras possibilidades, tendo como pressuposto o(s) entendimento(s) das entrevistadas quanto às atribuições inerentes ao cargo Técnico em Assuntos Educacionais e seu contexto da práxis na UFU.

4.4.2. A interpretação do TAED sobre as atribuições inerentes ao cargo: (im)possibilidades de atuação

Tomando por base as suas atribuições, a entrevistada Lana diz não perceber “quase nenhuma” possibilidade de atuação para o TAED na UFU. Expressou-se desiludida, a partir do fazer que observou ser o do cargo nesta instituição:

Eu não vejo essa possibilidade. Porque eu vejo Técnicos em Assuntos Educacionais em laboratórios, secretarias, biblioteca, controle acadêmico. Desses inúmeros espaços, eu só sei de uma pessoa que está lá na [nome do setor suprimido]¹⁶³ que diz que trabalha especificamente como TAED. Só que quando eu a vejo, eu acho que ela parece mais uma pessoa da área da saúde do que uma pessoa que trabalha com educação, porque ela usa jaleco, com o nome dela no jaleco, sabe? Ai, diz ela que é, mas eu não sei como que é, como que ela desenvolve esse projeto lá. (LANA, TAED, 2017).

Em outro momento de sua entrevista, porém, Lana diz “crer” na existência de atribuições inerentes ao cargo, as quais seriam de

acompanhamento do estudante, ajudar ele em seu desempenho escolar, um auxílio aos professores também, quanto a sala de aula. Um auxílio mais específico. Não vejo nosso trabalho muito solto, eu vejo aquele que poderia fazer uma ajuda mais personalizada aos alunos, né? Que diz: “Olha pode melhorar isso, pode melhorar aquilo”. (LANA, TAED, 2017).

Embora tenha partido dessa concepção sobre as atividades que deveria desempenhar, informa: “meu trabalho é amplo, é um atendimento ao público que frequenta [nome do setor suprimido]. Então, não é específico. Só quando estou ajudando a fazer pesquisas”. Dentre as atividades propostas por Sanverino (2015) e Sanverino e Gomes (2017a) para o trabalho do TAED, constam, em consenso com aquelas descritas por Lana, as de acompanhar os estudantes, com auxílio em relação à leitura e escrita, dentre outros.

Sobre quais seriam as atividades do TAED, Silvia apresenta sua visão, explicitando atribuições que considera pertinentes à atuação no cargo e aquelas que o ocupante do cargo não deveria executar.

Então, eu acho que a contribuição está em assessorar, criar projetos pedagógicos... e aí eu acho que tem que tomar cuidado, porque nós TAEDs não deveríamos desenvolver atividades administrativas que um outro técnico ou um auxiliar da administração também pode realizar com a

¹⁶³ Área de atuação pertencente ao grupo 5.

mesma competência, né? Mas eu acho também que o TAED não tem que substituir o professor¹⁶⁴. Então eu acho que a gente tem que tomar cuidado, porque a nossa contribuição é administrativa, porém é uma administrativa que assessora o pedagógico. Deixa eu ver se eu consigo ser clara... por exemplo: a gente pode contribuir, acredito eu, com projetos de extensão, com projetos que envolvam alunos, que envolvam docentes, dentro de áreas que são ditas pedagógicas; porém, não acho que seja nossa função dar aula, realizar cursos de formação: isso cabe ao professor; nós temos docentes pra fazer isso, não precisamos colocar Técnico em Assuntos Educacionais pra realizar curso. Porém, nós podemos trabalhar, por exemplo, na PROGRAD, assessorando a equipe com projetos pedagógicos, para a graduação. Podemos trabalhar na PROEXC, assessorando com projetos pedagógicos para os alunos, para os professores... então eu acredito que esse seria o campo de atuação do TAED, mas também não acho que seja problema nenhum realizar atividades puramente administrativas, acho que a gente pode... como que eu posso dizer? Como que eu posso ser clara nisso? A gente pode fazer protocolo, a gente pode abrir processo, a gente pode fazer um monte de coisas que são rotinas administrativas. Não é porque somos servidores de nível superior que a gente vai: “ah, eu não faço digitação, não redijo memorando, porque isso é uma coisa que o assistente em administração pode fazer”. Não nesse sentido, a gente pode fazer tudo isso e pode também fazer projeto, e pode também realizar coisas que vão além disso. Também acho tem que tomar cuidado com essa visão equivocada de que os técnicos são divididos em auxiliares, os assistentes e os de nível superior, então “uns fazem só determinadas coisas, outros fazem...” bobagem!! Acho que a gente pode fazer coisa que é uma atribuição de um auxiliar, não tem problema nenhum. O que não pode acontecer é a gente fazer exatamente só o que o auxiliar faz; a gente pode fazer, pode não... a gente tem que fazer coisas mais elaboradas, porque é pra isso que nós estamos aqui. (SILVIA, TAED, 2017).

A atuação em substituição ao professor, informada por Silvia como incoerente com as atribuições do cargo TAED, foram previstas por Sanverino (2015) e Sanverino e Gomes (2017a) como atividades destinadas a estes servidores. Segundo eles, uma das ações que poderiam desenvolver em instituição de ensino superior seria a de oferta de disciplina optativa, a qual entendemos se tratar de atribuição do docente – exceto se o TAED não fosse o responsável por ministra-la, auxiliando apenas em sua montagem; caso contrário, a atuação se chocaria, então, com as atribuições dos professores, gerando novo desvio de função, como ponderado por Silvia e em acordo com o texto legal (BRASIL, 2005b). Cabe ressaltar que a TAED Débora informa atuar em área de docência na UFU, legitimando o desenvolvimento dessa prática, inconsistente com o cargo, na referida instituição.

Leonor afirma que a prática do TAED “*poderia ser voltada ao trabalho pedagógico, de pensar em resoluções, de pensar quanto à qualificação dos servidores*”, ao invés de tais

¹⁶⁴ Essa questão já foi analisada como contradição, no item 4.3, sendo retomada por consistir em importante discussão quanto às (im)possibilidades de trabalho no cargo, conforme a entrevistada.

servidores ocuparem cargos de secretários, como percebeu na atuação de alguns colegas. Embora a atuação como secretário não pareça ser a melhor forma de aproveitamento das atribuições do TAED, atuar na qualificação de servidores tampouco consiste em uma função inerente ao cargo, conforme refletido pela entrevistada Silvia. Quanto ao trabalho pedagógico, de pensar as resoluções, seria uma ação coerente com a descrição das atividades típicas do cargo, nas quais constam as atividades de

planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos alunos. (BRASIL, 2005b, p. 50).

A entrevistada Leonor fez alguns apontamentos e questionamentos sobre as possibilidades de atuação do TAED, diferenciando as atividades de coordenação de curso daquelas que tal servidor poderia executar, e apontando que as atribuições previstas para esse cargo vão de encontro àquelas elencadas para o cargo Pedagogo.

Acho que são restritas, que acaba batendo muito com o cargo de pedagogo, ficou uma coisa... sabe quando fica aquela coisa: “o que é isso? para que que serve esse cargo?” acho que bateu, então... Quais são as áreas? Não sei porque a gente não pode atuar diretamente como coordenador de um curso específico de graduação, mas você pode de repente assessorar o coordenador ou assessorar uma faculdade de educação, uma faculdade, nesse sentido, entendeu? (LEONOR, TAED, 2017).

Sobre isso, ao comparar o trabalho desses dois cargos, Linkowski (2019) indica que, embora o TAED seja visto, na prática, como “um servidor mais generalista” (p. 29), há aproximação com o cargo de Pedagogo, já que ambas as atuações perpassam por todo o processo educacional. Ainda, segundo a autora, “pode-se dizer que a atuação desses profissionais remete a uma identidade de especialistas em Educação” (p. 34). Concebe a necessidade de que seja superada a discussão que busca separar os cargos, sendo necessária a sua integração, com vistas a qualidade nos processos relacionados à educação:

Os resultados demonstraram as semelhanças entre as atividades desenvolvidas pelos TAEs¹⁶⁵ e pelos Pedagogos nos 8 câmpus [sic], da rede IFSC, pesquisados. A partir disso, pode-se perceber o quanto parece mais

¹⁶⁵ Sigla utilizada pela autora para designar o Técnico em Assuntos Educacionais.

interessante e viável investir em processos de integração das funções, em vez de insistir na distinção do que seria atribuição do TAE e o que seria atribuição do Pedagogo. Apesar da generalidade do cargo do TAE, a integração não descaracteriza a especificidade de cada um, mas é uma oportunidade para que trabalhos relacionados ao Ensino possam ser planejados e compartilhados, considerando as áreas afins. (LINKOWSKI, 2019, p. 94-95).

Virgínia diz que as atribuições inerentes ao cargo, segundo ela, seria um trabalho na Diretoria de Ensino, *“trabalhar alguma coisa voltada para projeto pedagógico, auxílio, alguma parte pedagógica, organização de cursos de formação docente, voltada para formação dos docentes”*. Ao ser convidada a discorrer mais sobre a temática e questionada se considera que o cargo é, então, mais ligado aos professores, ela responde:

Acho que sim, acho que é o que eu tenho em mente. Mas sei que não se resume a isso. É o que me vem à cabeça. Eu acho que estou tão desconectada disso que nem lembro mais das possibilidades do cargo. Minha área não tem nada a ver com que um TAED poderia fazer. Então, eu estou envolvida com minhas atribuições aqui e nem me lembro da descrição do cargo e nem que um TAED pode fazer. (VIRGÍNIA, TAED, 2017).

As atribuições inerentes ao cargo, segundo Tharita, deveriam passar pela assessoria pedagógica, com integração, na administração superior, dos TAEDs, visando que estes servidores *“tivessem uma inserção mais articulada dentro das unidades acadêmicas”*, com vistas a auxiliar em diferentes processos pedagógicos, inclusive nas *“questões de avaliação”*, caso *“os professores dessem abertura”*. Esclarece, porém, sobre os entraves institucionais para a efetividade desta ação:

O problema, talvez, é que nem todas as unidades e grande parte dos docentes têm essa abertura pra discutir projeto pedagógico. Infelizmente, hoje, o que a gente tem é uma preocupação muito mais com conhecimento técnico e específico da área, e muitos acham que isso é suficiente; então, pra isso, pra que as coisas funcionassem dessa forma, e pra que a gente efetivamente pudesse cumprir aquilo que é o objetivo do nosso cargo, eu penso que seria necessário também uma mudança de cultura, entre os docentes, de aceitar discutir a própria prática pedagógica. Acho que uma mudança de cultura é sempre um processo, né? E é um processo lento, tenho pensado que algumas... alguns acontecimentos já tem mobilizado, mesmo que não pelos motivos mais desejáveis, né? Mas já tem mobilizado os professores a fazerem essa discussão. Em 2013, nós tivemos por exemplo, uma proposta na mudança da matriz orçamentária, isso significa que as unidades acadêmicas passam a receber verbas sofrendo o impacto do número de estudantes que concluem o curso em relação ao número de estudantes que ingressam, então se muitos vão ficando nesse caminho, nesse percurso, se é grande a evasão, se é grande a retenção, a unidade tende a

diminuir a sua verba. Então é uma forma de pressão, eu entendo, é uma forma autoritária, vamos dizer assim, de se impor a discussão desse tema, mas também não deixa de ser importante; eu acho que, a partir daí, muitas unidades e muitos que tem alguns componentes, em especial, que tenha uma... um índice de reprovação muito grande, começaram a se sentir incomodados com isso; o que antes era comum passou a se tornar um problema, então eu acho que as iniciativas assim acabam mobilizando um pouco os professores. E um outro ponto é trabalhar também com os professores que ingressam, porque quando o professor já tem um tempo maior de carreira, as vezes ele já se sente tão seguro com a própria prática que ele não se dispõe a refletir sobre ela. Quando o docente entra, ele é um pouco mais inseguro nesse processo, então é o momento em que a gente pode oferecer um suporte maior, e ele pode perceber a importância de ter também os conhecimentos da docência especificamente, não só da área técnica. (THARITA, TAED, 2017).

Boa parte das atribuições previstas para fins de adequação do cargo pela UFU foram consensuais com os estudos de Sanverino (2015) e Sanverino e Gomes (2017a) e com o aporte legal vigente sobre o cargo (BRASIL, 2005b), quanto ao cunho pedagógico, ao auxílio a docentes, discentes e assessoria a processos que devem ocorrer na instituição. Porém, ainda assim, desvios de função foram apontados, tais como aquele em que Leonor menciona a proposta do trabalho voltado para o auxílio ao técnico-administrativo, também apresentado pelos estudos dos autores supracitados, como uma das possibilidades de atuação para o TAED naquele contexto educacional. Isto parece demonstrar que a busca por coerência entre a prática no cargo e o texto legal (BRASIL, 2005b) se faz permeada por controvérsias e pela possibilidade de entendimentos diversificados.

Cabe ressaltar que o desenvolvimento de atividades de cunho pedagógico na instituição, rumo ao auxílio aos docentes, discentes, e de ações no sentido de pensar as resoluções da instituição, além de consistirem em atribuições convergentes com a descrição legal do cargo, vão ao encontro das propostas contidas no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) vigente, no sentido, por exemplo, de ampliar a qualidade das universidades, conforme meta 13, em sua estratégia 5, ou de auxiliar na formulação de políticas de inclusão e de assistência estudantil, dirigidas aos estudantes, conforme estratégia 5, da meta 12.

Um dos caminhos possíveis e coerentes com a finalidade do cargo TAED é a práxis destes servidores voltada para a educação integral de estudantes, que ocorre nas UPFs, sendo esta uma possibilidade efetiva de atuação do ocupante deste cargo na UFU, em acordo com as previsões legais, conforme discutido e analisado na subseção seguinte.

4.4.3. Educação integral: a construção de um conceito que deve embasar as possibilidades efetivas de atuação do TAED

De acordo com o Ofício Circular nº 15/2005 CGGP/SAA/SE/MEC (BRASIL, 2005b), as atividades prescritas para o TAED, as quais englobam o tripé ensino, pesquisa e extensão, visam “proporcionar a educação integral dos alunos” (p. 50). Quanto a isso, as entrevistadas foram convidadas a discorrer e informar o entendimento que possuíam sobre o tema, já que consiste em uma possibilidade para atuação dos ocupantes deste cargo na UFU.

Algumas entrevistadas demonstraram desconforto para dissertar sobre esse conceito, justificado por meio da afirmativa de que não possuíam conhecimentos suficientes ou “*base teórica*” que permitissem opinar sobre o assunto, como no caso da gestora Patrícia, que informa não ter ligação, em sua prática, com alunos e com projetos. Porém, ainda assim diz acreditar que educação integral se refere a algo que estaria “*além das aulas, como outros projetos, de cultura, o que que trabalha educaç... lazer, exercício físico...*”. Neste caso, inclui aspectos culturais e voltados para a qualidade de vida do estudante.

A TAED Silvia apresenta a seguinte opinião:

Me remete a uma formação que vai além do aluno cursar as disciplinas do curso; eu acredito nisso. Viver a universidade, talvez, como uma instituição maior do que a sala de aula; porque tem aluno que faz assim, vem, assiste aula, faz a prova, faz o trabalho, tem a nota e dali a 4, 5 anos, pega o diploma e tchau. Mas não viveu a universidade em todas as suas possibilidades; eu acredito que a universidade oferece muito aos alunos além das disciplinas, da sala de aula e, na medida do possível, se o aluno tiver tempo... porque aí varia muito, né? Tem aluno que não tem tempo, principalmente o aluno do noturno, ele não tem tempo de viver a universidade, no máximo ele consegue assistir às aulas, né? A gente tem que pensar nessa possibilidade, não é um desejo, é uma condição, o aluno vive essa condição. Mas o aluno que tem tempo de frequentar outros ambientes, outros espaços além da sala de aula, eu acho que a universidade oferece outras oportunidades e aí, talvez os Técnicos em Assuntos Educacionais poderiam contribuir nessa situação. Então não sei se é isso o conceito, mas assim, educação integral talvez seja experienciar coisas na universidade, na vida universitária, que vão além das disciplinas, ou das disciplinas só do curso também... porque também poucas pessoas sabem que podem fazer disciplinas de outros cursos. E a gente está caminhando pra isso também, Daniel, hoje em dia essa formação de caixinha, que eu só sei aquilo que é específico da minha graduação... não tá muito... adiantando pra resolver os problemas profissionais, da minha vida fora dos muros ali da universidade. Quanto mais você sabe, quanto mais você transita em conteúdos afins, em conhecimentos que tenham uma certa afinidade ali com o que você está se formando, melhor pra você, maior a chance que você tem de conseguir resolver problemas depois enquanto profissional. Pelo menos é a visão que eu tenho... Quanto mais você se abre

pra aprender coisas que vão além da grade curricular do seu curso, melhor pra você. (SILVIA, TAED, 2017).

Considerando as experiências referentes ao processo de ensino-aprendizagem que ocorrem na UFU, Silva et al. (2013) discorrem sobre uma experiência de estágio em Psicologia Escolar que nos remete à educação integral dos estudantes, pois acrescentam aspectos referentes a arte na formação de graduação em Psicologia, como filmes e leitura de textos acadêmicos em associação a contos e poemas, por exemplo. Partem da compreensão de que “a Arte é um veículo de sensibilização do homem, e, por conseguinte, pode potencializar a compreensão do psicólogo acerca do mundo e das emoções humanas, que estão no foco do seu trabalho” (p. 1018). Trata-se de uma proposta de disciplina não “convencional” (p. 1022) na instituição, embora seja uma prática necessária no contexto de graduação, conforme discorrem as autoras:

[...] a Universidade, que também é uma escola e que, por isso mesmo, tem o papel de propiciar o contato com a Arte a todos os seus discentes, considerando-se a histórica posição de vanguarda que lhe compete no que se refere à produção, ao ensino e à divulgação do conhecimento. Partindo do pressuposto que a vivência estética marca de modo permanente o sujeito, as experiências vividas nesse estágio colaboraram para a constituição de todos os envolvidos e, no que se refere aos estagiários, auxiliou-os a lidar com a diversidade e a complexidade humanas. (SILVA et al., 2013, p. 1024-1025).

Nesse sentido, considerando a necessidade de formação integral do estudante, não seria o trabalho no qual se utiliza a arte como instrumento de mediação uma das possibilidades de atuação do TAED, visando à formação integral do estudante, nos termos propostos por Silvia? Porém, uma das gestoras entrevistadas, Flávia, relata sobre uma TAED que trabalhou no museu da UFU por muito tempo. Considerou que a servidora foi bem aproveitada nesse tipo de trabalho por ter formação como museóloga e que, quando se aposentou – no ano de 2017 – a universidade optou por substituí-la por uma pessoa com formação específica, deixando implícito, conforme fala transcrita a seguir, que não considera o TAED como capacitado para trabalhar com tal aspecto na/da universidade.

Flávia menciona que o museu é visitado principalmente por escolas, não tendo demonstrado conhecimento vinculado à possibilidade de ampliação da formação de estudantes universitários por meio da arte que ocorre no museu, conforme apreendido da leitura de Silva et al. (2013). De forma concomitante, explica uma questão apresentada em outro momento desta tese, relacionada ao desaparecimento de algumas vagas do TAED:

Nós pensamos: “nós vamos abrir um concurso pra TAED, valorizando um monte de gente que não tem nada a ver com museu?” A gente quer uma pessoa para o Museu do Índio que trabalhe com as especificidades de um museu como é o Museu do Índio, que é muito procurado pelas escolas, que é muito visitado, que tem um acervo importante de obras que foram presenteadas pra universidade. E aí nós mandamos pro MEC e transformamos, porque a legislação permite a transformação de vagas no mesmo nível de classificação, no caso é o “E”; encaminhamos ao MEC um ofício pedindo se eles tinham um cargo de museólogo; eles tinham um e transformaram, então abrimos concurso de museólogo, e então sumiu um cargo de TAED. (FLÁVIA, GESTORA, 2017).

Em momento posterior, a gestora Flávia parece entrar em contradição, no momento de deixar claro que, segundo sua concepção, o TAED poderia atuar em diferentes atividades, justificando ainda seu ponto de vista de que o ocupante deste cargo pode trabalhar em qualquer vertente, desde que observado o tripé universitário. Ora, se o TAED poderia atuar em distintos ambientes, qual seria o problema de realizar trabalhos relacionados ao Museu do Índio da UFU? Haveria a real necessidade de substituição de uma vaga deste cargo por outra, de museólogo? O dissenso se evidencia na seguinte fala:

Qualquer cargo de nível superior pode ser transformado em técnico como o TAED pode ser transformado em qualquer cargo, e é um dos melhores banco que tem o MEC, é o banco de nível superior. Tem quase tudo. Diferentemente do D e do C, que falta muito cargo, mas o de nível E não falta. A gente pode ter quase tudo para transformar, qualquer cargo que você precisar tem lá; um outro cargo que tem pouco, tipo, produtor cultural, publicitário... museólogo tinha um, a gente pegou e deu um TAED, né? Já achou que não era muito adequado para o Museu do Índio... e a Diretoria de Cultura, que agora está nos eventos na Pró-Reitoria de Extensão, queria um museólogo para o Museu do Índio. Então acho que falta esse conhecimento: “que cargo tem lá no MEC”. Falta a questão do TAED, uma carreira de Técnico em Assuntos Educacionais, cuja formação pode ser qualquer licenciatura... não vem pra cá para exercer a sua formação, mas a base educacional que ele teve até a sua licenciatura, podendo atuar na pesquisa, extensão, na graduação, na questão acadêmica, no ensino. É o cargo que mais tem quadro para as instituições de ensino, porque ele pode atuar no principal objetivo nosso: ensino, pesquisa e extensão, nas três vertentes, sem ter desvio, sem ter nada. Mas ele tem que tirar da cabeça isso, de que ele é um profissional mais completo que vai ter uma diversidade de áreas de atuação, mas não de ficar preocupado de ser um técnico da sua área de formação, de ser um geólogo, um historiador, museólogo, não, “eu sou mais complexo do que isso”. Tem que ter capacidade para atuar nessas três vertentes; e hoje não há demanda, nem da Pró-Reitoria de Pesquisa e nem da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Qualquer projeto de extensão da PROEXC, todos esses projetos culturais, não tem ninguém para fazer? Ele não estaria ali? Porque está na descrição... (FLÁVIA, GESTORA, 2017).

O conceito de educação integral também é discutido pela entrevistada Geny, que o define como sendo “*atuar naquilo que implica o desenrolar de todo o processo acadêmico do aluno*”, e justifica tal definição por meio de algumas de suas atividades, desenvolvidas no âmbito na UFU:

Eu acho que o que eu faço, cabe bem dentro disso aí: “Educação integral”. Você não educa só dentro de uma sala de aula dando uma determinada disciplina sobre determinado assunto e só aquilo que é educação, não. Quando o aluno vem aqui, eu explico pra ele “olha, esse documento seu está errado, você precisa corrigir, porque pra gente é importante que ele esteja correto, para que haja o registro do seu diploma, por exemplo”, eu estou educando essa pessoa. Às vezes a pessoa: “ah, mas pra que que eu preciso corrigir isso?”... “Olha, porque o documento está errado. Se o documento está errado, ele não está dentro daquilo que deveria”. Então, isso é educação. A mesma coisa, ah, o aluno, faz três anos que você pediu um documento, ele não trouxe até hoje. Aí ele chega aqui: “ah, porque eu quero o meu documento...” Ah, você quer o seu documento? Mas tem três anos que foi pedido pra você e até hoje você não trouxe. Existem limites, existem regras, existem normas. E isso, pra mim, é uma forma de educação. Se você não explica, e não ensina e mostra que existe limite, como é que a pessoa vai aprender que aquilo existe, e tem, e é necessário? (GENY, TAED, 2017).

Foi possível observar a pertinência de algumas dessas reflexões de Geny à descrição do trabalho do TAED, no sentido de que as atribuições desse cargo visam “assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo” (BRASIL, 2005b, p. 50), o que se dá também por meio do cumprimento das regras e normas e do estabelecimento de limites, necessários para que tal processo se desenvolva corretamente. Mas será que o cargo do TAED deva se limitar à conferência de documentos dos alunos, visando educá-los na correção daqueles apresentados de forma incorreta? Ou outros servidores, de outros cargos técnico-administrativos, poderiam cumprir essas atividades, permitindo que o TAED ocupe-se de outras, de cunho pedagógico e com maior nível de complexidade, dada sua formação e atribuições?

Em coerência com o cargo, evidencia-se que a destinação da atuação de ocupantes do cargo a este tipo de atividade está relacionada a um desvio de função ou, minimamente, ao subaproveitamento deste servidor, no qual estaria realizando trabalhos que poderiam ser desempenhados pelo Assistente em Administração, por exemplo. Essa questão foi problematizada por Rosa, Oliveira e Esteves (2018), que verificaram que, na UNIRIO, era comum que a rotina do TAED fosse essencialmente administrativa, tornando suas atividades equiparadas à deste outro cargo e resultando em tarefas inadequadas.

A entrevistada Virgínia relata conceber educação integral como sendo a possibilidade de que o aluno tenha aproximação à *“tudo aquilo que a UFU pode oferecer, todas as áreas”*, em consonância com as ideias de Silvia, e complementa que consiste em possibilitar o acesso do discente *“ao ensino, pesquisa e extensão”*. A gestora Flávia afirma que a educação integral é aquela que envolve *“todas as áreas”* e não somente a propriamente acadêmica, ampliando a conceituação apresentada pela TAED Virgínia. Já para Lana,

uma educação integral no âmbito da UFU é aquela que tenta contemplar o aluno de várias formas, em vários horários. É assim que eu penso. Porque tem hora que no curso fala que é integral, então ocupa o dia inteiro do aluno. E quando fala em educação integral, tenta integrar ele a vários outros conhecimentos. (LANA, TAED, 2017).

Débora expressou desconhecer sobre o tema, especialmente por não estar vinculada a discentes, já que seu trabalho é com servidores, *“não entra aluno no meio”*. De acordo com ela, pelo seu *“pouco entendimento, seria mais esse apoio que o aluno poderia ter fora da sala de aula, em cursos ou estágios, por exemplo”*.

Leonor vincula o termo à *“formação do cidadão”* e o define como sendo a *“educação de formar para cidadania, de formar um sujeito enquanto cidadão consciente, responsável e reflexivo”*. Pondera, ainda, sobre a necessidade de envolvimento da família e sobre as dificuldades da instituição universitária para atingir tal educação, apontando-a mais no sentido de uma impossibilidade do que como algo passível de se atingir.

Eu não acho que a UFU ofereça uma educação integral, sinceramente o que acontece na Universidade, parece que está piorando a cada dia, as greves, desmotivação do professor, sucateamento dos laboratórios, né? Eu acho que se conseguir oferecer uma educação acadêmica já está ótimo; e acho que até isso está deixando a desejar e acho que essa educação integral de formação do ser humano, de formação do cidadão, acho que ela envolve muito mais do que uma instituição escola e envolve também a instituição família e envolve também a instituição social... a escola não dá conta disso. Eu não vejo assim, a escola né, a escola é um setor social, mas ele não é isolado, ele tem todas as outras ramificações: a sociedade família, a sociedade como sociedade mesmo. Então eu acho que a UFU não vá formar o cidadão, não acho que seja possível, acho que nós temos essa responsabilidade como educadores, mas é muito complexo isso, falar "ah então não educo meu filho, coloquei ele lá na universidade, agora a universidade que resolve". É isso? [...] Eu acho que a gente precisa caminhar muito ainda, e ter mais maturidade enquanto estado nação que eu falo. Entendeu? Enquanto universidade, para que isso seja possível. Nós estamos vendo os nossos alunos, talvez não concordam com monte de coisa que acontece, tanto internamente quanto externamente na universidade e eles resolvem quebrar ou eles resolvem manifestar de uma forma que talvez

não seja adequada e talvez nem sempre o diálogo está à frente de suas discussões. Então, acho que, tem muita coisa para ser feito ainda para que aconteça uma formação integral. (LEONOR, TAED, 2017).

Segundo a gestora Flávia, educação integral refere-se “às questões dos alunos, de assistência, de atendimento psicológico, das carências”, envolvendo também a preocupação com o discente quando ele “sai da sua cidade e vem enfrentar as dificuldades”, considerando aspectos diretamente relacionados ou incidentes em sua formação, como: inserção em projetos de pesquisa desde o início de sua formação; realização de estágios; conhecimentos sobre “como funciona o dinheiro da instituição”; “questão do esporte”; “questões financeiras”, relacionadas à subsistência; envolvimento em “projetos sociais” e “projetos culturais” e na consciência sobre a responsabilidade social. Tal formação, segundo ela, deve visar formar “um ser humano mais completo”.

Izaura, sobre esse conceito, apresenta a seguinte concepção, consensual com a de Leonor e de Flávia:

Ah, eu acho que é, sei lá... que é a formação não só do campo do... no seu curso, mais de ter pra além; é o que gente chama de formação cidadã, que você teria pra além da formação da grade curricular... você ter outras formações, que formem pessoas, né? Não formem só técnicos e profissionais. (IZAURA, GESTORA, 2017).

A gestora Flávia apresenta alguns questionamentos e reflexões quanto à dificuldade existente para que a educação integral se cumpra na UFU, no sentido da atenção ao estudante para além do âmbito acadêmico – mas que o influencia.

Nós temos pró-reitorias pra tudo isso, mas será que elas estão dando conta de abarcar tudo isso, para que essa educação seja mais completa, né? Principalmente aquele aluno que tá longe de casa, de família e que vive uma dificuldade emocional aqui; de repente a gente tem uns casos que nos assustam, porque alguma coisa falhou em algum momento. Então eu acho que é uma integração maior de todas as pró-reitorias com a unidade acadêmica aonde está envolvido o aluno, pra ficar atento a todas as questões e se envolver, porque nós temos áreas pra fazer cada uma dessas faces, né? E será que a gente tá fazendo isso integradamente? Acho que não, existem... é... projetos meio isolados... ainda mais que a unidade acadêmica acha que isso não é com ela, que ela dá aula de graduação, de pós, oferece um estágio... mas não tá muito preocupado se aquele aluno está diferente, tá precisando de algum encaminhamento, de alguma ajuda. (FLÁVIA, GESTORA, 2017).

Quanto a atuação do TAED na educação integral, a entrevistada Izaura diz considerar possível a atuação junto a projetos, principalmente os de extensão, nos quais podem intervir com “*assistência estudantil*”, referente à “*formação para além da sala de aula*”. Sobre essa temática, a entrevista Tharita discorre quanto à necessidade da UFU se preocupar verdadeiramente em oferecer uma formação mais ampla aos estudantes, com a sugestão de que seja englobada a dimensão ética no processo educacional.

Essa questão da educação integral eu penso que é enxergar esse processo educativo nas suas múltiplas dimensões, mais uma vez, não só no que diz respeito ao conhecimento técnico específico da área, necessário pro exercício profissional, mas pensar também na formação humana, independente da área em que ele vai atuar. Nós temos hoje a obrigatoriedade, por exemplo, de tratar nos currículos de todos os cursos temáticas como educação ambiental, educação pra relações étnico-raciais e eu percebo que isso é implementado nos currículos muito “pró-forma”¹⁶⁶, não existe verdadeiramente uma discussão preocupada com esses assuntos na formação do estudante. E eu vejo que, muitas vezes, a instituição não assume a formação ética do estudante; ainda há essa visão, que essa é uma questão da família, né? “Isso aí é de berço, né?” E eu penso que, na formação... do profissional... Ela [a instituição] precisa se preocupar também com esses aspectos. (THARITA, TAED, 2017).

Tharita explicita a existência na UFU, ainda, de uma visão preconceituosa, por meio da qual há a atribuição de características da formação ética do estudante como sendo algo que “*é de berço*”, o que se mostra como um impeditivo de que a atuação do TAED seja vista como pertinente neste contexto educacional. Cabe ressaltar, como pontuado por Bock (2004) que, ao apontar as contribuições teóricas de Leontiev, refere-se à necessidade de superação de concepções naturalizantes e biologizantes do ser humano, já que este deve ser compreendido a partir de uma construção psíquica que “*se desenvolve por meio do processo de inserção do indivíduo na cultura e nas relações sociais*” (p. 26), o que aplica-se, conforme concepções da Psicologia Educacional e Escolar crítica, aos diferentes contextos educacionais (BARBOSA, 2012; BARROCO; SOUZA, 2012; FACCI; EIDT; TULESKI, 2006; MARTINEZ, 2010; MEIRA, 2012; PERETTA et al., 2014).

A visão sobre a influência exclusiva do mundo familiar como o ambiente no qual a criança se desenvolve e se perpetua é retratada por Oliveira et. al (2009), que esclarece quanto à existência da concepção ambientalista do desenvolvimento, na qual se percebe o ser humano

¹⁶⁶ Definição: “pela forma; para manter as aparências; por formalidade; desprovido de honestidade, sinceridade, franqueza”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pro-forma/>. Acesso em: 3 set. 2018.

como dotado de plasticidade e capacidade de adaptação a diferentes condições em sua existência, aprendendo conforme as influências e condições disponíveis.

Segundo essa concepção, “a criança nasce sem características psicológicas pré-determinadas” (OLIVEIRA et. al, 2009, p. 29), sendo seu desenvolvimento um produto exclusivo do ambiente, diante do qual é passivo. A existência, na UFU, da visão de “*que essa é uma questão de família*”, “*de berço*”, conforme denuncia Tharita, recorre ao ambiente familiar como espaço determinante das características psicológicas do indivíduo, o que culmina em justificativa para isenção, por parte da instituição e daqueles que nela trabalham, quanto à necessidade de atuação na “*formação humana*” e na “*formação ética*” do discente.

Porém, tal ideário é contrário ao adotado na presente tese, da Psicologia Educacional e Escolar crítica e da Psicologia Histórico-cultural, que concebem a constituição social do sujeito. Destas teorias extrai-se que é de suma importância que a universidade seja abarcada como parte essencial para a construção do indivíduo escolar, no caso, o estudante universitário. Tal lógica também se aplica à constituição da identidade profissional do TAED, conforme abordado no tópico 4.2 e no capítulo 3.

Tharita discorre, ainda, sobre uma necessidade específica, alvo de suas preocupações e investigações, visando a educação integral dos estudantes da UFU: a de “*de trabalhar a escrita e a leitura como dimensões da formação humana, em qualquer área*”, questões importantes a serem consideradas pela instituição. Justifica:

Porque hoje os professores, por exemplo, reclamam muito que os estudantes entram sem saber escrever, mas não se trabalha esse aspecto da formação. “Então ele entra sem saber escrever, você vai passando ele, ele vai sair daqui e continua sem saber escrever”. Isso entre aspas, né? Claro que tô reproduzindo aquilo que é o discurso dos professores. Então eu penso que educação integral passa por aí, de pensar nas múltiplas dimensões do indivíduo e nas habilidades mais gerais, não só nas específicas e técnicas. (THARITA, TAED, 2017).

A atuação do TAED na educação integral universitária, ofertada aos estudantes, deve ocorrer, segundo Tharita, “*com o trabalho em parceria com o professor, na discussão das unidades acadêmicas; com os cursos eu acho que a gente tem condição de mobilizar e discutir melhor esses assuntos*”. Diz compreender as dificuldades vivenciadas pelos docentes na proposta por ela apresentada,

porque eu vejo que tem cursos que até têm boa vontade de implementar, por exemplo, a educação pras relações étnico-raciais... mas são professores que não tiveram essa formação, que nunca fizeram essa discussão, que não tem

leitura sobre o assunto, então fica difícil pra eles. Nós, se tivermos essa formação, fazendo o diálogo com as unidades acadêmicas, a gente pode facilitar nesse sentido. (THARITA, TAED, 2017).

Sobre os limites do professor universitário e a necessidade de auxílio no preenchimento de lacunas na formação inicial e para fins de adequação e ampliação da formação, visando lidar com as situações que aparecem em sala de aula, Cury (2012) apresentou reflexões, a partir de seu estudo sobre a relação entre docentes e discentes nesse contexto educacional, e apontou a figura do Psicólogo Escolar como agente capaz de auxiliar o professor em determinadas questões. Segundo ele:

Por vezes, o educador desta etapa do ensino reconhece a necessidade de melhorias em sua atuação, mas nem sempre sabe como agir e o que fazer para modificar sua prática, nem a quem recorrer para auxiliá-lo neste processo. Visando colaborar com as dificuldades docentes neste âmbito, apontamos a necessidade de intervenções de profissionais de Psicologia Escolar, que poderão tanto colaborar com a prática do professor, buscando problematizações e soluções conjuntas, quanto se colocando como parceiros no que se refere às práticas e situações que envolvem o exercício da docência. Destacamos a necessidade da presença incisiva da Psicologia Escolar na busca por propostas que colaborem tanto para a formação profissional de graduação quanto para a proposição de cursos de formação continuada para o docente do Ensino Superior, em prol de processos de ensino-aprendizagem que visem à emancipação intelectual de todos nele envolvidos. (CURY, 2012, p. 214).

Complementando a proposta de Cury (2012), que concebe a importância do Psicólogo Escolar no sentido de auxiliar o docente em questões como as que foram apontadas por Tharita, identifica-se uma possibilidade de atuação, nesse sentido, para o Técnico em Assuntos Educacionais lotado no contexto universitário: auxílio aos docentes, em parceria com o técnico-administrativo ocupante do cargo de Psicólogo Escolar, respeitadas as especificidades e contribuições/atribuições destinadas a cada área.

Tendo como parâmetro a Psicologia Educacional e Escolar crítica, considera-se de suma importância que a atuação do TAED se faça em uma perspectiva crítica, que vise romper com formas de estruturação e perpetuação da exclusão e naturalização de processos que são sociais, com vistas à emancipação política, intelectual e cidadã dos agentes envolvidos nos processos educacionais que ocorrem na instituição.

Uma questão que já supracitada, ressaltada por Silvia, é a de que o trabalho do TAED não deve ocorrer em substituição ao do professor; pelo contrário, trata-se da atuação conjunta entre ambos. Sobre essa integração, Lana pontua que o ocupante deste cargo deveria trabalhar

“em parceria com os professores e mostrando que ele tem a técnica nos assuntos educacionais, que pode auxiliar”. Segundo ela, essa técnica poderia ser desenvolvida por ele, “até porque faz parte, se são licenciaturas”. Quanto a isso, refere-se a tal formação, em licenciatura, na qual o TAED recebe “instruções de como lecionar”, mas ressalta:

Não é que saia já formado, que já saia pronto, mas um pouco de técnica ele vai ter, ele vai ver alguns autores, alguns conceitos, ou mesmo vindo da prática dele como educador... Poderia ajudar. Não para lecionar, e sim acompanhar. São coisas que a gente já fazia, entender caminhos que facilitem o aprendizado, no pente fino, aquele que aproximaria mais. Toda a vida eu achei que essa poderia ser uma função. Chega aqui hoje, vamos supor, um professor que explicou uma aula e o aluno não entendeu muito bem, talvez - eu disse talvez - conversando com uma pessoa que tenha uma técnica nos assuntos educacionais, que deveria ser essa a função, ela conseguiria caminhos que talvez explicasse melhor. E é o que eu vejo, por exemplo, lá na [nome do setor suprimido]... a gente ensina [informação suprimida]; antes as pessoas iam e depois sempre voltavam “ah, não entendi direito...”. Ai quando eu comecei a ensinar e falar: “olha, é aqui, é aqui ou aqui”, relacionando com alguma coisa que a pessoa já conhece, nunca voltam. Pouquíssimos voltam. Porque eles aprendem o caminho. Acho que a gente tem um pouco mais da técnica sim. (LANA, TAED, 2017).

Lana propõe, nesse sentido, que o TAED pudesse ser apoiador do processo educacional que ocorre na UFU, ampliando as possibilidades formativas para além da sala de aula, trabalho no qual poderiam tais servidores atuar. Isso seria, segundo a descrição do cargo, uma assessoria ao processo de ensino, ampliado para o campo da aprendizagem. Remete-nos à possibilidade de que o ocupante deste cargo, em atuação conjunta com o docente, possa atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, que seria a distância entre o desenvolvimento real/atual e aquele que ainda poderia ser atingido pelo indivíduo, o desenvolvimento potencial (VIGOTSKII, 2010). Outra forma do TAED agir como mediador na ZDP do estudante, visando sua educação integral, seria a realização de orientação de pesquisas acadêmicas, conforme preconizado pelo texto legal sobre o cargo (BRASIL, 2005b).

Tharita diz, ainda, que alguns dos TAED teriam a formação necessária para auxiliar na educação integral que propõe, por existirem alguns com qualificação a nível de pós-graduação *stricto sensu* e com bagagem de discussões sobre tais temas. Acredita que um caminho que aponte possibilidades para esse trabalho seja o de

aproveitar o que cada um tem de formação, pra que ele possa contribuir nesse aspecto; e se falta formação dentro desse grupo de TAED, se falta alguém com formação, sendo na área de interesse da instituição, eu acho

que a instituição que dê oportunidade para que um grupo, dentro desse grupo de TAED, faça essa formação e volte pra poder contribuir. (THARITA, TAED, 2017).

Giroux e Penna (1997) esclarecem sobre a existência do currículo oculto, para além da educação acadêmico-científica, própria do ensino formal que ocorre, por exemplo, nas universidades. Consiste nas “normas, valores e crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes através da estrutura subjacente do significado e no conteúdo formal das relações sociais da escola e na vida em sala de aula” (p. 57). Porém, compreendem essa dinâmica a partir da “dicotomia entre currículo oficial e o currículo oculto” (p. 74).

Sobre isso, embora já exista uma educação para além dos conteúdos, que ocorre a partir das relações entre professores e alunos dentro da sala de aula, na qual valores, normas e crenças são transmitidos e apropriados, faz-se necessário a superação desta visão dicotômica entre os currículos, identificando que o processo educacional ocorre de forma dialética.

A educação integral, intencional, pode ser um caminho de superação dessas contradições e rumo à emancipação que deve ser resultante dos processos educacionais. Em consenso com isto, Giroux e Penna (1997) esclarecem que, “para que a solidariedade social, o crescimento individual e a dedicação à ação social resultem da educação social, o currículo oculto terá que ser eliminado ou minimizado” (p. 74), com a ressalva de que tal educação social é política e visa a libertação e a reflexão dos envolvidos.

Por analogia, parece existir um “currículo oculto” de trabalho para o serviço do Técnico em Assuntos Educacionais, já que algumas questões que não estão postas nas atribuições da função, aparecem na prática. Isso fica evidente no estudo de Oliveira (2015) sobre sua atuação neste cargo, quando ele explicita que os alunos o procuravam, informalmente, para compartilhar angústias, dúvidas sobre o mercado de trabalho, sonhos que possuíam referentes ao período pós-faculdade. A informalidade e a ação oculta do TAED, nesse sentido, são aspectos que remetem à sua (in)visibilidade institucional e ao seu (sub)aproveitamento.

De forma dialética, o TAED é visto por alguns como profissional capaz de oferecer suporte e, por outros, é ignorado em sua capacidade de orientação pedagógica e atuação nesse sentido, em diferentes aspectos, para fins de fomentar a educação integral dos estudantes. Ao mesmo tempo, uns o enxergam e buscam nele o apoio necessário, aproveitando suas funções. Em outros (muitos) momentos, têm sua função subutilizada.

Aponta-se a necessidade de superação das contradições que impedem o TAED de executar o seu trabalho e o coloca à margem de suas funções, com atuação por vezes oculta e

em perpetuação à sua invisibilidade. Para além do “currículo oculto” de trabalho dos ocupantes deste cargo busca-se, na próxima subseção, a construção de caminhos possíveis, tendo em vista os processos educacionais de ensino, pesquisa e extensão, que são frentes de trabalho desse cargo.

4.4.4. A atuação do Técnico em Assuntos Educacionais nos processos universitários de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão: (re)construção de caminhos possíveis

Neste tópico, o estudo avança no sentido de apontar possibilidades de atuação do Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Uberlândia nos processos de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão universitária, a partir de alguns trechos das entrevistas, a fim de ressaltar alguns caminhos possíveis – e desejados pelos ocupantes do cargo – visando adequação dos ocupantes do cargo às suas reais funções.

Retomando o Ofício Circular nº 15/2005 CGGP/SAA/SE/MEC (BRASIL, 2005b), texto de legalização da atuação do Técnico em Assuntos Educacionais no período em que esta pesquisa se realiza, nota-se que as atribuições que constam descritas se relacionam aos processos de ensino, pesquisa e extensão. Para o ensino, o TAED é apresentado, inicialmente, como responsável por coordenar as atividades e, posteriormente, por assessorá-las. Sobre a extensão e pesquisa, lhe são incumbidas, por este Ofício, a função de assessorar, de “elaborar projetos de extensão” (p. 50) e de “orientar pesquisas acadêmicas” (p. 50), além de “executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional” (p. 50).

Visando compreender quais são os caminhos possíveis para a atuação do TAED nessas frentes de trabalho, a partir da concepção das entrevistadas, foram apresentadas questões, no roteiro utilizado para construção dos dados, referentes à relação que encontravam entre o cargo e o processo de ensino-aprendizagem¹⁶⁷, atividades de pesquisa e de extensão.

Lana informa que, se tivesse oportunidade, gostaria de assumir as reais funções de TAED e explicita os motivos, partindo do que acredita serem funções do seu cargo: “*Eu gosto de ajudar, eu gosto de ensinar, eu gosto de acompanhar. Eu gosto muito. Eu acho que isso já é próprio de mim. Toda vida eu trabalhei com a área educacional, então se fosse mais focado na área educacional, lógico que eu acharia ótimo*” (LANA, TAED, 2017).

¹⁶⁷ A escolha pelo termo ensino-aprendizagem parte da concepção de que se trata de um mesmo processo, indissociável e sem dicotomias.

Sobre a relação entre o TAED e o processo de ensino-aprendizagem, Lana afirma desconhecer qualquer possibilidade, tendo em vista que não vivenciara esse tipo de trabalho nos setores em que havia trabalhado. Tharita discorre sobre o assunto, dizendo ser essa uma temática pouco discutida na universidade, na qual o TAED poderia colaborar com reflexões sobre esse processo, por ser um profissional com formação para tal. Para que isso se efetive, pondera sobre a necessidade de que o TAED esteja *“mais próximo dos professores, dando apoio nesses assuntos”*, com a ressalva de que, para que isso ocorra de fato, *“ele precisaria ter uma articulação e inserção maior nas unidades acadêmicas”*.

A gestora Patrícia limita as possibilidades de atuação nessa vertente como destinado ao TAED alocado em áreas acadêmicas, e diz desconhecer o real trabalho desenvolvido por eles nesses setores; prossegue com a apresentação do/a seguinte questionamento/reflexão: *“ele se envolve nesse processo? Poderia estar se envolvendo, pela própria descrição do cargo – elaborar projetos, orientar pesquisas, realizar trabalhos estatísticos, coordenar atividades de ensino e de planejamento –, né?”*.

Silvia acredita existirem possibilidades de atuação em tais processos, ponderando que o TAED *“poderia desempenhar um papel bem legal nos institutos e faculdades”*, nas unidades acadêmicas. Para isso, elenca a necessidade de *“clareza”*, por parte dos próprios ocupantes do cargo, de que eles não estariam nesses locais com o intuito de *“desenvolver as funções burocráticas que os professores não querem desenvolver”* e nem mesmo em substituição ao docente, *“quando ele tivesse que se ausentar em suas aulas, em seus cursos, em seus compromissos”*. Nesse sentido, diz:

É difícil, eu acho que é uma luta complicada, sabe? A de achar qual é o nosso lugar, de dizer “olha, eu não estou aqui para agendar pra você sala de aula pra você ministrar os seus cursos, porque essa não é a função do Técnico em Assuntos Educacionais, existe outro técnico que pode fazer isso por você; como também não estou aqui para dar aula por você em um determinado curso, em um determinado projeto”. Entendeu? Porque a gente poderia oscilar nesses dois extremos, por isso nós temos que saber o que estamos fazendo, qual é o nosso papel, pra gente dizer: olha isso não é minha atribuição e isso aqui também não é. (SILVIA, TAED, 2017).

Sobre qual seria a atuação do TAED nessas frentes do processo educacional universitário, Silvia responde que consistiria em *“assessorar na elaboração e no desenvolvimento de projetos junto aos docentes e aos alunos, no que tange à parte pedagógica”*, que poderiam ser *“ligados ao ensino, à extensão e até à pesquisa”*.

Geny problematiza os processos de ensino e aprendizagem na universidade, no sentido de que os alunos não valorizam o financiamento destinado a eles para que concluam um curso de ensino superior; *“parece não, eles entram muito imaturos e desperdiçam o tempo e as possibilidades aqui dentro quando fazem essas; esse tipo de... de... de situação”*. Questionada sobre como o TAED poderia colaborar com essas questões que, ao ver da entrevistada referem-se aos processos de ensino-aprendizagem, ela responde, demonstrando limites e impotência diante da temática:

Eu acho que ele não pode colaborar. Porque é uma coisa que precisa melhorar em relação à educação de antes da instituição, entendeu? Ele pode até colaborar, mas eu não sei especificamente como. [...] Não sei se uma... uma discussão ética, filosófica, resolveria. É uma questão... social, porque se eu te falasse assim: "ah, é porque falta educação em casa"... Não é!! A sociedade hoje em dia é mal educada. Mas, "ah, é culpa de um, é culpa" não, não é essa questão, não tem como você apontar o dedo. É uma circunstância social, é o mundo hoje... que deseduca. Em tudo. [...] Então... É pra bem mais do que um; uma pessoa; bem mais do que pra uma instituição. (GENY, TAED, 2017).

Leonor, inicialmente, apresenta o entendimento de que a vinculação do TAED ao processo de ensino-aprendizagem somente poderia ocorrer por meio da atuação como docente, o que consistiria em um desvio de função e diz ter conhecimento da existência de TAEDs na UFU que se encontravam em atuação como professor, o que concebe como *“uma coisa antiga na universidade”*. Superando essa perspectiva, diz que os ocupantes do cargo poderiam contribuir de outras formas, nessa vertente, a saber:

Eu acho que poderia ser com assessoria do desenvolvimento de projetos, nesse sentido, por que eu acho que se assemelha muito ao cargo de pedagogo, esse o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais. Talvez seria nesse processo mesmo de revisão de ementas de curso, de organização de semanas acadêmicas, dessa parte pedagógica que fica por trás, acho que talvez seria assim. (LEONOR, TAED, 2017).

Virgínia relata ter dificuldade em pensar sobre formas de atuação para o TAED no processo de ensino-aprendizagem, e explica que havia tentado conectar todas as questões apresentadas na entrevista à sua realidade. A única forma de vinculação que conseguiu identificar refere-se à colaboração na *“reformulação de projetos pedagógicos”* ou no *“trabalho com legislação”*. Débora diz ser uma questão complicada para que opinasse, tendo em vista que nunca executou esse tipo de atividade no exercício de sua função. Como possibilidades, opinou:

Ah, eu acho que... pelo que eu lembro um pouco da descrição do cargo poderia atuar junto com os professores né, no plano de curso... Não sei assim.. No que poderia ser oferecido... Até mesmo nessa questão que eu te falei do estágio... Do... Do fora sala de aula, os Técnicos em Assuntos Educacionais poderiam ser usados nisso. Nessa vivência fora da sala de aula, pra moderar o professor. (DÉBORA, TAED, 2017).

A gestora Izaura pondera que essa atuação tem a ver com a “*formação integral*” do estudante, na qual o TAED deve estar inserido e conclui que o auxílio com projetos pedagógicos seria uma forma ampliada para que o servidor, ocupante desse cargo, atue nessa vertente; “*embora ele seja um técnico-administrativo, mas ele é um técnico-administrativo com uma formação que permite também atuar de uma forma mais ampla, né? Não só na execução de área, mas no pensar, na montagem de projetos*”. Já a gestora Flávia diz desconhecer sobre a existência de relação direta entre os servidores do cargo e o processo de ensino-aprendizagem. Segundo ela,

Tem aqueles que participam da criação desses processos que vão desembocar lá na unidade acadêmica, e às vezes até passa pelo Conselho antes para chegar lá; então acho que é indireta, não acho que tem uma atuação no processo de ensino-aprendizagem... direta não. (FLÁVIA, GESTORA, 2017).

Quanto à atuação do ocupante do cargo nas áreas de pesquisa e de extensão, a gestora Flávia afirma que, na prática existente na UFU, existe “*quase nenhuma*” relação do TAED com a pesquisa, “*mas tendo na descrição de seu cargo, poderia também orientar*”. Complementa:

Orientação até de projeto de pesquisa, mas também não tem demanda da Pró-Reitoria de pesquisa por TAED. Então eu acho que o cargo não é assim, não é muito conhecido para que surja demanda de pedido por TAED, pede administrador, até mesmo para ajudar nas questões financeiras dos projetos. Mas o TAED poderia estar muito na Pró-Reitoria de pesquisa e estaria dentro da atribuição dele, tanto na extensão quanto da pesquisa. Então possibilidades existem, o quê que está faltando? Mais conhecimento? Dentro das possibilidades que este cargo oferece? E será que as pessoas que passarem vão oferecer isso? Volto naquela questão que a gente falou lá no começo, elas vão se envolver nos projetos de extensão e nos projetos de pesquisa e vão parar de querer ficar indo para as suas áreas de formação? A utilidade técnica do cargo de formação? Acho que isso também é um fator que atrapalha, né? O desconhecimento. A falta de demanda de pedir esse cargo, quando eles têm a demanda de cargo superior. (FLÁVIA, GESTORA, 2017).

Sobre essa relação, entre o TAED e o processo de pesquisa na universidade, Silvia, embora veja a pesquisa como passível de vinculação à sua atuação, já que “*está ligada a formação do aluno universitário*”, mostrou-se preocupada de que tal servidor seja visto ou atue como coorientador em investigações científicas realizadas por docentes. Segundo ela, o servidor ocupante desse cargo não deveria orientar pesquisas.

Coorientador é o docente, o orientador é o docente. Posso desenvolver, por exemplo, projetos... participar junto com esses alunos e docentes de projetos, ações de ensino, de eventos, cursos, de intervenções nas escolas, por exemplo na área de licenciatura, eu posso desenvolver um monte de projetos que não se limitam à elaboração de memorandos, que não se limitam a preencher dados no computador, folhas, etc e tal, e que também não significa dar aulas. (SILVIA, TAED, 2017).

Débora relata não saber o que dizer sobre a relação entre o seu cargo e a pesquisa. Já Virgínia diz se tratar de uma “*relação pessoal, de servidores nesses cargos que buscam qualificação na pós-graduação*” e Lana aponta que o TAED deveria se envolver com pesquisa somente se “*tivesse interesse em continuar a estudar e se desenvolver*”, como se fosse algo não estabelecido legalmente para sua atuação, mas subordinado unicamente ao interesse individual de cada servidor, em específico. Geny também afirma que não se trata de algo inerente ao cargo, o qual, segundo ela, não tem vinculação a esse tipo de atividade.

Essa perspectiva apontada por tais entrevistadas, que passa desde a impossibilidade de que o servidor TAED execute tal atribuição, no âmbito de sua atuação, até à dependência de interesses individuais para que isso se concretize, se mostra contraditória àquela apresentada na descrição de suas atribuições, conforme Ofício Circular nº 15/2005 CGGP/SAA/SE/MEC (BRASIL, 2005b, p. 50). Isto demonstra o desconhecimento dessas informantes quanto a uma das possibilidades legalizada para o trabalho no cargo: a de orientar pesquisas acadêmicas.

Já Leonor, embora também considerasse que pesquisa fosse referente a uma iniciativa da própria pessoa que a executa, seja ela docente ou da categoria técnico-administrativa, não sendo algo inerente ao cargo do TAED, defende que este servidor possa realizar esse tipo de atividade.

Eu acho que é muito ingênuo e de muita pretensão falar que só o docente que pode pesquisar. Pesquisa eu acho que vai muito de você, “eu gosto de pesquisar, eu quero pesquisar, eu posso continuar escrevendo e contribuindo”. Então é muito possível isso, tanto que eu faço isso. Eu mando projetos e propostas para seminários, para congressos, e são aceitas. Qual é o problema? inclusive agora estou com uma proposta de pesquisar sobre gestão por competência dentro da Universidade. Então,

não é porque eu não sou docente que não posso continuar pesquisado. Eu não vejo que só o docente possa pesquisar. (LEONOR, TAED, 2017).

Tharita diz que os TAEDs deveriam “*estar mais envolvidos nas pesquisas sobre processos educacionais*”, porém as pessoas que conhece, que realizam tal atividade, partem de uma “*iniciativa própria*”, sem apoio institucional, mesmo que se trate de temática de interesse da universidade. Em seu caso específico, não contou sequer com liberação, por meio de licença, para realizar a pesquisa que culminou em qualificação profissional. Aponta, como fator de complicação, o fato de que, para o caso de professores, a instituição conta com substitutos em casos de afastamento, o que não ocorre em se tratando do servidor da categoria técnico-administrativa.

O conflito entre a relação do TAED com a pesquisa passa também por outros espaços, fora da UFU, tal como evidenciado por Sanseverino (2015) em seu estudo, no momento em que um professor entrevistado declara não acreditar que um servidor técnico-administrativo, ocupante deste cargo, estivesse devidamente habilitado para orientar uma pesquisa acadêmica. Outro docente, mostrando uma perspectiva diferente, aponta duas possibilidades de atuação do TAED no campo da pesquisa visando o enquadramento às suas funções: 1) em conjunto com professores; 2) por meio da realização de “*pesquisas acadêmicas de natureza institucional*” (p. 113). No caso da UFU, essa última perspectiva nos remete às pesquisas já realizadas no âmbito da Comissão Própria de Avaliação – CPA¹⁶⁸, na qual o TAED poderia, por exemplo, ser inserido, visando abarcar a proposta 2 deste último educador, entrevistado por Sanseverino (2015).

Sobre a relação entre o TAED e a extensão universitária, Débora diz não saber o que opinar e Virgínia expressa desconhecer quanto à existência de relação dessa vertente de trabalho com o cargo, embora a considere “*bacana*”. Silvia diz que tal servidor poderia contribuir, já que, segundo ela, a Pró-Reitoria responsável pela extensão na UFU, PROEXC, “*une diretamente aluno e professor*”.

Silvia afirma desconhecer o trabalho extensionista na universidade, tendo apresentado a concepção de que todos os projetos de extensão devessem envolver algum docente e atingirem diretamente os discentes “*dentro ou fora da universidade*”. Nesse sentido, “*desconfia*” que o TAED possa colaborar por meio de sua formação, por meio da mediação “*no sentido de fazer a ponte, de estar intermediando, de estar junto*”, bem como pela

¹⁶⁸ Os estudos realizados por essa Comissão estão disponíveis em: <http://www.cpa.ufu.br/>. Acesso em: 13 fev. 2019.

contribuição “*com um e com outro, ao mesmo tempo, para que o ensino, a pesquisa e a extensão sejam cada vez melhores, tanto para o aluno quanto para o professor*”.

Recorrendo ao Ofício Circular nº 15/2005 CGGP/SAA/SE/MEC (BRASIL, 2005b), é possível inferir o desconhecimento de Silvia no que se refere às atividades de extensão, já que a previsão legal é a de que o TAED atue por meio da “*elaboração de projetos de extensão*” (p. 50) e não somente no assessoramento, como descrito por ela. Nesse sentido, podem existir projetos que não contem, necessariamente, com a participação docente.

Isso considerando que, para além da descrição do cargo, na própria Política de Extensão da instituição na qual Silvia se insere (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2009a), em seu Art. 6º, consta a prerrogativa do técnico-administrativo em coordenar extensão, desde que comprove saber na “*área pertinente*” (p. 3), conforme será detalhado ao longo deste tópico.

Lana relata que já executou projetos de extensão, no total de dois, mas ressalta que foram desenvolvidos a partir de seu interesse individual. Quanto a isso, complementa: “*Não vejo que isso seja uma necessidade, que isso seja cobrado dos outros Técnicos em Assuntos Educacionais. Vai dos interesses individuais*”. Geny expressou sua opinião de que o trabalho do TAED com extensão seria algo “*pontual*”, embora tenha ponderado que não conhece bem as possibilidades nesse sentido.

Leonor apresenta (im)possibilidades no trabalho do TAED nesta vertente. Segundo ela,

Aqui no meu setor acho complicado. Agora no PROEXC seria possível por que eles têm aqueles projetos de extensão. Então o técnico poderia trabalhar ali e atuar mesmo, propor ideias, propor projetos diferentes, propor essa integração de universidade com a sociedade, acho que seria interessante. Aqui não é possível, porque não é nosso foco, mas na PROEXC, por exemplo, é perfeitamente possível. (LEONOR, TAED, 2017).

A TAED Tharita problematiza a extensão na universidade, referindo-se a ela como um “*gargalo maior*” na qual nem mesmo os docentes conseguem atuar, por compreenderem que suas áreas não abarcam esse tipo de atividade. Ela reflete que,

dentro da universidade, como um todo, ainda existe uma dificuldade de entender a extensão, a sua importância e ainda mais de praticá-la. Agora quando a gente ainda tá envolvendo técnicos, eu acho que isso aí se torna um problema maior, porque não existe muita abertura da gente participar dos processos de ensino, quicá os de extensão, não é? (THARITA, TAED, 2017).

Santana (2019), em pesquisa sobre extensão universitária realizada no âmbito da UFU, reconheceu a necessidade de envolvimento de servidores técnico-administrativos em educação com tais atividades. Porém, observou que a participação efetiva foi de apenas 1%, consideradas todas as ações analisadas, reflexo da baixa integração do TAE com tal vertente do processo educacional que acontece na instituição. Isto confirma a impressão apresentada por Tharita, quanto à inexistência de “*muita abertura*” que englobe o TAED – e os demais servidores da categoria técnico-administrativa – em projetos extensionistas.

A gestora Flávia, porém, reconhece que “*as possibilidades são inúmeras*” para a atuação do TAED com extensão, em especial porque consta na descrição de seu cargo, como uma das atribuições, a “*elaboração de projeto de extensão*”. Porém, é baixa a solicitação por servidores que atuem com essa vertente na instituição, “*não tem demanda*”. Reforça, nesse sentido, que “*tem pedido de um monte de cargo, mas não tem de TAED, porque eles desconhecem qual é a atividade, né? E o TAED, acho que sim, poderia estar em qualquer projeto de extensão, qualquer um; e são inúmeros, né?*”.

O baixo aproveitamento do TAED com atividades de extensão vai de encontro à Política de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia, estabelecida por meio da Resolução nº 04/2009 do Conselho Universitário (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2009a), que prevê, em seu Art. 4º, que os docentes, discentes e técnicos administrativos devem realizar a extensão na UFU, e em seu Art. 6º, que preconiza que “a extensão deve ser coordenada por docente(s) e **ou** técnico(s) administrativo(s) da UFU, com saber comprovado na área pertinente” (p. 3, grifos nossos).

Enfatiza-se que, embora exista a previsão do envolvimento do TAED com a extensão, tanto na descrição do cargo quanto na Política de Extensão da UFU, a instituição apresenta dificuldades em como aproveitá-lo para esta vertente do processo educacional, na prática, conforme relatos supracitados, explicitando uma contradição que os impossibilita de efetivamente participarem na execução desta função.

Aliado a isso, há ainda a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018) que, ao estabelecer as Diretrizes para a Extensão na Educação Brasileira e regulamentar o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 (que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024), prevê em seu Art. 18 que “as instituições de ensino superior devem estabelecer a forma de participação, registro e valorização do corpo técnico-administrativo nas atividades de extensão” (p. 50).

Além disso, embora existam controvérsias nos posicionamentos observados quanto às possibilidades de trabalho do TAED nas frentes de ensino, pesquisa e extensão, cabe retomar que o texto legal sobre o cargo (BRASIL, 2005b) preconiza tais atribuições e que, portanto, qualquer dispositivo em contrário configura-se em recusa ao cumprimento da lei sobre a matéria.

Frisa-se, ainda, que a Política de Extensão da UFU, em seu Art. 11, estabelece essas outras atividades como parte do fazer do servidor TAE, independente do cargo ocupado, devendo ser distribuídas na carga horária a ele destinado. Segundo tal artigo do texto da Resolução nº 04/2009, “a extensão deve constar no Plano de Trabalho Docente e do técnico administrativo, ao lado das atividades administrativas e ou de ensino e de pesquisa, como parte da carga horária regular” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2009a, p. 4).

Por fim, ressalta-se que Mattos et al. (2017) reforçam tanto a necessidade de que o TAED conheça as incumbências de seu trabalho, quanto exemplificam, a partir da prática por eles relatada, que a coordenação de projetos configura-se em uma linha de trabalho que engloba a função deste servidor e pode se relacionar ao tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão, sendo essas frentes de atuação possibilidades para a adequação do TAED às suas reações funções.

Cabe ressaltar que, neste processo, os gestores da UFU são de suma importância e devem, por isso, estar inseridos no busca pela valorização e adequação do Técnico em Assuntos Educacionais e dos demais técnico-administrativos da instituição, o que se estende até mesmo ao seu corpo docente.

Sobre isso, Karwoski e Rosa (2019) ponderam quanto a necessidade de que os gestores das universidades públicas envolvam os diferentes colaboradores – professores e técnicos administrativos – a fim de minimizar o medo destes em arriscar, o que ocorre devido à existência e perpetuação da visão de que os dirigentes devem resolver todo tipo de problema existente na instituição.

Reconhecem, nesse sentido, a importância dos servidores técnico-administrativos em educação:

As universidades públicas devem primar pela valorização do pessoal técnico-administrativo visando garantir a manutenção da qualidade didático-pedagógica expressa nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). (KARWOSKI; ROSA, 2019, p. 350).

Identificamos, a partir de tais autores, que o papel da gestão é de suma importância na identificação e solução de problemas, com vistas ao desenvolvimento “da identidade e dos sistemas de crenças e valores da universidade, bem como pelo desenvolvimento de colaboradores voltados para aprendizados contínuos, flexíveis, motivados, comprometidos e que trabalhem com autonomia e responsabilidade” (KARWOSKI; ROSA, 2019, p. 351).

Ressalta-se que, embora Karwoski e Rosa (2019) apontem a importância dos dirigentes, não o evidenciam como sendo os únicos responsáveis pela construção do processo. Pelo contrário, englobam os diferentes atores envolvidos com a trama educacional, em consonância com os pressupostos da presente tese, da Psicologia Educacional e Escolar crítica e da Psicologia Histórico-cultural.

Com isso, não foi buscado um culpado isolado para todo este processo, em colaboradores ou em pessoas específicas, para justificar as contradições existentes na UFU, como é comum de ocorrer diante de dificuldades nos processos educacionais, conforme problematizaram, na área de Psicologia Educacional e Escolar crítica, Patto (1992) e Peretta et al. (2014). Pelo contrário, a partir da identificação dos percalços, frutos do tipo de sociedade na qual a instituição em questão se funda e se perpetua, englobadas as discussões sobre as relações sociais estabelecidas em seu âmbito e sobre a constituição dos sujeitos por meio destas, este estudo avança, em consenso com tais autoras, no sentido de compreender os obstáculos como fruto desta própria sociedade na qual a universidade se insere, abarcada a existência de diferentes grupos que constroem e modificam sua realidade.

As possibilidades foram apontadas, portanto, e resultaram em uma proposta de resolução com vistas à adequação do servidor TAED na UFU, conforme subseção a seguir, com a finalidade de apontar caminhos visando superar o “medo em arriscar” e a ideia de que os dirigentes são os únicos responsáveis pela resolução de todos os problemas e dificuldades institucionais, conforme problematizado por Karwoski e Rosa (2019).

4.4.5. Análise do cargo Técnico em Assuntos Educacionais no bojo das políticas públicas educacionais de educação superior e propostas para fins de adequação de sua atuação na Universidade Federal de Uberlândia

Retomando as concepções de Vigotski explanadas no capítulo 3, de que os processos humanos são dialéticos e não excludentes, de modo que o interno e o externo são facetas de uma constituição social e, ao mesmo tempo singular/individual, e de que o psiquismo humano se constitui a partir das relações interpessoais e históricas estabelecidas pelo sujeito, cabe

considerar alguns aspectos sobre a política pública do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais.

Dada sua constituição histórico-cultural, o TAED na educação superior da UFU insere-se em uma instituição que é anterior à sua existência e que se constitui, como tal, a partir de contradições e desigualdades sociais. O próprio marco histórico sobre o surgimento das universidades, como abordado no capítulo 1, é controverso, porém data de um período no qual as desigualdades eram explícitas e explicadas a partir de uma orientação religiosa, aceita culturalmente e utilizada com a finalidade de subjugar povos, excluí-los e dominá-los (DUBY, 1988; SIMÕES, 2013; OLIVEIRA, 2006; 2007; FRANÇA, 2007; CHARLE, VERGER, 1996). Tal instituição era vista como direito de alguns, os ocupantes da elite, a partir da escolha inquestionável de Deus, e os demais, os pobres e excluídos, deveriam aceitar a realidade que lhes era imposta, de manutenção desta situação.

O Brasil – colonizado por povos que justificavam esse processo por meio de explicações como essas – se subordinou, enquanto colônia, a outros países nos quais universidades estavam sendo criadas (CUNHA, 2007; TEIXEIRA, 1989). Neste país, só surge formalmente essa instituição após a sua independência, desenvolvendo-se ao longo da história a partir de contextos políticos e de concepções dominantes.

Com predominância da figura do professor, essa instituição nasceu, se desenvolveu e se perpetua. Os cargos técnicos demoraram a ser mencionados como parte do processo educacional e, ainda quando assim ocorria, era parca a menção quanto a sua valorização enquanto integrante deste processo. Somado a isso, os estudos desenvolvidos nas universidades priorizaram, por boa parte do tempo, as temáticas que envolviam a docência, em detrimento de seus colaboradores técnico-administrativos.

A universidade, segundo Chauí (2001), é uma “instituição social” (p. 35) que, por isso, “realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (p. 35). Portanto, a existência de cargos públicos dentro desse tipo de instituição, no seio do capitalismo, é permeada por contradições e exclusões, próprias deste tipo de sociedade.

A análise do cargo público Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Uberlândia se fez considerando a constituição histórica das instituições universitárias, na qual se insere e se desenvolve, conforme buscou-se compreender no presente estudo.

Sobre isto, retoma-se que o cargo TAED surge em um contexto no qual o Brasil passava por uma ditadura civil militar, em 1973, período marcado por cerceamento das liberdades individuais e sociais, limitando-as aos níveis para os quais o governo considerasse aceitáveis. Embora os achados históricos, obtidos por meio das pesquisas e relatórios encontrados, demonstraram a indefinição das atividades do TAED ao longo de sua constituição e os desvios de função vivenciados pelos ocupantes do cargo, não se pode ignorar o período de seu surgimento, nem mesmo que seu trabalho prescrito passava por atividades que iam de supervisão, programação e coordenação (BRASIL, 1973a), até assessoria, análises, pesquisas e cooperação com docentes (BRASIL, 1973b). Englobava as especificidades de Técnico de Educação, Sociólogo, Psicólogo, Inspetor de Ensino e Instrutor de Ensino Superior (BRASIL, 1973a).

Não obstante ao surgimento de mudanças, algumas das atividades previstas inicialmente para o TAED (BRASIL, 1973a; 1973b) foram mantidas, conforme texto do Ofício Circular nº 15/2005 CGGP/SAA/SE/MEC (BRASIL, 2005b), elaborado para fins de estabelecimento das atividades para os cargos técnico-administrativos em educação. Neste documento, a descrição das funções do TAED são (re)organizadas nos seguintes termos: “Coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2005b, p. 50).

Quanto ao contexto no qual o TAED pesquisado se insere, a Universidade Federal de Uberlândia, data-se que seu surgimento foi em 1969 e sua federalização em 1978 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1999a; 1999b). Sua organização estrutural, vislumbrada pelo formato dos órgãos responsáveis por deliberar sobre o funcionamento da instituição, mantém o que, inicialmente, quando do surgimento da universidade no país – e no mundo – se estabeleceu: a desconsideração do técnico-administrativo em educação como sujeito importante para o processo educacional, com enfoque no prestígio do docente.

A centralidade da figura do professor foi instituída, reforçada e se mantém na Universidade Federal de Uberlândia, mesmo em coexistência com a representatividade de outras categorias institucionais – discentes e técnicos administrativos –, porém em quantitativo muito inferior.

Neste cenário, pergunta-se: qual seria o grau de autonomia profissional que o TAED teria para coordenar, planejar, orientar e supervisionar as atividades de ensino por meio da prática de assessorias às atividades de pesquisa e de extensão, conforme os seus

conhecimentos anteriores ao ingresso no cargo, cobrados em editais de concurso, e aqueles adquiridos ao longo de sua carreira, por meio das práticas desenvolvidas, do conhecimento institucional e, ainda, das escassas capacitações de cunho específico e dos processos de qualificação, buscados pelo próprio servidor?

Nota-se, pelas informações apresentadas nesta pesquisa, obtidas a partir das entrevistas realizadas, bem como pelos documentos consultados, que demonstram o modo de estruturação e de funcionamento da UFU, que o TAED não possui, em geral, tal autonomia prevista no texto legal (BRASIL, 2005b), necessária ao desenvolvimento de suas atribuições, estando subordinado aos entendimentos diversos que possam ter suas chefias, em maior parte docentes e, em alguns casos técnicos administrativos, que podem até mesmo entendê-lo como concorrente, como relatado pela entrevistada Lana.

Posto isso, a presente seção ancora-se nas concepções de Celina Souza (2006), tanto sobre o conceito de política pública, que seria o conjunto de propostas com finalidade de resolução de problema(s), quanto à finalidade da análise de uma política pública, como consistindo em buscar a compreensão da trajetória e dos conflitos que possam dela decorrer, ressaltados os papéis tanto dos indivíduos, quanto dos grupos nela envolvidos.

Para tanto, identificadas as contradições existentes no cargo do TAED na UFU, faz-se necessário estabelecer uma nova política pública educacional, por meio da proposição e regulamentação de uma Resolução, que pode ser implementada com fins à superar tais discrepâncias existentes entre o prescrito para o cargo, em lei, e o trabalho efetivamente desenvolvido.

Para fins desta avaliação, foi observado tanto o processo de estruturação e de funcionamento da UFU quanto o de inserção do TAED nesta instituição, além de ter sido abarcada sua trajetória, os conflitos e as soluções dela decorrentes. Com isso, nota-se a ineficácia parcial do cargo TAED como parte do bojo das políticas públicas educacionais de educação superior da UFU. Isto por não ter este servidor – salvo exceções – autonomia no exercício de seu cargo público, e ser ele subordinado a entendimentos difusos por parte da gestão que ocorre na universidade, bem como aos diferentes interesses políticos e, porque não dizer, pessoais, de chefias e de representantes de instâncias superiores, por vezes contraditórias, os quais coexistem no âmbito da instituição universitária e se alternam, de tempos em tempos. Mas como se dará essa autonomia e a conquista de espaços de atuação coerentes com a prescrição legal para o cargo do Técnico em Assuntos Educacionais, sendo sua prática, no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia, permeada por contradições enraizadas?

Um dos entraves para a superação desta contradição consiste na subordinação deste trabalhador às gestões que ocupam posições de responsabilidade pela delegação de suas tarefas, e que podem, por exemplo, não autorizar que o servidor execute as suas atribuições previstas em lei, motivadas por concepções pessoais, sociais, institucionais e/ou de interesse político. Problemática esta apresentada pelas gestoras entrevistadas, que percebem o desinteresse, por parte de muitas chefias, em conhecer sobre as carreiras e atribuições dos diferentes cargos técnico-administrativos existentes na UFU, mesmo diante da existência de dificuldades, na/pela instituição, quanto à compreensão desses distintos cargos, conforme apontado pela gestora Izaura. Em suas palavras:

Eu acho que a primeira questão, é... eu acho que é a dificuldade que a universidade tem de tá compreendendo esses cargos, de tá compreendendo plano de carreira. Eu vou te dizer com muita tranquilidade: eu acho que a universidade ela tem essa mudança de chefia, que ela é recorrente, né? Você tem mudanças que são... você tem períodos né, que a pessoa ocupa aquele espaço, seja na chefia, seja na coordenação do curso, seja na direção de departamento; olha, de departamento não, de unidade acadêmica. E muitas vezes não dá tempo para que ela tenha esse conhecimento mais amplo. E as demandas, muitas vezes de contratação de técnico, elas não são assertivas diante do desconhecimento, né? Então, muitas vezes, você lembra? Eu lembro de uma vez você me procurar: “ah, eu na minha unidade, o que que eu tô fazendo, será que eu tô cumprindo esse papel mesmo, daquilo para o qual eu fui contratado, né?”, o que é uma expectativa por parte do técnico quando ele assume um cargo na instituição. Aliás é um cargo tão almejado, né, ser servidor público é um cargo tão batalhado, tão disputado. Você faz um concurso, chega aqui e muitas vezes fica perdido; porque você às vezes é contratado para um fazer o que, muitas vezes não, não, não atende às suas expectativas, né? E mais do que isso, é... em muitas vezes há dificuldade da unidade na demanda. Esse cuidado nós tivemos no trabalho com gestão, de dizer: “Olha, é... precisa compreender”; “Olha, eu quero o técnico tal, aí eu tenho um cargo tal e eu quero concurso que seja, que retorna o cargo”; “Tem certeza que é esse cargo mesmo que você quer? Você conhece o cargo?” – fazíamos sempre uma pergunta. Porque muitas vezes a unidade contrata e não tem conhecimento da carreira, não tem conhecimento do fazer e daquilo que é a descrição do cargo de servidor. E eu acho que esse cargo, ele é um cargo que ele tem dificuldades; a universidade, eu acho que ela não compreendeu, os dirigentes não compreenderam ainda, né, o papel que essas pessoas deveriam vir e ocupar. O que, se você olhar na descrição desse cargo, ela é bastante ampla, e ela além de ser ampla, ela tem uma tarefa que eu diria que é, né, pedagógica. Ela tem uma tarefa que é, talvez, muito mais ampla do que aquilo que as pessoas de fato estão fazendo. Porque eu acho que não há compreensão ainda, “porque tem uma vaga, e nesse momento eu tenho uma vaga de ensino superior para concurso” [...] então contrata, mas eu não tenho clareza, né? Se ele de fato vem para minha unidade e se eu tenho tarefa vinculada a descrição de seu cargo, para que ele de fato execute e atenda aquilo que é a descrição dele. Então essa é uma dificuldade. (IZAURA, GESTORA, 2017).

Este depoimento reforça a discussão já realizada, referente às contradições quanto a prática dos técnico-administrativos em educação – em foco, o TAED – e a forma como os setores os solicitam à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, sem necessariamente deter o real conhecimento sobre suas atribuições.

Com a finalidade de procurar amenizar os resultados negativos do desvio de função, subutilização, inadequação e conseqüente insatisfação com as atividades realizadas por parte dos ocupantes do cargo de TAED, Tharita, em observância às possibilidades elencadas anteriormente, no sentido de buscar compreender e encontrar caminhos possíveis que modifiquem tal realidade, discorre, inicialmente, sobre a importância do cargo para a universidade:

Eu acho que se nós pensarmos num projeto de instituição que se preocupe com os processos de ensino – principalmente de ensino – e que proponha melhoria desses processos de ensino, pela formação permanente dos professores, na perspectiva inclusiva, abrindo as portas para todas as camadas sociais, eu penso que o cargo do Técnico em Assuntos Educacionais é, sim, essencial para a universidade. Agora, se nós pensamos numa outra perspectiva, nessa perspectiva produtivista que está imposta, que a universidade tem que se preocupar só com pesquisa, que o ensino é a atividade de segunda linha, que é só o professor ir lá e dar umas aulinhas, que os estudantes tem que ter autonomia pra estudar sozinhos e correr atrás e aprender o que eles precisam aprender pra passar... se for pra pensar nessa perspectiva, não serão essenciais. Mas eu defendo um outro projeto de educação. (THARITA, TAED, 2017).

Em complementação, a servidora pondera sobre a melhor alocação do TAED na UFU, segundo sua percepção:

Eu acho que o local seria a Diretoria de Ensino, apesar que nós precisaríamos estar mais envolvidos também nos processos de pesquisa e de extensão. Eu acho que a Pró-Reitoria de Graduação é a pró-reitoria que é a mais próxima dos cursos de graduação. Então é o local onde isso seria mais... o local mais favorável pra que nós tivéssemos uma organização... assim, eu acredito que essa diretoria hoje recebe muitas demandas que ela não consegue atender, e não consegue atender por falta de pessoal, mas não é que não tem pessoal na universidade como um todo, é porque não tem pessoal suficiente ali. Então eu acho que ali seria uma possibilidade de nós termos esse grupo pra atender essa demanda e também pra estar mais inserido nas unidades acadêmicas. Vou te dar um exemplo: na Divisão de Projetos Pedagógicos existem três servidoras, duas pedagogas e uma técnica em assuntos educacionais; mas existem hoje oitenta e seis, mais ou menos, não sei se é o número exato, mas eu sei que é mais de oitenta cursos de graduação, e que esses cursos passam constantemente por reformulações, e que uma reformulação é um processo... é um processo né? [...] eu acho que isso seria interessante, nós não nos centrarmos só ali, mas ter um ponto de referência pra nos encontrarmos, pra discutir os assuntos

necessários, pra termos um discurso em comum, um entendimento em comum sobre os processos pelos quais nós estamos dando assessoria, mas que nós pudéssemos estar nas unidades acadêmicas, mais inseridos, sobretudo nos NDEs. (THARITA, TAED, 2017).

Nota-se a possibilidade de que o trabalho do TAED na UFU ocorra de forma integrada com outros servidores, ocupantes do mesmo cargo, visando o melhor aproveitamento de suas atribuições e da formação inicial – e, porque não dizer, também da continuada. Essa visão também é partilhada pela entrevistada Silvia, que discorre sobre a necessidade de articulação com outras instituições, busca pelo conhecimento necessário quanto ao que o TAED pode fazer, bem como a união destes servidores com outros que possam enriquecer o trabalho, o que pode culminar no estabelecimento de um Núcleo Pedagógico. Segundo ela,

Então, na verdade, eu acho até que a gente poderia trocar uma ideia com outras instituições, com outras pessoas que tem esse mesmo cargo. Porque o fato da gente não ter tanta gente aqui na UFU desenvolvendo essa função, esse trabalho, não quer dizer que ninguém faça isso no Brasil inteiro. Eu acredito que, inclusive aqui na própria UFU... eu conheço pessoas que conseguem... que tem a função e que acham que estão desempenhando. Então acredito que em outras instituições também, com certeza, vai ter gente fazendo. Então, porque não trocar ideias com esse pessoal e... tentar se enxergar aqui dentro, né? E, pra depois... primeiro a gente precisa saber do que a gente é capaz, o que a gente pode fazer, depois a gente tem que cobrar isso da administração superior, né? Você já imaginou se a gente tivesse aqui um Núcleo Pedagógico, dentro da Universidade, só de Técnico em Assuntos Educacionais junto com, sei lá, psicólogos, assistentes sociais, pra poder desenvolver um trabalho bem na área da pedagogia mesmo, com alunos, com professores? Se a gente pudesse ser essa referência, seria bem bacana, né? Eu acho! Também não sei, de repente pulverizar... tá aí uma coisa que me passou pela cabeça agora... tanto eu acho que pode ser bacana ter um grupo que tivesse equipado para ser referência, pra poder contribuir aí com as faculdades, com os institutos e tal, como também acho que a gente ganha quando a gente está mais próximo deles... separados entre nós, mas mais próximos deles. Não sei se eu estou sendo clara na ideia, entendeu? Tem hora que... vamos falar assim: “vamos juntar todos os TAEDs”, né? Eu não sei se a gente ganha ou se a gente perde. Em alguns momentos eu acho que a gente vai ganhar, porque a gente vai estar todo mundo ... a gente tem uma proximidade que é do cargo, mas ao mesmo tempo a gente perde, porque a gente fica tão falando a nossa linguagem, que a gente fica distante de, talvez, quem mais precise da gente, que são os docentes e os alunos, né? Tá aí uma coisa que eu acho que me afasta muito das minhas funções de Técnico em Assuntos Educacionais: eu trabalho com técnico-administrativos, eu não tenho relação nenhuma nem com aluno, nem com docente. E eu acho que isso é uma... teria que ser uma necessidade; meu cargo existe não pra auxiliar técnico, mas pra auxiliar docente e aluno, né? Eu acho... (SILVIA, TAED, 2017).

A necessidade do TAED nas unidades acadêmicas foi mencionada pela gestora Flávia, discussão já abordada no item 4.4.1, na qual ela explicita que “*todas as unidades acadêmicas deveriam ter um TAED e um administrador para ajudar o diretor, porque ele é professor*”. As atribuições vislumbradas para o TAED, nesse sentido, seriam as de auxiliar “*nas questões acadêmicas, junto aos professores, junto à coordenação*”. A gestora Izaura também pondera: “*na minha opinião, ele é um cargo que teria que estar diretamente ligado às unidades acadêmicas*” e complementa:

Quando eu falo de trabalho na coordenação, é de auxiliar a coordenação no trabalho pedagógico dos cursos, né? Porque seriam pessoas que eu entendo – dada a formação, né, e a exigência da formação – que poderiam auxiliar, eu diria, até em projetos pedagógicos do curso, né? Na grade, no acompanhamento de alunos. Eu penso que tem uma dimensão de projetos, não só de projetos acadêmicos, mas projeto de pesquisa, de extensão; eu penso que é uma pessoa que precisa pensar, porque já é uma pessoa que entra no cargo de ensino superior, não é isso? [...] Por isso seu papel não é só... quando eu falo de coordenação... é de auxílio em projetos pedagógicos também nas pró-reitorias, também na pós-graduação, de pensar projetos, não só de pesquisa, mas projeto pedagógico nos cursos, de auxiliar... enfim... (IZAURA, GESTORA, 2017).

Cabe aqui a ressalva de que, embora Tharita e as gestoras apontem a necessidade de vinculação do TAED ao trabalho que ocorre nas Unidades Acadêmicas, a lotação de tais servidores, em diferentes desses órgãos, poderia resultar na perpetuação de subordinação a entendimentos difusos sobre a sua prática profissional, com a manutenção de uma realidade que já está posta de forma, por vezes, contraditória. Isso já tem resultado em uma identidade profissional cujas práticas são descaracterizadas, genéricas, difusas e incoerentes e a manutenção disso dificultaria a correta adequação das atividades do cargo ao conteúdo legal que sobre ele versa.

A autonomia para que o TAED da UFU possa executar suas atividades, que passam tanto pela assessoria, quanto pela coordenação dos processos educacionais que ocorrem na universidade, talvez precise ser oriunda da lotação desses servidores em um setor específico, o qual Tharita propõe que seja ligado à Diretoria de Ensino. Esta vinculação, porém, não abarcaria o tripé da universidade ao qual se refere o cargo, de ensino, pesquisa e extensão, já que tais frentes de trabalho estão distribuídas em órgãos distintos.

Posto isto, considera-se que a vinculação do TAED deva ser ao órgão superior da instituição, a Reitoria, por meio do qual possa prestar assessoria pedagógica às pró-reitorias,

bem como às unidades acadêmicas e aos cursos nelas alocados, com autonomia para exercício do cargo e em concordância com a lei.

Portanto, com vistas a minimizar as contradições elencadas e reunir as possibilidades apresentadas nesta tese quanto ao exercício do cargo na UFU, propõe-se, como resultado dessa investigação, o estabelecimento de um perfil que vise guiar o trabalho do TAED, materializado em uma Proposta de Resolução (APÊNDICE E) na qual estão contemplados os aspectos legais e práticos do cargo, com vias à efetivação do trabalho deste servidor, a qual será submetida para apreciação da instância máxima da instituição, o CONSUN, com vistas à sua aprovação. Propõe-se, portanto, uma nova política pública educacional institucional, voltada para o exercício do Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta resolução, visando contemplar as sugestões de Tharita e de Silvia, bem como as contribuições das demais entrevistadas, a fim de possibilitar o agrupamento destes servidores em espaços de integração e interlocuções sobre a prática no/do cargo, propõe-se também o estabelecimento de um Fórum Nacional Permanente de Discussão e Fomento da Prática do Técnico em Assuntos Educacionais, com incentivo à realização de trocas interinstitucionais, cujo formato será definido pelos próprios ocupantes do cargo.

Tais proposições, no campo das possibilidades, foram feitas com a finalidade de tentar amenizar as contradições identificadas na práxis dos ocupantes do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais na UFU, considerada sua inserção no bojo das políticas públicas educacionais de educação superior que ocorrem nessa instituição. Porém, novas controvérsias podem dela se originar, as quais devem ser constantemente avaliadas, já que o contexto nas quais surgiriam, caso venham a se efetivar, seriam aquelas da sociedade atual brasileira em 2019 – quando da finalização deste estudo: capitalista, neoliberal, com ataques à universidade pública – e propostas de sua privatização –, às minorias, à previdência, à aposentadoria, à educação e à saúde pública, dentre outras.

Antes de finalizar esta seção, vale ressaltar um fato político ocorrido em 2017, quando já tinha sido realizado o trabalho de campo desta pesquisa e que, segundo o nosso entendimento, tem relação direta com o contexto da práxis do TAED. Trata-se de um documento que trouxe um enorme dilema aos servidores técnico-administrativos das universidades públicas federais, já que torna sem efeito, pelo MEC, o Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005 (BRASIL, 2005b), no qual se baseou a presente tese.

Este ato foi editado durante o governo Michel Temer¹⁶⁹, por meio do Ofício-Circular nº 1/2017/COLEP/CGGP/SAA-MEC, de 16 de março de 2017 (BRASIL, 2017) e assinado por Laércio R. Lemos de Souza, na qualidade de Coordenador-Geral de Gestão de Pessoas da Subsecretaria de Assuntos Administrativos do MEC. Foi direcionado aos dirigentes de Gestão de Pessoas das instituições federais de ensino, com o seguinte conteúdo:

1. Venho por meio do presente, dar conhecimento a Vossas Senhorias de que **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005, foi tornado sem efeito por esta Coordenação-Geral de Gestão de Pessoas.**
2. Diante do exposto, orientamos para que sejam observadas as descrições dos cargos constantes do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos - PUCRCE - Decreto nº 94.664 de 1987, até publicação do regulamento dos cargos do Plano de Carreira dos Cargos Técnicos-Administrativos em Educação - PCCTAE de que trata a Lei nº 11.091 de 2005. (BRASIL, 2017, p. 1, grifos nossos).

O referido ofício tornou-se alvo de questionamentos e de solicitação de esclarecimentos por parte de entidades representativas, como a Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras – FASUBRA – e o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – SINASEFE, além de provocar reuniões entre estas entidades e o MEC.¹⁷⁰

Como o Ofício-Circular nº 1/2017/COLEP/CGGP/SAA-MEC (BRASIL, 2017) redireciona os cargos às descrições contidas no PUCRCE, a tratativa a ser dada aos casos de cargos omissos que não constem em, que é de 1987, foi um dos alvos de questionamento por parte de tais entidades. Quanto a isto, foram orientadas a consultar a Coordenação Geral de Gestão de Pessoas do MEC e, caso o setor não possua os conhecimentos suficientes, haverá provocação ao órgão central do planejamento, visando a obtenção dos esclarecimentos necessários.

Sem contar com nenhuma garantia por parte desse ministério quanto a não alteração na estrutura da carreira e no cotidiano dos trabalhadores, o fato foi que, no entendimento dessas entidades representativas, o referido ofício colocou em perigo a descrição dos cargos técnico-administrativos, dentre eles o do Técnico em Assuntos Educacionais. Isto trouxe ao contexto da práxis do TAED a possibilidade da ausência de um texto legal que legitime a sua identidade profissional, conferindo respaldo jurídico à sua atuação, tal como previsto no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC (BRASIL, 2005b).

¹⁶⁹ Iniciado em 2015, depois do Impeachment perpetrado contra a presidenta do país, Dilma Rouseff.

Quanto ao posicionamento da Universidade Federal de Uberlândia referente à descrição que regulamenta a prática dos servidores ocupantes, em especial, do cargo TAED, em consulta realizada por meio do canal e-SIC, Protocolo 23480014512201911 (ANEXO L) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2019b), a instituição se pronunciou nos seguintes termos:

Prezado Cidadão

Encaminho documento com a descrição do cargo em PDF. Informo que a UFU está adotando como procedimento a descrição base de cargos do PUCRCE, para alguns concursos da UFU fazemos algumas adaptações na descrição sumária, de atividades típicas e conteúdo programático em função de necessidades de conhecimentos/habilidades específicas demandadas por determinada unidade da UFU.

Cordialmente

Serviço de Informação ao Cidadão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2019b, p. 3).

Em anexo a esta explicação, a universidade, embora tenha informado que passou a adotar a descrição dos cargos contida na PUCRCE – Decreto nº 94.664 de 1987 (BRASIL, 1987b), enviou aquela utilizada para o cargo do Técnico em Assuntos Educacionais contida no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC (BRASIL, 2005b).

Interpreta-se, a partir deste fato, que o cargo possa ter sido tratado como um caso omissis, por não dispor o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos – PUCRCE (BRASIL, 1987b) sobre suas atribuições e que, por isso, foram mantidas as descrições contidas no Ofício Circular nº 015/2005 para o Técnico em Assuntos Educacionais.

¹⁷⁰ Informações disponíveis em: <http://fasubra.org.br/noticias/>. Acesso em: 04 set. 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese foi elaborada à luz das problematizações e inquietações originadas da experiência do pesquisador, enquanto ocupante do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais na UFU, que construiu/constrói sua identidade profissional num contexto de práxis caracterizado, dentre outros aspectos, por percalços, dificuldades, contradições e (im)possibilidades de realização das suas atribuições contempladas em lei. Contexto este identificado, descrito, analisado e avaliado por meio da realização de um conjunto de entrevistas com outros(as) TAEDs e com gestores e ex-gestores, da área de gestão de pessoas da instituição.

Partindo de uma série de indagações e reflexões que culminaram no problema de pesquisa, foram levantadas as seguintes questões problematizadoras que orientaram a realização do presente trabalho:

- 1) quais seriam as dificuldades, percalços e contradições que limitam o servidor público federal ocupante do cargo TAED quanto ao cumprimento de suas funções, atribuídas em lei, no contexto do ensino superior da Universidade Federal de Uberlândia?
- 2) quais as possibilidades de atuação e de superação efetiva dos limites (im)postos nesse contexto institucional?

Com base nesta problematização, o objetivo geral da pesquisa foi conhecer e analisar o trabalho do TAED lotado na educação superior ofertada pela Universidade Federal de Uberlândia, no período entre 2016 e 2017, à luz do marco legal estabelecido pelo Ofício Circular nº 15/2005 CGGP/SAA/SE/MEC (BRASIL, 2005b) para o exercício das suas funções, conforme abordado ao longo de toda a tese.

Para atingir esse objetivo, foi necessário, inicialmente, realizar uma contextualização histórica da educação/ensino superior, que teve como meta analisar as raízes do seu surgimento, estruturação e das reformas institucionais ocorridas no mundo e no Brasil, com foco no estudo dos fatores que envolveram a fundação e desenvolvimento da Universidade Federal de Uberlândia, na qual se insere o TAED pesquisado, conforme capítulo 1.

Sem o intuito de precisar a data na qual a universidade surgiu no mundo, foi possível observar que ela nasceu na Idade Média a partir da iniciativa de jovens estudantes e mestres para depois ser, por diferentes motivos de natureza política e ideológica, incorporada pela Igreja católica, durante vários séculos, para contribuir com a formação de lideranças,

geralmente a serviço das classes dominantes e da própria igreja. Isto com vistas a legitimar e perpetuar seu poder em contextos de profunda desigualdade social, caracterizados pela manutenção de privilégios de uns, em detrimento da miséria de outros. Nesse sentido, é possível afirmar que a Universidade, tal como hoje a conhecemos, não surgiu no mundo, portanto, com o intuito de promover a emancipação humana de todos e todas, sem distinções socioeconômicas e culturais.

Tal como analisado no capítulo 1, foi observado que, no Brasil, as instituições universitárias foram fundadas somente no século XX, tardiamente quando comparadas às demais colônias portuguesas, apesar de ser reconhecida a existência, no país, de instituições que poderiam ser comparadas às universidades, tais como os colégios jesuítas.

As universidades brasileiras surgiram formalmente no país depois da proclamação da República, sob influência de um claro ideário positivista de caráter liberal/privatista, ou seja, sem contar com o auxílio financeiro das vias públicas. Tal instituição se desenvolve da Era Vargas ao período de ditadura civil militar com influências autoritárias perpetuadas por um exército representante das classes dominantes.

Superado o período da ditadura civil militar, ocorrida entre 1964 e 1985, a universidade se desenvolveu marcada por outras circunstâncias, caracterizadas pelo marco legal instituído a partir da proclamação da Constituição de 1988 e da sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse contexto, a universidade brasileira foi alvo de processos de investimento estatais e de expansão, podendo contar com políticas públicas educacionais específicas.

Porém, ainda assim, a universidade se desenvolve em uma sociedade desigual, perpetuando-se em meio à contradições, ao longo da sua história, de forma dialética, tais como aquelas relacionadas com o fato desta ter se tornado, no Brasil, uma instituição destinada, por um lado, a atender em caráter hegemônico à lógica dos interesses e apropriação privados de caráter neoliberal, ao produzir pesquisa e formar mão de obra qualificada, destinada a atender as demandas e exigências do mercado e do sistema do capital e, por outro, a resistir aos embates e exigências neoliberais que atentam contra as necessidades e demandas das camadas da população em situação de vulnerabilidade socioeconômica e cultural.

Outra contradição encontrada, especificamente na Universidade Federal de Uberlândia, federalizada em 1979, refere-se à lógica historicamente instituída de “supervalorizar” o poder decisório de seu corpo docente, em detrimento de outros sujeitos institucionais, tais como alunos e servidores técnico-administrativos, corpo este do qual o Técnico em Assuntos Educacionais faz parte. Esta questão fica evidente ao se verificar a

lógica da composição dos órgãos deliberativos da instituição, desde os conselhos superiores, passando pelos conselhos de unidades acadêmicas até os colegiados de curso. Para estes últimos, em alguns casos, há previsão de que os servidores técnico-administrativos não contem com nenhuma representatividade, com direito à voto, como no caso dos colegiados com atribuições exclusivamente didáticas, conforme Art. 182 do Regimento Geral da instituição.

A constatação deste tipo de cenário, relacionado com a gestão da universidade em suas diferentes instâncias, e que fazem parte, portanto, do contexto da práxis do TAED, situa este servidor público, inicialmente, como sendo parte de uma categoria funcional – a dos técnicos-administrativos em educação – limitado, em grande medida, quanto à sua autonomia profissional e participação efetiva na tomada de decisões e deliberações relacionadas com o seu próprio mundo do trabalho. Isto implica na existência de práticas segmentadas, nas quais prevalece o poder de gestão estabelecido sob a égide do corpo docente, referente aos processos de estruturação e decisão quanto ao funcionamento da universidade.

Em um segundo momento da tese, já no capítulo 2, buscou-se conhecer e analisar criticamente o movimento dialético do processo de constituição e desenvolvimento institucional da política pública educacional denominada Técnico em Assuntos Educacionais – TAED, contextualizando esse cargo no campo das políticas de Educação Superior no Brasil. Este capítulo foi construído no intuito de pormenorizar a forma como esse cargo aparece nos textos legais, situando-o no bojo dos cargos técnico-administrativos do poder executivo federal.

Foi identificada a existência de uma controvérsia entre autores quanto ao surgimento dos cargos públicos no Brasil, sendo que, embora conste a informação de que somente em 1960 foi feita a classificação de cargos do serviço público do poder executivo, relatos foram encontrados no sentido de que o próprio serviço público havia se expandido já em 1808 no país. Independente da data exata, nota-se que se trata de matéria recente na história da pátria, assim como o surgimento das universidades.

Incluídas no bojo das políticas públicas educacionais de educação superior, a criação e muitas das modificações legais, no que concerne aos cargos públicos, também foram relatadas e analisadas. Em 1939, época em que surgiu a figura do Técnico em Educação, foi possível constatar a vedação legal quanto ao desvio de função, por meio da proibição a que o funcionário exercesse atribuições diferentes daquelas inerentes à carreira, exceto em funções de chefias ou atuação em comissões. Verificou-se, portanto, a existência de preocupação com a classificação dos cargos e a delimitação das responsabilidades atribuídas a cada trabalhador.

A análise de literatura e da legislação permitiu identificar, ainda, que data de 1960 a primeira tentativa de classificação sistemática e pormenorizada dos cargos públicos, com divisão em grupos ocupacionais, séries de classes ou classes, incluindo a descrição das características de cada uma. Entretanto, somente em 1973, período da ditadura civil militar, vimos surgir no texto legal a designação do cargo público federal denominado **Técnico em Assuntos Educacionais** – TAED, o qual foi criado com a responsabilidade de realizar atividades de supervisão, programação, coordenação e execução especializada, em grau de maior complexidade, de trabalhos relacionados desde a saúde e produção de medicamentos àqueles relacionados a levantamentos topográficos e de agrimensura.

Nesse mesmo ano, as atribuições deste servidor público foram descritas em uma Portaria do Departamento Administrativo do Pessoal Civil, que manteve seu caráter inicial e a explicitação do cunho pedagógico de suas atividades, a qual seria claramente voltada para a solução de problemas educacionais, com tarefas de orientação, utilização de técnicas educacionais, administração escolar e educação sanitária. Isto, além de verificar que a interferência do TAED foi prevista a nível nacional, com atribuições voltadas, também, para contribuir com o aperfeiçoamento do sistema educacional em vigência e provável ocupação de cargos de chefias das unidades de trabalho relacionadas com a educação.

Dessa forma, as atribuições do TAED passaram, inicialmente, pelas práxis do planejamento, execução, avaliação, pesquisa, supervisão e coordenação dos processos educacionais, com responsabilidades por gerir e (re)pensar esse sistema e administração escolar, com encargo de propor medidas e melhorias do nível pedagógico, assim como também, na atuação em outras instâncias, tais como serviços e programas relacionados à saúde. Em síntese, no momento da criação do cargo de TAED, a legislação demonstra claramente que as atividades previstas para o exercício dessa função foram de natureza ampla, porém bem definidas e especificadas.

Além disso, a pesquisa documental e bibliográfica apresentada no capítulo 2, demonstra também que o cargo de TAED englobou outras especialidades, as quais poderiam ingressar no exercício do cargo, por processos de transposição, como as do Técnico de Educação, do Sociólogo, do Psicólogo, do Inspetor de Ensino e do Instrutor de Ensino Superior, do Ministério da Educação e Cultura, ou por processos de transformação, tais como no caso do Professor e do Assistente de Educação, desde que esses últimos fossem bacharéis em Pedagogia.

A exigência legal para ingresso no cargo, naquele período, passou a ser o de bacharelado em Pedagogia ou em Filosofia, Ciências Sociais, Educação Física e Psicologia,

sendo que para esta última profissão havia outra categoria funcional destinada, para fins de exercício de função específica. Em 1975, qualquer diploma de curso superior passaria a ser aceito para fins de ocupação da categoria funcional TAED.

Após período de ditadura civil militar, em 1987, por meio da Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, ficou estabelecido o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos para o pessoal docente e para os técnicos administrativos, passando estes trabalhadores a ser denominados servidores públicos, com estabelecimento de diretrizes referentes aos aspectos de suas carreiras, tais como nomeação, posse, exercício, transferência, demissão, remoção, readaptação, aposentadoria, licenças, afastamentos, dentre outras. Não foram identificadas modificações quanto ao cargo do TAED para este período.

Entretanto, somente em 12 de janeiro de 2005, por meio da Lei nº 11.091, houve a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, no qual foram regulamentadas diferentes dimensões da carreira dos servidores, dentre elas os programas de capacitação e aperfeiçoamento, as avaliações de desempenho, o detalhamento dos ambientes organizacionais nos quais a força de trabalho das IFEs deveria ser distribuída, dentre outros.

Neste mesmo ano, 2005, foi publicizado o Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, o qual contém, de forma detalhada, as atribuições e atividades de cada um dos cargos de servidores técnico-administrativos, dentre elas as de Técnico em Assuntos Educacionais, que passaria a ter como exigência de ingresso os cursos de pedagogia ou outras licenciaturas. Deveria se envolver na realização de trabalhos de coordenação das atividades de ensino, por meio das ações de planejamento, orientação, supervisão e avaliação, visando assegurar, com isso, que o desenvolvimento do processo educativo ocorresse de forma regular.

O referido documento também estabelece que caberia ao TAED a função de assessoria nos campos da pesquisa e da extensão universitárias, visando, com isso, contribuir com a educação integral dos estudantes. Funções estas que, tal como demonstrado posteriormente na pesquisa bibliográfica e de campo realizada neste estudo, não necessariamente se transformaram em realidade nas universidades, no sentido de provocar o redirecionamento dos/as TAEDs para o desempenho de suas tarefas, que deveriam ser exclusivamente pedagógicas, com atribuição central de coordenar processos educacionais.

Na terceira parte desta tese – capítulo 3 – foi feita a análise sobre o processo de (des)construção e desenvolvimento da identidade profissional do servidor Técnico em

Assuntos Educacionais. Procurou-se contextualizar o exercício desse cargo no campo das políticas de educação, mais especificamente as de educação superior.

Para realizar esta tarefa, inicialmente foi atribuído um sentido e significado à categoria “identidade profissional”, compreendida como o resultado de um processo dialético de construção social, tendo como base os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, dentro da qual as relações interpessoais são identificadas como de suma importância para que o indivíduo se constitua, com a inclusão da dimensão de sua atuação no mundo do trabalho, também estabelecido por relações humano-sociais.

O Técnico em Assuntos Educacionais é identificado, então, como pertencente à uma “classe-que-vive-do-trabalho”, conceito utilizado em referência à classe trabalhadora, que engloba a dimensão social do trabalho e incorpora a totalidade do trabalho coletivo e assalariado.

A linguagem contida nos textos legais e a forma como os trabalhadores internalizam a constituição do cargo, em diferentes contextos, atuam como mediadores na construção da identidade profissional dos ocupantes desse cargo, sendo necessário, portanto, para a sua compreensão, a consideração de diferentes fatores sociais, institucionais, históricos e ideológicos, bem como as relações desenvolvidas junto aos gestores, colegas de trabalho, estudantes e público atendido.

Baseado nesses aspectos, o cargo TAED foi problematizado neste estudo, tomando como parâmetro de comparação os aspectos legais e históricos que definem suas atribuições e o contexto da práxis que caracteriza, na realidade concreta, o seu particular mundo do trabalho.

Para tanto, a revisão de literatura permitiu constatar e analisar uma série de elementos, tanto consensuais quanto contraditórios, relativos ao contexto da prática dos TAEDs, destacando aqui um importante aspecto identificado, no período que varia desde 1979 ao período presente, referente à dificuldade de adequação dos ocupantes desse cargo ao correto exercício de suas funções, resultando isto não somente em subutilização e subaproveitamento no mundo do trabalho, mas também na existência de um constante desvio de função dos servidores, que contraria frontalmente as disposições previstas em lei para o exercício do cargo.

Nesse sentido, também foi possível identificar, nas pesquisas realizadas sobre o tema, a existência de práticas de natureza burocrático-administrativa e a realização de procedimentos operacionais como consistindo nas principais ações destinadas ao TAED, em detrimento daquelas que deveria desempenhar, de cunho pedagógico.

O desconhecimento por/de parte do corpo docente – ocupantes, em vários casos, de funções de gestão – quanto às atribuições do TAED também é apontado na literatura, assim como o próprio desconhecimento dos ocupantes do cargo à respeito das suas próprias atribuições e da necessidade de defender a não existência de disfunção em seu exercício, procurando, com isso aproximar o trabalho de ambas as categorias, com a finalidade de promover ou contribuir com a educação integral dos estudantes universitários.

Nesse sentido, a literatura revelou também, em alguns casos, que o docente-gestor poderia (deveria) atuar no sentido de contribuir com a retirada dos TAEDs das condições de subaproveitamento profissional e/ou de desvio de função em que se encontram, assim como procurar estabelecer, com estes servidores, parcerias de trabalho.

Para além da inadequação e subutilização do TAED no campo institucional, foi identificado, em tais trabalhos, o desejo desses servidores em ocupar, de fato, as funções a eles destinadas, por lei. Os estudos realizados, que tiveram como autores principalmente servidores do cargo, podem ser considerados uma forma de desvendar e até de denunciar criticamente uma realidade (im)posta que os coloca em disfunção, com vistas à superação dos percalços e destinação das atividades previstas para o cargo. Há casos nos quais, inclusive, foi realizada a construção de propostas para ação deste servidor, em consonância com aquilo que se concebia para o cargo.

As frentes de trabalho do TAED foram apresentadas, no ordenamento jurídico vigente, como relacionadas ao tripé ensino-pesquisa-extensão, com vistas a promover a educação integral dos estudantes. Este conceito foi identificado como polissêmico, a depender do contexto e da sociedade na qual o processo ocorre, porém relacionado à formação discente, para além dos conteúdos formais ensinados em sala de aula.

O capítulo final da tese, quarto, teve como intuito identificar e analisar, no contexto da práxis do TAED na UFU, as dificuldades, percalços e contradições, bem como buscar a superação efetiva de problemas relativos a esta mesma práxis, por meio do reconhecimento das possibilidades de trabalho existentes, em acordo com a lei. Para tanto, foram utilizados os materiais oriundos das entrevistas realizadas com alguns TAED, em exercício entre os anos de 2016 e 2017, bem como gestores e ex-gestores da área de gestão de pessoas, da referida universidade.

O conceito de práxis utilizado é definido como uma categoria epistemológica usada para fins de descrição da atividade prática do ser humano, que visa tanto fundamentar críticas às concepções idealistas que fomentam visões dicotomizadas de mundo, quanto contribuir

para a constituição de uma visão crítica de totalidade, tendo como base o materialismo histórico-dialético.

Para a análise da práxis do TAED na UFU, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete ocupantes do cargo e três ocupantes de função de gestão de recursos humanos. Com esse número de sujeitos, chegou-se à saturação dos dados, conceito este apresentado como correspondente ao momento no qual o material obtido, por meio da pesquisa de campo, mostra-se suficiente para a realização de análise consistente com a resolução do problema de pesquisa.

Os nomes fictícios utilizados foram do gênero feminino. Quanto à caracterização das TAEDs entrevistadas, identificou-se que estas possuíam graduação em pedagogia ou licenciatura, em acordo com a lei, e ingresso no cargo em período posterior ao Ofício Circular nº 15/2005 CGGP/SAA/SE/MEC, com nomeação e posse entre 2008 e 2011. Todas elas haviam avançado nos estudos em nível de pós-graduação, sendo que a maioria possuía formação *stricto sensu*.

Quanto às categorias de análise, foram identificadas três:

1. A constituição social da identidade do Técnico em Assuntos Educacionais no âmbito da UFU;
2. Contradições e percalços que permeiam a atuação do TAED na UFU: legalidade prescrita e controvérsias praticadas;
3. O Técnico em Assuntos Educacionais como trabalhador pertencente à “Classe-que-vive-do-trabalho”: do trabalho propriamente dito às (im)possibilidades de atuação e superação das contradições do cargo.

A primeira categoria de análise, referente à identidade do Técnico em Assuntos Educacionais da UFU e sua constituição social, foi construída com base na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Em consonância com tal teoria, as relações que acontecem nesta instituição foram abarcadas, bem como os aspectos históricos sobre a vida das TAEDs entrevistadas, pré/pós-ingresso no cargo.

É relevante mencionar que as servidoras TAEDs, em maioria, já haviam atuado em outros contextos educacionais, fora da universidade, antes mesmo de ingressar ao cargo na UFU. A experiência com atuação em docência foi apontada, em alguns casos, perpassando pelas diferentes etapas e esferas escolares. Tal aspecto contribui para que a identidade profissional do TAED se constitua a partir do envolvimento, de antemão, com a área de atuação escolhida, a educacional e escolar, por parte dos ocupantes do cargo.

Quanto ao ingresso no cargo, as principais motivações apresentadas referem-se ao salário, acompanhado pela possibilidade do alcance de estabilidade, conforme preconiza o serviço público federal para posse em cargos públicos, no tempo presente, visto o desejo de minimizar as preocupações oriundas do sistema desigual e excludente no qual se inserem, o capitalista. Ambos os fatores estão ligados, portanto, às condições materiais de existência. As atribuições do TAED, previstas em lei, foram também apontadas por algumas entrevistadas como fator de escolha do cargo, demonstrando, com isso, que o interesse por ocupá-lo aponta, ainda, para aspectos relacionados à práxis.

Referente à existência, atribuições e diferenciação do TAED em relação a outros cargos, também pertencentes à categoria técnico-administrativa do ensino público federal, mais especificamente do contexto universitário, a maioria das TAEDs entrevistadas relataram desconhecimento preliminar, sugerindo que sua identidade passa pela invisibilidade, inicial, por parte dos seus próprios ocupantes.

Os dados apontam, ainda, para a construção de uma identidade profissional do TAED na UFU composta por um conjunto de servidores que, em parte, ingressa na instituição com a bagagem oriunda de experiências anteriores em atividades educacionais, porém encontra nela dificuldades de adequação no trabalho, perpetuadas pelo desconhecimento e pelos dogmas existentes na universidade.

A construção de sua identidade passa, ainda, pelo aspecto institucional, que lhe apresenta entraves e dificuldades, além de ter sua função desviada para fins distintos daquelas atribuições para as quais ingressou no cargo. Com isso, o TAED é institucionalizado, encontrando dificuldades para emancipar-se e buscar a construção de uma identidade profissional coerente, baseada no que é previsto no ordenamento jurídico para sua atuação e, conseqüentemente, nos editais utilizados para sua seleção.

Foi relatado, ainda, que a UFU, em termos gerais, não dispõe de uma política clara de capacitação voltada para o adequado exercício das atividades do TAED, o que limita a possibilidade de que receba as informações e a formação continuada necessárias e dificulta a ampliação do conhecimento a respeito dos direitos e deveres relativos ao exercício do cargo na instituição, perpetuando o desconhecimento teórico-prático dos servidores, necessários para sua emancipação profissional.

A práxis do TAED na UFU, construída a partir de suas atribuições e formas de atuação efetivas, repercute na constituição de sua identidade profissional. Por um lado, foi possível identificar aqueles servidores que, mesmo não desempenhando as atividades prescritas para o cargo, desenvolvem mecanismos para se adaptarem às funções que realizam e diminuírem sua

insatisfação, apresentando justificativas de que algum aspecto do trabalho se vincula às atribuições do cargo. Por outro lado, apresentam e explicitam a prática de atividades totalmente desvinculadas das suas atribuições legais, manifestando, ao mesmo tempo, o desejo de superação deste tipo de situação, em busca de um melhor e adequado aproveitamento das suas capacidades e conhecimentos.

A subutilização dos ocupantes do cargo passa também pelo desempenho de atividades de cunho administrativo e de envolvimento em trabalhos burocráticos e técnicos, em detrimento das atividades pedagógicas que deveriam, por lei, executar. Isso ecoa na identidade profissional desses servidores, já que sua prática, quando não passa diretamente pelo desvio de função, se desenvolve em subaproveitamento quando comparado ao que realmente deveria fazer: atividades em efetiva articulação com os saberes e competências adquiridas em sua formação inicial, continuada e em acordo com a lei.

As concepções apresentadas pelas entrevistadas sobre o que é ser TAED no ensino superior da UFU passam pela indefinição, desconhecimento quanto a elementos que caracterizam o cargo e desvio de função. Embora estas servidoras tivessem, em termos gerais, consciência quanto a não vinculação dos trabalhos efetivamente desenvolvidos, na realidade concreta, ao texto legal, a análise realizada permitiu verificar a existência de conhecimento parcial sobre as atribuições específicas do cargo. Tal fator, de acordo com a nossa análise, pode dificultar a busca por sua emancipação profissional, o que depende da tomada de consciência quanto à necessidade objetiva de luta, em prol da superação das contradições existentes em seu mundo do trabalho.

Quanto às relações desenvolvidas pelo TAED com outros servidores e a sua influência na constituição da própria identidade profissional, a pesquisa apontou para a existência de múltiplos vínculos que podem ser estabelecidos tanto com a gestão administrativa responsável pela alocação das vagas na universidade, quanto com os demais colegas, tanto técnico-administrativos, do mesmo ou de outros cargos, quanto docentes, chefias, subordinados e/ou com público atendido.

A primeira influência vivenciada pelo TAED em âmbito institucional é a do setor de gestão de pessoas, no qual os servidores, durante o processo de ingresso na carreira pública, são acolhidos pré-posse. Enquanto essa relação desenvolvida nesse momento foi de suma importância para alguns, tendo influenciado na decisão pela posse no cargo, para outros a comunicação foi considerada ineficaz, nesse sentido, por considerarem não terem sido recebidas informações suficientes que pudessem impactar nesse aspecto. Porém, ainda assim,

valores institucionais são repassados nesse momento e repercutem na formação da identidade profissional.

A relação dos ocupantes do cargo com as chefias da instituição também foi retratada como importante para a constituição profissional deste servidor. Quando as relações estabelecidas foram de mediação, de ensino do trabalho e de cordialidade, houve potencialização do trabalho e bons resultados. Porém, quando a subordinação é imposta e as vontades do dirigente precisam ser satisfeitas a qualquer custo, sem possibilidade de debater ideias e construir coletivamente soluções, transparece um impacto negativo para a construção da identidade do TAED. Além disso, o desconhecimento/desinteresse de alguns gestores, tal como relatado nas entrevistas, contribui para perpetuar contradições, impossibilitando que novos caminhos sejam apontados e trilhados, a fim de superá-las.

A segunda categoria de análise é específica quanto a tais contradições, presentes no trabalho desenvolvido pelos TAEDs na UFU. Sobre isso, foram identificados e analisados alguns aspectos que influenciam tanto no desenvolvimento da identidade profissional do TAED nesta instituição, motivadas por inconsistências geradas entre o prescrito e o real, quanto em descortinar as possibilidades institucionais de exercício legal da função. Isto, tendo em vista as contribuições da Psicologia Educacional e Escolar crítica, com o olhar direcionado à não culpabilização de sujeitos isolados, mas com o intuito de buscar o entendimento dos processos educacionais pela perspectiva das relações e da existência de diferentes atores institucionais, tais como englobados na discussão.

Em primeira instância, a própria composição dos editais de concurso foi apontada como um desses fatores contraditórios. Neste contexto transpareceram informações distintas, tanto referentes à existência de editais pré-formatados, anteriores à solicitação das vagas, quanto de que a área responsável pela solicitação da vaga seria a responsável por sua elaboração. O resultado desta lógica foi evidenciado quando as TAEDs entrevistadas relataram casos tais como o de terem participado de concursos cujos editais continham conteúdos relacionados com conhecimentos da educação nunca utilizados no trabalho executado.

Esta contradição, entre os conteúdos exigidos para ingresso dos TAEDs e as práticas executadas na UFU, de acordo com as entrevistadas, evidencia falta de coerência com o trabalho efetivamente desenvolvido, o que aponta para a necessidade de modificação nas tarefas desempenhadas pelos ocupantes deste cargo, na instituição. A análise dos editais revela, ainda, que embora haja consistência entre as teorias sugeridas e as atividades previstas para o cargo, neles nem sempre são abordados todos os aspectos relativos às suas atribuições.

Aponta-se, por isso, a necessidade de que sejam elencados, também, conteúdos relativos às atribuições do cargo e aos aspectos legais relativos à carreira técnico-administrativa, de forma que tanto os editais quanto as provas de seleção realizadas se tornem efetivamente condizentes com o texto legal e com a função a ser executada pelo servidor ingressante.

Além disso, depois de verificar que os editais de concursos analisados, para TAED, apresentam apenas sugestões de bibliografias para orientar o estudo dos candidatos, entendemos que este é mais um fator que dificulta o preparo por parte dos candidatos para a prova, etapa importante para ingresso no cargo.

Quanto ao acolhimento por parte da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas da UFU, foram relatadas divergências por parte das entrevistadas. Enquanto para algumas isso foi considerado essencial, para outras foi um procedimento inexistente e/ou avaliado como ineficaz, pelo fato de não influenciar na alocação em diferentes setores da instituição.

Aqui aponta-se a necessidade de serem desenvolvidos procedimentos padronizados para a recepção dos servidores nesta universidade quanto às informações que devem ser a eles disponibilizadas, tendo como finalidade garantir uma alocação condizente com as funções designadas em lei e previstas, obviamente, nos próprios editais de seleção. Isto porque as próprias gestoras entrevistadas demonstram existirem setores na instituição que consideram mais adequados para o trabalho do TAED, em detrimento de outros.

Nesse sentido, parte das TAEDs entrevistadas nesta pesquisa afirmaram que, embora se sintam valorizadas em termos salariais, quando comparadas a outros servidores técnico-administrativos de níveis D ou C do ensino público superior federal, em geral não experimentam a mesma consideração, por parte da UFU, quanto ao aproveitamento de sua qualificação em nível de licenciatura e/ou pedagogia – a mínima exigida por lei para ingresso no cargo, quiçá aquelas que vivenciou em níveis mais elevados de educação. Isto porque são designadas para a execução de atividades burocráticas, de cunho administrativo, não condizentes nem com a sua formação universitária, nem com as atribuições previstas em lei para a função. Há casos nos quais, ainda, são desempenhadas funções vinculadas à formação de nível superior exclusivamente de bacharelado.

Ao encontro destas questões, quanto ao desempenho de suas atividades, parte das entrevistas revelou que estas ocorrem de forma desajustada em relação ao que prevê o ordenamento jurídico, com enfoque principalmente administrativo, sendo o servidor TAED da UFU envolvido com trabalhos mecânicos, de cunho burocrático e não necessariamente pedagógicos, para as quais não são requisitadas as especificidades de sua formação e área de atuação, previstas em lei.

Esta situação pode ser resultante, dentre outros fatores, tanto do desconhecimento parcial da instituição à respeito das possibilidades efetivas para o trabalho dos ocupantes do cargo – aliado à falta de providências efetivas, dado seu modo de funcionamento e de gestão de pessoas – quanto da impossibilidade do TAED se impor, em vários casos, com o intuito de tentar legitimar sua identidade profissional. Somado a isto, os problemas com capacitação se evidenciam neste estudo, dada a ausência de formação continuada específica para atuação no cargo, o que seria de suma importância para que seu ocupante buscasse uma prática consonante com as previsões legais.

Em síntese, é possível concluir, a partir da pesquisa realizada, que existe na UFU a situação do desvio de função entre ocupantes da categoria TAED, o que já é suficiente para que caminhos sejam buscados em busca da superação desta contradição. Isto, apesar de reconhecer que esta ponderação não tem a pretensão de alcançar o grau de generalidade neste trabalho, uma vez que nem todos os servidores desta categoria funcional foram ouvidos na presente investigação.

Cabe supor também que, embora nem todos os ocupantes do cargo tivessem participado desta pesquisa, o subaproveitamento é uma realidade no cotidiano do TAED. Isto porque, dadas as informações recebidas e a própria estruturação da Universidade Federal de Uberlândia, a setorização deste servidor com sua alocação em órgãos específicos da instituição não permite que o trabalho executado englobe todas as possibilidades previstas para a sua atuação, embora possa o ocupante do cargo desempenhar algumas e, por isso, encontrar-se em exercício legal de sua função.

É fato também que a disfunção do TAED quanto ao exercício na UFU é motivo de insatisfação e ocorre por meio da imposição de atribuições voltadas para atividades burocrático-administrativas, em detrimento das pedagógicas que deveria desempenhar, assim como pela falta da necessária autonomia para o desempenho de suas funções. Esta situação é provocada – e se perpetua – pelo estabelecimento e manutenção de relações desiguais/hierarquizadas na instituição, entre estes e os docentes, em especial quando ocupantes de posições de chefias, tal como mencionado em algumas entrevistas.

A inexistência de capacitação institucional específica para o exercício do TAED foi apontada como mais uma contradição na UFU. A falta deste tipo de política provoca, dentre outros aspectos, que o servidor, ocupante do cargo, fique alheio aos fatores e às possibilidades para o exercício de sua práxis, o que colabora para mantê-lo afastado das funções previstas em lei. Isto considerando que a universidade conta com um setor destinado à capacitação dos servidores, denominado Divisão de Capacitação, vinculado à Pró-Reitoria de Gestão de

Pessoas, sendo esta a responsável também pelos editais, lotação e acolhimento dos ingressantes no serviço público federal por meio da instituição.

Uma das justificativas, apresentada por uma das gestoras entrevistadas, foi a de que a UFU não conta com um servidor capacitado para auxiliar os TAEDs nesse tipo de processos. Do nosso ponto de vista, para o caso de não haver pessoas consideradas aptas para promover ou coordenar os processos de capacitação na instituição, a UFU não deveria e nem poderia se limitar a operar dentro dos muros da instituição. Caso considerado necessário, precisa promover políticas que impliquem, dentre outros aspectos, em contratação de assessorias especializadas e/ou no desenvolvimento de programas de capacitação e de trocas de experiências entre servidores TAEDs de outras universidades.

O fato é que os entraves institucionais não deveriam impedir que ocorra a formação continuada dos ocupantes do cargo e de quaisquer outros servidores da instituição; pelo contrário, a UFU deveria incentivá-la com a perspectiva se serem ampliados os conhecimentos do TAED por meio do aperfeiçoamento e contato com conteúdos e explicações sobre o seu fazer, tendo em vista a construção e fortalecimento da sua identidade profissional.

Esta questão é de fundamental importância para promover a emancipação profissional e, portanto, a diminuição dos traços alienantes característicos do mundo do trabalho do TAED na UFU, que são vistos, principalmente, na repetição padronizada de atividades técnicas, de natureza meramente burocrática, desempenhada pela maioria das entrevistadas que ocupam o cargo.

Todas as contradições abordadas culminam na invisibilidade do TAED, resultante, em especial do desconhecimento por parte dos gestores, demais técnico-administrativos, alunos, docentes e pelos próprios ocupantes do cargo quanto às características e atribuições da função, aspecto este que corrobora para sua inadequação e para subaproveitamento de seus conhecimentos, formação e possibilidades de atuação.

Entretanto, a superação deste tipo de contradição pode ocorrer por meio da busca de visibilidade, (re)conhecimento e adequação, tanto no que diz respeito ao papel do TAED, quanto no que concerne à identificação de suas possibilidades de atuação, aspecto este que foi apresentado na última categoria de análise, visando superar os aspectos dialéticos observados e pormenorizados.

A terceira categoria de análise tratou das possibilidades de atuação do Técnico em Assuntos Educacionais, tomando como base o Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC. Foi apontada a necessidade, principalmente por parte das

TAEDs entrevistadas, de promover uma aproximação entre os ocupantes do cargo na UFU, tanto no âmbito da instituição, quanto fora dele, de forma interinstitucional.

A chance de união entre os trabalhadores TAEDs foi apresentada como uma possibilidade de troca e ajustamento, sem desconsiderar a necessidade de proximidade também com as Unidades Acadêmicas da UFU. Para tanto, algumas entrevistadas propuseram a criação de um espaço de estudo e trabalho coletivo, um Núcleo de Técnico em Assuntos Educacionais, capaz de integrar e unir os ocupantes desta categoria, tendo em vista aproveitá-los no sentido de expandir seu trabalho e seus conhecimentos para todos os cursos de graduação. Isto evidencia a busca dos TAEDs pela construção e fortalecimento da sua identidade profissional, a partir do estabelecimento de relações interpessoais no mundo do trabalho, constituídas pela composição de um grupo caracterizado, inicialmente, pelos ocupantes do mesmo cargo.

Este tipo de proposição possibilitaria, além de ampliar a visibilidade dos ocupantes desse cargo na instituição, uma maior aproximação entre os TAEDs, além de fomentar o vínculo de trabalho entre estes e os docentes e discentes da universidade, alvos das funções próprias do cargo. Consiste na possibilidade de instituir uma atuação integrada destinada a traçar objetivos, planejar, assessorar, monitorar e executar ações em prol do desenvolvimento da formação integral dos estudantes. Entendemos, assim, que uma proposta deste tipo, longe de ser considerada uma ação meramente corporativa, seria coincidente com as atribuições do cargo, tal como previsto em lei.

As entrevistadas apontaram que, em geral, as principais atribuições deste servidor na UFU deveriam ser: auxílio em trabalhos pedagógicos, como no caso de Projeto Político Pedagógico de cursos; acompanhamento do estudante em diversos aspectos, dentre eles o seu desempenho escolar; auxílio do professor quanto a sala de aula; pensar resoluções; inserção articulada com as unidades acadêmicas; auxílio em questões de avaliação; dentre outras, voltadas para atuação na vertente pedagógica. Vale ressaltar aqui, que no momento da descrição destas atividades, para algumas das entrevistadas foi muito clara a percepção de que as atribuições dos ocupantes do cargo TAED não devem ocorrer em substituição às atividades docentes, embora essa contradição tenha sido apontada como presente na referida instituição.

Por outro lado, a questão da educação integral dos estudantes universitários também foi abordada como área de atuação a qual deve se destinar o trabalho do TAED em instituições de ensino superior. Para o caso da UFU, as entrevistas e as análises realizadas apontaram para uma concepção de formação que vai além dos currículos escolares e dos conteúdos formais abordados em sala de aula, e avança para a promoção de uma formação

acadêmica mais ampla, capaz de envolver desde a inserção dos estudantes em atividades não necessariamente de formação em áreas específicas, tais como: projetos culturais e de lazer e voltados para a qualidade de vida, assim como atividades aliadas à arte e ao exercício físico; atendimento psicológico; assistência social; educação financeira; envolvimento com projetos sociais; dentre outros.

Com isso, a educação integral prevê a possibilidade de aproveitamento de diferentes oportunidades oferecidas a nível institucional, enquanto espaços e possibilidades de formação ampliada, cidadã, comprometida com a construção de sujeitos conscientes, responsáveis, autônomos, reflexivos e éticos. Passa ainda pela possibilidade de englobar as múltiplas dimensões de formação de um indivíduo, para além do treinamento específico em habilidades de determinada área de graduação que, se realizada de forma fragmentada, pode culminar na formação de mão de obra qualificada e acrítica, a ser absorvida e explorada pelo sistema capitalista, sem consciência de pertencimento à classe trabalhadora.

A diversidade de interpretações apresentadas para o conceito de educação integral confirma seu caráter polissêmico e justifica a dificuldade de atuação da universidade neste processo, conforme ressaltado por algumas entrevistadas. Sobre isto, apontaram a necessidade de ser promovida uma integração entre pró-reitorias e unidades acadêmicas da UFU, para que a ideia da educação integral dos discentes possa ser melhor articulada, contando com os TAEDs como agentes tanto desta interlocução, quanto do fomento ao trabalho integrado entre eles próprios, a administração/gestão, o corpo docente e os demais servidores da categoria técnico-administrativa da instituição, com vistas à atuação conjunta na Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno, para fins de possibilitar o seu desenvolvimento enquanto seres humano-sociais.

Nessa direção, foi possível identificar, ainda, a existência de um “currículo oculto” que rege parte do processo de ensino-aprendizagem que ocorre na universidade, o qual consiste no repasse de normas, valores e crenças, não declaradas, aos estudantes. Por analogia, foi possível visualizar que há ainda um “currículo oculto” construído institucionalmente no mundo do trabalho dos TAEDs, que determina as suas ações, de forma subutilizada, culminando na perpetuação da invisibilidade de suas reais funções.

Ainda no campo da busca de possibilidades de superação dos percalços apontados nas entrevistas, e visando a construção adequada da identidade profissional do TAED, outras três frentes de trabalho foram evidenciadas, referentes ao âmbito de sua atuação: o processo de ensino-aprendizagem, a pesquisa e a extensão universitária.

As unidades acadêmicas são apontadas, nesse sentido, como esfera de atuação dos ocupantes do cargo, com a ressalva de que não se trata de substituição do trabalho docente, quando este precise se ausentar, e nem de desenvolvimento de funções burocráticas que os professores não queiram desenvolver, ou ainda que consistam em atribuições de ocupantes de outros cargos técnico-administrativos.

Para o processo de ensino-aprendizagem, foram elencadas as seguintes possibilidades de atuação: assessorar na elaboração e no desenvolvimento de projetos junto aos docentes e discentes da universidade, relacionados a vertente pedagógica; auxílio com (re)formulação de projetos pedagógicos, na ementa e nos planos dos cursos; participação na organização de semanas acadêmicas; realização de trabalhos relacionados com legislação.

As possibilidades de trabalho relacionadas à frente pesquisa foram pouco apontadas pelas entrevistadas. Quando apresentadas, consistiram em: atuar junto a professores e alunos na elaboração e desenvolvimento de projetos; orientação de pesquisas; envolvimento com pesquisas sobre processos educacionais. Porém, ainda consiste em um tema controverso, com necessidades de adequação e esclarecimentos, o que ficou evidente tanto no contexto da UFU, por meio das entrevistas desta pesquisa, quanto nos demais estudos consultados, também sobre o TAED.

Boa parte das TAEDs entrevistadas apresentaram a concepção de que o cargo não é compatível com a função de orientar de pesquisas, o que se mostra contraditório ao que prevê a lei, por meio do Ofício Circular nº 15/2005 CGGP/SAA/SE/MEC, no qual tal trabalho consiste em uma atividade típica para o cargo. A realização de pesquisa passa, segundo elas, por uma iniciativa do próprio servidor, para fins de se qualificar, motivada por interesses exclusivamente pessoais. Isto também foi apontado por algumas informantes no que diz respeito à extensão.

Além disso, visando a qualificação profissional por meio de realização de pesquisas em nível de pós-graduação *stricto sensu*, foi apontada a existência de contradição institucional, evidenciada pela não liberação, por parte de algumas chefias, para fins de sua realização. Isto ocorre, em muitos casos, quando se trata de solicitação oriunda de servidores técnico-administrativos, em detrimento daqueles pertencentes à carreira docente, cuja liberação é facilitada, pois resulta em contratação de professor substituto, como ocorre na UFU – política esta que também se estende às demais universidades públicas. Isto, portanto, incentiva uns a realizar pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutorado, e desencoraja/dificulta o processo de qualificação de outros.

Para o âmbito da extensão universitária, foram apresentadas as seguintes possibilidades de trabalho: prestar assessoria e intermediar na elaboração e desenvolvimento de projetos junto aos corpos docente e discente; proposição e elaboração de projetos, de ideias e de integração da universidade com a sociedade, especialmente quando o servidor estiver vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura; atuação em qualquer outro projeto de extensão.

O envolvimento do TAED da UFU com pesquisa e extensão, mesmo quando legalizada por resoluções e pela descrição do próprio cargo, encontra entraves maiores do que as possibilidades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, embora sua atuação, nesta vertente, ocorra em subaproveitamento ao que deveria fazer, conforme apresentado nas entrevistas. Reforça-se que o desconhecimento sobre as reais funções dificultam a adequação nessas frentes de trabalho, além da falta de abertura institucional para que tais ações se desenvolvam de forma efetiva e sejam vinculadas à atuação prevista para o cargo. Ainda assim, apresentam-se como possibilidades de adequação do trabalho do TAED aos princípios legais.

Houve, ainda, o apontamento das impossibilidades e da impotência do TAED para atuar em questões relacionadas à desvalorização, por parte dos estudantes, da instituição universitária e de suas diferentes possibilidades, bem como de não honrarem a chance de cursar sua graduação em esfera pública federal, o que se evidencia pelo não aproveitamento do próprio curso. Segundo uma das entrevistadas, não se trata de culpabilizar sujeitos isolados e sim de considerar a situação como uma circunstância social, fruto de um mundo que não educa os indivíduos e não os ensina a prezar pelas oportunidades; para ela, modificar essa realidade seria um trabalho bem maior do que o de uma universidade isolada ou de um servidor.

Sobre isto, acreditamos que, embora a sociedade para além dos muros da UFU deva ser englobada na discussão, a forma como ela se infiltra na instituição também é de suma importância e não isenta os agentes educacionais, como o TAED, de se envolverem com o processo, consistindo, na verdade, de uma possibilidade para a sua atuação.

Além disso, vislumbradas as contradições a partir das (im)possibilidades que constituem o TAED da UFU e colaboram para constituição de sua identidade profissional, o presente estudo avança no sentido de propor uma resolução, como chance vislumbrada para fins de adequação deste servidor na instituição, visando abarcar as atividades previstas em lei e a formação profissional por ela exigida.

Tal proposta não foi elaborada no sentido de apontar o único caminho possível para adequada utilização do cargo Técnico em Assuntos Educacionais pela Universidade Federal de Uberlândia, mas como uma construção inicial realizada no sentido de abarcar os desvios de funções, denunciados pelas entrevistadas, e as impossibilidades com as quais os ocupantes desse cargo se esbarram em sua práxis. Prova disto é que, no conteúdo da proposta de resolução aponta-se a necessidade de aprovação pelo Conselho Universitário, caminho para o qual não se encontrou outra solução e que pode inviabilizar sua execução, posto que considera-se, neste estudo, que a composição deste órgão deliberativo na UFU não é democrática em termos de representação de classes – categorias funcionais –, à medida que é ocupada por 70% de professores, em detrimento da participação dos técnicos administrativos e dos discentes da instituição, cuja somatória se restringe a 30%.

Retoma-se aqui a necessidade de que o cargo Técnico em Assuntos Educacionais seja melhor adequado e utilizado na Universidade Federal de Uberlândia – e nas demais instituições educacionais, sejam elas de ensino superior ou não, conforme estudos apresentados – tendo em vista os motivos já apontados nesta tese.

Somada a tais questões, há de se considerar a importância do momento político no qual esta tese foi concluída – final do ano de 2019 – num contexto extremamente adverso para as universidades públicas federais, o que é explicitado, dentre outras medidas, pela aprovação da Emenda Constitucional nº 95, em 2016 (PEC do Teto dos gastos públicos com saúde e educação), conforme abordado no capítulo 2, que preconiza o congelamento de investimentos em educação por vinte anos.

Aliado a isso, faz-se necessário evidenciar que uma das medidas de interesse do governo de Jair Messias Bolsonaro, iniciado nesse mesmo ano, de 2019, foi relacionada com a possibilidade tanto de extinguir a contratação, por meio de concursos públicos, de novos servidores para as universidades, inclusive para fins de substituição daqueles que desocuparem seus cargos por aposentadoria, quanto de, em caso de realização de concursos, que a estabilidade no serviço público seja repensada¹⁷¹.

Tal postura política, que nos parece estar pautada por uma lógica de extrema privatização, a qual visa restituir a ideia de Estado mínimo, evidencia a necessidade de que o quadro de servidores das universidades públicas federais seja adequadamente aproveitado,

¹⁷¹ Conforme divulgações midiáticas, pauta-se para 2020 tais mudanças, resumidas em uma Reforma Administrativa, sobre a qual não aprofundaremos neste estudo, por não existirem ainda evidências para além das especulações jornalísticas. Não há elementos contundentes, neste momento, para detalhamento de propostas, sendo necessário o acompanhamento do tema e do impacto para a educação universitária no sistema público federal.

considerando que os rumos vivenciados pela sociedade brasileira apontam para perspectivas de diminuição no quantitativo de servidores ocupantes de cargos públicos federais e precarização das condições de trabalho, como forma de legitimar ideologicamente a privatização das universidades públicas, num contexto em que, objetivamente, estas instituições se voltaram para o atendimento da população como um todo e não somente das elites, tal como ocorrera no passado.

Nesse sentido, entende-se que tais fatores devem ser alvo de novas pesquisas científicas, abarcando o Técnico em Assuntos Educacionais e os demais ocupantes da categoria técnico-administrativa e de cargos públicos federais. Outras questões pertinentes, que indicam a necessidade de serem realizados novos estudos – embora algumas tenham sido abordadas pela presente investigação – são apresentadas a seguir:

1. Qual é o efetivo conhecimento do quadro docente da universidade pública federal, tanto os ocupantes de cargos no magistério superior, quanto aqueles lotados nos níveis de ensino básico técnico e tecnológico das instituições, a respeito das atribuições e competências do Técnico em Assuntos Educacionais, em especial, quanto a diversidade, importância do trabalho e necessidade para o processo educacional?
2. Qual o entendimento dos estudantes de ensino superior, das universidades públicas federais, quanto ao cargo do Técnico em Assuntos Educacionais e sobre os demais da categoria técnico-administrativos em educação?
3. Como os técnicos-administrativos em educação, ocupantes de diferentes cargos públicos, concebem e lidam com categoria funcional Técnico em Assuntos Educacionais, e como se articulam suas funções em prol da educação, em contextos públicos?
4. Quais as políticas públicas de saúde do servidor público federal, em especial aqueles ocupantes dos cargos de técnico-administrativos em educação, e como se entrelaçam com as políticas públicas educacionais?
5. Quais são as políticas públicas educacionais existentes e quais os seus impactos no mundo do trabalho do TAED e dos demais técnicos administrativos em educação, considerados os diferentes contextos nos quais se inserem?
6. Como se dão e quais são as políticas públicas específicas de incentivo e valorização dos servidores públicos federais, em especial daqueles ocupantes da categoria técnico-administrativa em educação?

7. Qual a realidade de trabalho dos ocupantes de diferentes cargos públicos da categoria técnico-administrativa em educação, em diferentes contextos educacionais?
8. Como se avalia o processo de gestão democrática da universidade pública, e quais são os parâmetros estabelecidos pelas diferentes instituições, em nível nacional e internacional, quanto à inserção de outros agentes educacionais, não-ocupantes da carreira do magistério, na administração, estruturação e funcionamento universitário?
9. Como o Estado brasileiro, capitalista e neoliberal, organiza a gestão da universidade pública, bem como influencia e permeia em sua constituição, em especial quanto aos cargos técnico-administrativos em educação, e qual a lógica destes cargos em paralelo à educação que ocorre na iniciativa privada?
10. De que forma o conceito de educação integral é abordado nas diferentes instituições de ensino e quais os impactos sobre o mundo do trabalho do TAED e dos demais TAEs, relacionado à formação de estudantes?
11. Quais as formas de atuação do Psicólogo Escolar e Educacional, a partir de uma perspectiva crítica, na adequação dos cargos técnico-administrativos em instituições públicas, em especial na universidade?
12. Existem possibilidades de articulação entre os trabalhos desenvolvidos pelo Técnico em Assuntos Educacionais e pelo Psicólogo Escolar e Educacional, no contexto da educação superior universitária?

Apontamos também a importância da possibilidade de realização de outros estudos, nos parâmetros deste ou a partir de outras matrizes epistemológicas – desde que não sejam aquelas biologizantes e dissociadas da constituição social do sujeito – quanto a cada um dos cargos públicos da categoria técnico-administrativa em educação. Isto com a finalidade de que as demais funções possam ser devidamente apreendidas e compreendidas, tanto historicamente, quanto na sua práxis cotidiana, a partir do estudo das atribuições específicas de cada um deles, no bojo das políticas públicas educacionais de ensino superior ou de educação básica, na qual tais cargos também estão, em muitos casos, inseridos.

Relevante também será avaliar a forma como a proposta de resolução da presente tese será recebida pelos órgãos da gestão superior da UFU, bem como investigar sobre sua implementação (ou não) e a ocorrência de modificações em decorrências dela, o que sugere a realização, ainda, de outros estudos, que visem avaliar a situação deste servidor na referida instituição a partir do marco desta tese, e englobem outras informações, oriundas de outros sujeitos institucionais não entrevistados.

Por fim, considera-se importante reforçar que o cargo Técnico em Assuntos Educacionais surgiu em um período de ditadura civil militar, no qual as ações promovidas por meio da educação – e de outros sistemas, como o de saúde – passaram a ser alvo de monitoramento do governo. Não se deve perder de vista que este cargo surgiu, portanto, como mecanismo de inspeção dos processos pedagógicos a nível nacional, visando controlar suas diretrizes, estabelecê-las e avaliá-las.

Entretanto, a partir do ano de 2005, à luz do marco legal estabelecido pelo Ofício Circular nº 15/2005 CGGP/SAA/SE/MEC para o exercício das suas funções, assistimos a uma reconfiguração textual das atribuições do TAED e, nesse contexto, a um processo de tentativa de adequação do cargo no interior das instituições públicas federais. Entretanto, isto não se configurou em efetivas modificações na realidade concreta da práxis deste servidor, por meio de sua (re)alocação em setores com a finalidade de desenvolvimento de trabalhos previstos na lei, tal como verificado na Universidade Federal de Uberlândia por meio da realização da presente tese de doutorado. Por esse motivo, faz-se urgente a apropriação, por parte da universidade, do trabalho do Técnico em Assuntos Educacionais, visando fomentar sua atuação em consonância com a educação integral de estudantes e com a emancipação humana que dela decorre.

Caminhamos para a finalização desta tese, sem findar, porém, este estudo, que deverá ser contínuo, a partir das questões evidenciadas e daquelas que surgirão ao longo de todo o processo no qual o cargo Técnico em Assuntos Educacionais esteja inserido, em especial quanto ao desenrolar da proposta de resolução, a ser apresentada para a Universidade Federal de Uberlândia. Enfatizamos, como reflexão final, a partir da perspectiva materialista-histórico dialética, a categoria luta de classes, fruto das contradições criadas e perpetuadas pelo/no capitalismo, as quais invadem os muros da universidade e, portanto, as relações de trabalho que nela se desenvolvem.

Por um lado, categorias de trabalhadores, pertencentes a uma mesma classe – aquela que vende sua força de trabalho no sistema capitalista – se colocam contrárias umas às outras, evidenciando que o sistema macro penetra a esfera das relações micro que se perpetuam na universidade, que são relações de produção desenvolvidas a partir do trabalho executado. Assim, professores e técnicos, dentre eles o TAED, reproduzem a dicotomia e as contradições da sociedade na qual se inserem, colocando-se contrários uns aos outros, em muitas situações, por disputas pelo poder e pelo *status* dentro destas instituições, como no caso da UFU.

Por outro lado, ao envolverem-se em uma competição de forças que resulta em exclusão de parte do grupo, e reproduzirem a lógica do capital, enfraquecem a luta de classes,

necessária para combatê-lo, e criam uma nova luta: **a luta intraclasse ou a luta na classe**. Isto porque, dada a fragmentação da classe trabalhadora em categorias funcionais dicotômicas, estas optam, em muitos casos, por se colocarem umas como mais importantes do que as outras, seja pela função ocupada, pelas atividades desenvolvidas ou pelo poder que lhes é concedido pela máquina da administração pública. Uma evidência disto é a forma como o poder decisório, para fins de gestão da Universidade Federal de Uberlândia, se concentra nas mãos de um grupo, em detrimento de outros, cuja representatividade é irrisória para fins de deliberação quanto aos processos que ocorrem na instituição e que determinam sua estruturação e funcionamento.

Tudo isso, sem perder de vista que um dos focos da universidade consiste na formação de estudantes, que após concluírem seus cursos terão sua mão de obra – qualificada em nível de 3º grau, o propagado ensino superior – absorvida e explorada pelo mercado capitalista de exploração do trabalho, típico desse modelo de sociedade. Tais discentes, se submetidos a esta lógica contraditória e dicotômica que se perpetua na UFU – e nas demais IFEs – durante seu processo de formação, poderão compor o exército de mão de obra acrítica e facilmente manipulada pelo sistema, fazendo parte de grupos que trabalharão com a finalidade de sua manutenção.

Por todos os aspectos e questões supracitadas, espera-se que o presente estudo possa colaborar para a superação dos percalços e das contradições presentes no contexto da práxis do Técnico em Assuntos Educacionais da UFU, tornando-o visível por meio da adequação de suas atividades àquelas prescritas para o cargo, com vistas a contribuir com a promoção da formação integral dos estudantes, com vistas à emancipação de todos os envolvidos neste processo.

Isto, considerando-se a luta pela manutenção de uma universidade pública, gratuita e com educação integral e de qualidade direcionada a seus estudantes, a qual concebemos que deva se pautar na justiça social e na cidadania, com vista à formação de sujeitos com pensamento crítico e capazes de lutar contra as desigualdades próprias de uma sociedade contraditória, na qual se inserem, fomentada pela ganância humana por meio da qual exclui-se uns em detrimento de manter as condições privilegiadas de outros.

Ressalta-se, aqui, que a união da categoria TAED na UFU seria uma proposta de resistência à perpetuação das contradições apresentadas no contexto desta instituição, caminho possível para a adequação e integração tanto dos ocupantes do cargo, quanto da classe trabalhadora, com vistas à emancipação dos sujeitos e da perpetuação de uma universidade que se pautar no compromisso com as lutas sociais.

REFERÊNCIAS

- ABICALIL, Carlos; CARDOSO NETO, Odorico Ferreira. Federalismo Cooperativo e educação brasileira: a experiência de Mato Grosso [com a] proposição de um Sistema Único de Educação. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (org.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 215-242.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; TELLO, César. Consolidando o campo da investigação em política educacional. *In*: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (org.). **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 9-24.
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade de São Paulo. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 13-37.
- AMARAL, Helena Kerr do. Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 4, n. 57, p. 549-563, Out/Dez, 2006. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1422>. Acesso em: 04 set. 2018.
- ANDRADE, Marlon Bruno de. O desvio ilegal de função de servidor público titular de cargo efetivo como prática atentatória aos princípios da legalidade, da moralidade e da impessoalidade. **Revista Espaço Acadêmico**, [s.l.], n. 132, p. 79-87, maio, 2012. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/14371/9105>. Acesso em: 03 set. 2018.
- ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Cultura e humanização. *In*: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996. cap. 1, p. 15-21.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Cultura, trabalho e humanização. *In*: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989. cap. 1, p. 1-15.
- BARBOSA, Eveline Tonelotto; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 352-362, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2019.
- BARBOSA, Deborah Rosária. Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, DF, v. 32, n. esp., p. 104-123, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500008>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 set. 2019.

BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda. A crise econômica de 2014/2017. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 31, n. 89, p. 51-60, abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142017.31890006>. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142017000100051&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 ago. 2018.

BAREMBLITT, Gregorio F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes**. Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos Tempos, 1996.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de Educação Inclusiva. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 111-132, mar. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642012000100006>. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642012000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 out. 2019.

BÍBLIA sagrada. *In*: **Bíblia Online**, 1994. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/gn/1>. Acesso em: 26 nov. 2018.

BILHÃO, Isabel. A construção da identidade operária brasileira: aspectos de uma trajetória historiográfica (do nacional ao local). **Revista Mundos do Trabalho**, [s.l.], v. 2, n. 4, p. 218-234, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-9222.2010v2n4p218>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/mundosdotrabalho/article/viewFile/12285/17224>. Acesso em: 11 jun. 2018.

BLEGER, José. Psicologia institucional. *In*: BLEGER, José. **Psico-higiene e Psicologia Institucional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. p. 31-69.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100003>. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 set. 2019.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo H. A psicopatologia do vínculo professor aluno: o professor como agente socializante. *In*: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. p. 320-341.

BORGES, Maria Célia; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; RICHTER, Leonice Matilde. Desafios da educação integral no tempo presente. **Revista de Educação Popular**, [s.l.], v. 17, n. 2, p. 131-143, out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/REP-v17n22018-art10>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/41393>. Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 2740-B e Projeto de Lei nº 82, de 1965**. Dispõe sobre a série de classes de Pesquisador e dá outras providências. Brasília, DF, 1965b. p. 1-73. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E356650526786

5634745DE9997742EC7.proposicoesWebExterno1?codteor=1196660&filename=Dossie+-PL+2740/1965. Acesso em: 29 mai. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2346, de 13 de novembro de 1970.** Estabelece diretrizes para classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais e dá outras providências. Brasília, DF, 1970a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=202536>. Acesso em: 04 jun. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4058, de 25 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o Estatuto dos funcionários públicos civis da união, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF, 1989a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=218400>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5045, de 29 de maio de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores civis da União, das Autarquias, dos Territórios Federais e das Fundações Públicas, previsto no artigo 39 da Constituição Federal e dá outras providências. Brasília, DF, 1990b. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1147555&filename=Dossie+-PL+5045/1990. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5339, de 07 de junho de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores civis da União, das autarquias, dos territórios federais e das fundações públicas, previsto no artigo 39 da Constituição Federal, e dá outras providências. Brasília, DF, 1990c. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1147796&filename=Dossie+-PL+5339/1990. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5504, de 08 de agosto de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores civis da Administração Pública Federal direta, das autarquias e das fundações públicas e dá outras providências. Brasília, DF, 1990d. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1146208&filename=Dossie+-PL+5504/1990. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5708, de 10 de agosto de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores civis da União, das Autarquias, dos Territórios Federais e das Fundações Públicas, previsto no artigo 39 da Constituição, e dá outras providências. Brasília, DF, 1990e. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7A508CB5F6F503F546B892C3FD57C649.proposicoesWebExterno1?codteor=1146312&filename=Dossie+-PL+5708/1990. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição nº 241-A, de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=D07B877A9B0

5C4AD4207FB2064F5469A.proposicoesWeb2?codteor=1482350&filename=Avulso+-PEC+241/2016. Acesso em: 09 ago. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Resolução da Câmara dos Deputados nº 17, de 1989**. Aprova o Regimento Interno da Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 1989b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/rescad/1989/resolucaodacamaradosdeputados-17-21-setembro-1989-320110-norma-pl.html>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Resolução da Câmara dos Deputados nº 20, de 2004**. Dá nova redação aos arts. 25, 26, 29, 32 e 39 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/rescad/2004/resolucaodacamaradosdeputados-20-17-marco-2004-783666-norma-pl.html>. Acesso em: 03 set. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 05 out. 1988a. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 abr. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 fev. 1967a. Seção 1, p. 4. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-200-25-fevereiro-1967-376033-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Decreto-Lei nº 762, de 14 de agosto de 1969. Autoriza o funcionamento da Universidade de Uberlândia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 ago. 1969. Seção 1, p. 6945. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-762-14-agosto-1969-374167-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 set. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Decreto-Lei nº 1.713, de 28 de outubro de 1939. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 1 nov. 1939. Seção 1, p. 0. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1713-28-outubro-1939-411639-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jun. 1987b. Seção 1, p. 11768. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1980-1987/decreto-94664-23-julho-1987-445766-norma-pe.html>. Acesso em: 05 jul. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 ago. 2019. Seção 1, p. 1. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-9991-28-agosto-2019-789036-norma-pe.html>. Acesso em: 24 set. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Decreto nº 5.824, de 29 de junho de 2006. Estabelece os procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jun. 2006a. Seção 1, p. 60. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5824-29-junho-2006-544115-publicacaooriginal-54965-pe.html>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jun. 2006b. Seção 1, p. 64. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5825-29-junho-2006-544116-publicacaooriginal-54966-pe.html>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Decreto nº 7.232, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre os quantitativos de lotação dos cargos dos níveis de classificação “C”, “D” e “E” integrantes do Plano de Carreira dos 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Seção 1, p. 3. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7232-19-julho-2010-607314-publicacaooriginal-128164-pe.html>. Acesso em: 01 set. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 20 mar. 1915. Seção 1, p. 3028. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Decreto nº 14.343, de 07 de setembro de 1920. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 10 set. 1920. Seção 1, p. 15115. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 15 abr. 1931a. Seção 1, p. 5800. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 ago. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Decreto nº 48.920, de 8 de setembro de 1960. Aprova o Regimento da Comissão de Classificação de Cargos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 1960b. Seção 1, p. 12357. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48920-8-setembro-1960-388173-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 abr. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Decreto nº 49.160, de 01 de novembro de 1960. Dispõe sobre a aprovação, em caráter provisório, da relação nominal do enquadramento dos cargos e funções de cada Ministério, órgão subordinado à Presidência da República e repartição administrativamente autônoma. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 nov. 1960d. Seção 1, p. 14429. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-49160-1-novembro-1960-388513-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 mai. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Decreto nº 49.370, de 29 de novembro de 1960. Dispõe sobre a readaptação de que trata a Lei nº 3.789, de 12 de julho de 1960. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 nov. 1960c. Seção 1, p. 15463. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-49370-29-novembro-1960-389001-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 mai. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Decreto nº 49.592, de 27 de dezembro de 1960. Regulamenta a classificação das funções gratificadas do Serviço Civil do Poder Executivo, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1960e. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-49592-27-dezembro-1960-389169-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 mai. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Decreto nº 50.668, de 30 de maio de 1961. Altera o Regimento da Comissão de Classificação de Cargos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 maio 1961a. Seção 1. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=473236&id=14299494&idBinario=15664509&mime=application/rtf>. Acesso em: 11 mai. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Decreto nº 56.8878, de 20 de setembro de 1965. Altera o Regimento da Comissão de Classificação de Cargos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 1965a. Seção 1, p. 9771. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-56887-20-setembro-1965-397152-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 mai. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Decreto nº 72.493, de 19 de julho de 1973. Dispõe sobre o Grupo - Outras Atividades de Nível Superior, a que se refere o art. 2º, da Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 1973a. Seção 1, p. 7105. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72493-19-julho-1973-421397-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 jun. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Decreto nº 76.640, de 19 de novembro de 1975. Inclui Categoria Funcional no Grupo - Outras Atividades de Nível Superior, a que se refere a Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 nov. 1975a. Seção 1, p. 15549. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-76640-19-novembro-1975-425237-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Decreto nº 99.606, de 13 de outubro de 1990. Aprova a Estrutura Regimental da Secretaria da Administração Federal da Presidência da República, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 out. 1990a. Seção 1, p. 19523. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1990/decreto-99606-13-outubro-1990-339028-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 mai. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015. Altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 fev. 2015. Seção 1, p. 4. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc85.htm#art1. Acesso em: 09 ago. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 2016. Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Lei nº 3.780, de 12 de julho de 1960. Dispõe sobre a Classificação de Cargos do Serviço Civil do Poder Executivo, estabelece os vencimentos correspondentes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jul. 1960a. Seção 1, p. 10101. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3780-12-julho-1960-354408-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Lei nº 4.723, de 09 de julho de 1965. Dispõe sobre a série de classes de Pesquisador e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 1965c. Seção 1, p. 6609. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4723-9-julho-1965-368993-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 ago. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 nov. 1968a. Seção 1, p. 10369. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 ago. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970. Estabelece diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 dez. 1970b. Seção 1, p. 10537. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5645-10-dezembro-1970-322185-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978. Acrescenta e altera dispositivos do Decreto-Lei nº 762, de 14 de agosto de 1969, que “autoriza o funcionamento da Universidade de Uberlândia”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 maio 1978. Seção 1, p. 7775. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6532-24-maio-1978-365781-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 set. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Altera dispositivos do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-Lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-Lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 1987a. Seção 1, p. 5253. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7596-10-abril-1987-368125-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dez. 1990g. Seção 1, p. 23935. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8112-11-dezembro-1990-322161-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 abr. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Lei nº 9.515, de 20 de novembro de 1997. Dispõe sobre a admissão de professores, técnicos e cientistas estrangeiros pelas universidades e pelas instituições de pesquisas científica e tecnológica e federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 nov. 1997a. Seção 1, p. 27185. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9515-20-novembro-1997-365376-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 jul. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-10861-14-abril-2004-531708-publicacaooriginal-13666-pl.html>. Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da

Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jan. 2005a. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11091-12-janeiro-2005-535358-publicacaooriginal-23450-pl.html>. Acesso em: 16 jun. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 12 mai. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. **Projeto de Lei da Câmara nº 93, de 26 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos servidores civis da administração pública federal direta, das autarquias e das fundações públicas e dá outras providências. Brasília, DF, 1990f. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/21752>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. **Proposta de Ementa à Constituição nº 55, de 2016 – PEC do Teto dos Gastos Públicos**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 09 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Considerações sobre a situação atual dos Técnicos em Assuntos Educacionais no MEC**. Brasília, 1979a. 118p. Relatório. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=25842. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício Circular nº 1/2017/COLEP/CGGP/SAA-MEC, de 14 de março de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B4Pcz_WeSJviTHBoY1VMTjMwUIFHa0xOb3YyazgwNW5VbHp3/view. Acesso em: 04 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: Mec, 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/5587780. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Subsecretaria de Assuntos Administrativos. Coordenação Geral de Gestão de Pessoas. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005**. Brasília, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalggp/oficios/oc01505.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2016.

BRASIL. **Portaria nº 146, de 17 de agosto de 1973**. Aprova, na forma de Anexo que integra esta Portaria, as especificações de classes do Grupo- Outras Atividades de Nível Superior, a que se refere o artigo 2º, item IX, da Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970, 1973b. Disponível em: <http://anexos.datalegis.inf.br/tm/1ADD01EBD19BD5E883256ABC005C996E==Portaria==DASP-146-1973%5B1%5D.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público – RSP**, [s.l.], v. 47, n. 1, p. 7-40, 1996. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1734>. Acesso em: 09 jun. 2019.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Revisão de Antônio Branco Vasco. Portugal: Porto Editora, 1994.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 67-83, ago. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200006>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 set. 2018.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade na sociedade. *In*: CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. p. 9-41. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788539303045>.

CHAVES, Naíma de Paula Salgado. **Ser pedagogo no cotidiano do ensino superior na educação profissional e tecnológica**. 2009. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, 2009. Disponível em: https://www.uniube.br/propepe/ppg/educacao/lista_2009.php. Acesso em: 11 jul. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. **Resolução CNS n. 196, de out. 1996**. Brasília, DF: CNS, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à era de Vargas**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788539304578>.

CURY, Daniel Gonçalves. **A relação entre professor e aluno no Ensino Superior vista por meio da reprovação**. 2012. 228f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17154/1/d.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017.

CURY, Daniel Gonçalves. A qualidade do Ensino Superior ofertado no Brasil: reflexões à partir do Plano Nacional de Educação (2014-2024). *In*: CURY, Daniel Gonçalves; SOARES,

Sebastião Silva (org.). **Plano Nacional de Educação**: novas reflexões e velhos debates no âmbito das políticas educacionais. Rio de Janeiro: Autografia, 2017. cap. 8, p. 221-228.

DANTAS, Marcelo; CAVALCANTE, Vanessa. **Pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa**. Recife, 2006. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/14344653/Pesquisa-qualitativa-e-quantitativa>. Acesso em: 30 nov. 2015.

DUBY, Georges. **A Europa da idade média**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FACCI, Marilda Gonçalves; EIDT, Nádia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP**, v. 1, n. 17, p. 99-124, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000100008>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 mai. 2019.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade do Brasil**: das origens a construção. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

FERREIRA, Livia Andrade. A avaliação no Plano Nacional de Educação (2014-2024). *In*: CURY, Daniel Gonçalves; SOARES, Sebastião Silva (org.). **Plano Nacional de Educação**: novas reflexões e velhos debates no âmbito das políticas educacionais. Rio de Janeiro: Autografia, 2017. cap. 7, p. 165-210.

FONTANA, Roseli A Cação. A constituição social da subjetividade: notas sobre Central do Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 221-234, jul. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200010>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 nov. 2018.

FOUCAULT, Michel. *Corpos dóceis*. *In*: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2007.

FRANÇA, Susani Silveira Lemos. A história portuguesa medieval: preservação, ordenação e esquecimento. **Varia história**, Belo Horizonte, v. 23, n. 38, p. 490-499, dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-87752007000200014>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752007000200014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 abr. 2018.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GEWIRTZ, Sharon; CRIBB, Alan. Concepções plurais de justiça social: implicações para a sociologia das políticas. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 5, p. 123-142.

GIROUX, Henry A.; PENNA, Anthony N. Educação Social em Sala de Aula: A Dinâmica do Currículo Oculto. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Tradução: Daniel Bueno.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 116-131, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200005>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 mar. 2018.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. 1. ed. São Paulo: Thomson, 2005. v. 1.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. Tradução de Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.

GUIRADO, Marlene. Vértices da Pesquisa em Psicologia Clínica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 143-155, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100009>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 ago. 2018.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, Nov. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2018.

HORTA, Jussara Maria. **O/s sentido/s de trabalho do técnico em assuntos educacionais presentes na legislação brasileira de 1970 a 2005**. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/12236/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Os%20sentido%20de%20trabalho%20do%20t%C3%A9cnico%20em%20assuntos%20educacionais%20presentes%20na%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20brasileira%20de%201970%20a%202005.pdf. Acesso em: 03 set. 2018.

KARWOSKI, Acir Mario; ROSA, Derval dos Santos. Gestão acadêmica de cursos de graduação em duas universidades federais: a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e a Universidade Federal do ABC (UFABC). **Revista @ambienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 3, p. 342-354, set/dez, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n32019p342a354>. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/788/706>. Acesso em: 14 out. 2019.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LESNHAK, Simone. A constituição de identidade profissional e o conceito de interação: concepções bakhtianas e vigotskianas a favor da aprendizagem e desenvolvimento. **Revista (Com)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 10, n. 17, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/issue/view/682>. Acesso em: 08 ago. 2018.

LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte. **Os técnicos em assuntos educacionais do Instituto Federal do Paraná: em busca de sua identidade profissional**. 2018. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.55619200812>. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6461160. Acesso em: 22 jul. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 7, n. 96, p. 843-876, Out. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300011>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 ago. 2018.

LIMA, Antonio Bosco de. Políticas educacionais e o processo de “democratização” da gestão educacional. In: LIMA, Antonio Bosco de. (org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004. p. 17-38.

LIMA, Antonio Bosco de. Manifesto dos pioneiros de 1932: leituras de seus 80 anos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 185-204, set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v12i47.8640047>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640047>. Acesso em: 24 jan. 2019.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista katálysis**, [s.l.], v. 10, especial, p.37-45, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jun. 2016.

LINKOWSKI, Juliete Alves dos Santos. **A atuação do técnico em assuntos educacionais e a proximidade com a função do Pedagogo**: possibilidades de uma integração. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1143>. Acesso em: 24 out. 2019.

LUCAS, Luiz Carlos Gonçalves; LEHER, Roberto. Aonde vai a educação pública brasileira? **Educação & Sociedade**, ano XXII, v. 22, n. 77, dez/2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000400012>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 13 fev. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EP, 1986.

LUKÁCS, Georg. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

LURIA, Alexander Romanovich. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010a. p. 143-190.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010b. p. 21-38.

MACEDO, Abadia de Fátima Rosa. **Processo saúde-doença do docente de universidade pública**: inquietações sobre o sofrimento psíquico na UFU. 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado profissional) — Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/18658/2/ProcessoSaudedoenca.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018.

MACEDO, Arthur Roquete de; *et al.* Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-148, jan. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000200002>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 ago. 2018.

MANCE, Euclides André. **A Universidade em questão**: o conhecimento como mediação da cidadania e como instrumento do capital. 1999. Disponível em: http://www.antroposmoderno.com/antro-versao-imprimir.php?id_articulo=562. Acesso em: 10 set. 2017.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, [s.l.], v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114753>. Acesso em: 30 jun. 2016.

MARQUES, Antonio Carlos Henriques; CEPÊDA, Vera Alves. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. **Perspectivas**, São Paulo, v. 42, p. 161-192, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/5944>. Acesso em: 24 mai. 2019.

MARTINEZ, Albertina Mitjans. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2250/2217>. Acesso em: 19 jan. 2019.

MARTINS, Caio Caselli. **O Trabalho dos Técnicos em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Santa Catarina**: fazeres e sentidos. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1139>. Acesso em: 23 out. 2019.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan/abril, 2009.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>. Acesso em: 30 dez. 2018.

MARX, Karl. O processo de trabalho. In: MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013. Livro I. cap. 5, p. 255-263.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. Classes sociais e identidade política: a configuração de sujeitos sociais. In: MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. **Desafiando o Leviatã: sindicalismo no setor público**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora**. Goiânia: Alternativa, 2002.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. Educação, trabalho e política: uma relação inevitável. In: MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. **Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição**. Goiânia: Editora da UCG, 2005. p. 161-170.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

MATTOS, Michele Morgane de Melo; *et al.* Realização de projetos com as crianças da EEI-UFRJ: uma possibilidade de atuação dos técnicos em assuntos educacionais. **Revista PGPU**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-16, mai. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/4241>. Acesso em: 11 abr. 2019.

MATTOS, Ricardo Mendes; CASTANHO, Maria Irene Siqueira; FERREIRA, Ricardo Franklin. Contribuição de Vygostsky ao conceito de identidade: uma leitura da autobiografia de Esmeralda. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [s.l.], v. 1, n. 3, p. 119-137, 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/7782>. Acesso em: 11 mai. 2018.

MEDEIROS, Izaura de Menezes. **A gênese e o desenvolvimento do Programa de Extensão - AFRID - da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia de 1989 a 2014**. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/REE-v17n12018-art01>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/22756>. Acesso em: 09 ago. 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MEIRA, Maria Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida M. (org.). **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 136-142, jun. 2012. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014>. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 out. 2019.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-150, Aug. 2000. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 out. 2017.

MÉSZÁROS, István. Alienação e a crise da educação. *In*: MÉSZÁROS, István. Alienação e a crise da educação. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 265-284.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica-dialética como Caminho do Pensamento Social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. (org.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002. p. 83-107.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto da observação, interação e descoberta. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 61-77.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 170-198, 2006. DOI:
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200012>. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7618>. Acesso em: 11 jan. 2019.

MOURA, Samara Loureiro de Moura. **O lugar dos técnicos em assuntos educacionais em uma instituição federal de ensino superior do sul do Brasil**. 2017. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2017. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5480139. Acesso em: 20 mai. 2019.

MUÑOZ PALAFOX, Gabriel Humberto. **Breves considerações a respeito do materialismo histórico - dialético**, 2013. Mimeografado.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: Características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**. [s.l.], v. 1, n. 3, 1996.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta Neves. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. *In*: SOARES, Maria Susana Arrosa (org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. p. 43-69.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. *In*: SOARES, Maria Susana Arrosa Soares (org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. p. 31-42.

OLIVEIRA, Amanda da Silva Dias; PEREIRA, Maristela de Souza; LIMA, Luana Mundim de. Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 609-619, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111132>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300609&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jun. 2018.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. *In*: ABRANTES, Angelo Antonio; SILVA, Nilma Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-51.

OLIVEIRA, Carlos Fernando Barreto de. **A atuação do técnico em assuntos educacionais na formação inicial em educação física**. 2015. 90f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde) – Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: http://www2.unifesp.br/centros/cedess/mestrado/baixada_santista_teses/054_bx_dissertacao_carlos_oliveira.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SOUSA, Sandra Zákia. Introdução. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília, DF: UNESCO, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300016>.

OLIVEIRA, Terezinha. A Universidade Medieval: uma memória. **Mirabilia**, v. 6, p. 78-92, 2006.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p. 113-129, jan/jun, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-87752007000100007>

OLIVEIRA, Zilma de Moraes *et al.* Como cada um de nós chegou a ser o que é hoje? *In*: OLIVEIRA, Zilma de Moraes *et al.* **Creches: crianças, faz de conta & cia**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 27-37.

OUTHWAIRE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Social**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1996.

PANDOLFI, Dulce Chaves. Os anos 30: as incertezas do regime. *In*: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**. 22., 2003. João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Associação Nacional de História – ANPUH-Brasil, 2003. p. 1-7.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 set. 2019.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, [s.l.], ano XX, n. 68, 1999. p. 109-125. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300006>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 mai. 2017.

PERETTA, Anabela Almeida Costa e Santos *et al.* O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 293-301, ago. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182747>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000200293&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 set. 2019.

PINO, Ivany Rodrigues. **Educação, estado e sociedade: questões sobre o reordenamento da Educação Brasileira na Nova LDBEN**. Campinas: Unicamp/CEDES, 1999. Mimeografado.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Terra, 1979.

PIO, Alessandra. **Técnicos em assuntos educacionais do Colégio Pedro II: história, identidade e limites de atuação**. 2012. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/304705134_Tecnicos_em_Assuntos_Educacionais_do_Colegio_Pedro_II_historia_identidade_e_limites_de_atuacao. Acesso em: 30 jun. 2019.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 173-182, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831998000100010>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831998000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 ago. 2018.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 ago. 2018.

PIRES, Viviane Silva. **O processo de subjetivação profissional durante os estágios supervisionados de psicologia**. 2011. 118f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <http://www.pgpsi.ip.ufu.br/node/120>. Acesso em: 11 abr. 2019.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Gilson César. Estado de bem-estar social, neoliberalismo e Estado gestor: aproximações globais. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (org.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. v. 1. p. 79-96.

PREVITALLI, Fabiane Santana; SILVA, Maria Vieira. Trabalho, educação e sociedade: a formação do trabalhador no âmbito da acumulação do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 92-111, mai. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639529/7098>. Acesso em: 26 mar. 2018.

PRIETO, Élisson Cesar. Universidade Federal de Uberlândia: recortes de uma história. **Jornal Eletrônico da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia**, Seção Sindical, Uberlândia/MG, 08 de set. 2009. Disponível em: http://adufu.org.br/post/artigos-opinio/universidade_federal_de_uberlandia__recortes_de_uma_historia__/. Acesso em: 18 jun. 2019.

REZENDE, Laura Cristina Silva. **Saúde do trabalhador**: um estudo com profissionais que lidam com o sofrimento do outro na atenção domiciliar. 2017. 177 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/18789/1/SaudeTrabalhadorEstudo.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento; OLIVEIRA, Andreza Silva de; ESTEVES, Flávia Varriol de Freitas Lobo. Uma possibilidade de atuação dos Técnicos em Assuntos Educacionais na UNIRIO: a realização do NAPE. **Revista PGPU**, Rio de Janeiro, ano 2, v. 2, n. 2, p. 194-202, jul-dez 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/18634/12917>. Acesso em: 24 out. 2019.

ROSA, João Guimarães. **Grande serão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROTHEN, José Carlos. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista brasileira de história da educação**, nº 17, 2008.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**. 3 ed. rev. atua. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC. Brasília, DF: CAPES; UAB, 2014.

SANSEVERINO, Adriana Manzolillo. **Plano de ação para o Técnico em Assuntos Educacionais em uma instituição federal de ensino superior**. 2015. 178f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão) – Escola de Engenharia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2362324. Acesso em: 14 fev. 2019.

SANSEVERINO, Adriana Manzollillo; GOMES, Carlos Francisco Simões. Estratégias para atuação do Técnico em Assuntos Educacionais: entrevista com os gestores de uma instituição federal de ensino superior. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO*, 10. 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio De Janeiro, RJ: Escola de Engenharia da Universidade Federal Fluminense, 2014, p. 1-21. Disponível em: <http://www.inovarse.org/node/4204>. Acesso em: 24 fev. 2019.

SANSEVERINO, Adriana Manzollillo; GOMES, Carlos Francisco Simões. Plano de ação como estratégia para o cargo técnico em assuntos educacionais. **Revista PGPU**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-21, mai. 2017a. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/index>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SANSEVERINO, Adriana Manzollillo; GOMES, Carlos Francisco Simões. Propostas dos técnicos em assuntos educacionais. **ReCaPe**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 456-474, mai-ago. 2017b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ReCaPe/article/view/32656>. Acesso em: 30 ago. 2019.

SANSEVERINO, Adriana Manzollillo; GOMES JÚNIOR, Silvio Figueiredo. O papel dos Técnicos em Assuntos Educacionais em uma instituição federal de ensino superior: atribuições e propostas de ação. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO*, 10. 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio De Janeiro, RJ: Escola de Engenharia da Universidade Federal Fluminense, 2014, p. 1-21. Disponível em: <http://www.inovarse.org/node/2266>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SANSEVERINO, Adriana Manzollillo. **Plano de ação para o Técnico em Assuntos Educacionais em uma instituição federal de ensino superior**. 2015. 178f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão) – Escola de Engenharia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2362324. Acesso em: 14 fev. 2019.

SANTANA, Flávia Ribeiro. **Extensão Universitária & Saúde Ambiental**. 2019. 75 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24510>. Acesso em: 14 set. 2019.

SANTOS, Joseane Aparecida Euclides dos Santos; IMBERNON, Rosely Aparecida Liguori. A concepção sobre “natureza” e “meio ambiente” para distintos atores sociais. **Terrae Didática**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 151-159, 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/td.v10i2.8637372>. Disponível em: <http://ppegeo.igc.usp.br/index.php/TED/article/view/8457>. Acesso em: 26 Nov. 2018.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da Educação: LDBEN: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHWARTZMAN, Simon. A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 161-189, Abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142006000100012>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 ago. 2018.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; SIRGADO, Angel Pino; TAVIRA, Larissa Vasques. Memória, narrativa e identidade profissional: analisando memoriais docentes. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 32, n. 88, p. 263-283, set.-dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622012000300002>. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/32445>. Acesso em: 29 nov. 2018.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos avançados**, v. 42, n. 15, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200015>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 jul. 2017.

SILVA, Silvia Helena Ferreira. **Pedagogos que atuam como técnicos em assuntos educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro**. 2014. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1817753. Acesso em: 22 nov. 2018.

SILVA, Silvia Maria Cintra da, et al. Estágio em psicologia escolar e arte: contribuições para a formação do Psicólogo. **Psicologia: ciência e profissão**, DF, Brasília, v. 33, n. 4, p. 1014-1027, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400018>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000400018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 fev. 2018.

SIMÕES, Mara Leite. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 136-152, jul-dez, 2013.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15-40.

SOARES, Maria Susana Arrosa. Os principais atores da educação superior no Brasil. *In*: SOARES, Maria Susana Arrosa. (org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. p. 145-172.

SOUSA, Paulo Roberto Carvalho de. A Reforma Universitária de 1968 e a expansão do ensino superior federal brasileiro: algumas ressonâncias. **Cadernos de História da Educação**, [s.l.], n. 7, jan-dez, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277090625_A_REFORMA_UNIVERSITARIA_D_E_1968_E_A_EXPANSAO_DO_ENSINO_SUPERIOR_FEDERAL_BRASILEIRO_ALGUMAS_RESSONANCIAS. Acesso em: 27 nov. 2017.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 nov. 2017.

SOUZA, Clésio Feliciano de; MOREIRA, Eveline da Silva Gontijo. Políticas públicas: o neoliberalismo e a educação sob a ótica da racionalidade capitalista. *In*: CURY, Daniel Gonçalves; SOARES, Sebastião Silva (org.). **Plano Nacional de Educação: novas reflexões e velhos debates no âmbito das políticas educacionais**. Rio de Janeiro: Autografia, 2017. cap. 1, p. 17-39.

SOUZA, Ediléia Alves Mendes. **Educação de tempo integral: uma análise das implicações da política de ampliação da jornada escolar na rede estadual de Montes Claros/MG (2011-2014)**. 2019. 251F. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.925>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26715>. Acesso em: 06 set. 2019.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. *In*: VIÉGAS, Lygia de Sousa; ANGELUCCI, Carla Biancha. **Políticas públicas em educação: uma análise a partir da Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 229-243.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-149, mar. 2010. Disponível em: emaberto.inep.gov.br. Acesso em: 11 abr. 2018.

SPARTA, Mônica; B. GOMES, William. Importância Atribuída ao Ingresso na Educação Superior por Alunos do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 6, n. 2, dezembro, 2005, p. 45-53. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203016893005>. Acesso em: 09 set. de 2019.

SBISSA, Amanda Paterno; RIBEIRO, Nonie; SBISSA, Antonio Silveira. A relação entre a satisfação no trabalho com a saúde do trabalhador: um estudo em uma cooperativa de crédito. **Arquivos Catarinenses de Medicina**, v. 46, n. 3, jul-set, 2017, p. 147-159. Disponível em: <http://www.acm.org.br/acm/seer/index.php/arquivos/article/view/315/182>. Acesso em: 22 set. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

TELLES, Lygia Fagundes. O crachá nos dentes. *In*: TELLES, Lygia Fagundes. **Noite escura e mais eu: contos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 49-54.

TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Pró-Reitoria de Desenvolvimento Humano e Social. **Prova do Concurso Público – Edital nº 035/DDPP/2012 – Cargo: Pedagogo/área educacional**. Texto adaptado de Eliane de F. Boscardin, intitulado “A

história do servidor público”. Santa Catarina, 2012. Disponível em: <http://docplayer.com.br/50982411-Universidade-federal-de-santa-catarina-pro-reitoria-de-desenvolvimento-humano-e-social-departamento-de-desenvolvimento-de-potencializacao-de-pessoas.html>. Acesso em: 29 ago. de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Conheça a UFU**. Disponível em: <http://www.ufu.br/institucional>. Acesso em: 31 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Pesquisa e Pós-graduação. **Resolução nº 12/2008, de 19 de novembro de 2008**. Estabelece normas gerais para a criação, organização, funcionamento, implementação, extinção, avaliação e alterações relativas aos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, no âmbito desta Universidade. Uberlândia, p. 1-12, nov. 2008. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONPEP-2008-12.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 28, de 30 abr. 2012**. Aprova o Regimento Interno da Comissão Própria de Avaliação no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, p. 1-4, abr. 2012b. Disponível em: http://www.cpa.ufu.br/sites/cpa.ufu.br/files/Resolucao_No_28-2012_do_Conselho_Universitario.pdf. Acesso em: 26 fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 10, de 29 nov. 2002**. Aprova o Regimento Interno do Conselho Universitário – CONSUN, e dá outras providências. Uberlândia, p. 1-18, nov. 2002. Disponível em: <http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/documento/resolucao-10-2002-consun.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 06, de 21 fev. 2014**. Autoriza a implantação do Curso de Doutorado em Estudos Literários no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, p. 1-13, fev. 2014a. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2014-6.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 12, de 25 abr. 2014**. Autoriza a implantação do Programa de Pós-graduação em Agricultura e Ambiente - nível de Mestrado Acadêmico, do Instituto de Ciências Agrárias, e dá outras providências. Uberlândia, p. 1-11, abr. 2014b. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2014-12.pdf>. Acesso em: 06 set. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 9, de 25 abr. 2014**. Autoriza a implantação do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, em nível Mestrado e Doutorado Acadêmicos, do Instituto de Artes, e dá outras providências. Uberlândia, p. 1-15, abr. 2014c. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2014-9.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 01, de 19 jan. 2014**. Autoriza a implantação do Programa de Pós-graduação em Ciências Naturais

– nível Mestrado Acadêmico, da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU), e dá outras providências. Uberlândia, p. 1-77, jan. 2014d. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONSUN-2012-1.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 11, de 25 abr. 2014.** Autoriza a implantação do Programa de Pós-graduação em Gestão Organizacional – nível Mestrado Profissional – da Faculdade de Gestão e Negócios, e dá outras providências. Uberlândia, p. 1-14, abr. 2014e. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2014-11.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 7, de 21 fev. 2014.** Autoriza a implantação do Programa de Pós-graduação em Música - nível Mestrado Acadêmico, no Instituto de Artes, e dá outras providências. Uberlândia, p. 1-14, fev. 2014f. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2014-7.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 10, de 25 abr. 2014.** Autoriza a implantação do Programa de Pós-graduação em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador, em nível de Mestrado Profissional, do Instituto de Geografia, e dá outras providências. Uberlândia, p. 1-14, abr. 2014g. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2014-10.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 01, de 31 jan. de 2012.** Consolida a estrutura organizacional da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, p. 1-11, jan. 2012a. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONSUN-2012-1.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 06, de 29 abr. de 2016.** Dispõe sobre a criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE), e dá outras providências. Uberlândia, p. 1-11, abr. 2016a. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2016-6.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 04, de 27 mar. de 2009.** Estabelece a Política de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências. Uberlândia, p. 1-5, marc. 2009a. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONSUN-2009-4.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Divisão de Provimento e Acompanhamento de Pessoal. **Resposta ao pedido de protocolo 23480014512201911, solicitante Daniel Gonçalves Cury.** e-SIC. Uberlândia: Sistema de Informação ao Cidadão, 2019b. Disponível em: <https://esic.cgu.gov.br/sistema/Pedido/DetalhePedido.aspx?id=zhSYjkanQb8=>. Acesso em: 02 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Diretoria de Processos Seletivos. **Edital nº 014/2009 - Concurso Público para Técnico-Administrativo.** Uberlândia, 2009b. 76p. Disponível em: <https://www.portalselecao.ufu.br/sisarq/>. Acesso em: 13 dez. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Diretoria de Processos Seletivos. **Edital nº 071/2010 - Concurso Público para Técnico-Administrativo**. Uberlândia, 2010a. 37p. Disponível em: <https://www.portalselecao.ufu.br/sisarq/>. Acesso em: 15 dez. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Diretoria de Processos Seletivos. **Prova - Tipo 1 - Concurso Público - Técnico-Administrativo - Edital nº 071/2010 - Técnico em Assuntos Educacionais**. Uberlândia, 2010b. 37p. Disponível em: <https://www.portalselecao.ufu.br/sisarq/>. Acesso em: 24 set. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Estatuto**. Uberlândia, 1999a. 17 p. Disponível em: www.ufu.br. Acesso em: 04 dez. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Educação Física. **[memorando]**. Uberlândia, 03 de jan. de 2014. Memorando ao Diretor da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, Prof. Dr. Guilherme Gularte de Agostini. Em negativa ao pedido enviado, de inclusão do Setor SEAPRA/FAEFI no Organograma da Faculdade de Educação Física (FAEFI). Uberlândia: UFU, 03 de jan. de 2014h.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Educação Física. **[memorando]**. Uberlândia, 13 ago. 2013. Memorando ao Diretor da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, Prof. Dr. Guilherme Gularte de Agostini. Solicitando legalização de setor e de função executada. Uberlândia: UFU, 13 Ago. 2013f.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Educação Física. **[memorando]**. Uberlândia, 21 nov. 2013. Memorando ao Magnífico Reitor Prof. Dr. Elmiro Santos Resende, da Universidade Federal de Uberlândia, Guilherme Gularte de Agostini, solicitando inclusão do Setor SEAPRA/FAEFI no Organograma da Faculdade de Educação Física (FAEFI). Uberlândia: UFU, 21 de nov. de 2013e.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Educação Física. **Portaria FAEFI nº 013/2013, de 04 de agosto de 2013**. Resolve criar um setor, denominado Setor de Apoio aos Professores e Alunos da FAEFI (SEAPRA/FAEFI). Uberlândia, p. 2, ago. 2013b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Educação Física. **Portaria FAEFI nº 014/2013, de 04 de agosto de 2013**. Resolve designar o servidor Daniel Gonçalves Cury, Siape nº 1916235, para exercer a função de Coordenador do Setor de Apoio aos Professores e Alunos da FAEFI (SEAPRA/FAEFI). Uberlândia, p. 1, ago. 2013c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Educação Física. **Ata da 8ª Reunião Ordinária/2013 do Conselho da FAEFI (CONFAEFI), realizada no dia 11 nov. de 2013**. Uberlândia, 2013a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Educação Física. **Regimento Interno**. Uberlândia, [19--]. 32p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Portaria Interministerial nº 111**, de 02/04/2014. Uberlândia: UFU, 2014i. Disponível em: http://www.progep.ufu.br/sites/proreh.ufu.br/files/qrsta_abril-

2014_port.interministerial_no_111_de_02.04.2014_-_dou_de_03.04.2014.pdf. Acesso em: 01 nov. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Portaria Interministerial nº 182**, de 20/05/2013. Uberlândia: UFU, 2013g. Disponível em: http://www.progep.ufu.br/sites/proreh.ufu.br/files/qrsta_junho-2013_port.interministerial_no_182.pdf. Acesso em: 01 nov. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Portaria Interministerial nº 461**, de 20/11/2013. Uberlândia: UFU, 2013i. Disponível em: em: http://www.progep.ufu.br/sites/proreh.ufu.br/files/qrsta_novembro-2013_port.interministerial_no_461_de_20.11.2013_-_dou_de_25.11.2013.pdf. Acesso em: 03 ago. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. [ofício]. Uberlândia, 16 set. 2019. Ofício circular nº 1/2019/secdirpa/dirpa/progep/reito-ufu. Enviado aos Gestores (as) das unidades acadêmicas e administrativas da Universidade Federal de Uberlândia, informando sobre Suspensão de afastamentos para Participação em Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu e Pós-doutorado no País e Exterior. Uberlândia: UFU, 16 set. 2019c. Disponível em: http://www.comunica.ufu.br/sites/comunica.ufu.br/files/conteudo/comunicado/anexo_sei_ufu_-_1550455_-_oficio_circular.pdf. Acesso em: 30 set. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. **Portaria PROGEP Nº 211, de 01 fev. 2016**. Autorizar o afastamento integral de Daniel Gonçalves Cury, SIAPE 1916235, no período de 16/03/2016 a 16/03/2016, a fim de cursar Doutorado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Esta portaria entra em vigor em 16/03/2016. Uberlândia: Jornal de Portarias, ed. 378, p. 1-3, fev. 2016b. Disponível em: http://www.ufu.br/sites/ufu.br/files/media/documento/jp_378_12_fevereiro_2016.pdf. Acesso em: 19 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. **Portaria PROGEP Nº 309, de 16 fev. 2016**. Retificar a Portaria PROGEP Nº 211, de 01/02/2016, nos seguintes termos: onde se lê “Autorizar o afastamento integral de Daniel Gonçalves Cury, SIAPE 1916235, no período de 16/03/2016 a 16/03/2016”, leia-se: “Autorizar o afastamento integral de Daniel Gonçalves Cury, no período de 16/03/2016 a 16/03/2017”. Esta Portaria entra em vigor em 16/03/2016. Uberlândia: Jornal de Portarias, ed. 379, p. 1-7, fev. 2016c. Disponível em: http://www.ufu.br/sites/ufu.br/files/media/documento/jp_379_19_fevereiro_2016.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. **Edital nº 006/2013 – Programa Especial de Apoio aos servidores recém doutores e recém investidos na Universidade Federal de Uberlândia**. Uberlândia: UFU, 2013h. Disponível em: www.propp.ufu.br. Acesso em: 01 dez. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Regimento Geral**. Uberlândia: UFU, 1999b. 63 p. Disponível em: www.ufu.br. Acesso em: 01 dez. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Reitoria. **Portaria R Nº 252, de 23 de março de 2016.** Dispensar DANIEL GONÇALVES CURY, Siape nº 1916235, da função de Secretário da Coordenação do Curso de Graduação em Fisioterapia da Faculdade de Educação Física (FG-7), desta Universidade, a partir de 16 de março de 2016. Revoga-se a Portaria R nº 872/2014. Esta portaria entra em vigor a partir de 16 de março de 2016. Uberlândia: Jornal de Portarias, maio 2016d. ed. 390, p. 1-25. Disponível em: http://www.ufu.br/sites/ufu.br/files/media/documento/jp_390_06_maio_2016.pdf. Acesso em: 11 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Reitoria. **Portaria R Nº. 872, de 05 set. 2014.** Designar DANIEL GONÇALVES CURY, Siape nº 1916235, para exercer a função de Secretário da Coordenação do Curso de Graduação em Fisioterapia da Faculdade de Educação Física (FG-7), desta Universidade, em substituição a Sônia Aparecida Paiva. A designação para a função será a partir de 12 de agosto de 2014, quando esta portaria entra em vigor. Uberlândia: Jornal de Portarias, out. 2014j. ed. 319, p. 1-21. Disponível em: http://www.ufu.br/sites/ufu.br/files/media/documento/jp-319-24outubro_2014.pdf. Acesso em: 11 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Secretaria Geral. **Resposta ao pedido de protocolo 23480014462201972.** Solicitante Daniel Gonçalves Cury, Data de Abertura: 28/06/2019. e-SIC. Uberlândia: Sistema de Informação ao Cidadão, 2019a. Disponível em: <https://esic.cgu.gov.br/sistema/Pedido/DetalhePedido.aspx?id=zvB2h2rMkiI=>. Acesso em: 02 jul. 2019.

VALLE, Lílian de Aragão Bastos do. Aristóteles e a práxis: uma filosofia do movimento. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 263-277, maio-ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.2.15563>. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15563>. Acesso em: 13 out. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 4. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 nov. 2018.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In:* VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010b. p. 103-118

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** 1. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VITÓRIO, Vivian Fidelis. **Precarização das condições de trabalho de docentes da Universidade Federal de Uberlândia**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

VOGT, Maria Saleti Lock. **Prevalência e severidade da dor, cervical e lombar, nos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Santa Maria-RS**. 2000. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/79361/175865.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jul. 2017.

ZANELLA, Andréa Vieira. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 99-104, ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822005000200013>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822005000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 mar. 2018.

ZAVADSKI, Kelly Cristina; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior e a formação de professores. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 683-705, dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642012000400004>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642012000400004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2018.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA REALIZAÇÃO DAS
ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM TÉCNICOS EM ASSUNTOS
EDUCACIONAIS DA UFU**

Procedimentos previstos:

1. Apresentação do pesquisador e da pesquisa.
2. Leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e convite para participação na pesquisa, por meio da entrevista semiestruturada.
3. Coleta dos dados gerais do sujeito da pesquisa.
4. Realização da entrevista semiestruturada com base no roteiro de questões.

Dados gerais do sujeito da pesquisa:

1. Idade:
2. Formação Acadêmica:
3. Ano de ingresso como TAED na UFU:
4. Gênero: () Feminino () Masculino () Não declarado

Questões:

1. Quais foram os motivos que levaram você a estudar e concluir o ensino superior?
2. Quais foram os principais desafios ou dificuldades que você enfrentou para concluir os seus estudos de nível superior?
3. Qual foi a sua trajetória profissional, anterior ao ingresso como TAED na UFU?
4. Quais motivos e expectativas influenciaram você para ingressar no cargo de TAED?
5. Você atua ou atuou EFETIVAMENTE como TAED na UFU? Em caso negativo, explicita os motivos.

Em caso afirmativo	Em caso negativo
1. De acordo com a sua experiência, existe relação entre os conteúdos que você estudou para a realização do concurso público e o exercício cotidiano da sua função como TAED?	1. Quais são as atribuições em que você atua na UFU?
2. No seu entendimento, quais são as	2. Você considera que se encontra em disfunção do cargo de TAED?
	3. Você se considera satisfeito no exercício

<p>atribuições inerentes ao cargo do TAED?</p> <p>3. De acordo com a sua experiência institucional, tomando por base as atribuições do cargo, quais são as possibilidades de atuação do TAED na UFU?</p> <p>4. Como você descreve e avalia o seu processo de ingresso e acolhimento na UFU, a partir do momento em que foi chamado para tomar posse do cargo pelo setor de RH da UFU?</p> <p>5. Nesse período, você recebeu algum tipo de capacitação inicial a respeito da sua atuação como TAED na Educação Superior no âmbito da UFU?</p> <p>6. Qual foi até o presente momento, a capacitação recebida por você para aprimoramento das suas atividades como TAED?</p> <p>7. De acordo com o seu entendimento, qual é o significado de Educação Integral do aluno no âmbito da UFU?</p> <p>8. Tomando como base a sua experiência profissional na UFU, no presente momento, o que é “ser TAED” no âmbito da Educação Superior?</p> <p>9. No seu entendimento, quais são as principais dificuldades que você enfrentou tanto no passado quanto no presente, para o exercício do cargo como TAED?</p> <p>10. Quais são as suas propostas de solução para superação das dificuldades apontadas?</p> <p>11. No seu entendimento, quais são os principais facilitadores presentes no seu cotidiano, para o exercício do cargo como</p>	<p>das suas atribuições?</p> <p>4. De acordo com a sua experiência, existe relação entre os conteúdos que você estudou para a realização do concurso público e o exercício cotidiano da sua função como TAED?</p> <p>5. No seu entendimento, quais são as atribuições inerentes ao cargo do TAED?</p> <p>6. Você aceitaria assumir a função de TAED se tivesse oportunidade de atuar como tal? Explícite os motivos.</p> <p>7. De acordo com a sua experiência institucional, tomando por base as atribuições do cargo, quais são as possibilidades de atuação do TAED na UFU?</p> <p>8. Como você descreve e avalia o seu processo de ingresso e acolhimento na UFU, a partir do momento em que foi chamado para tomar posse do cargo pelo setor de RH da UFU?</p> <p>9. Nesse período, você recebeu algum tipo de capacitação inicial a respeito da sua atuação no âmbito da UFU?</p> <p>10. Tomando como base a sua experiência profissional na UFU, no presente momento, o que é “ser TAED” no âmbito da Educação Superior?</p> <p>11. Em termos gerais, descreva e avalie como tem sido tanto no passado quanto no presente, a sua relação com as chefias às quais você já esteve subordinado.</p> <p>12. Você ocupa ou já ocupou cargo de chefia? Em caso afirmativo, como você descreve e avalia a sua relação com os seus subordinados.</p>
--	---

<p>TAED?</p> <p>12. Em termos gerais, descreva e avalie como tem sido tanto no passado quanto no presente, a sua relação com as chefias às quais você já esteve subordinado.</p> <p>13. Você ocupa ou já ocupou cargo de chefia? Em caso afirmativo, como você descreve e avalia a sua relação com os seus subordinados.</p> <p>14. Como você descreve e avalia a sua atuação frente aos docentes da UFU?</p> <p>15. De acordo com a sua experiência, qual é a visão ou quais são as visões dos docentes a respeito da sua função e valor do servidor TAED?</p> <p>16. Como você descreve e avalia a sua atuação frente aos discentes da UFU?</p> <p>17. De acordo com a sua experiência, qual é a visão ou quais são as visões dos alunos a respeito da sua função e valor do servidor TAED?</p> <p>18. Qual a relação que você encontra entre o TAED e o processo de ensino-aprendizagem em cursos de ensino superior?</p> <p>19. Qual a relação que você encontra entre o TAED e a prática da extensão universitária?</p> <p>20. Qual a relação que você encontra entre o TAED e a prática da pesquisa?</p> <p>21. Você gostaria de acrescentar alguma questão, comentário ou sugestão sobre o tema da pesquisa?</p>	<p>13. Você gostaria de acrescentar alguma questão, comentário ou sugestão sobre o tema da pesquisa?</p>
---	--

Obrigado pela atenção.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM GESTORES DE RH DA UFU

Procedimentos previstos:

1. Apresentação do pesquisador e da pesquisa.
2. Leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e convite para participação na pesquisa, por meio da entrevista semiestruturada.
3. Realização da entrevista semiestruturada com base no roteiro de questões.

Questões:

1. Na sua opinião, quais são as atribuições do cargo do Técnico em Assuntos Educacionais na Educação Superior e qual é a finalidade central das mesmas?
2. Como são produzidos os editais para seleção de TAED na UFU?
3. Quem define e quais são as exigências legais da UFU contidas no edital de ingresso do TAED?
4. Qual é a política de capacitação do TAED para a atuação na UFU no âmbito da Educação Superior?
5. Quais são os critérios de distribuição dos cargos de TAED aprovados em concurso?
6. Quais são os setores que efetivamente utilizam as atribuições e finalidades do TAED na UFU?
7. Quais são os setores que, de acordo com a sua opinião deveriam ou poderiam contar efetivamente com a função do TAED na UFU?
8. De acordo com a sua experiência, quais são os fatores que dificultam a atuação do TAED na UFU?
9. Quais são as propostas de solução para superação das dificuldades apontadas?
10. Quais os fatores que facilitam a atuação do TAED na UFU?
11. Para você, o que é Educação Integral de alunos?
12. De acordo com a sua experiência, qual é a visão ou quais são as visões dos docentes a respeito da função e valor do servidor TAED na UFU?
13. De acordo com a sua experiência, qual é a visão ou quais são as visões dos alunos a respeito da função e valor do servidor TAED na UFU?

14. Qual a relação que você encontra entre o TAED e o processo de ensino-aprendizagem em cursos de ensino superior?
15. Qual a relação que você encontra entre o TAED e a prática da extensão universitária?
16. Qual a relação que você encontra entre o TAED e a prática da pesquisa?
17. A UFU conta com dados relativos ao nível de satisfação dos TAED? Em caso afirmativo, quais são os resultados encontrados?
18. A UFU dispõe de dados quantitativos a respeito dos servidores TAED em disfunção e em efetivo exercício da sua função? Em caso afirmativo, poderiam ser fornecidos para esta pesquisa tais informações?
19. Você gostaria de acrescentar alguma questão, comentário ou sugestão sobre o tema da pesquisa?

Obrigado pela atenção.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM EX-GESTORES DE RH DA UFU

Procedimentos previstos:

- 1 Apresentação do pesquisador e da pesquisa.
- 2 Leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e convite para participação na pesquisa, por meio da entrevista semiestruturada.
- 3 Realização da entrevista semiestruturada com base no roteiro de questões.

Questões:

1. Na sua opinião, quais são as atribuições do cargo do Técnico em Assuntos Educacionais na Educação Superior e qual é a finalidade central das mesmas?
2. Como eram produzidos, em sua época, os editais para seleção de TAED na UFU?
3. Quem definia e quais eram as exigências legais da UFU contidas no edital de ingresso do TAED?
4. Qual era a política de capacitação do TAED para a atuação na UFU no âmbito da Educação Superior?
5. Quais eram os critérios de distribuição dos cargos de TAED aprovados em concurso?
6. Quais eram os setores que efetivamente utilizavam as atribuições e finalidades do TAED na UFU?
7. Quais eram os setores que, de acordo com a sua opinião, deveriam ou poderiam contar efetivamente com a função do TAED na UFU?
8. De acordo com a sua experiência, quais eram/são os fatores que dificultam a atuação do TAED na UFU?
9. Quais são as propostas de solução para superação das dificuldades apontadas?
10. Quais os fatores que facilitam/facilitavam a atuação do TAED na UFU?
11. Para você, o que é Educação Integral de alunos?
12. De acordo com a sua experiência, qual é/eram a visão ou quais são as visões dos docentes a respeito da função e valor do servidor TAED na UFU?
13. De acordo com a sua experiência, qual é/eram a visão ou quais são as visões dos alunos a respeito da função e valor do servidor TAED na UFU?

14. Qual a relação que você encontra entre o TAED e o processo de ensino-aprendizagem em cursos de ensino superior?
15. Qual a relação que você encontra entre o TAED e a prática da extensão universitária?
16. Qual a relação que você encontra entre o TAED e a prática da pesquisa?
17. A UFU contava, em seu período de atuação como gestor de RH, com dados relativos ao nível de satisfação dos TAED? Em caso afirmativo, quais eram os resultados encontrados?
18. A UFU dispunha, em seu período de atuação, de dados quantitativos a respeito dos servidores TAED em disfunção e em efetivo exercício da sua função? Em caso afirmativo, poderiam ser fornecidos para esta pesquisa tais informações?
19. Você gostaria de acrescentar alguma questão, comentário ou sugestão sobre o tema da pesquisa?

Obrigado pela atenção.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de doutorado “*Percalços e possibilidades de atuação do Técnico em Assuntos Educacionais no Ensino Superior*” sob a responsabilidade do pesquisador Mestre Daniel Gonçalves Cury, pós-graduando em Educação na FACED e servidor público federal, ocupante do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais – TAED na Faculdade de Educação Física (FAEFI) da Universidade Federal de Uberlândia e do pesquisador Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox, docente do curso de Educação Física, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFU e orientador da pesquisa. Nesta pesquisa nós estamos buscando descrever e analisar as dificuldades, problemas, percalços e contradições enfrentadas pelos TAEDs lotados na educação superior ofertada da Universidade Federal de Uberlândia, à luz do marco legal estabelecido para o exercício das suas funções, bem como investigar as suas possibilidades de atuação e contribuição profissional nos processos de ensino-aprendizagem, pesquisa acadêmica e de extensão destinados a contribuir com a educação integral do estudante universitário.

Sua participação consiste em aceitar nos conceder uma entrevista que será gravada e, após transcrita para análise, será desgravada. Assinando o presente termo, você nos concede a anuência para publicações científicas dos dados construídos na pesquisa, diante de nosso compromisso ético de garantir o sigilo de sua identidade. As gravações estarão sob a responsabilidade do pesquisador e serão destruídas após o término da pesquisa. Fica ainda esclarecido que:

- 1- Em nenhum momento você será identificado e utilizaremos pseudônimos no texto científico, visando que seu nome e dados de identificação sejam preservados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.
- 2- Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.
- 3- Este estudo não oferece nenhum risco a sua saúde e nenhum ônus e lhe oferece a oportunidade de expor seus pensamentos referentes à temática.
- 4- Você é livre na decisão de participar e de deixar de participar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.
- 5- Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você e outra com a equipe executora da pesquisa.
- 6- A qualquer momento você poderá solicitar informações referentes à pesquisa, entrando em contato com os pesquisadores responsáveis através dos endereços, telefones e e-mails disponibilizados a seguir:

- Pesquisador principal: Daniel Gonçalves Cury — Rua Benjamin Constant, 1286, Bairro Nossa Senhora de Aparecida, CEP 38400678 – Uberlândia/MG. Fone (34)3218-2968. E-mail: danielcuryufu@gmail.com

- Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Avenida João Naves de Ávila, 2121, Bloco 3P – Sala 300 – 3º andar – Prédio da Reitoria da UFU. Campus Santa Mônica. Uberlândia. Fone: (34) 32394131.

Uberlândia, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do pesquisador

Eu, _____, aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura: _____

**APÊNDICE E – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO PARA ADEQUAÇÃO DO TÉCNICO
EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NA UFU**

Regulamenta a inserção e adequação do Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Uberlândia às funções previstas em Lei, o Núcleo de Integração entre os Técnicos em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Uberlândia, o Fórum Nacional Permanente de Discussão e Fomento da Prática do Técnico em Assuntos Educacionais, e dá outras providências.

CONSIDERANDO a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;

CONSIDERANDO a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1998, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO o Plano Nacional de Extensão Universitária de 2001;

CONSIDERANDO a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 e dá outras providências;

CONSIDERANDO a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, que altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências;

CONSIDERANDO a Lei nº 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 Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências;

CONSIDERANDO o Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006, que Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005;

CONSIDERANDO o Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, no qual consta a descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público, dentre elas a do cargo Técnico em Assuntos Educacionais;

CONSIDERANDO o Ofício-Circular nº 1/2017/COLEP/CGGP/SAA-MEC, no qual orienta-se que sejam observadas as descrições dos cargos constantes do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos - PUCRCE - Decreto nº 94.664 de 1987, até publicação do regulamento dos cargos do Plano de Carreira dos Cargos Técnicos-Administrativos em Educação – PCCTAE de que trata a Lei nº 11.091 de 2005;

CONSIDERANDO o Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987, que Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987;

CONSIDERANDO o documento intitulado “Considerações sobre a situação atual do Técnico em Assuntos Educacionais no MEC”, de 1979, e as demais pesquisas científicas realizadas sobre o cargo público Técnico em Assuntos Educacionais;

CONSIDERANDO a tese de doutorado intitulada “A (in)visibilidade do Técnico em Assuntos Educacionais: percalços e possibilidades de atuação na Universidade Federal de Uberlândia”, realizada por Daniel Gonçalves Cury, sobre a situação atual do Técnico em Assuntos Educacionais no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia, que denuncia seu subaproveitamento e inadequação no exercício de suas funções e aponta possibilidades de superação das contradições identificadas.

RESOLVE

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1. O cargo de Técnico em Assuntos Educacionais preconiza a autonomia profissional para a execução de diferentes atribuições e prevê:

- I – o desenvolvimento de trabalhos relacionados à coordenação das atividades de ensino, planejamento e orientação, por meio da realização de supervisão e avaliação destas atividades, com fins a assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo;
- II – a prestação de assessoria nas atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- III – o foco na educação integral de estudantes.

Art. 2. As atividades típicas a serem desenvolvidas pelo Técnico em Assuntos Educacionais são:

- I – planejamento, supervisão, análise e reformulação do processo de ensino-aprendizagem, por meio do estabelecimento de metas e normas e da orientação e supervisão quanto ao cumprimento do mesmo e criação e/ou modificação dos processos educativos, em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos alunos;
- II – Elaboração de projetos de extensão;
- III – Realização de trabalhos estatísticos específicos;
- IV – Elaboração de apostilas;
- V – Orientação de pesquisas acadêmicas;
- VI – Utilização de recursos de informática;
- VII – Execução de outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

Art. 3. O quadro de Técnicos em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Uberlândia conta com formação em diferentes áreas do conhecimento, sendo os atuais ocupantes do cargo oriundos de cursos de pedagogia ou de outras licenciaturas.

Parágrafo único. A riqueza e diversidade de conhecimentos dos Técnicos em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Uberlândia, bem como a experiência destes servidores, pode possibilitar que a instituição aproveite distintos conhecimentos para fins do cumprimento dos objetivos do seu cargo e dos objetivos institucionais, com vistas à promoção da educação integral dos estudantes.

Art. 4. A educação integral possui dimensão formadora para além da educação formal oferecida na universidade, e deve englobar diferentes aspectos/âmbitos da constituição profissional do estudante, incluídas as atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária.

CAPÍTULO II
DA CRIAÇÃO DO NÚCLEO DE INTEGRAÇÃO ENTRE OS TÉCNICOS EM
ASSUNTOS EDUCACIONAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA E
DA LOTAÇÃO DESSES SERVIDORES

Art. 5. Os ocupantes do cargo de Técnicos em Assuntos Educacionais deverão ser realocados para lotação em um setor específico de trabalho, vinculado à reitoria, com apoio às pró-reitorias da universidade e às unidades acadêmicas e especiais em suas demandas pedagógicas consistentes com as do cargo;

§ 1º – O Regimento Interno de funcionamento deste setor deverá ser proposto por seus integrantes e aprovado em reunião do Conselho Universitário, em até 3 anos a partir do início de seu funcionamento;

§ 2º – O Setor não deverá ser vinculado especificamente a uma pró-reitoria específica, mas prestar apoio a todas elas, conforme necessidades institucionais/administrativas e em acordo com as atribuições do cargo de seus ocupantes;

§ 3º – O nome inicial do setor será Núcleo de Apoio Pedagógico dos Técnicos em Assuntos Educacionais, podendo ser modificado em seu Regimento Interno.

Art. 6. Deverão os Técnicos em Assuntos Educacionais ocupantes deste setor prestar assessorias pedagógicas à Reitoria, sendo que o Reitor e Vice-Reitor serão responsáveis pela estruturação do setor e oferecimento de espaço físico compatíveis com as atividades de seus ocupantes.

Art. 7. O setor deverá contar com um coordenador ocupante do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, eleito pelos pares, ocupantes do cargo, com rodízio de coordenação a cada 2 anos de gestão.

Parágrafo único. As solicitações e demandas apresentadas pelas pró-reitorias e unidades acadêmicas serão atendidas conforme ordem a ser estabelecida no setor;

CAPÍTULO III
DAS ATIVIDADES DO NÚCLEO DE INTEGRAÇÃO ENTRE OS TÉCNICOS EM
ASSUNTOS EDUCACIONAIS

Art. 8. O Núcleo de Integração entre os Técnicos em Assuntos Educacionais será um órgão de apoio, coordenação, avaliação, planejamento e supervisão no que concerne aos processos pedagógicos da instituição e poderá desenvolver atividades relacionadas aos seguintes processos, visando a educação integral dos estudantes:

I – desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, com fomento à parceria com docentes, estudantes e comunidade externa;

II – proposição de projetos ou participação/assessoria àqueles já existentes na instituição, relacionados ao ensino, pesquisa e extensão, com atividades de coordenação, orientação e/ou assessoria;

III – prestação de assessoria em estrita relação com os processos de ensino, pesquisa e extensão, visando a educação integral dos estudantes que ocorram na universidade e que se efetive o apoio aos docentes;

IV – auxílio na adequação de projetos pedagógicos dos cursos à leis e regulamentos;

V – colaborar no Planejamento Institucional;

VI – colaborar no planejamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão;

VII – supervisionar os processos de ensino, pesquisa e extensão;

VIII – analisar e avaliar os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem na universidade e os projetos existentes e/ou em implementação e propostos;

IX – estabelecimento de metas e normas;

X – orientação e supervisão quanto ao cumprimento das normas institucionais e criação e/ou modificação dos processos educativos;

XI – exercer outras atividades ou funções que lhe forem delegadas pelo reitor ou em acordo com demandas institucionais, desde que em acordo com as atribuições do cargo.

Art. 9. O trabalho dos servidores deverá acontecer em estrita relação com as atribuições do cargo, previstas em lei.

§ 1º – Poderá ser identificada a necessidade de servidores ocupantes de outros cargos a serem lotados no setor, visando a ampliação das atividades desenvolvidas.

§ 2º – Demandas no sentido do parágrafo anterior deverão ser apontadas ao Reitor ou ao Vice-Reitor em exercício de reitor, responsáveis pela análise das necessidades do setor.

Art. 10. Os servidores do setor poderão se deslocar para atividades *in loco*, nas pró-reitorias ou nas unidades acadêmicas, por períodos determinados e a fins de responder à determinada demanda.

Art. 11. O Núcleo contará com um colegiado, que se reunirá mensalmente, podendo este ser composto por todos os membros ou por parcela representativa, visando analisar as demandas de trabalho recebidas e aquelas identificadas, em consonância com o cargo, a fim de estabelecer a ordem e a prioridade dos serviços a serem prestados.

CAPÍTULO IV

DAS AÇÕES DE CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA VOLTADAS PARA O TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS

Art. 12. O setor de Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, por meio de sua Divisão de Capacitação, deverá propor e apoiar ações para fins de capacitar os Técnicos em Assuntos Educacionais para o exercício de suas funções.

Art. 13. O Núcleo, em articulação com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, deverá propor/realizações ações interinstitucionais, visando a interlocução com outras Instituições Públicas que tenham, em seu quadro de pessoal, ocupantes do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais.

§ 1º – As ações previstas neste artigo poderão ocorrer por meio de atividades interinstitucionais conjuntas, visitas técnicas, pesquisas, grupos de estudos e realização de eventos, como o estabelecimento do Fórum Nacional Permanente de Discussão e Fomento da Prática do Técnico em Assuntos Educacionais, além de programas de treinamento e capacitação realizadas institucionalmente;

§ 2º – A Universidade Federal de Uberlândia deverá sediar o 1º Fórum Nacional Permanente de Discussão e Fomento da Prática do Técnico em Assuntos Educacionais, organizado pelos ocupantes do setor e com objetivo de fomentar a troca de experiências a nível interinstitucional, cujo formato deverá ser definido pelos ocupantes do cargo na instituição, com possibilidades de adequações posteriores;

§ 3º – O evento deverá acontecer com frequência de dois em dois anos, com rodízio de sede entre as instituições participantes, e com possibilidade de mudança de formato e de denominação;

§ 4º – Ações poderão ser executadas em conjunto com institucionais que não possuam em seu quadro de pessoal o Técnico em Assuntos Educacionais, visando prestar-lhes assessoria, conforme interesses da administração e possibilidades dos servidores do setor;

§ 5º – Do Fórum deverão originar-se Grupos de Trabalho, com organização de ações intra e interinstitucionais.

CAPÍTULO V

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 14. A desvinculação do servidor ocupante do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais de suas reais atribuições, assim como do ocupante de qualquer outro cargo técnico-administrativo em educação da Universidade Federal de Uberlândia configura-se em desvio de função e deve ser corrigido.

Art. 15. Para fins de adequação e cumprimento desta resolução, faz-se necessário o envolvimento de diferentes pró-reitorias e dos próprios Técnicos em Assuntos Educacionais ocupantes de cargos públicos na Universidade Federal de Uberlândia, devendo ser estes incluídos como agentes de mudança no processo de gestão de sua prática.

Art. 16. A autonomia do Técnico em Assuntos Educacionais, prevista em lei, deve ser respeitada e fomentada pelas instâncias superiores e gestores da Universidade Federal de Uberlândia.

Art. 17. O controle de frequência do servidor Técnico em Assuntos Educacionais deverá ser revisto, tendo em vista que o controle eletrônico, instituído na Universidade Federal de Uberlândia, engessa as possibilidades de interlocução com as Unidades Acadêmicas e interinstitucionais, bem como a inserção em atividades voltadas para o ensino, pesquisa e extensão que ocorram fora do local específico de lotação do servidor técnico-administrativo em educação.

Art. 18. Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

Uberlândia, 06 de dezembro de 2019.

ANEXO A – TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DE PROJETO

– EDITAL Nº 06/2013



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE APOIO À PÓS-GRADUAÇÃO



PROGRAMA ESPECIAL DE APOIO AOS SERVIDORES RECÉM DOUTORES E RECÉM CONTRATADOS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Edital Nº 06/2013

TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO

Proponente: DANIEL GONÇALVES CURY

Nº do Projeto: 092

Unidade Acadêmica: FAEFI

Cargo: TÉCNICO

Recurso aprovado: R\$ 5.949,15

Título do projeto: **A influência do acompanhamento pedagógico na diminuição dos índices de reprovação no curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia**

Pelo presente TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO que entre si celebram, de um lado a UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Fundação Pública integrante da Administração Federal Indireta, com endereço na Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Uberlândia-MG. Representada por seu Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação, Prof. Dr. Marcelo Emílio Beletti, pelo seu Diretor de Pós-graduação, Prof. Dr. Alexandre Walmott Borges. Aqui denominada UNIVERSIDADE e, de outro lado, o(a) servidor(a) acima identificado do quadro de pessoal da Universidade, denominado PROPONENTE, determinam-se as seguintes cláusulas e condições:

CLÁUSULA PRIMEIRA. A UNIVERSIDADE concede AO PROPONENTE contemplado no edital PROPP 06/2013, os recursos aprovados para execução do projeto de pesquisa, identificado acima.

CLÁUSULA SEGUNDA. O PROPONENTE compromete-se a:

1. Acompanhar as solicitações de compra e seus respectivos trâmites licitatórios, conforme item 10.3 do Edital 06/2013;
2. As produções intelectuais (bibliográficas, artísticas, técnicas) e qualquer outro meio de divulgação de trabalho de pesquisa apoiadas pelo presente edital, deverão citar, obrigatoriamente, o apoio da PROPP-UFU;
3. Todo material adquirido deverá:
 - 3.1. Receber patrimônio da UFU;
 - 3.2. Ser alocado na UA do proponente;
 - 3.3. Ficar sob responsabilidade do Diretor da UA;
 - 3.4. Ser utilizado exclusivamente no desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão da UFU;
4. Aplicar os recursos nas atividades próprias e previstas no projeto;
5. Autorizar a publicação dos resultados da pesquisa em veículos da UFU;
6. Participar de eventos promovidos pela UFU para apresentação do projeto de pesquisa, quando solicitado;
7. Prestar consultoria "ad hoc", emitindo pareceres técnicos, quando solicitados pela PROPP;
8. Acatar os pareceres da Comissão de Ética em Pesquisa da UFU, conforme estabelecido na Resolução 196/97 do Ministério da Saúde – quando for o caso.
9. Apresentar à PROPP relatório final de atividade e prestação de contas ao término do projeto, conforme cronograma, de acordo com o item 12 do Edital 06/2013;
10. Cumprir às demais exigências contidas no Edital 06/2013 da PROPP.

SUBCLÁUSULA ÚNICA. O não atendimento de qualquer um destes itens, acarretará a exclusão de propostas encaminhadas em futuros editais da PROPP.

CLÁUSULA TERCEIRA. A Comissão de Avaliação da PROPP será a instância de assessoria para fins de consulta e tomada de decisão, nos casos de eventuais recursos relativos a alterações no projeto e não cumprimento deste Termo.

CLÁUSULA QUARTA. O PROPONENTE que solicitar exoneração, for demitido ou requerer a aposentadoria voluntária, durante o período de execução do projeto, deverá alocar na UA todo o material adquirido, nos termos da Cláusula Primeira.

Uberlândia, 15 de junho de 2013

PROponente

UNIVERSIDADE

Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Dr. Alexandre Walmott Borges
Diretor de Pós-Graduação
Rua Santa Mônica, 2121

ANEXO B – MI.004/2013/FAEFI/DANIEL



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA



Uberlândia, 13 de agosto de 2013.

MI.004/2013/FAEFI/DANIEL

DE: **Daniel Gonçalves Cury**
Técnico em Assuntos Educacionais

PARA: **Prof. Dr. Guilherme Gularte de Agustini**
Diretor da Faculdade de Educação Física

Assunto: Solicitação de legalização de setor e da função executada

Prezado Diretor Prof. Dr. Guilherme,

Solicito a legalização, por meio de portaria ou outro tipo de documento interno, do ~~Setor de Apoio aos Professores e Alunos~~ e de minha função nela executada, seja de coordenador, gerente, chefe de setor, ou outra que aprovar, conforme deliberação.

Em anexos, constam: justificativas (ANEXO I); descrições das principais atribuições do setor (ANEXO II); Termo de Compromisso de projeto aprovado no Edital nº 006/2013 (ANEXO III); solicitação encaminhada ao diretor Guilherme, no dia 09/07/2013 (ANEXO IV); descrição do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais (ANEXO V); cópia do e-mail recebido pela Profa. Dra. Diva Silva, Supervisora da Divisão de Formação Docente, sobre o Projeto mencionado no anexo III (ANEXO VI).

Atenciosamente,

Daniel Gonçalves Cury
Daniel Gonçalves Cury
Técnico em Assuntos Educacionais
FAEFI / UFU

*De acordo
13/08/2013*
[Assinatura]
Diretor da Faculdade de Educação Física
UFU - Uberlândia - Minas Gerais



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA



ANEXO I. JUSTIFICATIVAS

- 1) Na Faculdade de Educação Física (FAEFI) não existe um setor de atendimento aos alunos, no sentido de acompanhá-los em suas dificuldades e encaminhá-los aos serviços já existentes na UFU e, até mesmo outros que não sejam pela Universidade oferecidos, mas que se façam necessários;
- 2) Os docentes não são formados para lidar com todos os tipos de situações que encontram em sala de aula e necessitam de apoio em sua prática pedagógica;
- 3) No curso de Educação Física existe um alto índice de reprovação, especialmente em algumas disciplinas;
- 4) A implementação do Setor se faz necessária para viabilizar o projeto submetido por mim, Daniel Gonçalves Cury, ao Edital nº 006/2013 da PROPP e aprovado (conforme Termo de Compromisso no ANEXO III);
- 5) A criação de tal setor foi solicitada anteriormente ao Diretor da FAEFI, conforme ANEXO IV;
- 6) A implementação do Setor viabilizará a adequação de meu cargo na Unidade Acadêmica, conforme descrição do meu cargo (ANEXO V) e poderá agregar nova função, em consonância com o cargo;
- 7) O projeto, citado no item 4, após aprovado, foi enviado a Divisão de Formação Docente da UFU e recebeu a resposta que consta no ANEXO VI, explicitando o apoio deste setor ao projeto.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA



ANEXO II. DESCRIÇÕES DAS PRINCIPAIS ATRIBUIÇÕES DO SETOR

- 1) Rastrear os serviços existentes na Universidade Federal de Uberlândia, conhecendo-os, visando estreitar contato com diferentes setores para que os discentes da Faculdade de Educação Física (FAEFI) possam contar com tais serviços quando necessário, sendo formalmente encaminhados;
- 2) Propor a criação de novos serviços, que se fizerem necessários ao bom andamento da Universidade e ao processo de ensino-aprendizagem, visando à formação docente e discente;
- 3) Receber encaminhamento das coordenações de cursos da FAEFI quanto a alunos com demandas específicas em seu processo de ensino-aprendizagem, avaliando necessidades, propondo atendimentos e acompanhamentos, fazendo encaminhamentos e acompanhando tais encaminhamentos;
- 4) Receber encaminhamentos dos docentes dos cursos da FAEFI e atuar no mesmo sentido do item 3;
- 5) Receber demandas espontâneas de discentes e atuar no sentido proposto do item 3;
- 6) Auxiliar o docente em demandas específicas referentes ao processo de ensino-aprendizagem;



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA



- 7) Propor serviços que visem à identificação dos fatores que levam ao alto índice de reprovação e fomentar serviços que possam transformar essa realidade em outra, visando maior rendimento acadêmico discente;
- 8) Propor outros projetos e serviços que atuem com demandas a serem apontadas posteriormente.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA



ANEXO III. Termo de Compromisso de projeto aprovado no Edital nº 006/2013



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE APOIO À PÓS-GRADUAÇÃO



PROGRAMA ESPECIAL DE APOIO AOS SERVIDORES RECÉM DOUTORES E RECÉM CONTRATADOS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Edital Nº 06/2013

TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO

Proponente: DANIEL GONÇALVES CURY

Nº do Projeto: 092

Unidade Acadêmica: FAEFI

Cargo: TÉCNICO

Recurso aprovado: R\$ 5.949,15

Título do projeto: A influência do acompanhamento pedagógico na diminuição dos índices de reprovação no curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia

Pelo presente TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO que entre si celebram, de um lado a UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Fundação Pública integrante da Administração Federal Indireta, com endereço na Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Uberlândia-MG, Representada por seu Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação, Prof. Dr. Marcelo Emílio Beletti, pelo seu Diretor de Pós-graduação, Prof. Dr. Alexandre Walmott Borges. Aqui denominada UNIVERSIDADE e, de outro lado, (o/a servidora) acima identificado do quadro de pessoal da Universidade, denominado PROPONENTE, determinam-se as seguintes cláusulas e condições:

CLÁUSULA PRIMEIRA. A UNIVERSIDADE concede AO PROPONENTE contemplado no edital PROPP 06/2013, os recursos aprovados para execução do projeto de pesquisa, identificado acima.

CLÁUSULA SEGUNDA. O PROPONENTE compromete-se a:

1. Acompanhar as solicitações de compra e seus respectivos trâmites licitatórios, conforme item 10.3 do Edital 06/2013;
2. As produções intelectuais (bibliográficas, artísticas, técnicas) e qualquer outro meio de divulgação de trabalho de pesquisa apoiadas pelo presente edital, deverão citar, obrigatoriamente, o apoio da PROPP-UFU;
3. Todo material adquirido deverá:
 - 3.1. Receber patrimônio da UFU;
 - 3.2. Ser alocado na UA do proponente;
 - 3.3. Ficar sob responsabilidade do Diretor da UA;
 - 3.4. Ser utilizado exclusivamente no desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão da UFU;
4. Aplicar os recursos nas atividades próprias e previstas no projeto;
5. Autorizar a publicação dos resultados da pesquisa em veículos da UFU;
6. Participar de eventos promovidos pela UFU para apresentação do projeto de pesquisa, quando solicitado;
7. Prestar consultoria "ad hoc", emitindo pareceres técnicos, quando solicitados pela PROPP;
8. Acatar os pareceres da Comissão de Ética em Pesquisa da UFU, conforme estabelecido na Resolução 196/97 do Ministério da Saúde – quando for o caso;
9. Apresentar à PROPP relatório final de atividade e prestação de contas ao término do projeto, conforme cronograma, de acordo com o item 12 do Edital 06/2013;
10. Cumprir às demais exigências contidas no Edital 06/2013 da PROPP.

SUBCLÁUSULA ÚNICA. O não atendimento de qualquer um destes itens, acarretará a exclusão de propostas encaminhadas em futuros editais da PROPP.

CLÁUSULA TERCEIRA. A Comissão de Avaliação da PROPP será a instância de assessoria para fins de consulta e tomada de decisão, nos casos de eventuais recursos relativos a alterações no projeto e não cumprimento deste Termo.

CLÁUSULA QUARTA. O PROPONENTE que solicitar exoneração, for demitido ou requerer a aposentadoria voluntária, durante o período de execução do projeto, deverá alocar na UA todo o material adquirido, nos termos da Cláusula Primeira.

Uberlândia, 05 de junho de 2013

PROPONENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Prof. Dr. Alexandre Walmott Borges
Diretor da Pós-Graduação
Portaria R.Nº. 2060/2012



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA



ANEXO IV. Solicitação encaminhada ao Diretor Guilherme, no dia 09/07/2013



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA



Uberlândia, 09 de julho de 2013

DE: Daniel Gonçalves Cury
Técnico em Assuntos Educacionais - FAEFI

PARA: Prof. Dr. Guilherme Gularte de Agustini
Diretor da Faculdade de Educação Física - FAEFI

Assunto: Solicitação de criação de Setor Pedagógico

Prezado Diretor,

Solicito a disponibilização de espaço físico e materiais permanentes necessários para criação e funcionamento das atividades de um Setor Pedagógico na FAEFI, destinado, inicialmente, ao atendimento de discentes com altos índices de reprovação e com dificuldades de aprendizagem, do curso de Educação Física.

Tal proposta de intervenção (em anexo) foi submetida ao Edital 006/2013 da PROPP e aprovado, com recurso de R\$5.949,15 a serem destinados a materiais permanentes e de consumo, visando incentivar a pesquisa dos resultados da criação de tal setor.

Com a existência de tal setor, poderão ser identificadas outras necessidades pedagógicas da instituição para além do projeto proposto e, identificada a eficácia da proposta no cumprimento de seus objetivos, tal trabalho poderá ser estendido também ao curso de Fisioterapia.

Daniel G. Cury

Daniel Gonçalves Cury
Técnico em Assuntos Educacionais

Recebido
09/06/2013
Diretor em Assuntos Educacionais




SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA



ANEXO V. Descrição do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais

TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO:

Coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO

- Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos alunos.
- Elaborar projetos de extensão.
- Realizar trabalhos estatísticos específicos.
- Elaborar apostilas.
- Orientar pesquisas acadêmicas.
- Utilizar recursos de informática.

Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade, associadas ao ambiente organizacional.




 SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA



ANEXO VI. Cópia do e-mail recebido pela Profa. Dra. Diva Silva



Daniel Cury <danielcuryufu@gmail.com>

Projeto - criação de Setor (Faculdade de Educação Física)

Diva Silva <diva@faced.ufu.br>

5 de agosto de 2013 11:03

Para: Daniel Cury <danielcury@faefi.ufu.br>

Cc: DIFDO/DIREN/PROGRAD/UFU <difdo@prograd.ufu.br>, Geovana Melo <diren@prograd.ufu.br>

Bom dia, Daniel Cury!

O projeto é bem interessante e vem ao encontro do que uma IES precisa no acompanhamento de seus estudantes e da qualidade do processo de ensino aprendizagem em que estão envolvidos.

Como você bem sabe é praticamente inviável trabalhar as dificuldades dos estudantes diante dos estudos/vida acadêmica sem trabalhar com os professores paralelamente.

Diante disso acreditamos que o presente projeto pode contribuir e muito para esse processo estudante/professores/curso para que os objetivos sejam alcançados.

Acreditamos que um setor/local para assistência pedagógica e/ou psicopedagógica é bem vindo na faculdade, pois aproxima mais as demandas e o acompanhamento. Para isso é preciso envolver o NDE (Núcleo Docente Estruturante) do curso para que seja um processo integrador e com todos participando. Talvez isso aconteça melhor após os levantamentos a que você se propõe com um contato com esses estudantes também.

Esse espaço poderá ser chamado de um Núcleo de Apoio Pedagógico ou Psicopedagógico OU Apoio a Estudantes e Professores, enfim algo que aproxime os objetivos da motivação.

Estamos à disposição para conversarmos melhor a respeito, se você achar necessário.

Att,
 Diva Silva
 Supervisora da DIFDO

ANEXO C – MI. Nº 176/2013/FAEFI/UFU



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA



Uberlândia, 23 de outubro de 2017.

MI. nº 176/2013/FAEFI/UFU

DE: Prof. Dr. Guilherme Gularte de Agostini
Diretor da Faculdade de Educação Física - FAEFI

PARA: Magnífico Reitor Prof. Dr. Elmiro Santos Resende
Presidente do Conselho Universitário

Assunto: Solicitação de Inclusão de Setor no Organograma da Faculdade de Educação Física (FAEFI)

Magnífico Reitor,

Solicitamos a inclusão, no Organograma da Faculdade de Educação Física, do Setor de Apoio ao Professor e Aluno (SEAPRA) da FAEFI, cuja criação foi aprovada na reunião do Conselho da Faculdade de Educação Física do dia 11 de novembro de 2013. Segue cópia da Ata da Reunião, aprovada no dia 18 de novembro de 2013 e cópia do Processo 14/2013, no qual consta a solicitação da criação do setor e o parecer emitido.

Segue também a cópia do Projeto de Pesquisa aprovado no Edital 006/2013 da PROPP, elaborado pelo Técnico em Assuntos Educacionais, Daniel Gonçalves Cury, no qual ele propõe a criação de tal Setor e propõe-se a pesquisar o seu funcionamento no que se refere aos índices de reprovação no curso de Educação Física. Salientamos que o Setor, porém, estenderá seu atendimento a toda a Unidade Acadêmica, percebendo as demandas existentes, atendendo as que forem possíveis e encaminhando quando necessário, sendo tal pesquisa motivadora da criação do Setor, mas apenas um recorte do seu funcionamento.

Para o adequado funcionamento desse Setor dispomos do espaço físico e pleiteamos, se e quando possível, a disponibilização dos seguintes materiais, necessários ao funcionamento do Setor e atendimento do público:

- 2 computadores de mesa;
- 1 impressora com scanner;
- 2 mesas;
- 2 cadeiras giratórias;



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA



- 2 armários;
- 1 ar condicionado;
- 1 aparelho de telefone sem fio;
- 1 mesinha para suporte de aparelho de telefone;
- 1 mesinha para suporte de impressora;
- 2 poltronas/sofás, sendo uma para atendimento ao público e uma para espera / sala de espera.

Informamos que entendemos tais materiais como necessários ao funcionamento adequado do Setor, mas que a não aquisição imediata não inviabiliza o início das atividades do mesmo.

Solicitamos a Vossa Magnificência, se possível, apreciação desta solicitação em caráter de urgência, pois necessitamos desse Setor em funcionamento ainda neste ano, e para que, caso aprovada sua criação e sua inclusão no Organograma da Unidade, seja nomeado como Dirigente o próprio proponente do Projeto, Daniel Gonçalves Cury, SIAPE 1916235, lotado na Faculdade de Educação Física, que atuará no sentido de orientar, supervisionar e coordenar as funções desse Órgão Complementar.

Para tal exercício, solicitamos, após aprovação do Setor, nomeação do servidor Daniel Gonçalves Cury como Coordenador do SEAPRA e solicitamos Função Gratificada o exercício da função.

Respeitosamente,


 Universidade Federal de Uberlândia
 Guilherme Guarte de Agostini
 Diretor da Faculdade de Educação Física
 Portaria R Nº. 1369/2012

ANEXO D – ATA DA 8ª REUNIÃO ORDINÁRIA/2013 DO CONFAEFI

Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação Física



1 **ATA DA 8ª REUNIÃO ORDINÁRIA/2013 DO CONSELHO DA FACULDADE DE**
2 **EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – 11/11/2013**
3 Aos onze dias do mês de novembro do ano de dois mil e treze, às quatorze horas e vinte e quatro
4 minutos, na sala do 5º período da Faculdade de Educação Física, situada à Rua Benjamin Constant,
5 número 1286, nesta cidade, teve início a oitava reunião ordinária do Conselho da Faculdade de
6 Educação Física, do corrente ano, presidida pelo Diretor Acadêmico desta unidade, Prof. Dr.
7 Guilherme Gularte de Agostini, e contou com a presença dos conselheiros ao final desta ata e dos
8 convidados Professora substituta Flaviana Alves Toledo e o técnico administrativo do
9 SEAPS/DIASE, Aluísio Alves. A sessão transcorreu na seguinte ordem: **Item 2.1 – Orientações**
10 **do SEAPS sobre alunos com dificuldade de aprendizagem etc.** Inicialmente, o Presidente Prof.
11 Guilherme informou que iniciaria com o item 2.1 da pauta e que depois retornaria ao item 1, sobre
12 as Comunicações, visando ceder o espaço inicial da reunião ao convidado do SEAPS, Aluísio
13 Alves. Passou a palavra ao professor Antulho, que apresentou o visitante Aluisio e explicou que foi
14 feita uma reunião anterior com ele e com a psicóloga Leiliane, na qual eles se dispuseram a
15 participar desta reunião para nos ajudar. Com a palavra, Aluísio se apresentou e disse que trabalha
16 na DIASE, explicando um pouco sobre o funcionamento desta divisão. Explicou que o motivo de
17 sua presença se deu pela procura de um aluno desta Unidade Acadêmica com diagnóstico de
18 dislexia e, baseado nisto, ele veio apresentar o trabalho da DIASE à unidade, tanto para se colocar a
19 disposição como equipe, para somar forças, como para esclarecer sobre a dislexia, que foi a questão
20 apresentada pelo estudante. Entregou ao técnico Daniel um texto intitulado “Algumas Informações
21 para o Planejamento Educacional para Estudantes com Dislexia”, solicitando o repasse aos
22 professores da Unidade Acadêmica, que segue em anexo à presente Ata. Apresentou também os
23 cursos que são oferecidos no âmbito da DIASE e disse que se colocam como parceiros dos
24 professores no encaminhamento de alunos, para atendimento das demandas, informando também
25 que o seu setor trabalha em parceria com o técnico Daniel, da Faculdade de Educação Física, que já
26 compareceu ao Setor em reunião e conheceu um pouco do funcionamento. O técnico Daniel
27 perguntou sobre a questão da aplicação de prova aos alunos com dislexia, explicando que, quando
28 houve a reunião com a Leiliane e com Aluísio, visando os esclarecimentos quanto aos
29 procedimentos e formas de lidar com o aluno com tal diagnóstico, ela explicou que a orientação da
30 DIASE à universidade tem sido a de que cada professor se responsabilize pela aplicação das provas
31 e que tal aplicação não seja realizada por outro aluno, como ocorreu por algum tempo no curso de
32 Educação Física, referente ao estudante com tal diagnóstico. Daniel mencionou que ela frisou que o
33 professor, por ter conhecimento sobre sua disciplina, suficientes para auxiliar o estudante neste



34 momento de avaliação, é a pessoa mais indicada para a aplicação das provas, e que a orientação
35 quanto à elaboração das questões é que elas devam ser mais específicas e com textos mais curtos. O
36 técnico Daniel então pede a Aluísio a orientação aos professores neste sentido, do que fora dito pela
37 psicóloga Leiliane na reunião com a coordenação de curso, mencionada pelo coordenador Antulho.
38 Com a palavra, Aluísio disse que seria interessante como orientação aos professores, que o próprio
39 professor aplicasse essas provas e informou que eles trabalham, na DIASE, com a questão da
40 autonomia estudantil e com questão de estudos, podendo auxiliar nestes aspectos mencionados. Ele
41 recomenda que os alunos sejam encaminhados quando necessário. Com a palavra, a docente Eliane
42 diz considerar difícil o acompanhamento destes alunos com dificuldade e mais ainda ter o pessoal
43 para fazer tudo isso. Com a palavra, o Presidente professor Guilherme pergunta se a prova oral seria
44 a mais adequada e o facilitador da situação deste aluno e se, caso aplicada, teria que ser gravada.
45 Com a palavra, Aluísio diz que seria interessante se cercar por essas possibilidades e por segurança,
46 fazendo os registros necessários e pedindo que o estudante assinasse ao final, no caso de registro
47 escrito das falas do aluno, por exemplo. Com a palavra, a professora Eliane disse que seria
48 interessante fazer cursos de relacionamento entre alunos e professores, que ela havia sugerido isto à
49 Psicóloga Leiliane. Com a palavra, Aluísio diz que podem ser sugeridos cursos, que eles estão
50 abertos a sugestões. Com a palavra, o professor Silvio questiona se, em relação aos alunos de cota,
51 existe alguma recomendação. Com a palavra, Aluísio informa que ainda não, que estão aguardando
52 que eles ingressem primeiro na universidade. Aluísio se despede da reunião, agradecendo a
53 oportunidade e informa que o número de seu telefone é 32309558 e que o nome do setor no qual
54 trabalha é DIASE. O Presidente professor Guilherme, com a palavra, agradece a participação de
55 Aluísio e passa então às comunicações, que consiste no item 1 da pauta, passando a palavra aos
56 conselheiros: **Item 1 – Comunicações:** Com a palavra, a professora Nádia informa sobre a Reunião
57 da residência multi, dizendo que os alunos se mobilizaram, fizeram abaixo assinado, sobre a vaga
58 da Educação Física na residência multi e que foi realizada uma reunião com o Reitor Elmiro na qual
59 foram repassadas as reivindicações dos alunos. Fizeram um histórico em um documento, com os
60 principais acontecimentos e os últimos desfechos, que não foram muito motivadores. Na sequência
61 houve também uma reunião com alunos representantes da COREMU e com o coordenador da
62 COREMU, que é professor da Residência multi, na qual foram colocados os anseios, os desejos,
63 além de explanaram que desejam fazer parte disso tudo e não serem visto somente como apêndice
64 no processo. Sinalizaram que não gostariam de ter uma vaga no próximo edital, pois querem que os
65 problemas sejam primeiro resolvidos para que depois a Educação Física seja reinserida, com o
66 contrato mínimo de três educadores físicos para atuação na área, demonstrando o desejo de atuar



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação Física



67 quando as coisas funcionarem e andarem adequadamente. A professora Nádia informa que
68 sinalizaram positivamente à Educação Física na residência e deixaram claro que não está
69 funcionando hoje por falta de preceptoría e não de tutores, pois os Professores Guilherme, João
70 Elias, Marcos, ela mesma e até mesmo o professor Guilherme Puga, que poderia fazer parte,
71 estavam presentes nessa função. Com a palavra, a professora Eliane comunicou que os professores
72 encerraram os concursos de Fisioterapia e que, a principio, tudo ocorreu dentro da normalidade e
73 que hoje começaram os estágios do décimo período e por isso os professores ficarão fora do
74 Campus nas manhãs todas ou tardes, por isso ficarão mais ausentes do Campus. Com a palavra, a
75 professora Gislene comunicou que está encerrando sua trajetória no PIBID nessa primeira etapa e o
76 grupo com o qual participou vai realizar um trabalho de encerramento, que será uma Feira do
77 Conhecimento em Educação Física na escola, cujo convite será enviado por e-mail posteriormente.
78 Com a palavra, o professor Antulho apresentou e deu boas vindas em nome do grupo a professora
79 Flaviana Alves Toledo, que foi aprovada no concurso em substituição à professora Marina. Na
80 sequência, reiterou sua solicitação feita por e-mail quanto à liberação dos alunos das aulas por
81 ocasião da VII Semana Científica e para que os docentes façam a sensibilização aos alunos para
82 participação da VII Semana Científica. Informou também que, em relação ao Diário Eletrônico, os
83 matriculados do primeiro período são em quantidade menor porque muitos alunos estão na justiça
84 solicitando o direito a matrícula e que os nomes nos diários dependem da inclusão e envio pela
85 DIRAC. Por fim, o professor Antulho solicitou aos docentes que, no caso de se ausentarem em dia
86 de aula, comuniquem a coordenação de curso, para que possam ter informações para dar a quem de
87 direito. Com a palavra, a professora Sonia informou que viajará no período compreendido entre os
88 dias 05 ao dia 27 de fevereiro de 2014, para Portugal pelo PLI. Informou também que as defesas de
89 Trabalhos de Conclusão de Curso, TCC, serão após o seu retorno, dia 11 de março, em uma terça-
90 feira. Em seguida, solicitou a todos o preenchimento dos documentos de extensão, enviados pela
91 técnica administrativa Ana Paula Medina, secretária da extensão, para que seja possível traçar um
92 perfil da extensão. Com a palavra, a Professora Patrícia disse que, após o carnaval está prevista
93 apenas uma semana de aula pelo calendário acadêmico e que, por isso, considera perigosa a data
94 apontada para as defesas do TCC. Com a palavra, o Presidente professor Guilherme recomenda que
95 as defesas sejam realizadas no dia 28, antes do carnaval. Houve ampla discussão sobre a data de
96 realização do TCC e ficou definido que a data do TCC será no dia 28 de fevereiro. Com a palavra, o
97 Presidente professor Guilherme informou sobre a situação do curso com relação à ida para
98 ASUFUB. Informou que ouviu na reitoria que o espaço na ASUFUB havia sido cancelado. Informou
99 também que o Reitor, professor Elmiro, disse a ele que havia ouvido que a Educação Física não



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação Física



100 queria ir mais, informação essa que o professor Guilherme Agostini negou ao professor Elmiro.
101 Procurou então o pró-reitor Tito e ele lhe disse deve ter existido alguma divergência de
102 informações, pois o prédio da Educação Física é o que mais está adiantado no sistema, porém, foi
103 determinado que os casos mais urgentes que deverão ser resolvidos na universidade e, embora
104 exista o dinheiro, ele deverá ser gasto com o que é considerado mais urgente pela atual gestão, o
105 que não incluiu a construção dos prédios e salas de aulas. O Presidente professor Guilherme diz
106 então que aquela história de que começaria a construção em março deverá ser esquecida no
107 momento e que o que era para ser construído eram salas de aula, biblioteca, laboratórios e sala de
108 professores. Mencionou também a questão da Fisioterapia, informando que aquele documento que
109 foi entregue em Conselho em resposta sobre a ida ou não para a FAMED foi distribuído a todas as
110 pró-reitorias, para a FAMED e para a prefeitura e o grande problema é que esse impasse gera outro,
111 pois o bloco é para 24 salas e eles questionam se vão construir 24 salas para um curso só, já que
112 existe, implícito, que a Fisioterapia não acompanharia o curso, pois ficaria longe do Umuarama.
113 Então essa ausência de resposta específica quanto à situação do curso de Fisioterapia emperra muita
114 coisa, inclusive a construção de salas de aulas aqui, pois ficam sem saber onde faltaria e onde
115 sobraria espaço, pois não sabem onde a Fisioterapia pretende ficar. A questão da Fisioterapia
116 dependerá de uma reunião entre Reitor, Vice-reitor, Ben Hur, representante da fisioterapia e diretor
117 da Educação Física, o mais rápido possível. Com a palavra, a professora Eliane questiona como está
118 a situação da Clínica e o professor disse ainda não tem uma resposta. Com a palavra, a professora
119 Célia se manifestou dizendo que é um caso de urgência a resolução da questão da clínica. Com a
120 palavra, o professor Gabriel informou sobre o programa de pistas para a Universidade, esclarecendo
121 que o Ministério do Esporte pretende investir 108 milhões na ASUFUB em pistas, o que está em
122 fase de negociação. Com a palavra, o professor Alberto diz que, com relação às salas de aulas,
123 quem vai decidir se é emergência ou não é a gente, e enquanto a gente ficar nessa de não decidir,
124 eles não vão decidir também. Diz que o dinheiro já estava aí e foi canalizado para outras coisas e
125 que nós não reclamamos e que cada administração tem suas prioridades. Informa que tem um edital
126 de 220 milhões de reais que termina em 31 de janeiro, para esportes e para angariar esta verba
127 depende do que esta faculdade quer, de estabelecer isso como prioridade, pois se trata de uma
128 oportunidade que, se passar agora, não vem mais. Ressaltou que já perdemos outros editais com
129 verbas importantes. Informou que o Ministério do Esporte está com dinheiro sem saber em que
130 aplicar, pois não tem projetos. Com a palavra, o Presidente professor Guilherme retomou o informe
131 da extensão, proferido pela professora Sônia, frisando que precisa com urgência dessas
132 informações, pois, no quadro de horários da piscina da FAEFI constam 70 horários ocupados e



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação Física



133 somente cinco livres, e na segunda-feira nem horário para limpeza disponível consta. Ressalta que a
134 organização da extensão é necessária, pois há gastos envolvidos e que podem gerar retorno
135 financeiro para a Unidade Acadêmica. Informa ainda que nem todos os projetos de extensão
136 colaboram financeiramente com a manutenção, como o faz o NADEP, por exemplo. Informa ainda
137 que o técnico administrativo de informática Marcelo enviará uma planilha para que todos os
138 docentes preencham listando os materiais permanentes de informática que possuem, como
139 computadores, laptop, por exemplo, adquiridos em editais. O objetivo dessa listagem é saber quais
140 são os materiais existentes na FAEFI, visando ter a listagem dos mesmos e não necessariamente a
141 redistribuição, mas devem considerar que existem novos funcionários, especialmente novos
142 professores da fisioterapia, que chegarão sem materiais, e pode ser que não se justifique que um
143 docente tenha vários computadores, por exemplo, um para cada projeto. Além disso, ressalta que, a
144 partir de agora, todos os novos professores, ingressantes, terão que concorrer ao edital para Recém
145 Contratados e Doutores, da PROPP, visando adquirir materiais permanentes para sua própria
146 utilização, pois eles não poderão sair somente da Unidade Acadêmica. Portanto, não será gasto um
147 real da direção para comprar computador para professor. Com a palavra, a professora Sônia se
148 posicionou a respeito do tema, dizendo que fica preocupada, pois acredita que aqueles que realizam
149 projetos e conseguem bens permanentes deveriam ser valorizados por isso e não ter os materiais
150 confiscados para redistribuição, pois isso não seria uma forma de valorizar aquele que trabalha.
151 Com a palavra, a professora Célia diz que a utilização de todos os materiais para a finalidade
152 descrita no projeto nem sempre ocorre da forma prevista pela ausência de espaço físico para tal,
153 mas que para os materiais existe um destino e uma previsão e que para ela a questão é simples, se as
154 coisas se darão desta forma, a partir deste momento não irá mais concorrer a editais, deixará
155 somente para os novos. Diz também que passa madrugadas para elaborar e submeter um projeto e
156 obter aquele resultado e os materiais que conseguiu. Com a palavra, o Presidente professor
157 Guilherme informa que as coisas não se darão desta forma, que cada um que possui materiais
158 adquiridos em projetos, quando solicitados, deverão justificar a finalidade e utilização dos mesmos.
159 Ainda com a palavra, o Presidente professor Guilherme comunica também que a reforma da pista de
160 atletismo foi aprovada para iniciar em novembro e que, após iniciada a reforma, não poderá ser
161 utilizada por 90 dias. Informa que a professora Solange, que considera ser a principal interessada, já
162 está ciente. Passa ao último comunicado, informando que enviará um email a cada docente
163 solicitando que cada professor coloque um dia dos cinco dias da semana que tem preferência em
164 não dar aula, pois cada dia mais está complicada a questão de sala de aula. Com a palavra, a
165 professora Jadiane pergunta se, no caso dos professores da Fisioterapia, que não tem como colocar



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação Física



166 um dia completo, se existe a possibilidade de enviarem dois períodos diferentes nos quais preferem
167 não ministrarem aulas. Com a palavra, o Presidente professor Guilherme informa que sim. O
168 Presidente professor Guilherme, com a palavra, passou ao item 2.2 da pauta: **Item 2.2 –**
169 **Deliberação sobre a aprovação do Laboratório de Estudos Sobre Escolas, Currículo e**
170 **Educação Física (LECEF).** O Presidente professor Guilherme explicou que havia sido feita a
171 solicitação da criação do LECEF pela requerente professora Me. Gislene Alves do Amaral e que foi
172 aberto o Processo 03/2013 para análise de tal solicitação. Na ocasião, foi nomeada como relatora a
173 Professora Dra. Sônia Bertoni e, antes que houvesse votação, ele pediu vista do processo. Como
174 constam nas normas e regimentos, ele informa que deveria ter emitido o novo parecer em 30 dias e
175 pediu desculpas pela demora. Procedeu à leitura de seu parecer e de suas considerações sobre o
176 processo, que teve como parecer favorável à criação do LECEF. Passou a palavra aos membros do
177 Conselho, para considerações antes de proceder com a votação sobre o parecer. Com a palavra, o
178 professor Gabriel informou sua postura, que seria o desejo de não separar o Núcleo de Estudos em
179 Planejamento e Metodologias de Ensino da Cultura Corporal – NEPEEC do LECEF. Com a
180 palavra, o Presidente professor Guilherme informou que seu parecer se pauta, além do direito e da
181 legitimidade da criação do laboratório, na inexistência de acordo entre as partes na junção entre
182 NEPEEC e LECEF. Com a palavra, o professor Gabriel afirma que os argumentos apresentados no
183 parecer não foram suficientes para justificar o projeto e pede para que fique registrada sua postura
184 contrária à criação do LECEF, justificando que com tal criação a área pedagógica da Faculdade de
185 Educação Física estará sendo fragilizada e será reproduzida a fragmentação já existente nesta área.
186 Com a palavra, o presidente professor Guilherme pergunta ao Conselho se mais alguém deseja
187 pontuar algo e, não existindo manifestações, a reunião passa a ocorrer em regime de votação sobre o
188 parecer emitido pelo professor Guilherme, favorável à criação do LECEF. Por 14 votos favoráveis,
189 1 voto contrário e 3 abstenções, o parecer foi aprovado pelo Conselho da FAEFI, que aprova a
190 criação do Laboratório de Estudos Sobre Escolas, Currículo e Educação Física (LECEF). Com a
191 palavra, o Presidente professor Guilherme, passou ao item 2.3 da pauta: **Item 2.3 – Aprovação do**
192 **Setor de Apoio ao Professor e Aluno (SEAPRA).** O Presidente professor Guilherme explicou que
193 a solicitação da criação do SEAPRA teve como requerente o Técnico em Assuntos Educacionais
194 Daniel Gonçalves Cury, que enviou um MI com solicitações e justificativas para a criação do Setor,
195 e que foi aberto o Processo 14/2013 para análise de tal solicitação, para o qual ele mesmo, professor
196 Dr. Guilherme Gularte de Agostini, se colocou como parecerista, visto a necessidade urgente de
197 legalização deste setor, que já tem demanda para funcionamento. Procedeu à leitura de seu parecer e
198 de suas considerações sobre o processo, que teve como parecer favorável à criação do SEAPRA.



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação Física



199 Com a palavra, o professor Antulho, coordenador de curso da Educação Física, informou que a
200 criação deste Setor é muito importante, pois atuará juntamente com a DIASE na atenção ao aluno,
201 fazendo a triagem destes na Faculdade de Educação Física e encaminhando a eles, além de outras
202 parcerias estabelecidas com essa divisão, como mencionado anteriormente pelo técnico Aluísio, ao
203 início da reunião. Com a palavra, a professora Célia questiona ao técnico Daniel se, com a criação
204 deste Setor, no qual ele passaria a trabalhar, como ficaria a função de auxiliar, quando necessário,
205 nos estágios. Com a palavra, o técnico Daniel explicou que não se trata de abandonar as funções
206 que já executa e que tais ações seriam realizadas em paralelo ao funcionamento do Setor, tendo em
207 vista que, atualmente, executa funções no auxílio ao preenchimento de Planos de Ensino, Diários
208 Eletrônicos e Termos de Compromisso de estágio e que, com a criação do Setor, poderá atuar com
209 essas demandas, que são referentes ao apoio ao professor e ao aluno, e poderá atuar com outras
210 demandas também, para além destas, conforme descrição das funções do seu cargo, de Técnico em
211 Assuntos Educacionais. Com a palavra, o presidente professor Guilherme pergunta ao Conselho se
212 mais alguém deseja a fala para algum esclarecimento ou pontuação e, na ausência de manifestações,
213 a reunião passa a ocorrer em regime de votação sobre o parecer emitido pelo professor Guilherme,
214 favorável à criação do SEAPRA. Por 20 votos favoráveis, nenhum voto contrário e nenhuma
215 abstenção, o parecer foi aprovado pelo Conselho da FAEFI, que aprova a criação do Setor de Apoio
216 ao Professor e Aluno (SEAPRA). Com a palavra, o Presidente professor Guilherme passou ao item
217 2.4 da pauta: **Item 2.4 – Aprovação da alteração das datas nos relatórios e pareceres das**
218 **Progressões Horizontais dos professores – 2.4.1. Solange Rodovalho Lima (Processo**
219 **007/2013); 2.4.2. Sigrid Bitter (Processo 009/2013); 2.4.3. Célia Regina Lopes (Processo**
220 **010/2013); 2.4.4. Sônia Bertoni (Processo 011/2013).** O Presidente professor Guilherme explicou
221 que, embora tenham sido aprovados os pareceres emitidos para tais processos, em reunião anterior,
222 as datas que constavam no processo estavam erradas, sendo necessária sua retificação. Procedeu à
223 leitura das novas datas retificadas e procedeu a votação das retificações. **Item 2.4.1. Solange**
224 **Rodvalho Lima (Processo 007/2013).** O Presidente professor Guilherme propôs as seguintes
225 alterações: o interstício passou a ser entre 17/08/2011 à 17/08/2013. O Presidente professor
226 Guilherme procedeu à votação da alteração de datas e, por 20 votos favoráveis, nenhum voto
227 contrário e nenhuma abstenção, a alteração foi aprovada pelo Conselho da FAEFI. **Item 2.4.2.**
228 **Sigrid Bitter (Processo 009/2013).** O Presidente professor Guilherme propôs as seguintes
229 alterações: o interstício passou a ser entre 03/08/2011 à 03/08/2013. O Presidente professor
230 Guilherme procedeu à votação da alteração de datas e, por 20 votos favoráveis, nenhum voto
231 contrário e nenhuma abstenção, a alteração foi aprovada pelo Conselho da FAEFI. **2.4.3. Célia**



232 **Regina Lopes (Processo 010/2013).** O Presidente professor Guilherme propôs as seguintes
233 alterações: o interstício passou a ser entre 23/01/2011 à 23/01/2013. O Presidente professor
234 Guilherme procedeu à votação da alteração de datas e, por 20 votos favoráveis, nenhum voto
235 contrário e nenhuma abstenção, a alteração foi aprovada pelo Conselho da FAEFI. **2.4.4. Sônia**
236 **Bertoni (Processo 011/2013).** O Presidente professor Guilherme propôs as seguintes alterações: o
237 interstício passou a ser entre 23/01/2011 à 23/01/2013. O Presidente professor Guilherme procedeu
238 à votação da alteração de datas e, por 20 votos favoráveis, nenhum voto contrário e nenhuma
239 abstenção, a alteração foi aprovada pelo Conselho da FAEFI. Com a palavra, o Presidente professor
240 Guilherme, passou ao item 2.5 da pauta: **Item 2.5 – Discussão e deliberação sobre o Projeto**
241 **Pedagógico do curso de bacharelado da FAEFI-UFU.** O presidente professor Guilherme passou
242 a palavra ao professor Silvio, que informou que, durante a apresentação, se fixaria nas principais
243 alterações da última apresentação, já realizada em Conselho. Informou que o tempo mínimo para
244 integralização passará a ser de 4 anos, para seguir a lei. Apresentou a carga horária total proposta para
245 o curso de bacharelado em Educação Física como sendo de 3200 horas, com 1665 teóricas, 1335
246 práticas e 200 horas de atividades complementares. Foram apresentadas as mudanças na carga horária
247 do estágio e do ensino vivenciado, além da existência da disciplina Seminário Final, na qual o aluno terá
248 que realizar uma prova e atingir, no mínimo, 60 pontos para aprovação. Com a palavra, a professora
249 Solange diz que não entendeu sobre o Seminário Final. Com a palavra, o professor Silvio explica que se
250 trata de uma disciplina sem aulas formais, ao final do curso, na qual o aluno faz uma prova com 100
251 questões de algumas disciplinas do curso, discriminadas no texto do Projeto Pedagógico, das quais
252 existirá um banco de questão. Haverá um sorteio de questões para elencar as questões da prova. Durante
253 todo o curso, ao final de cada ano, o estudante terá a oportunidade de fazer uma prova formativa, para
254 aprender a lidar com a prova da disciplina Seminário Final e realizará a prova do Seminário Final ao
255 final do curso, pois só concluirá sua graduação se aprovado na mesma. Informou também que essa
256 disciplina será oferecida semestralmente. Com a palavra, a professora Gislene informa que está previsto
257 nas Normas de Graduação que o professor tem que usar pelo menos dois instrumentos de avaliação,
258 necessitando revisão desse mecanismo do Seminário Final, que prevê apenas uma prova ao final. Houve
259 ampla discussão sobre a questão. Com a palavra, o professor Silvio informou que vai alterar e colocar
260 duas avaliações durante o semestre, visando seguir as Normas da Graduação. Com a palavra, a
261 professora Solange diz saber que a intenção é incentivar o aluno a estudar, mas informa acreditar que
262 com esse mecanismo reduz-se a questão ao aluno. Questiona o fato de que, se o aluno já passou por ela
263 durante a disciplina, já foi avaliado, como que, ao final do curso, ela vai avaliar isso tudo novamente.
264 Apresenta a suposição de que, se um aluno teve um problema no final do curso, mas foi um excelente
265 aluno durante o curso, acredita que isso pode o atrapalhar na avaliação final e que esse tipo de avaliação



266 pode ser problemática também por isso. Questiona sobre quais garantias terão, por meio de um
267 instrumento objetivo, no qual o aluno pode chutar e acertar, e diz que a avaliação sempre precisa ter
268 reflexão envolvida. Diz achar que, pedagogicamente, necessita ter uma reflexão maior sobre os critérios
269 de que isso vai qualificar alguém e diz que, com essa avaliação, aparenta que existe o desejo de querer
270 resolver o problema do curso focando no aluno. Com a palavra, o professor Silvio diz que eles querem,
271 com essa avaliação, visualizar se, ao final, quem fez sua disciplina, não a deletou. A intenção é que o
272 aluno fique pressionado para que, ao final da disciplina, não delete aquilo lá e não diga que o professor
273 não ministrou a aula e o conteúdo. Com a palavra, o Presidente professor Guilherme diz que trata-se de
274 uma tentativa de modificação da forma atual como o estudante está inserido no curso. Com a palavra, o
275 professor Gabriel diz que existe uma lógica nas Políticas de gestão educacional que, cada vez mais, tem
276 tornado mais instrumental o saber, criando uma cultura focada no desempenho. Ele diz questionar esse
277 sistema, que o lembra a prova da OAB. Com a palavra, o professor João Elias diz concordar com o que
278 a professora Solange argumentou, mas diz ver uma coisa de um ponto de vista mais simples, do
279 comprometimento. Diz que os professores têm sempre reclamado da falta de comprometimento dos
280 alunos e esse instrumento é uma forma de fazer com que o aluno tenha mais comprometimento com o
281 curso. Ele diz que o aluno com dificuldade tem que ter uma atenção especial. Com a palavra, a
282 professora Patrícia diz que se trata de uma tentativa de ir contra isso que o professor João Elias falou,
283 falta de comprometimento do estudante, que é algo que todos os professores reclamam no curso. Ela diz
284 que os alunos reclamam dos professores, como se não ministrassem determinados conteúdos e se diz
285 preocupada com quem são esses profissionais que estão formando, que atenderão seus filhos e netos.
286 Diz ser a favor de discussões, mas acredita que algumas decisões precisam ser tomadas enquanto
287 discutem. Diz que muitos alunos acham que isso é como escola de terceiro colegial e somente quando
288 envolve avaliação que eles estudam e afirma pensar que é uma proposta que não descarta a discussão,
289 mas que tende a mudar a realidade desses alunos. Informa que essa realidade tende a piorar com o
290 sistema de cotas e que os professores estão pagando o preço pela educação básica adequada que os
291 estudantes não tiveram. Com a palavra, o professor Alberto diz que a avaliação tem sido pensada
292 separada do processo pedagógico, mas não é assim, ela faz parte do processo pedagógico e que ele
293 também está preocupado com os alunos que estão formando, pois eles estão deixando a desejar em todos
294 os aspectos. Acredita que a universidade é o lugar onde precisam ter ousadia para experimentar e
295 pesquisar a melhor forma de formar o aluno e acha extremamente válido e pertinente essa avaliação,
296 pois os professores terão várias horas para tirar dúvidas dos alunos e formá-lo para essa avaliação final.
297 Diz que, quando se fala de uma formação genérica, significa que ele precisa conhecer sobre todos os
298 conteúdos, e o momento de afunilar é, principalmente, após a formação. Se ele quer afunilar antes, ele
299 pode, mas ele precisa conhecer todos os conteúdos propostos e não se justifica o argumento de que ele
300 poder ter esquecido determinado conteúdo que ele achou que não iria utilizar para que o Seminário Final



301 não seja realizado. Diz que esse processo, essa avaliação, precisa ser entendido como processo de
302 formação. Com a palavra, a professora Solange diz que ainda sim fica preocupada, porque não existem
303 elementos científicos para falar o que foi dito pelos outros docentes e diz que parece que estão
304 transferindo para o final do curso o que deveria ser pensado durante o processo. Diz que, como
305 professores, deveriam se preocupar em melhorar o percurso e que essa ansiedade dos professores daqui,
306 que ela achava que era particular de alguns cursos, não é, é comum a todos os cursos, inclusive de
307 medicina, como ela tem visto em um curso de capacitação do qual está participando. Ela afirma que é
308 necessário ter certeza de que o caminho é este, pois no curso de Educação Física existe teoria e prática e
309 o conteúdo prático não será considerado nesta prova e neste processo, nem mesmo as múltiplas
310 inteligências, sendo necessário aperfeiçoar este processo. Com a palavra, o professor Silvio diz que, do
311 ponto de vista da lógica formal, temos provas em todos os anos e isso é um processo que forma o aluno
312 e dá a ele um *feedback*. Isso é um processo que culmina no processo final, do Seminário Final. Com a
313 palavra, o professor Gabriel diz se sentir preocupado com as pessoas acharem que, para coisas
314 complexas, existem soluções simples e que a avaliação não pode ser um mecanismo de pressão para
315 fazer a pessoa estudar, que a pedagogia já tem estudado essas questões. Com a palavra, a professora
316 Sonia diz que não há articulação entre um conteúdo e outro, que os docentes do curso não fazem
317 articulação entre as disciplinas e que essa prova não se justifica por isso, sendo necessário discutir
318 muito, pensar muito e que, inclusive, a questão do TCC tem que ser norteada. Ela questiona sobre o
319 lugar no qual o curso quer chegar e sobre a questão da pós-graduação, que o curso ainda não tem e diz
320 que existem coisas que precisam ser mudadas, inclusive no texto do Projeto Pedagógico de bacharelado,
321 que foram por elas apontadas ao Professor Silvio. Diz que existem outras questões que precisam ser
322 modificadas, como por exemplo, o envolvimento limitado dos alunos no curso, justificado pelo fato de
323 que muitos trabalham e não estudam para as disciplinas, questão que ela diz a incomodar. Diz também
324 que há desarticulação no currículo, fragmentação. Com a palavra, o professor Silvio diz que não existe
325 uma desarticulação total e que estão articulando melhor, com esse novo projeto, e questiona de onde foi
326 retirada essa informação de que há desarticulação total, afirmando ser impossível saber se realmente há.
327 Ressalta que considera outro detalhe importante, que se trata da existência de alunos que entram no
328 curso com 16 anos e saem com 20 anos e ficam sem direção e que ele não tem que se responsabilizar
329 por esses casos particulares de aluno sem rumo no curso. Com a palavra, o Presidente professor
330 Guilherme diz que não é só o Seminário Final que vai resolver o problema do curso, que eles nunca
331 afirmaram isso, que são várias modificações no sentido de melhorar o curso, como a criação de pré-
332 requisitos para o curso de disciplinas, a modificação da carga horária do curso, dentre outras mudanças
333 que estão sendo pensadas e propostas. Com a palavra, a professora Nádia diz que pensa que o NDE-
334 bacharelado propôs o Seminário Final no sentido de que os alunos passem a estudar um pouco mais,
335 pois os atuais alunos estudam muito pouco, estudam na aula de outro professor para as provas de outro,



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação Física



336 e são movidos à nota. Aponta a questão de que não vê mal algum em solicitar que o professor de dada
337 disciplina encaminhe questões sobre o conteúdo básico, elementares, aprendidos sobre dada disciplina,
338 para aplicação de um Seminário Final, ao término do curso. Com a palavra, o professor Cristiano
339 informa que não acompanhou deste o início as discussões, mas que gostaria de levantar algumas
340 dúvidas. Diz ter dúvidas quanto ao fato de ter que reavaliar, ao final da graduação, um aluno que já foi
341 avaliado por ele, durante o curso de sua disciplina, e sobre quais seriam as formas de fazê-lo. Levanta
342 também as questões sobre: qual o consenso sobre o que deve constar nessa prova? Se os docentes estão
343 tendo falta de ligação, como serão essas questões? Como será a retenção do conteúdo após essa prova?
344 Se posiciona dizendo que, se forem questões integradas, acredita que até valeria a pena. Com a palavra,
345 o professor Silvío diz que nada vai garantir que o aluno vai fazer a prova e que, um minuto depois, ele
346 terá esquecido o conteúdo, mas que sobre a prova feita nas disciplinas, espera-se que ele se lembre para
347 o resto de sua vida. Informa que essa prova final é pra ver se ele gravou mesmo o conteúdo estudado.
348 Com a palavra, o Presidente professor Guilherme diz que vê o Seminário Final como uma oportunidade
349 do estudante aprender algo a mais, que não está pensando somente da ótica da reprovação. Com a
350 palavra, o professor João Elias diz que seria interessante testar isso e aprimorar, a medida da percepção
351 de que isso faz sentido. Com a palavra, o professor Gabriel diz que está feliz, pois está aqui há vários
352 anos e é a primeira vez que o currículo é discutido em grupo, mas ressalta que existem questões que
353 precisam ser compreendidas, pois deve existir a possibilidade de que o Conselho possa, se não por
354 consenso, por democracia, chegar a uma resposta que venha do grupo, após o diálogo. Se diz
355 preocupado se este instrumento for utilizado como instrumento de poder para forçar um grupo a algo.
356 Ele diz que precisa ficar clara qual a concepção de Educação Física que está por trás do Projeto. Com a
357 palavra, o professor Silvío diz que sua concepção de Educação Física é diferente da concepção do
358 professor Gabriel. Sem mais tempo para discussões, e sem encerrar o Item 2.5, devido ao avanço no
359 horário, o Presidente professor Guilherme encerra a sessão, informando que o tema deverá continuar a
360 ser discutido em uma reunião extraordinária e que os outros itens, **Item 2.6 – Constituir Comissão**
361 **para reavaliação dos critérios para distribuição de carga horária; Item 2.7 – Constituir Comissão**
362 **para reestruturação do funcionamento dos Núcleos e das atividades de extensão; e Item 2.8 –**
363 **Constituir Comissão para alteração e adequação do Regimento Interno da FAEFI** deverão ser
364 discutidos na próxima reunião ordinária. Nada mais a tratar, o Presidente da reunião agradeceu a
365 presença de todos e encerrou a sessão. Para constar, lavrei esta ata, que após lida e aprovada, vai
366 assinada por mim, Daniel Gonçalves Cury, Técnico em Assuntos Educacionais, na qualidade de
367 secretário da presente reunião, pelo Diretor desta Unidade Acadêmica, Guilherme Gulate de Agostini e
368 pelos demais Conselheiros. Uberlândia, onde de novembro de dois mil e treze. XXXXXXXXXXXXXXXX

369 Daniel Gonçalves Cury

Daniel Gonçalves Cury

370 Guilherme Gulate de Agostini

Guilherme Gulate de Agostini



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação Física



371 **RELAÇÃO DOS DEMAIS MEMBROS DO CONSELHO – FAEFI:**

- 372 Alberto Martins da Costa *[Signature]*
- 373 Ana Paula Magalhães R. Bernardes *Ana Paula M. R. Bernardes*
- 374 Ana Paula Medina *Ana Paula Medina*
- 375 Antulho Rosa Pedroso *[Signature]*
- 376 Célia Regina Lopes *Célia Regina*
- 377 Cristiano Lino Monteiro de Barros *[Signature]*
- 378 Elcio Mateus *[Signature]*
- 379 Eliane Maria de Carvalho *Eliane Maria de Carvalho*
- 380 Frederico Tadeu Deloroso *[Signature]*
- 381 Gabriel H. M. Palafox *[Signature]*
- 382 Geni de Araujo Costa *Geni Araujo*
- 383 Gislene Alves do Amaral *[Signature]*
- 384 Izaura de Menezes Medeiros *[Signature]*
- 385 Jadiane Dionísio *[Signature]*
- 386 Nádia Carla Cheik *[Signature]*
- 387 Patricia Silvestre Freitas *[Signature]*
- 388 Silvio Soares dos Santos *[Signature]*
- 389 Solange Rodovalho Lima *[Signature]*
- 390 Sônia Bertoni *Sônia Bertoni*

ANEXO E – PORTARIA FAEFI N° 013/2013




 SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA



PORTARIA FAEFI N° 013/2013 de 04 de agosto de 2013.

O Diretor da Faculdade de Educação Física, da Universidade Federal de Uberlândia, **Prof. Dr. Guilherme Gularte De Agostini**, no uso de suas atribuições que lhe confere o Estatuto e o Regimento Geral da Universidade Federal de Uberlândia, e ainda,

CONSIDERANDO a necessidade de um Setor no qual ocorra o atendimento discente e a triagem das necessidades dos alunos;

CONSIDERANDO a necessidade de um Setor no qual ocorra o encaminhamento dos estudantes de graduação da Faculdade de Educação Física para atendimentos específicos que envolvam os serviços existentes e oferecidos na UFU;

CONSIDERANDO a necessidade de um Setor para acompanhamento dos encaminhamentos realizados aos serviços existentes na UFU, visando identificar sua efetividade na diminuição dos entraves ao processo de ensino-aprendizagem;

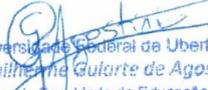
CONSIDERANDO a necessidade de um Setor para auxiliar os docentes e estudantes em demandas específicas referentes ao processo de ensino-aprendizagem, propondo projetos, serviços e outros encaminhamentos que se fizerem necessários;

RESOLVE:

Art. 1º – Criar um setor, denominado **Setor de Apoio aos Professores e Alunos da FAEFI (SEAPRA/FAEFI)**, que atuará em atenção às demandas oriundas da(s) coordenação (coordenações) de curso da Unidade Acadêmica denominada Faculdade de Educação Física, em atenção às demandas dos professores dos cursos e dos próprios alunos, além do atendimento à outras demandas institucionais que envolvam o processo ensino-aprendizagem;

Art. 2º – Esta portaria entra em vigor nesta data de 04 de agosto de 2013, revogadas as disposições em contrário.

Publica-se. Cumpra-se.


 Universidade Federal de Uberlândia
 Guilherme Gularte de Agostini
 Diretor da Faculdade de Educação Física
 Portaria R. N° 1380/2012

ANEXO F – PORTARIA FAEFI Nº 014/2013

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**PORTARIA FAEFI Nº 014/2013 de 04 de agosto de 2013.**

O Diretor da Faculdade de Educação Física, da Universidade Federal de Uberlândia, **Prof. Dr. Guilherme Gularte De Agostini**, no uso de suas atribuições que lhe confere o Estatuto e o Regimento Geral da Universidade Federal de Uberlândia, e ainda,

CONSIDERANDO a necessidade de nomear um coordenador das atividades executadas no **Setor de Apoio aos Professores e Alunos da FAEFI (SEAPRA/FAEFI)**, criado mediante PORTARIA FAEFI Nº 013/2013 de 04 de agosto de 2013;

RESOLVE:

Art. 1º – Designar o servidor Daniel Gonçalves Cury, Siape nº 1916235, para exercer a função de Coordenador do **Setor de Apoio aos Professores e Alunos da FAEFI (SEAPRA/FAEFI)**.

Art. 2º – Esta portaria entra em vigor nesta data de 04 de agosto de 2013, revogadas as disposições em contrário.

Publica-se. Cumpra-se.

Universidade Federal de Uberlândia
Guilherme Gularte de Agostini
Diretor da Faculdade de Educação Física
Portaria R Nº. 1300/2012

ANEXO G – MI Nº 02/14



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
SECRETARIA-GERAL/REITORIA



3 de janeiro de 2014.

MI nº : 02/14
Do : Vice-Reitor no exercício do cargo de Reitor
Para : Prof. Guilherme Gularte de Agostini
Diretor da Faculdade de Educação Física

Senhor Diretor,

Em atenção ao MI. nº 176/2013/FAEFI/UFU, datado de 21 de novembro de 2013, informamos a V. Sa que, para a revisão do organograma da UFU, será nomeada, pela Reitoria, uma Comissão de Estudos. Assim, a Faculdade de Educação Física e outros órgãos poderão passar para a Comissão as suas necessidades. Em face disto, a Reitoria entende que não promoverá discussões fragmentadas de solicitações de órgãos para alteração de suas estruturas.

Colocamo-nos a sua disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,


EDUARDO NUNES GUIMARÃES

ANEXO H – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Percalços e possibilidades de atuação do Técnico em Assuntos Educacionais no Ensino Superior

Pesquisador: DANIEL GONÇALVES CURY

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57955016.3.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.791.823

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, na linha de pesquisa "Estado, Política e Gestão em Educação", tem como objetivo central descrever e analisar dialeticamente as dificuldades, percalços e contradições que o Técnico de Assuntos Educacionais das Universidades públicas Federais - TAE/UPF enfrenta no cumprimento das suas atribuições definidas em lei, com foco na análise destas no âmbito específico da educação superior ofertada pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, bem como investigar as possibilidades efetivas de sua atuação e contribuição profissional nos processos de ensino-aprendizagem, pesquisa acadêmica e de extensão destinados à contribuir com a educação integral do estudante universitário, tal como definido em lei (BRASIL, 2005). Para tanto, serão utilizados como procedimentos metodológicos, as técnicas de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica será utilizada para fundamentar teoricamente, tanto o campo epistemológico da tese, quanto às políticas públicas em educação voltadas ao Ensino Superior e sua relação com as funções técnico-administrativas do serviço público, com foco na designação do TAE/UPF. A pesquisa documental será realizada para descrever e analisar leis, normas e documentos que delinearão e regulamentaram essa designação a partir de sua criação até o presente, com foco no âmbito da

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.791.823

UFU. A pesquisa de campo se dará por meio de aplicação de entrevistas semiestruturadas junto a TAE/UPF e gestores de recursos humanos da UFU, com a finalidade posterior de contextualizar, analisar e interpretar os dados coletados por meio da utilização do método dialético-hermenêutico de pesquisa. De acordo com Tello e Almeida (2013), a importância da pesquisa em políticas educacionais justifica-se, dentre outros aspectos, pelo fato de que, além de se encontrar em fase de consolidação como campo científico, a sua função social vem contribuindo para identificar, descrever e reconhecer o impacto político-pedagógico, social e ideológico das políticas públicas formuladas e instituídas oficialmente visando, com isto, a sua avaliação crítica no contexto das suas implicações econômicas e socioculturais, com perspectivas, inclusive, de proposição de reformulações ou adequações quando necessário.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o projeto:

OBJETIVO PRIMÁRIO:

Descrever e analisar as dificuldades, problemas, percalços e contradições enfrentadas pelo TAE/UPF lotados na educação superior ofertada da Universidade Federal de Uberlândia, à luz do marco legal estabelecido para o exercício das suas funções, bem como investigar as suas possibilidades de atuação e contribuição profissional nos processos de ensino-aprendizagem, pesquisa acadêmica e de extensão destinados a contribuir com a educação integral do estudante universitário.

Objetivos Secundários

- Descrever por meio da pesquisa bibliográfica e documental o marco legal da universidade pública brasileira e suas políticas institucionais, com foco na constituição histórica das universidades federais e sua relação específica com a educação superior.
- Descrever e analisar o processo de constituição e desenvolvimento institucional da designação do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais - TAE/UPF, a luz do marco legal historicamente instituído para as universidades públicas federais.
- Descrever e analisar o marco legal de constituição e desenvolvimento do cargo de TAE/UPF na UFU à luz do seu processo de estruturação e desenvolvimento histórico da educação superior, por meio da pesquisa, bibliográfica, documental e de campo junto a atuais e à ex-gestores em recursos humanos desse mesmo contexto institucional
- Descrever e analisar as visões de TAE/UPF e de gestores na área de recursos humanos da UFU, a

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.791.823

respeito das dificuldades, percalços e contradições encontrados durante o exercício das suas funções atribuídas em lei, bem como das possibilidades de superação efetiva das mesmas nesse contexto institucional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

Benefícios:

A finalidade central contribuir com a transformação social em benefício de todos, sem distinções, por meio do contínuo monitoramento, avaliação e crítica das políticas educacionais relacionadas ao tema proposto, bem como da compreensão cada vez mais profunda de suas implicações políticas e sociais na realidade brasileira.

Riscos:

Para a realização deste trabalho existe risco apenas em relação à identificação dos participantes da pesquisa. A investigação será desenvolvida com participantes adultos dotados de autonomia plena, os quais poderão deixar de participar a qualquer momento, caso considerem esse fato pertinente, inclusive por motivos pessoais. Ressaltamos ainda que a identidade dos participantes será preservada em todo tempo. Os métodos que serão utilizados visando minimizar o risco de identificação do participante serão: não vincular os dados gerais dos entrevistados aos demais dados obtidos ao longo das entrevistas; apagar as gravações feitas para as entrevistas após as suas transcrições; utilizar pseudônimos nos relatos das entrevistas, nunca o nome do entrevistado. Além disso, buscaremos eliminar dados da entrevista, do corpo do texto final de doutorado, que possam identificar os participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa apresenta relevância.

Segundo o projeto: "APLICAÇÃO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO O TCLE será aplicado pelo pesquisador principal aos entrevistados, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão, nas dependências da própria instituição. O pesquisador fará a apresentação dos objetivos da pesquisa e esclarecerá todas as questões referentes ao mesmo, esclarecendo também as dúvidas dos entrevistados. Da mesma forma, todos os

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.791.823

inquiridos serão informados de que poderão recusar à participação a qualquer tempo, bem como desistir de participar ao longo do processo, sem necessidade de justificativa e sem sofrer qualquer coação."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas pelo CEP/UFU foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Parcial ao CEP/UFU: março de 2018.

Data para entrega de Relatório Parcial ao CEP/UFU: março de 2019.

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: março de 2020.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo Participante da pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.791.823

- O Participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante da pesquisa ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_708818.pdf	05/10/2016 15:30:03		Aceito
Outros	RESPOSTA_PARECER_CEP_.pdf	05/10/2016 15:22:34	DANIEL GONÇALVES CURY	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_daniel_CEP_FINAL.pdf	05/10/2016 15:14:46	DANIEL GONÇALVES CURY	Aceito
Outros	ANEXO_III.pdf	05/10/2016 15:10:26	DANIEL GONÇALVES CURY	Aceito
Outros	ANEXO_I.pdf	05/10/2016 15:09:38	DANIEL GONÇALVES CURY	Aceito
Outros	ANEXO_II.pdf	05/10/2016 15:09:07	DANIEL GONÇALVES CURY	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE.pdf	19/07/2016	DANIEL	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.791.823

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16:54:56	GONÇALVES CURY	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_EQUIPE_EXECUTORA.pdf	19/07/2016 13:49:42	DANIEL GONÇALVES CURY	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOCEP.pdf	19/07/2016 11:13:26	DANIEL GONÇALVES CURY	Aceito
Outros	LINK_PARA_CURRICULOLATTES_PE_SQUISADORES.pdf	09/07/2016 16:46:22	DANIEL GONÇALVES CURY	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 25 de Outubro de 2016

Assinado por:
Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

ANEXO I – E-SIC SOBRE REGIMENTOS

Dados do Pedido

Protocolo	23480014462201972
Solicitante	Daniel Gonçalves Cury
Data de Abertura	28/06/2019 12:45
Orgão Superior Destinatário	MEC – Ministério da Educação
Orgão Vinculado Destinatário	UFU – Universidade Federal de Uberlândia
Prazo de Atendimento	22/07/2019
Situação	Respondido
Status da Situação	Acesso Concedido (Resposta solicitada inserida no e-SIC)
Forma de Recebimento da Resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Resumo	Cópias dos regimentos internos
Detalhamento	Bom dia,

Gostaria de cópias dos regimentos internos dos seguintes conselhos: CONDIR, CONSEX, CONGRAD, CONPEP.

Se for possível, cópia dos regimentos internos das unidades acadêmicas também, como complementação a esse pedido. Mas os principais são os acima citados, pois só encontrei o do CONSUN no sítio da UFU.

Motivo da solicitação: elaboração de tese de doutorado.

Dados da Resposta

Data de Resposta	02/07/2019 09:52
Tipo de Resposta	Acesso Concedido
Classificação do Tipo de Resposta	Resposta solicitada inserida no e-SIC

Resposta	Bom dia,
----------	---

segue a Resolução nº 10/02, do Conselho Universitário (CONSUN), que "Aprova o Regimento Interno do Conselho Universitário – CONSUN, e dá outras providências". Os demais Conselhos Superiores (CONPEP, CONGRAD, CONSEX e CONDIR) não possuem regimentos internos próprios e seguem o disposto no Regimento Interno do CONSUN, conforme determina o §2º do art. 2º da Resolução nº 10/02/CONSUN.

Atenciosamente,

Serviço de Informação ao Cidadão

Responsável pela Resposta SEGER
Destinatário do Recurso de Gabir
Primeira Instância:
Prazo Limite para Recurso 12/07/2019

Classificação do Pedido

Categoria do Pedido Educação
Subcategoria do Pedido Legislação educacional
Número de Perguntas 1

Histórico do Pedido

Data do evento	Descrição do evento	Responsável
28/06/2019 12:45	Pedido Registrado para para o Órgão UFU – Universidade Federal de Uberlândia	SOLICITANTE
02/07/2019 09:52	Pedido Respondido	MEC – Ministério da Educação/UFU – Universidade Federal de Uberlândia
02/07/2019 11:22	Recurso de 1a. instância registrado	SOLICITANTE
05/07/2019 09:38	Recurso de 1a. instância respondido	UFU – Universidade Federal de Uberlândia

Dados do Recurso de 1ª Instância

Órgão Superior Destinatário MEC – Ministério da Educação
Órgão Vinculado Destinatário UFU – Universidade Federal de Uberlândia
Data de Abertura 02/07/2019 11:22
Prazo de Atendimento 08/07/2019
Tipo de Recurso Informação incompleta

Justificativa

Conforme solicitado inicialmente, "Se for possível, cópia dos regimentos internos das unidades acadêmicas também, como complementação a esse pedido". Desde já agradeço.

Resposta ao Recurso de 1ª Instância

Data da Resposta 05/07/2019 09:38
Prazo para Disponibilizar -
Informação
Tipo Resposta Deferido

Justificativa

Prezado Cidadão

Bom dia.

Sobre o seu pedido, informamos que a UFU não centraliza os regimentos em seus órgãos; sendo de responsabilidade das Unidades Acadêmicas a sua produção e disponibilização. Informamos também que muitas unidades seguem o regimentos geral da UFU.

Entretanto, o requerente poderá fazer uma pesquisa no site:

<http://www.reitoria.ufu.br/atasResolucoes.php>

Neste local são disponibilizados os processos referentes ao regimentos internos que foram aprovados pelo Conselho Universitário.

Atenciosamente,

Serviço de Informação ao Cidadão.

Responsável pela Resposta	SIC
Destinatário do Recurso de 2ª Instância	Gabir
Prazo Limite para Recurso	17/07/2019

Disponível em:

[https://esic.cgu.gov.br/sistema/Relatorios/Pedido/DetalhePedido.aspx?id=zvB2h2rMkiI=.](https://esic.cgu.gov.br/sistema/Relatorios/Pedido/DetalhePedido.aspx?id=zvB2h2rMkiI=)

Acesso em: 01 out. 2019.

ANEXO J – EXEMPLO DE EDITAL DE CONCURSO PARA TAED



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



CONCURSO PÚBLICO PARA TÉCNICO- ADMINISTRATIVO

EDITAL Nº 071/2010

O PRÓ-REITOR DE RECURSOS HUMANOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, no uso da sua competência delegada por meio da Portaria R nº. 1046, de 12 de dezembro de 2008, publicada no Diário Oficial da União em 16 de dezembro de 2008, Seção 2, pág. 16, e tendo em vista o disposto na Portaria do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão-MPOG nº. 124, de 15 de março de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 16 de março de 2010, na Portaria do Ministério da Educação-MEC nº. 324, de 19 de março de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 22 de março de 2010, na portaria do Ministério da Educação-MEC nº. 343, de 25 de março de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 26 de março de 2010 e no Decreto nº. 7.232, de 19 de julho de 2010, publicado no Diário Oficial da União de 20 de julho de 2010, toma público que estarão abertas as inscrições ao Concurso Público destinado ao provimento dos cargos das classes “D” e “E” da carreira de Técnico-Administrativo, conforme **Anexo III**, para quaisquer unidades da Universidade Federal de Uberlândia – nas cidades de Uberlândia, Ituiutaba, Monte Carmelo, Patos de Minas e quaisquer outros *campi* que possam surgir - observados os termos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação-PCCTAE, aprovado pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, publicada no Diário Oficial da União de 13 de janeiro de 2005; do Decreto nº. 6.944, de 21 de agosto de 2009, publicado no Diário Oficial da União de 24 de agosto de 2009, das disposições do Estatuto e do Regimento Geral da Universidade e da legislação pertinente e complementar, mediante as normas e condições do Edital e **Anexos I, II, III e IV**.

1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

- 1.1. O candidato deverá conhecer e estar de acordo com as exigências contidas no presente Edital e em seus Anexos e certificar-se de que preenche todos os requisitos exigidos para a investidura no cargo que pretender.
- 1.2. Este Edital, os Conteúdos Programáticos das Disciplinas, a descrição dos cargos e vagas estarão disponíveis no endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br e na Pró-Reitoria de Recursos Humanos, das 8h às 11h e das 14h às 17h, em dias úteis, a partir de **22 de setembro de 2010**.
- 1.3. O extrato deste edital será publicado em jornal de Uberlândia, Ituiutaba e no “DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO”.

2. DAS VAGAS

- 2.1. Para o Concurso Público, a UFU oferecerá **12(doze)** vagas, de acordo com a distribuição constante na Tabela 1.



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



Tabela 1: Distribuição de cargos e número de vagas ofertadas para o Concurso Público.

NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO	CARGOS	NÚMERO DE VAGAS
D	Técnico de Laboratório/Análises Clínicas	3
D	Técnico em Estatística	1
D	Técnico de Laboratório/Biologia	2
D	Técnico de Laboratório/Química	3
E	Arquiteto e Urbanista	2
E	Técnico em Assuntos Educacionais	1
TOTAL DE VAGAS		12

2.2. Das vagas destinadas a deficientes físicos.

- 2.2.1. Para candidatos com deficiência física, será reservada uma vaga de Técnico de Laboratório/Análises Clínicas.
- 2.2.2. No ato da inscrição, o candidato deverá informar sua deficiência física.
- 2.2.3. Consideram-se pessoas com deficiência física aquelas que se enquadrarem nas categorias descritas no Art. 4º do Decreto nº 3.298/99.
- 2.2.4. Na hipótese de aprovação do candidato com deficiência física, este será submetido à Junta Médica Oficial da UFU, que decidirá: (a) se o candidato se encontra em condições físicas e mentais para o exercício do cargo; (b) se a deficiência alegada pelo candidato no ato da inscrição se enquadra no disposto no Art. 4º do Decreto 3.298/99.
- 2.2.5. Caso a Junta Médica Oficial da UFU reconheça incompatibilidade entre a deficiência e as atribuições do cargo a ser ocupado, ou ainda caso haja não observância ao que dispõe o Art. 4º do Decreto 3.298/99, o candidato perderá o direito às vagas reservadas aos candidatos em tais condições.
- 2.2.6. O candidato portador de deficiência e reprovado na perícia médica, caso seja aprovado no concurso, figurará na lista de classificação geral, desde que conste na relação dos candidatos aprovados no certame, classificados de acordo com o que determina o Anexo II do Decreto nº 6.944 de 21/08/2009.
- 2.2.7. Não serão considerados como deficiência visual os distúrbios de acuidade visual passíveis de correção.
- 2.2.8. As vagas definidas para deficientes que não forem providas por falta de candidatos, por reprovação no concurso ou na perícia médica, será preenchida pelos demais candidatos, observada a ordem geral de classificação para o cargo pertinente.



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



2.2.9. O candidato portador de deficiência, se classificado, figurará na lista geral de classificação desde que conste na relação dos candidatos aprovados no certame, classificados de acordo com o que determina o Anexo II do Decreto nº 6.944 de 21/08/2009 (conforme **Anexo II**), e também em lista específica dos portadores de deficiência.

3. DAS INSCRIÇÕES

- 3.1. **Período.** Inicia-se no dia **13 de outubro de 2010** e se encerra às 23h59min do dia **28 de outubro de 2010**.
- 3.2. **Meio.** A inscrição deverá ser realizada no endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br, com indicação do número de CPF do candidato. A UFU disponibilizará computadores para a realização de inscrição, no Bloco 1A, no Setor de Atendimento ao Público da Diretoria de Processos Seletivos, *Campus* Santa Mônica, de segunda a sexta-feira, das 9h às 11h e das 14h às 17h, durante o período de inscrições.
- 3.3. A UFU não se responsabilizará por inscrição não recebida por motivos de natureza técnica associados a computadores, a falhas de comunicação, a congestionamento de linhas de comunicação e a quaisquer outros motivos de ordem técnica que impossibilitem a transferência de dados para consolidação da inscrição.
- 3.4. **Atendimento Especial.** O candidato com necessidades especiais será atendido em setores destinados para este fim, exclusivamente na cidade de Uberlândia nos setores da Biblioteca do *Campus* Santa Mônica e deverá informar o tipo de necessidade no ato da inscrição.
 - 3.4.1. O candidato deverá enviar à UFU, pelos Correios, até o dia **28 de outubro de 2010**, Relatório Médico atualizado, datado, assinado e carimbado pelo médico. Nesse relatório, deverão ser especificadas e indicadas as condições necessárias para a realização das provas. Na ausência do relatório, o candidato não terá assegurado o atendimento requerido.
 - 3.4.2. O candidato que necessitar de atendimento especial poderá solicitar:
 - a) provas ampliadas;
 - b) auxílio de leitor;
 - c) ampliação do tempo de realização das provas em até 1(uma) hora;
 - d) Intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais).
 - 3.4.3. A UFU não se responsabilizará por qualquer tipo de deslocamento do candidato com necessidades especiais.
 - 3.4.4. A candidata que tiver necessidade de amamentar durante a realização das provas, além de solicitar atendimento especial para tal fim, deverá encaminhar cópia da certidão de nascimento da criança até o dia **22 de novembro de 2010** e deverá levar, no(s) dia(s) de realização da(s) prova(s), um acompanhante, que ficará em sala reservada para essa finalidade e que será responsável pela guarda da criança. O tempo gasto com amamentação não será acrescido ao tempo total da prova.
 - 3.4.5. A candidata que não levar acompanhante não realizará as provas. A UFU não disponibilizará acompanhante para guarda de criança.
 - 3.4.6. As solicitações de que trata o subitem 3.4., ou qualquer outro tipo de solicitação de atendimento especial, deverão ser indicadas na solicitação de inscrição, nos campos apropriados.



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



- 3.4.7.A UFU divulgará o resultado da solicitação dos candidatos com Necessidades Especiais na Ficha de Identificação do Candidato no ato da confirmação de inscrição ao concurso no dia **22 de novembro de 2010**.
- 3.5. **Procedimentos para inscrição.** O candidato deverá acessar o endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br e seguir rigorosamente todas as instruções nele contidas. Nesse endereço, o candidato encontrará o Edital, o Requerimento de Inscrição, o Questionário Socioeconômico-Cultural, o Boleto Bancário, o Comprovante de Requerimento de Inscrição, o Conteúdo Programático das provas e a Bibliografia Sugerida, observando o seguinte:
- 3.5.1. O Requerimento de Inscrição deverá ser preenchido por inteiro e conferido pelo candidato para ser impresso.
- 3.5.2. No ato da Inscrição, o candidato deverá indicar a opção de cargo.
- 3.6. **Confirmação da Inscrição.** O candidato deverá verificar a confirmação da inscrição e o pagamento da taxa de inscrição no endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br, a partir do dia **08 de novembro de 2010**. Caso o pagamento do candidato não tenha sido confirmado, ele deverá entrar em contato com a DIRPS/UFU no dia **09 de novembro de 2010**. Só será efetivada a inscrição cujo pagamento for confirmado pela UFU.
- 3.7. **Conferência dos dados do Requerimento de Inscrição e Solicitação de Retificação.** O candidato que desejar corrigir dados incorretos de sua inscrição poderá fazê-lo no endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br, no dia **9 de novembro de 2010**, usando seu número de inscrição e o número de seu CPF. Será disponibilizado um formulário eletrônico para que o candidato possa solicitar retificação das informações fornecidas por ele no ato de sua inscrição, como opção de cargo, documento pessoal, endereço residencial, telefone e endereço eletrônico. Não será possível a retificação do número do CPF do candidato. Todas as alterações estarão sujeitas à análise da DIRPS/UFU. Após esse período de solicitação de alteração de dados, não serão aceitas quaisquer modificações em nenhum dos dados informados pelo candidato.
- 3.8. **Ficha de Identificação do Candidato.** A Ficha de Identificação do Candidato, que será o comprovante de confirmação da inscrição do candidato, estará disponível ao candidato, no endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br, a partir do dia **13 de novembro de 2010**. Além de informações sobre a sua identificação, nela também constarão data, horário, tempo de duração e local onde o candidato realizará suas provas (nome do estabelecimento, endereço e sala).
- 3.9. É obrigatório colar, na Ficha de Identificação do Candidato impressa, uma foto recente (5x7 para documento) do candidato. A Ficha de Identificação do Candidato deverá ser entregue no dia de realização da prova.
- 3.10. O simples ato de inscrição para o Concurso Público obriga o candidato a observar as normas contidas neste Edital, no Manual do Candidato, no Regimento Geral da UFU, constituindo aceitação expressa e plena de todo o regulamento pertinente ao concurso.
4. **Das Taxas.** O valor da inscrição está discriminado na Tabela 2, e o pagamento deverá ser efetuado na rede bancária no período de **13 de outubro a 29 de outubro de 2010**.

Tabela 2: Valor de inscrição conforme cargos

NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO	CARGOS	TAXA DE INSCRIÇÃO
D	Técnico de Laboratório/ Análises Clínicas	R\$36,00



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



D	Técnico em Estatística	R\$36,00
D	Técnico de Laboratório/ Biologia	R\$36,00
D	Técnico de Laboratório/ Química	R\$36,00
E	Arquiteto e Urbanista	R\$60,00
E	Técnico em Assuntos Educacionais	R\$60,00

4.1. O comprovante de pagamento deverá ser mantido com o candidato, pois poderá lhe ser solicitado pela DIRPS.

4.1.1. Não será permitida a transferência do valor pago como taxa de inscrição para outra pessoa, assim como a transferência da inscrição para pessoa diferente daquela que a realizou e, em nenhuma hipótese, a taxa de inscrição será devolvida.

4.1.2. Não serão aceitas inscrições condicionais, via fax, via correio eletrônico ou fora do prazo.

4.1.3. **Isenção.** Candidato oriundo de família de baixa renda poderá solicitar isenção do pagamento de taxa de inscrição ou da renovação da inscrição, nos termos do Decreto nº. 6.593, de 2 de outubro de 2008 e Decreto nº. 6.135, de 26 de junho de 2007, se estiver inscrito no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico).

4.1.3.1. A isenção deverá ser solicitada, no período de **22 de setembro de 2010 a 18 de outubro de 2010**, mediante requerimento de isenção, disponível no endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br, com a indicação, no requerimento, do Número de Identificação Social-NIS associado ao candidato, atribuído pelo CadÚnico.

4.1.3.2. O candidato de baixa renda que ainda não possuir o Número de Identificação Social-NIS deverá providenciá-lo no Setor de Serviço Social da Prefeitura Municipal de sua cidade.

4.1.3.3. O candidato só terá seu pedido de isenção confirmado se o NIS estiver validado pelo Órgão Gestor do CadÚnico até o dia **23 de outubro de 2010**.

4.1.3.4. Não caberá recurso contra o indeferimento do requerimento de isenção da taxa de inscrição.

4.1.3.5. Caberá ao candidato realizar consulta no endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br para verificar sua situação com relação à isenção da taxa de inscrição no dia **25 de outubro de 2010**, a partir das 17 horas.

4.1.3.6. O candidato que tiver seu pedido indeferido deverá efetuar o pagamento da taxa devida no prazo estipulado no item 4. deste Edital.

4.1.3.7. O candidato interessado que não tiver o seu pedido de isenção deferido e que não efetuar o pagamento da taxa de inscrição, na forma e no prazo estabelecido, estará automaticamente excluído do concurso.

5. DA LOTAÇÃO, DO EXERCÍCIO E JORNADA DE TRABALHO

5.1. Os candidatos classificados no concurso de que trata este Edital, nomeados para ocupar os cargos descritos no **Anexo III**, serão lotados e terão exercício na Universidade Federal de Uberlândia (cidades: Uberlândia, Ituiutaba, Monte Carmelo e



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



Patos de Minas). Quando for o caso, as vagas deverão ser preenchidas, com a prerrogativa de o candidato escolher a cidade, de acordo com sua ordem de classificação.

- 5.2. As vagas que posteriormente forem destinadas à UFU, no prazo de validade deste concurso e referentes aos cargos mencionados neste Edital, deverão ser preenchidas de acordo com a classificação dos candidatos, que serão lotados em quaisquer das unidades integrantes da estrutura organizacional da Universidade, de acordo com o interesse desta instituição.
- 5.3. A jornada de trabalho é de 40 (quarenta) horas semanais, estabelecidas no artigo 19, da Lei nº 8.112/90, alterado pelo artigo 22, da Lei nº 8.270/91, salvo quando legislação específica estabelecer jornada diversa.
 - 5.3.1. A jornada de trabalho poderá ser cumprida nos turnos diurno ou noturno, de acordo com a necessidade de funcionamento do serviço.

6. DAS ETAPAS DO CONCURSO

- 6.1. O Concurso consistirá de uma prova objetiva de múltipla escolha e uma prova de redação para os cargos de Nível D (Técnico de Laboratório/ Análises Clínicas; Técnico em Estatística; Técnico de Laboratório/ Biologia; Técnico de Laboratório/ Química) e para os cargos de Nível E (Arquiteto e Urbanista e Técnico em Assuntos Educacionais).
- 6.2. A prova objetiva, sobre os conteúdos programáticos indicados no **Anexo IV**, terá caráter eliminatório e a prova de redação terá caráter classificatório.
- 6.3. Tanto a prova objetiva quanto a prova de redação terão valorização total de 100 (cem) pontos. Cada questão objetiva constará de 4 (quatro) alternativas, das quais apenas uma deve ser assinalada, respeitando-se o enunciado.
- 6.4. A prova objetiva terá peso de 70% e a prova de redação, peso de 30%.
- 6.5. Para o cargo de Arquiteto e Urbanista, além da prova objetiva de múltipla escolha e a prova de redação, haverá ainda prova de conhecimentos práticos específicos de caráter eliminatório e classificatório.
- 6.6. Além dos pesos acima, a prova de conhecimentos práticos específicos terá peso de 60% e as provas objetiva e de redação, 40%.

7. DA APLICAÇÃO DAS PROVAS

7.1. Data, horário e locais de realização da prova.

7.1.1. As provas serão aplicadas conforme cronograma abaixo:

Prova	Data	horário	Local
Objetiva e de redação	28/11/2010	De 8h a 12h	a ser definido na Ficha de Identificação do Candidato
Conhecimentos práticos específicos	28/11/2010	14h a 18h	Campus Sta. Mônica

7.1.2. No dia das provas, o candidato deverá comparecer ao local de realização informado na Ficha de Identificação do Candidato com, pelo menos, 45 (quarenta e cinco) minutos de antecedência do horário de início da realização da prova.



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



- 7.1.4. Os portões de acesso aos locais de Prova serão abertos às 7h15min e fechados, pontualmente, às 7h50min, para a prova objetiva e de redação, e abertos às 12h45min e fechados, pontualmente, às 13h20min para a prova de conhecimentos práticos específicos.
- 7.1.5. Em nenhuma hipótese, será permitida a entrada de candidato e acompanhantes após 7h50min e 13h20min, respectivamente.
- 7.2. O candidato deverá trazer os seguintes itens para realizar a prova:
- documento de identidade;
 - Ficha de Identificação do Candidato, assinada e com sua foto colada;
 - caneta esferográfica (tinta azul, com corpo transparente); somente poderá ser utilizada caneta com estas características.
- 7.3. **Serão considerados Documentos de Identidade:** as carteiras ou cédulas de identidade (expedidas por Secretarias de Segurança Pública, Forças Armadas, Polícias Militares); carteiras expedidas por ordens ou conselhos criados por lei federal ou controladores do exercício profissional, desde que contenham o número de identidade que lhes deu origem e a impressão digital. A Carteira de Estrangeiro ou Passaporte Visado são documentos válidos para candidato estrangeiro.
- 7.4. Para efeitos de identificação, o candidato poderá ser fotografado e ter colhidas suas impressões digitais.
- 7.5. Será proibido ao candidato utilizar, durante a realização da prova, sob pena de ser retirado do local e ter a sua prova anulada, os itens relacionados abaixo:
- telefones celulares, relógios, bipes, *paggers*, aparelhos eletrônicos ou similares;
 - calculadora, lápis, borracha, régua, estiletes, corretores líquidos, impressos (de quaisquer tipos), anotações ou similares;
 - bolsas, chapéus, *bottons*, broches, pulseiras, brincos ou similares;
 - cabelos longos soltos;
 - armas de qualquer espécie.
- 7.5.1. O candidato terá, automaticamente, sua prova anulada e será retirado do local de sua realização, caso esteja portando – durante a realização da prova –, mesmo que desligado, qualquer aparelho eletrônico ou de telecomunicações.
- 7.5.2. A Universidade Federal de Uberlândia não se responsabilizará pelo paradeiro de material de utilização proibida no local de realização das provas que seja trazido pelos candidatos aos locais de provas.
- 7.6. Somente será permitido o uso de aparelho auditivo àquele candidato que tiver declarado necessidade auditiva no ato da inscrição e enviado comprovação médica. O aparelho poderá ser usado somente nos momentos em que seja necessária a comunicação verbal entre o fiscal e o candidato.
- 7.7. As folhas do caderno de questões não poderão ser destacadas. Além da Folha de Respostas, nenhum outro papel poderá ser utilizado.
- O candidato deverá verificar se os dados contidos na Folha de Respostas (número de inscrição, número de documento de identidade e opção de cargo) correspondem aos de sua inscrição ou renovação da inscrição.
 - Não serão fornecidas folhas adicionais de respostas em razão de falha do candidato.



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



- 7.8. O tempo de duração da prova inclui o tempo necessário para uma possível transcrição de rascunho das questões de múltipla escolha e da Redação para as respectivas Folhas de Respostas.
- 7.9. Salvo nos casos de candidatos com necessidades especiais, em nenhuma outra hipótese haverá aplicação da prova em horários diferentes dos estabelecidos neste Edital.
- 7.10. Uma vez na sala de realização da prova, o candidato deverá:
- ouvir atentamente as instruções dos fiscais;
 - aguardar o recebimento do caderno de questões da prova;
 - ler com atenção as instruções contidas na capa do caderno;
 - verificar, quando autorizado pelo fiscal, se há falhas de impressão em seu caderno de questões; caso haja, solicitar ao fiscal a troca do caderno, se possível, ao iniciar a prova;
 - conferir se não está portando aparelhos celulares ou qualquer dispositivo eletrônico ou outros objetos proibidos.
- 7.11. Nos locais onde estiver realizando as provas, o candidato deverá permanecer por, pelo menos, duas horas e trinta minutos após o início da prova.
- 7.12. **Final da Prova e entrega das Folhas de Respostas.** Antes de expirado o prazo para realização das provas, deverão permanecer na sala de provas pelo menos 3 (três) candidatos, até que todos entreguem suas provas.
- 7.12.1. Ao término da prova, os candidatos deverão assinar novamente a lista de presença.
- 7.12.2. Expirado o prazo para realização das provas, os fiscais solicitarão aos candidatos a interrupção definitiva da execução das provas e a entrega das Folhas de Resposta. O candidato que se recusar a atender à solicitação terá sua prova automaticamente anulada.
- 7.13. De acordo com a legislação vigente (Art. 2º da Lei 9.294, de 15/07/1996 e Art. 3º do Decreto 2.018, de 01/10/1996), não será permitido que os candidatos fumem durante a realização das provas.
- 7.14. O candidato que provocar qualquer tumulto, prejudicando o regular andamento da prova, ou se recusar a atender ao que lhe for solicitado pelos fiscais, conforme norma da UFU, será retirado da sala e terá, automaticamente, sua prova anulada.
- 7.15. Durante a realização das provas, não poderão ser prestados esclarecimentos sobre as questões.

8. DAS PROVAS OBJETIVAS E DE REDAÇÃO

- 8.1. Provas, número de questões, peso de cada questão e pontuação máxima para os cargos constantes neste Edital.

Tabela 3 - Nível de Classificação D - (Cargos: Técnico de Laboratório/Biologia; Técnico de Laboratório/Química) e Nível de Classificação E - (Cargo: Técnico em Assuntos Educacionais)

Conteúdos	Número de questões	Peso de cada questão	Pontuação máxima (Pontos)
Língua Portuguesa	10	2,0	20



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



Noções de Informática	05	1,5	7,5
Conhecimentos Específicos	20	3,0	60,0
Matemática	05	1,0	5,0
RJU	05	1,5	7,5
Total	-	-	100
Redação	-	1,0	100

Tabela 4 - Nível de Classificação D - (Cargos: Técnico de Laboratório/ Análises Clínicas; Técnico em Estatística).

Conteúdos	Número de questões	Peso de cada questão	Pontuação máxima(Pontos)
Língua Portuguesa	10	2,0	20,0
Noções de Informática	05	1,0	5,0
Conhecimentos Específicos	20	3,0	60,0
Matemática	05	1,0	5,0
SUS	05	1,0	5,0
RJU	05	1,0	5,0
Total	-	-	100
Redação	-	1,0	100

Tabela 5 - Nível de Classificação E – (Cargo: Arquiteto e Urbanista).

Conteúdos	Número de questões	Peso de cada questão	Pontuação máxima (Pontos)
Língua Portuguesa	10	2,0	20
Noções de Informática	05	1,5	7,5
Conhecimentos Específicos	20	3,0	60,0
Matemática	05	1,0	5,0
RJU	05	1,5	7,5
Total	-	-	100
Redação	-	1,0	100
Prova de conhecimentos práticos específicos	-	-	100

- 8.2. A prova de Redação, para todos os cargos, valerá 100 (cem) pontos, com peso 1 (um) e consistirá na produção de um texto, em um dos seguintes gêneros: **relato, memorando, ofício, texto de opinião, texto expositivo, carta**. A Folha de Redação terá comprimento de 20,6 cm e 31 (trinta e uma) linhas espaçadas de 0,6 cm. Será



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



atribuída nota zero ao candidato que elaborar sua redação com menos de 13 (treze) linhas ou se na folha constarem assinaturas, pseudônimos, recados ou quaisquer sinais estranhos que, de alguma forma, indiquem possível tentativa de identificação.

8.3. As questões estarão agrupadas em um caderno, em cujas páginas haverá a indicação do tipo de prova (Tipo 1, Tipo 2, Tipo 3 ou Tipo 4), que o candidato deverá marcar na Folha de Resposta que lhe será entregue no dia da prova.

8.4. Folha de Respostas

8.4.1. Haverá duas Folhas de Respostas: uma para as questões objetivas, outra para a redação.

8.4.2. O candidato deverá conferir seu nome e número de inscrição e marcar a célula correspondente ao tipo de sua prova.

8.4.3. Se o candidato deixar de assinalar ou assinalar incorretamente o tipo de prova, esta será corrigida com o gabarito do tipo de prova que lhe conferir a menor pontuação.

8.4.4. O candidato deverá ser cuidadoso ao marcar as respostas, pois não haverá substituição da Folha de Respostas.

8.4.5. O candidato deverá preencher completa e adequadamente a célula correspondente à sua resposta, utilizando a caneta esferográfica (tinta azul).

8.4.6. O candidato terá sua resposta anulada se:

- a) houver qualquer tipo de marcação de duas ou mais opções;
- b) a marcação for apenas um traço, uma cruz ou a letra “x”;
- c) a célula correspondente à sua resposta não estiver completamente marcada;
- d) forem ultrapassados os limites da área que deve ser preenchida;
- e) houver rasuras na folha, que prejudiquem a leitura optoeletrônica (se a rasura tiver sido feita por material proibido e houver registro em ata, pelo fiscal de sala, o candidato será desclassificado).

8.5. Gabaritos da prova objetiva

8.5.1. Os gabaritos oficiais preliminares a serem utilizados na correção das provas objetivas serão divulgados, respectivamente, no endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br no dia **28 de novembro**, a partir das 20 horas.

8.5.2. **Correção.** As questões serão corrigidas por processo optoeletrônico, a partir do gabarito oficial. Cada acerto – resposta coincidente com o gabarito oficial – equivalerá a um ponto.

9. DA PROVA DE CONHECIMENTOS PRÁTICOS ESPECÍFICOS

9.1. A prova de conhecimentos práticos específicos para o cargo de Arquiteto e Urbanista terá o valor total de 100 (cem) pontos.

9.2. No dia de realização da prova de conhecimentos práticos específicos, o candidato deverá apresentar um documento de identidade original e o seu comprovante de pagamento da taxa de inscrição.

9.3. O candidato ausente no início da prova de conhecimento prático específico será eliminado do concurso.

9.4. Não haverá segunda chamada para a prova.



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



9.5. A lista de aprovados para os cargos das Classes D e E será divulgada no dia **28 de dezembro de 2010**, a partir das 17 horas, no endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br e na Pró-Reitoria de Recursos Humanos.

10. DETERMINAÇÃO DA NOTA E CLASSIFICAÇÃO FINAIS

- 10.1. A Nota Final do candidato no Concurso Público será determinada, padronizando-se os seus Escores Brutos (EBs) obtidos na prova objetiva e de redação, para os cargos da classe D e para o cargo da classe E: Técnico em Assuntos Educacionais; para o cargo da classe E, a nota final será obtida, padronizando-se os Escores Brutos (EBs) obtidos na prova objetiva e de redação (1ª etapa) e na prova de conhecimentos práticos específicos (2ª etapa).
- 10.2. **Padronização.** A padronização é a operação utilizada para cálculo dos denominados Escores Padronizados (EPs), que são a referência para a comparação dos Escores Brutos de um candidato com os Escores Brutos dos demais candidatos ao mesmo cargo no quadro do **Anexo III**. Será utilizada porque a classificação final dos candidatos no Concurso Público não será baseada na soma dos seus Escores Brutos (EBs), mas na posição de cada candidato em relação aos demais concorrentes ao mesmo cargo. A equação estatística que permite calcular um Escore Padronizado (EP) é apresentada abaixo. O Desvio Padrão (S) é uma medida de grandeza da dispersão dos Escores Brutos (EB) em torno da Média (X): escores concentrados em torno da Média possuem pequeno Desvio Padrão; escores afastados da Média, grande Desvio Padrão.

$$EP = 500 + 100.(EB - X)/S \quad (\text{Equação 1})$$

em que:

EP: Escore padronizado do candidato, por conteúdo, por cargo;

EB: Escore bruto do candidato (nota obtida em um mesmo conteúdo);

X: Média dos EBs de todos os candidatos de um mesmo cargo, por conteúdo;

S: Desvio Padrão dos EBs de todos os candidatos de um mesmo cargo, por conteúdo;

A equação acima permite verificar de quantos pontos padronizados o candidato difere da média.

- 10.2.1. Para determinação do Escore Padronizado Total da Prova Objetiva (EPT_O), calcula-se, para cada candidato, a média ponderada dos escores padronizados dos conteúdos da prova objetiva, ou seja, o somatório dos escores padronizados por conteúdo multiplicado pelo peso do conteúdo, dividido pelo somatório dos pesos de cada conteúdo, conforme Tabelas 3 a 5. A equação 2 apresenta o cálculo:

$$EPT_o = \frac{\sum_k P_k \times EP_k}{\sum_k P_k} \quad (\text{Equação 2})$$



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



Em que:

EP_K : Escore padronizado para cada um dos conteúdos da prova objetiva

P_K : Peso atribuído ao conteúdo K, conforme Tabela 3 a 5.

K: Índice de cada um dos conteúdos da prova objetiva

10.2.2. Para determinação do Escore Padronizado Total da Prova de Redação (EPT_r), calcula-se, para cada candidato, o escore padronizado da prova de redação. A padronização é realizada aplicando a equação 1. A equação 3 apresenta o cálculo do EPT_r :

$$EPT_r = EP_r \quad (\text{Equação 3})$$

Em que:

EP_r : Escore padronizado para a prova de redação

10.2.3. Para determinação do Escore Final da Primeira Fase ($EPF1$), calcula-se, para cada candidato a soma ponderada do Escore Padronizado Total da Prova Objetiva (EPT_o) e do Escore Padronizado Total da Prova de Redação (EPT_r), multiplicando-se os Escores Padronizados de cada prova pelo peso da referida prova. O peso da prova objetiva é de 70% e o peso da prova de redação é de 30%. A equação 4 apresenta o cálculo:

$$EPF1 = EPT_o * 0,70 + EPT_r * 0,30 \quad (\text{Equação 4})$$

10.2.4. Haverá uma segunda fase para o cargo de Arquiteto e Urbanista com prova de conhecimentos práticos específicos. Assim, o Escore Final Segunda Fase ($EPF2$) será o Escore Padronizado da Prova de conhecimentos práticos específicos (EP_p), de acordo com a equação 5. A padronização é realizada aplicando a equação 1.

$$EPF2 = EP_p \quad (\text{Equação 5})$$

Em que:

EP_p : Escore padronizado para a prova de conhecimentos práticos específicos.

10.2.5. A determinação do Escore Final Total (EFT) de cada candidato leva em consideração o seu desempenho na primeira e na segunda fase. Realizando uma composição dos escores finais da primeira e da segunda fase.

10.2.5.1. Para cargos que não exigem prova prática o Escore Final Total (EFT) é igual ao Escore Final da Primeira Fase ($EPF1$), de acordo com a equação 6.

$$EFT = EPF1 \quad (\text{Equação 6})$$

10.2.5.2. Para o cargo com prova prática, aplica-se aos escores finais de cada fase a ponderação de 40% para a primeira fase e 60% para a segunda fase, de acordo com a equação 7.



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



$$EFT = EPF1 * 0,40 + EPF2 * 0,60 \quad (\text{Equação 7})$$

- 10.3. A classificação para o preenchimento de vagas dar-se-á seguindo-se a ordem decrescente dos EFTs para cada cargo.

11. DA APROVAÇÃO NO CONCURSO E DA CLASSIFICAÇÃO DOS HABILITADOS DA PROVA OBJETIVA

- 11.1 A nota mínima que os candidatos deverão alcançar é de **60 (sessenta)** pontos, em um máximo de **100 (cem)** pontos.
- 11.2. Serão corrigidas apenas as provas de Redação dos candidatos que obtiverem **60 (sessenta)** pontos ou acima na prova objetiva.
- 11.2.1. O candidato que não tiver sua prova de Redação corrigida será automaticamente eliminado e não terá classificação alguma no concurso.
- 11.3. A classificação final dos candidatos dar-se-á na ordem decrescente de notas padronizadas obtidas nas provas. Havendo empate no concurso, terá preferência, sucessivamente, o candidato que:
- obtiver maior pontuação nas questões de Conhecimento Específico;
 - obtiver maior pontuação nas questões de Língua Portuguesa;
 - obtiver maior nota na Redação;
 - tiver maior idade.
- 11.4. A relação dos candidatos aprovados no concurso dar-se-á por ordem de classificação de acordo com o Anexo II do Decreto nº. 6.944 de 21 de agosto de 2009 (**Conforme Anexo II**). Os candidatos não classificados no número máximo de aprovados de que trata o Anexo II do **Decreto nº. 6.944 de 21 de agosto de 2009**, ainda que tenham atingido nota mínima, estarão automaticamente reprovados no concurso público.
- 11.4.1. Nenhum dos candidatos empatados na última classificação de aprovados serão considerados reprovados.

12. DOS RECURSOS

- 12.1. O candidato que desejar interpor recurso contra o gabarito de questão deverá fazê-lo até 18 horas após a publicação do gabarito, isto é, do dia **28 de novembro de 2010**, a partir de 20 horas até o dia **29 de novembro de 2010**, às 14 horas, exclusivamente pelo endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br.
- 12.1.1. Julgando procedente o recurso, a DIRPS poderá anular a questão ou alterar o seu gabarito e, neste caso, os pontos da questão serão considerados a favor de todos os candidatos.
- 12.1.2. Em caso de alteração do gabarito, os pontos da questão serão considerados apenas a favor dos candidatos cujas respostas coincidirem com as do gabarito alterado.
- 12.1.3. A DIRPS disponibilizará em seu endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br os recursos recebidos, com suas respectivas respostas, no dia **3 de dezembro de 2010**, a partir das 17 horas. Esses recursos e respostas ficarão disponíveis no endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br até o dia **28 de dezembro de 2010**, às **17 horas**.
- 12.1.4. O candidato somente poderá interpor recurso de posse dos seus números de inscrição, CPF e endereço de *e-mail* válido.
- 12.2. O candidato poderá solicitar vista da prova de Redação.



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



- 12.2.1. A solicitação da vista da prova de redação será no dia **4 de janeiro de 2011**, nos seguintes horários: das 9h às 11h e das 14h às 17h, na DIRPS.
- 12.2.2. A disponibilização das cópias (imagens digitais), sem anotações nem registros das notas dos corretores, ocorrerá no dia **12 de janeiro de 2011**, no endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br.
- 12.3. Não será concedida revisão da prova de Redação.
- 13. DA DIVULGAÇÃO DO RESULTADO FINAL DO CONCURSO**
- 13.1. O resultado final do concurso para os cargos das Classes D e E será divulgado no dia **28 de dezembro de 2010**, a partir das 17 horas, no endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br e na Pró-Reitoria de Recursos Humanos.
- 13.2. **Homologação do concurso:** O resultado final do concurso, obedecida a classificação em ordem decrescente de notas, será homologado pelo Reitor e publicado no Diário Oficial da União, sendo respeitado o disposto no art. 42, do Decreto nº 3.298/99 e art. 16, do Decreto nº 6.944 de 21 de agosto de 2009.
- 13.3. **Prazo de validade do concurso.**
- 13.3.1. O prazo de validade do concurso será de 1 (um) ano, a contar da data de publicação da homologação, podendo, no interesse da Administração, ser prorrogado por igual período.
- 13.3.2. Durante o prazo de validade do presente concurso público, havendo autorização do Ministério de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão para provimento de novas vagas para esta Universidade, e considerando ainda a oportunidade e a conveniência da Instituição, poderão ser convocados candidatos remanescentes da lista de classificação, conforme estabelecido no Decreto nº 6.944 de 21/08/2009.
- 14. DOS REQUISITOS PARA A INVESTIDURA NOS CARGOS**
- 14.1. Ser brasileiro nato ou naturalizado ou, ainda, no caso de nacionalidade portuguesa, estar amparado pelo § 1º do art. 12, da Constituição Federal.
- 14.2. Estar em gozo dos direitos políticos.
- 14.3. Estar em dia com as obrigações militares e eleitorais.
- 14.4. Possuir o nível de escolaridade exigido para o exercício do cargo, e demais exigências para o exercício do cargo, conforme consta do **Anexo IV** deste Edital.
- 14.5. Ter a idade mínima de 18 (dezoito) anos.
- 14.6. Possuir aptidão física e mental para o cargo pretendido.
- 14.7. Não ter sofrido, no exercício da Função Pública, penalidade incompatível com a investidura em Cargo Público Federal, prevista no art. 137, parágrafo único da Lei nº 8.112/90.
- 14.8. Não acumular cargos, empregos e funções públicas, exceto aqueles permitidos em lei, desde que assegurada a hipótese de opção dentro do prazo para a posse, determinado no § 1º do art. 13, da Lei nº 8.112/90.
- 15. DO PROVIMENTO DAS VAGAS E DO APROVEITAMENTO DOS CANDIDATOS HABILITADOS**
- 15.1. O provimento das vagas ocorrerá no nível inicial do cargo, com a remuneração correspondente e definida em Lei.
- 15.2. Os candidatos aprovados serão nomeados obedecendo rigorosamente à ordem de classificação no limite das vagas disponíveis e fixadas no **Anexo II**.



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



- 15.3. A aprovação do candidato não assegurará o direito ao seu ingresso automático no cargo para o qual se habilitou, mas apenas a expectativa de ser nele investido.
- 15.4. A posse do candidato no cargo fica condicionada à apresentação de todos os documentos comprobatórios dos requisitos relacionados no item 14.
- 15.5. O candidato aprovado, que for convocado para assumir o cargo, somente será nomeado se for considerado apto física e mentalmente para o cargo pretendido, por meio de avaliação clínica médico-ocupacional e laboratorial realizada pelo Setor de Saúde Ocupacional da Universidade, sendo a rotina básica complementada por exames clínicos e(ou) laboratoriais especializados, sempre que se fizerem necessários.
- 15.6. A convocação dos candidatos aprovados para se manifestarem, no prazo determinado, sobre a aceitação ou não do cargo, será realizada exclusivamente por meio de correspondência, não se responsabilizando a Universidade pela mudança de endereço sem comunicação prévia, por escrito, por parte do candidato.
- 15.7. O não pronunciamento do candidato aprovado no prazo estabelecido para esse fim facultará à Universidade a convocação dos candidatos seguintes, perdendo o candidato o direito de investidura no cargo para o qual se habilitou.

16. DISPOSIÇÕES FINAIS

- 16.1. A inscrição do candidato implicará a aceitação das normas para o concurso público contidas no edital.
- 16.2. É de inteira responsabilidade de o candidato acompanhar a publicação de todos os atos, editais e comunicados referentes a este concurso público no Diário Oficial da União e divulgados na Internet no endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br.
- 16.3. Não serão fornecidas por telefone informações a respeito de datas, locais e horários de realização das provas.
- 16.4. Será excluído do concurso o candidato que:
 - a) fizer, a qualquer momento, declaração falsa ou incompleta;
 - b) deixar de comparecer à prova;
 - c) tiver atitude incorreta ou descortês com os examinadores, executores, auxiliares ou autoridades presentes durante a realização da prova;
 - d) for, durante a realização da prova, surpreendido em comunicação com outro candidato, verbalmente, por escrito ou por qualquer outra forma, bem como aquele que utilizar livros, notas, impressos e(ou) materiais não determinados nas Orientações ao Candidato;
 - e) for responsável por falsa identificação pessoal;
 - f) não entregar o cartão-resposta e (ou) a folha de redação ao fiscal no final da prova, ou quando solicitados pelo mesmo.
 - g) portar qualquer aparelho de telecomunicação, mesmo desligado.
 - h) Será excluído ainda do concurso, o candidato que utilizar ou tentar utilizar meios fraudulentos para obter benefícios para si ou para terceiros.
- 16.5. Somente será admitido na sala de provas, o candidato previamente inscrito, que estiver devidamente munido de um documento de identidade, conforme estabelecido no item 7.3. deste Edital.
- 16.6. A DIRPS, a critério exclusivo, poderá fotografar e colher impressões digitais do candidato, para efeitos de identificação, caso seja necessário.



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
Pró-Reitoria de Recursos Humanos
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



- 16.7. O candidato, ao tomar conhecimento deste Edital, sem oposição, declara estar de acordo com a providência de que trata o subitem anterior, caso ocorra.
- 16.8. A UFU poderá, a seu exclusivo critério e obedecendo às normas legais pertinentes, admitir candidatos homologados em Concursos Públicos e não nomeados, de outras Instituições Federais de Ensino, bem como ceder a essas Instituições candidatos homologados e não nomeados, nos termos deste Edital.
- 16.9. Os candidatos aprovados e classificados deverão manter atualizados seus endereços na Pró-Reitoria de Recursos Humanos, responsabilizando-se por prejuízos decorrentes da não atualização.
- 16.10. Na ocorrência de caso fortuito ou força maior que impeça, parcial ou integralmente, a realização do concurso, a UFU reserva a si o direito de cancelar, substituir datas, realizar novas provas, sem qualquer ônus para a Instituição e para os candidatos.

Uberlândia, 22 de setembro de 2010

SINÉSIO GOMIDE JUNIOR
PRÓ-REITOR DE RECURSOS HUMANOS



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



ANEXO I - CALENDÁRIO

Itens	Procedimentos e eventos	Datas	Horários	Local ou meio
1.	Publicação do Edital	22/9/2010	De 8h a 11h 14h a 17h A partir de 0h	Pró-Reitoria de Recursos Humanos www.ingresso.ufu.br
2.	Inscrição	13/10 de 2010 a 28/10/2010	Início: De 0h até 24h Término: 23h59min	www.ingresso.ufu.br
3.	Pagamento das inscrições	13/10/2010 a 29/10/2010	Estabelecidos pelos órgãos recebedores	Rede bancária
4.	Solicitação de isenção da taxa de inscrição	22/9/2010 a 18/10/2010	-	www.ingresso.ufu.br
5.	Divulgação da lista de candidatos isentos.	26/10/2010	A partir de 17 h	www.ingresso.ufu.br
6.	Envio, pelo candidato, do relatório Médico com especificação e indicação do tipo de atendimento necessário ao atendimento da Necessidade Física Especial.	Até o dia 28/10/2010	-	DIRPS/ Bloco 1A, Campus Santa Mônica – Uberlândia/MG
7.	Cópia de certidão de nascimento de criança em amamentação	Até o dia 22/11/2010	-	DIRPS/ Bloco 1A, Campus Santa Mônica – Uberlândia/MG
8.	Divulgação de resultado da solicitação dos candidatos com Necessidades Especiais	22/11/2010	A partir de 17 h	www.ingresso.ufu.br
9.	Disponibilização dos dados de inscrição para conferência	8/11/2010	A partir de 17 h	www.ingresso.ufu.br
10.	Conferência dos dados do Requerimento de Inscrição e Solicitação de Retificação	9/11/2010	-	www.ingresso.ufu.br
11.	Confirmação da inscrição, disponibilização da Ficha de Identificação do candidato.	13/11/2010	A partir de 17 h	www.ingresso.ufu.br
12.	Aplicação da prova objetiva e de redação	28/11/2010	De 8h a 12h	a ser definido na Ficha de Identificação do Candidato
13.	Aplicação da prova de Conhecimentos práticos específicos	28/11/2010	14h a 18h	Campus Sta. Mônica
14.	Divulgação do gabarito preliminar oficial	28/11/2010	A partir de 20 h	www.ingresso.ufu.br



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



15.	Interposição de recurso contra o gabarito oficial.	-	Até 18 h após a divulgação do gabarito	www.ingresso.ufu.br
16.	Publicação dos recursos e respectivas respostas.	3/12/2010	A partir de 17 h	www.ingresso.ufu.br
17.	Divulgação da lista de classificação geral.	28/12/2010	A partir de 17h	www.ingresso.ufu.br
18.	Divulgação do boletim de desempenho e disponibilização das imagens digitais das folhas de resposta da prova objetiva.	28/12/2010	A partir de 17h	www.ingresso.ufu.br
19.	Solicitação da vista da prova de redação	4/1/2011	9h às 11h e 14h às 17h	DIRPS/ <i>Campus</i> Santa Mônica
20.	Disponibilização das cópias (imagens digitais), previamente solicitadas, da folha de redação.	12/1/2011	A partir de 17 h	www.ingresso.ufu.br

ANEXO II

QUANTIDADE DE VAGAS X NÚMERO MÁXIMO DE CANDIDATOS APROVADOS,
 CONFORME DECRETO Nº 6.944 DE 21/08/2009



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



QTDE. DE VAGAS PREVISTAS NO EDITAL POR CARGO OU EMPREGO	NÚMERO MÁXIMO DE CANDIDATOS APROVADOS
1	5
2	9
3	14
4	18
5	22
6	25
7	29
8	32
9	35
10	38
11	40
12	42
13	45
14	47
15	48
16	50
17	52
18	53
19	54
20	56
21	57
22	58
23	58
24	59
25	60
26	60
27	60
28	60
29	60
30 ou mais	duas vezes o número de vagas

ANEXO III

CARGOS	Número de Vagas	Taxa de inscrição em R\$	Remuneração em R\$
Técnico de Laboratório/ Análises Clínicas	3	RS36,00	RS1.821,94
Técnico em Estatística	1	RS36,00	RS1.821,94
Técnico de Laboratório/ Biologia	2	RS36,00	RS1.821,94
Técnico de Laboratório/ Química	3	RS36,00	RS1.821,94
Arquiteto e Urbanista	2	RS60,00	RS2.989,33
Técnico em Assuntos Educacionais	1	RS60,00	RS2.989,33



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



Total de vagas	12		
----------------	----	--	--

ANEXO IVⁱ

LÍNGUA PORTUGUESA

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO PARA TODOS OS CARGOS DAS CLASSES D e E

Será avaliada a capacidade de:

- Ler, compreender e interpretar textos diversos de diferentes tipos, redigidos em Língua Portuguesa e produzidos em situações diferentes e sobre temas diferentes.
- Extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções.
- Identificar elementos que permitam extrair conclusões não explicitadas no texto.
- Integrar e sintetizar informações.
- Identificar elementos que permitam relacionar o texto lido a outro texto ou a outra parte do mesmo texto.
- Identificar informações pontuais no texto.
- Identificar e corrigir, em um texto dado, determinadas inadequações em relação à língua padrão.
- Inferir o sentido de palavras a partir do contexto.
- Estabelecer relações entre os diversos segmentos do próprio texto e entre textos diferentes.
- Estabelecer articulação entre informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambiguidades, ironias e opiniões do autor.
- Reconhecer marcas linguísticas necessárias à compreensão do texto (mecanismos anafóricos e dêiticos, operadores lógicos e argumentativos, marcadores de sequenciação do texto, marcadores temporais, formas de indeterminação do agente).
- Identificar e empregar recursos linguísticos próprios da língua escrita formal: pontuação, ortografia, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, colocação pronominal, estruturação de orações e períodos.

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA:

- FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto**. 17ª Ed. SP: Ática, 2007.
- GUIMARÃES, E. **A articulação do Texto**. 10ª ed. SP: Ática, 2007.
- GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 25ª ed. RJ: Fundação Getúlio Vargas, 2006.
- KOCH, I. G. V. **A Coesão Textual**. 17ª ed. SP: Contexto, 2002.
- KOCH, I. G. & TRAVAGLIA, L. C. **A Coerência textual**. 16ª ed. SP: Contexto, 2004.
- PÉCOR, A. **Problemas de redação**. 5ª ed. SP: Martins Fontes, 2002.
- Gramáticas Normativas da Língua Portuguesa.



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



Manual de Redação da Presidência da República. Disponível em:
http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/77/CASA_CIVIL/ManRedacaoPR.htm. Acesso em: 10 set. 2010.

OBS.: não serão cobradas questões referentes à nova ortografia.

REDAÇÃO

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO PARA TODOS OS CARGOS DAS CLASSES D e E

A prova de Redação consistirá na produção de um texto em um dos seguintes gêneros: **relato, memorando, ofício, texto de opinião, texto expositivo, carta**. A Redação terá como fonte duas situações indicadas na prova que sirvam de motivação para o texto a ser produzido e o candidato deverá optar por uma delas. A Folha de Redação terá comprimento de 20,6 cm e 31 (trinta e uma) linhas espaçadas de 0,6 cm. Será atribuída nota zero ao candidato que elaborar sua redação com menos de 13 (treze) linhas ou se na folha constarem assinaturas, pseudônimos, recados ou quaisquer sinais estranhos que, de alguma forma, indiquem possível tentativa de identificação.

OBS.: para a prova de Redação, serão aceitas tanto a grafia do novo Acordo Ortográfico quanto a grafia anterior a esse acordo.

LEGISLAÇÃO - REGIME JURÍDICO ÚNICO

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO PARA TODOS OS CARGOS DAS CLASSES D e E:

LEI nº 8.112 - DE 11 DE DEZEMBRO DE 1990:

TÍTULO II - DO PROVIMENTO, VACÂNCIA, REMOÇÃO, REDISTRIBUIÇÃO E SUBSTITUIÇÃO; TÍTULO III - DOS DIREITOS E VANTAGENS;

TÍTULO IV - DO REGIME DISCIPLINAR

TÍTULO V - DO PROCESSO ADMINISTRATIVO DISCIPLINAR

TÍTULO VI - DA SEGURIDADE SOCIAL DO SERVIDOR

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA:

LEI nº 8.112 - DE 11 DE DEZEMBRO DE 1990 – COM AS DEVIDAS ATUALIZAÇÕES.

SUS

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO PARA OS CARGOS TÉCNICO DE LABORATÓRIO/ ANÁLISES CLÍNICAS; TÉCNICO EM ESTATÍSTICA, CLASSE D

Conhecimento do Sistema único de Saúde (SUS): organização, princípios e diretrizes; Pacto pela Saúde 2006; Humanização – Humaniza - SUS; Noções básicas de epidemiologia;



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



Promoção de saúde; Vigilância em Saúde; Atenção primária em Saúde; Plano Diretor de Atenção Primária em Saúde de Minas Gerais (Redes de Atenção à Saúde; Análise da Atenção Primária em Saúde; Diagnóstico Local; Programação Local; Acolhimento e Classificação de Risco; Contrato de Gestão); Condições de Saúde da população Brasileira; Determinantes da Saúde. Biblioteca Virtual em Saúde. Linhas-Guia da Secretaria de Estado da Saúde de Minas Gerais (referente à área de atuação da categoria profissional).

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

- BRASIL, Constituição Federal de 1988 – Título VIII, Capítulo II, Seção II, Artigos de 196 a 200, Da Saúde.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Biblioteca Virtual em Saúde. – Disponível em www.saude.gov.br/bvs
- BRASIL, Ministério da Saúde. Doenças Infecciosas e parasitárias. Guia de bolso. 5. ed.amp. Brasília, 2005.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Pacto pela saúde. Portaria 399/ GM de 22/02/2006.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Portaria MS nº. 648 de 28/03/2006 - Política Nacional de Atenção Básica. Portaria MS 493 de 13/03/2006.
- Relação dos Indicadores da Atenção Básica – Disponível em www.saude.gov.br
- BRASIL, Ministério da Saúde. Relação Nacional de doenças de notificação compulsória. Portaria 5 de 21/02/2006.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Lei nº. 8.080 de 19/09/1990. Diário Oficial da União. Brasília, 20/09/1990.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Lei nº. 8.142 de 28/12/1990. Diário Oficial da União. Brasília, 29/12/1990.
- MEDRONHO, RA; BLOCK, K.V.; R.R.; WERNECK, G.L. Epidemiologia 2 ed. São Paulo: Atheneu, 2009.
- MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Saúde. Linhas-Guia - Disponível em <http://www.saude.mg.gov.br/publicacoes/linha-guia/linhasguia/linhas-guia>
- MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Saúde. Publicações e Políticas de Saúde - Disponível em <http://www.saude.mg.gov.br>
- STARFIELD, B. Atenção Primária: equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologia. Brasília: UNESCO, Ministério da Saúde, 2002; p. 597-629.
- SUS - Política de humanização. Cartilha Humaniza SUS – Disponível em: bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes
- UBERLÂNDIA. PDAPSMG. Plano Diretor de Atenção Primária em Saúde. Disponível em: <http://www.pdapsmg.com.br/site/index.php>

NOÇÕES DE INFORMÁTICA

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO PARA TODOS OS CARGOS DAS CLASSES D e E



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



1. Noções do Windows XP
 - 1.1. Login, logoff, mudança senha, bloqueio desktop, shutdown.
2. Principais aplicações de ambiente de escritório
 - 2.1. Windows Explorer: Manipulador de arquivos e pastas para criar, alterar, pesquisar e remover.
 - 2.2. Pacote MS Office XP (editor de texto, editor de apresentação e planilha de cálculo) da Microsoft.
 - 2.3. Correio Eletrônico (Outlook Express e Outlook) para envio de mensagens e documentos (arquivos).
 - 2.4. Internet Explorer / Firefox

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA:

CASTILHO, Elaine Bellinomi; SURIANI, Rogério Massar. **Windows XP**. 14. Ed. São Paulo: Ed. SENAC, 2008 – ISBN 9788573595796

SILVA, Mário Gomes da **Informática: terminologia básica - Windows XP - Word XP - Excel XP**. 10 Ed. São Paulo: Ed. Érica, 2007 – ISBN 9788571949409

Webgrafia: **Suporte ao Firefox – Mozilla**,
<http://support.mozilla.com/pt-PT/kb/Article+list>

Webgrafia: <http://www.microsoft.com>

MATEMÁTICA

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO PARA TODOS OS CARGOS DAS CLASSES D e E

1. Números, razões e proporções.
 - 1.1. Números naturais e inteiros, números primos e compostos, divisibilidade, mínimo múltiplo comum, máximo divisor comum e decomposição em fatores primos.
 - 1.2. Grandezas proporcionais.
 - 1.3. Regras de três simples e composta.
 - 1.4. Porcentagem, juros simples e juros compostos.
2. Funções.
 - 2.1. Noção de função: funções injetoras, sobrejetoras e bijetoras; funções lineares, afins, quadráticas e modulares.
 - 2.2. Equações e inequações envolvendo funções.
 - 2.3. Gráficos de funções.
 - 2.4. Função composta e função inversa.
 - 2.5. Funções crescentes e decrescentes, funções pares e funções ímpares.
3. Geometria Plana.
 - 3.1. Paralelismo e perpendicularismo.



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



- 3.2. Congruência de figuras planas.
- 3.3. Semelhança de triângulos.
- 3.4. Teoremas de Tales e de Pitágoras.
- 3.5. Relações métricas em triângulos, polígonos regulares e círculos.
- 3.6. Áreas de triângulos e quadriláteros, áreas de polígonos regulares, áreas da região circular e do setor circular.
4. Análise Combinatória e Probabilidade
 - 4.1. Princípio fundamental de contagem (princípio multiplicativo).
 - 4.2. Arranjos e permutações simples e com repetição.
 - 4.3. Combinações simples.
 - 4.4. Espaço amostral, eventos, probabilidade de ocorrer um evento e probabilidade da união e da interseção de dois ou mais eventos.
5. Geometria Analítica Plana.
 - 5.1. Coordenadas cartesianas no plano.
 - 5.2. Distância entre dois pontos.
 - 5.3. Equações da reta.
 - 5.4. Paralelismo, perpendicularismo, ângulo e interseção entre retas.
 - 5.5. Equação da circunferência.
6. Trigonometria
 - 6.1. Arcos e ângulos: medida em graus e radianos, relação de conversão
 - 6.2. Relações trigonométricas no triângulo retângulo
 - 6.3. Funções trigonométricas diretas, periodicidade, paridade e gráficos
 - 6.4. Identidades trigonométricas fundamentais
 - 6.5. Fórmulas de adição, subtração, duplicação e bissetção de arcos
 - 6.6. Equações e inequações trigonométricas
 - 6.7. Leis do cosseno e dos senos
7. Matrizes, Determinantes e Sistemas Lineares
 - 7.1. Matrizes: igualdade, tipos, operações e propriedades
 - 7.2. Matriz inversa
 - 7.3. Sistemas lineares: resolução e discussão
 - 7.4. Matriz associada a um sistema de equações lineares
 - 7.5. Determinante de uma matriz de ordem menor ou igual a 3 e propriedades

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA:

- DANTE, L. R. **Matemática**: Contexto & Aplicações, 3 volumes, 3a Edição, Editora Ática, 2007.
- IEZZI, G. e outros. **Matemática, Ciência e Aplicações**, Volumes 1, 2 e 3, Atual Editora, 2006.
- IMENES, L. M. E LELLIS, M. **Matemática para todos**, 4 volumes (5ª a 8ª séries),



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



ARQUITETO E URBANISTA

REQUISITO DE QUALIFICAÇÃO PARA INGRESSO NO CARGO:

1. **ESCOLARIDADE:** Curso superior em Arquitetura
2. **HABILITAÇÃO PROFISSIONAL:** Registro no Conselho competente. Lei nº 5.194, de 24 de dezembro de 1966 regula o exercício a profissão de Arquiteto.

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO:

Elaborar planos e projetos associados à arquitetura em todas as suas etapas, definindo materiais, acabamentos, técnicas, metodologias, analisando dados e informações; fiscalizar e executar obras e serviços, desenvolver estudos de viabilidade financeiros, econômicos, ambientais; prestar serviços de consultoria e assessoramento, bem como assessorar no estabelecimento de políticas de gestão. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO

- Elaborar planos, programas e projetos:
 Identificar necessidades do usuário; coletar informações e dados; analisar dados e informações; elaborar diagnóstico; buscar um conceito arquitetônico compatível com a demanda; definir conceito projetual; elaborar metodologia, estudos preliminares e alternativas; pré-dimensionar o empreendimento proposto; compatibilizar projetos complementares; definir técnicas e materiais; elaborar planos diretores e setoriais, detalhamento técnico construtivo e orçamento do projeto; buscar aprovação do projeto junto aos órgãos competentes; registrar responsabilidade técnica (ART); elaborar manual do usuário.
- Fiscalizar obras e serviços:
 Assegurar fidelidade quanto ao projeto; fiscalizar obras e serviços quanto ao andamento físico, financeiro e legal; conferir medições; monitorar controle de qualidade dos materiais e serviços; ajustar projeto a imprevistos.
- Prestar serviços de consultoria e assessoria:
 Avaliar métodos e soluções técnicas; promover integração entre comunidade e planos e entre estas e os bens edificados, programas e projetos; elaborar laudos, perícias e pareceres técnicos; realizar estudo de pós-ocupação; coordenar equipes de planos, programas e projetos.
- Gerenciar execução de obras e serviços:
 Preparar cronograma físico e financeiro; elaborar o caderno de encargos; cumprir exigências legais de garantia dos serviços prestados; implementar parâmetros de segurança; selecionar prestadores de serviço, mão-de-obra e fornecedores; acompanhar execução de serviços específicos; aprovar os materiais e sistemas envolvidos na obra; efetuar medições do serviço executado; aprovar os serviços executados; entregar a obra executada; executar reparos e serviços de garantia da obra.
- Desenvolver estudos de viabilidade:
 Analisar documentação do empreendimento proposto; verificar adequação do projeto à legislação, condições ambientais e institucionais; avaliar alternativas de implantação do projeto; identificar alternativas de operacionalização e de financiamento; elaborar relatórios conclusivos de viabilidade.
- Assessorar no estabelecimento de políticas de gestão:
 Assessorar formulação de políticas públicas; propor diretrizes para legislação urbanística; propor diretrizes para legislação ambiental e preservação do patrimônio histórico e cultural; monitorar implementação de programas, planos e projetos; estabelecer programas de segurança,



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



manutenção e controle dos espaços e estruturas; participar de programas com o objetivo de capacitar a sociedade para participação nas políticas públicas.

- Ordenar uso e ocupação do território:

Analisar e sistematizar legislação existente; definir diretrizes para uso e ocupação do espaço; monitorar o cumprimento da legislação urbanística.

- Utilizar recursos de informática.

Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (PROVA DE CONHECIMENTO ESPECÍFICO)

Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo: antiguidade, idade média, renascimento, arquitetura moderna (principais escolas), arquitetura do século XX. Arquitetura Brasileira: indígena, colonial, moderna, contemporânea, Brasília. Patrimônio Histórico: projetos e obras de restauração e revitalização de edificações e sítios históricos, legislação pertinente, segundo o IPHAN (Lei 6.292 de 15 de dezembro de 1975, decreto no. 25 de 30 de novembro de 1937 e Instrução Normativa no. 1 de 25 de dezembro de 2003).

Projeto Arquitetônico: leitura e interpretação de projetos, elementos de projeto, métodos e técnicas de desenho e projeto, definição de programa funcional da edificação, estudos de viabilidade técnico-financeira. Acessibilidade: Norma NBR 9050. Etapas de projeto: estudo preliminar, anteprojeto, projeto, projeto legal, projeto executivo, detalhamentos, especificações, coberturas, esquadrias. Projetos complementares: instalações elétricas e de telefone, instalações hidrossanitárias, águas pluviais, prevenção de incêndio, instalações de gás, lixo predial, especificação de materiais, compatibilização de projetos complementares ao projeto arquitetônico.

Noções de Arquitetura de Interiores: lay out, detalhamento de mobiliário, paginação de piso, de forro. Conhecimentos de programas de desenho: AutoCAD, Revit, Sketchup.

Urbanismo e Meio Ambiente: meio ambiente, evolução do pensamento ecológico, meio ambiente e desenvolvimento, o desafio urbano, a degradação ambiental e o desenvolvimento sustentável, Planejamento urbano e regional: aspectos metodológicos e processuais, diferentes objetivos e principais enfoques, os níveis e escalas urbanas e regionais, Planos Diretores, Códigos de obras, Lei de Zoneamento, Lei de Parcelamento do Solo, Legislação ambiental municipal, estadual e federal, dimensionamento e programação dos equipamentos públicos e comunitários, sistema viário e de pedestres, sistemas de infraestrutura urbana (energia, pavimentação, abastecimento de água, drenagem, coleta e tratamento de esgotos, coleta e destinação de resíduos sólidos). Noções de geoprocessamento.

Paisagismo: projetos de entorno de edificações. Projetos em espaços públicos, parques, praças e sistemas viários. Avaliação de potencialidade do projeto. Implantação e manutenção de projetos paisagísticos.

Conforto ambiental (térmico, acústico e luminoso), certificações de edificações sustentáveis. Programação, controle e acompanhamento de obras: orçamento e composição de custos, levantamento de quantitativos, planejamento e controle físico-financeiro, acompanhamento e aplicação de recursos (vistorias, emissão de faturas, controle de materiais). Implantação e organização de canteiros de obras: limpeza, argamassas e concretos, centrais de produção, infraestrutura, superestrutura, alvenarias e painéis, cobertura, impermeabilizações, instalações, esquadrias, acabamentos (revestimentos internos e externos, pinturas, sistemas de fachadas). Resistência dos materiais, processos construtivos, sistemas estruturais.



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

- CHING, F. D. K. Arquitetura: Forma, espaço e ordem. Martins Fontes: São Paulo, 1999.
- NEUFERT, E. A arte de projetar em arquitetura. Gustavo Gilli: São Paulo. 5ª ed.(port.), 1976.
- ARGAN, Giulio Carlo, História da Arte como História da Cidade, São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LAWRENCE, A.W. Arquitetura grega, São Paulo: Cosac & Naify, 1999.
- REIS FILHO, Nestor Goulart, Quadro da arquitetura no Brasil, São Paulo: Perspectiva, 1983.
- BENEVOLO, L., História da arquitetura moderna, São Paulo: Perspectiva, 1976.
- BRUAND, Y., Arquitetura contemporânea no Brasil, São Paulo: Perspectiva, 1981.
- FRAMPTON, K., História crítica da arquitetura moderna, São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LEME, M.C.S. (org.), Urbanismo no Brasil 1895-1965, São Paulo: Nobel/Fau-Usp/Fupam, 1999.
- ALVA, Eduardo Neira. Metrôpoles (in) Sustentáveis. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.
- MARTINS JÚNIOR, P. Uma cidade ecologicamente correta. Goiânia: Cultura e qualidade, 1996.
- BENEVOLO, Leomardo. História da Cidade. São Paulo: Perspectiva. 1983.
- ROMERO, Marta Adriana Bustos. Princípios bioclimáticos para o desenho urbano, São Paulo: Pro Editores, 2000.
- MASCARÓ, Lúcia. Ambiência Urbana. Porto Alegre: +4 Editora, 2004.
- LAMBERTS, Roberto, DUTRA, Luciano, PEREIRA, Fernando Oscar Ruttkay. Eficiência energética na arquitetura, São Paulo: Pro Livros, 2004.
- FROTA, Anesia Barros, SCHIFFER, Sueli Ramos. Manual de conforto térmico, São Paulo : Studio Nobel, 1995.
- MASCARO, Lucia R. de. Energia na edificação; estratégia para minimizar seu consumo, São Paulo: Projeto, 1991.
- VIANNA, Nelson Solano, GONÇALVES, Joana Carla Soares. Iluminação e arquitetura, São Paulo: UniABC, 2001.
- SOUZA, Lea Cristina Lucas de, ALMEIDA, Manuela Guedes de, BRAGANÇA, Luís. Bê-a-Bá da Acústica Arquitetônica: ouvindo a Arquitetura. São Carlos: EdUSFCar, 2006.
- CARVALHO JUNIOR, R. Instalações Hidráulicas e o projeto de Arquitetura, São Paulo: Edgard Blücher, 2009.
- CARVALHO JUNIOR, R. Instalações Elétricas e o projeto de Arquitetura, São Paulo: Edgard Blücher, 2009.
- AZEREDO, Hélio Alves. O edifício até sua cobertura. São Paulo: Edgard Blücher, 1987.
- AZEREDO, Hélio Alves. O edifício e seu acabamento. São Paulo: Edgard Blücher, 1987.
- BORGES, Alberto de Campos. Prática das pequenas construções. São Paulo: Edgard Blücher, 1975. 2v.
- ENGEL, H. Sistemas de Estructuras. São Paulo: Hemus, 1981.
- REBELLO, Y. C. P. A concepção estrutural e a Arquitetura. S. Paulo: Zigurate, 2000.
- AutoCAD Architectural Desktop User's Guide." AutoDesk Inc., 1998.
- Normas técnicas brasileiras referentes aos temas abordados.



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (PROVA DE CONHECIMENTOS PRÁTICOS ESPECÍFICOS)

PROJETO – Capacidade de análise e síntese de desafios de projeto – solução de projeto em tempo mínimo – 4 (quatro) horas.

Planos Diretores, Códigos de obras, Lei de Zoneamento, Lei de Parcelamento do Solo, Legislação ambiental municipal, estadual e federal;
 Inserção da edificação na cidade e no bairro, estudos de viabilidade técnico-financeira, definição de programa funcional da edificação, relação de fluxos, acessos, implantação e locação, estacionamentos;
 Relação com o clima do local, estratégias bioclimáticas para o projeto de arquitetura, conforto térmico, visual e acústico. Sustentabilidade e eficiência energética da edificação;
 Elementos de projeto, métodos e técnicas de desenho e projeto, estudo preliminar, definições de processos construtivos e sistemas estruturais.

Material de desenho para representação de projeto em croquis ou desenho técnico a lápis: régua T ou paralela, escala, lapiseiras, borracha, lápis de cor, etc.

TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS

REQUISITO DE QUALIFICAÇÃO PARA INGRESSO NO CARGO:

- ESCOLARIDADE: Curso Superior em Pedagogia ou Licenciaturas.

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO:

Coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO

- Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos alunos.
- Elaborar projetos de extensão.
- Realizar trabalhos estatísticos específicos.
- Elaborar apostilas.



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



- Orientar pesquisas acadêmicas.
- Utilizar recursos de informática.

Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Estrutura e Organização da Educação Brasileira na LDB: Princípios e fins da Educação Nacional; Direito à Educação e o Dever de Educar; Organização da Educação Nacional; Níveis e Modalidades de Educação e Ensino; Os Profissionais da Educação.

2. Educação, Filosofia, Tendências Pedagógicas e Abordagens do Processo de Ensino: Filosofia e Educação; Educação e Sociedade; Tendências Pedagógicas na Prática Escolar; Senso Comum e Postura Crítica na Prática Docente; As Diferentes Abordagens do Processo de Ensino.

3. Fundamentos Didáticos e Metodológicos da Educação: Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica; Prática Educativa, Pedagogia e Didática; Didática e Democratização do Ensino; Didática – Teoria da Instrução e do Ensino; O Processo de Ensino na Escola; O Processo de Ensino e o Estudo Ativo; Os Objetivos e os Conteúdos de Ensino; Os Métodos de Ensino; A Aula Como Forma de Organização do Ensino.

4. Processos Avaliativos Escolares: A Avaliação Escolar; A Avaliação Educacional Escolar; A Avaliação da Aprendizagem Escolar; Prática Escolar e a Questão do Erro; Avaliação do Aluno; Verificação ou Avaliação; Articulação entre Planejamento e Avaliação; Prática Docente Crítica e Construtiva.

5. Planejamento, Planos e Projetos Educativos: O Planejamento Escolar – Importância, Requisitos, Tipos de plano; O Planejamento como Método da Práxis Pedagógica; Projeto de Ensino-Aprendizagem.

6. O Projeto Político-Pedagógico: Conceito e Metodologia de Elaboração; Marco Referencial, Diagnóstico e Programação; O Projeto Político-Pedagógico enquanto uma Construção Coletiva; O Projeto Político-Pedagógico e a Gestão da Escola; O Projeto Político-Pedagógico, a Autonomia da Escola e o Planejamento Participativo.

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA:

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Atualizada até dezembro de 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática Geral.** São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As Abordagens do Processo.** São Paulo: EPU, 2003.



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2000.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Planejamento: **Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas Papyrus, 2004.

TÉCNICO DE LABORATÓRIO/ANÁLISES CLÍNICAS

REQUISITO DE QUALIFICAÇÃO PARA INGRESSO NO CARGO:

- ESCOLARIDADE: Médio Profissionalizante ou Médio Completo + Curso Técnico na área

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO:

Executar trabalhos técnicos de laboratório relacionados com a área de atuação, realizando ou orientando coleta, análise e registros de material e substâncias através de métodos específicos. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO

- Preparar reagentes, peças e outros materiais utilizados em experimentos.
- Proceder à montagem de experimentos, reunindo equipamentos e material de consumo a para serem utilizados em aulas experimentais e ensaios de pesquisa.
- Fazer coleta de amostras e dados em laboratórios ou em atividades de campo relativas a uma pesquisa.
- Proceder à análise de materiais, utilizando métodos físicos, químicos, físico-químicos e bioquímicos para se identificar qualitativa e quantitativamente os componentes desse material, utilizando metodologia prescrita.
- Proceder à limpeza e conservação de instalações, equipamentos e materiais dos laboratórios. proceder ao controle de estoque dos materiais de consumo dos laboratórios.
- Responsabilizar-se por pequenos depósitos e(ou) almoxarifados dos setores que estejam alocados.
- Gerenciar o laboratório com o responsável por ele.
- Utilizar recursos de informática.
- Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Fundamentos: identificação dos diversos equipamentos de um laboratório (balanças, estufas, microscópio, vidraria), sua utilização e conservação;
2. Identificação dos métodos mais utilizados na esterilização e desinfecção (autoclavação, esterilização em estufa, soluções desinfetantes) em laboratório clínico;
3. Preparo de meios de cultura, soluções, reagentes e corantes;



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



4. Manuseio e esterilização de material contaminado;
5. Métodos de prevenção e assistência a acidentes de trabalho;
6. Ética em laboratório de análises clínicas;
7. Técnicas de lavagem de material em laboratório de análises clínicas;
8. Noções de anatomia humana, para identificação de locais de coleta de amostras para análise;
9. Variáveis (pré-analíticas, analíticas e pós-analíticas) que interferem na realização de exames de patologia clínica;
10. Hematologia: preparo e uso de corantes, identificação básica das células do sistema sanguíneo, tipagem sanguínea (ABO e Rh), teste de Coombs, para fins de diagnóstico hematológico;
11. Imunologia: técnicas sorológicas (imunofluorescência, ELISA, hemaglutinação) que forneçam o diagnóstico imunológico das doenças humanas;
12. Microbiologia: coleta, transporte e armazenamento de materiais, aplicação e execução de técnicas bacteriológicas (colorações de Gram e Zielh-Neelsen; identificação morfológica das principais bactérias e fungos; urocultura; hemocultura; culturas em geral) para o diagnóstico das doenças infecciosas;
13. Parasitologia: Coleta, preparo e realização de exame parasitológico de fezes para a identificação de protozoários e helmintos envolvidos em doenças humanas;
14. Biossegurança em laboratório de análises clínicas;
15. Gerenciamento de resíduos de serviços de saúde;
16. Uroanálise: coleta, preparo e realização de exames de urina.
17. Coleta: Etapas envolvidas nas coletas dos materiais, na execução e avaliação e interpretação dos resultados;
18. Causas de variação nas determinações laboratoriais;
19. Conhecimento das normas de biossegurança;
20. Urinálise: Exame de rotina de urina: realização e interpretação;
21. Imunologia: antígenos, anticorpos, e interação antígeno-anticorpo “in vitro”.
22. Fundamentos e interpretação das reações sorológicas (ELISA, Imunofluorescência, aglutinação);
23. Microbiologia: Identificação das principais bactérias através dos métodos de coloração e morfologia; cultura de sangue, fezes, urina e secreções em geral;
24. Parasitologia: Relação hospedeiro - parasita. Fundamentos dos métodos aplicados em parasitologia e seus critérios de utilização.
25. Hematologia: Técnicas e interpretação dos exames das séries vermelha, branca e plaquetária. Alterações morfológicas das células do sangue periférico. Técnicas e exames relacionados ao estudo da coagulação. Tipagem sanguínea (ABO e Rh);
26. Noções de micologia: coleta preparo e exame direto e cultura;
27. Controle externo e interno da qualidade;
28. Organização e comportamento laboratorial.

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



HENRY, John Bernard. *Diagnósticos Clínicos & Tratamento por Métodos Laboratoriais*, - 20ª ed. - Editora Manole, 2002;

LIMA, A. Oliveira e Col. *Métodos de Laboratório aplicados à Clínica - Técnica e Interpretação*, Editora Guanabara Koogan, 8ª ed, 2001.

MASTROENI, Marco Fábio. *Biossegurança Aplicada a Laboratórios e Serviços de Saúde*. Editora Atheneu, 2004;

MOURA, Roberto de Almeida. *Técnicas de Laboratório*, - 3ª ed. - São Paulo: Editora Atheneu, 2006;

RAVEL, Richard. *Laboratório Clínico*, - 6ªed. - Editora ABDR, 1995;

FERREIRA, A. Walter; ÁVILA, Sandra L. M.. *Diagnóstico Laboratorial das Principais Doenças Infecciosas e Auto-ímmunes*. 2ª Ed., Editora Guanabara Koogan, 1996;

TÉCNICO DE LABORATÓRIO/ BIOLOGIA

REQUISITO DE QUALIFICAÇÃO PARA INGRESSO NO CARGO:

- ESCOLARIDADE: Médio Profissionalizante ou Médio Completo + Curso Técnico na área

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO:

Executar trabalhos técnicos de laboratório relacionados com a área de atuação, realizando ou orientando coleta, análise e registros de material e substâncias através de métodos específicos. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO

- Preparar reagentes, peças e outros materiais utilizados em experimentos.
- Proceder à montagem de experimentos, reunindo equipamentos e material de consumo a para serem utilizados em aulas experimentais e ensaios de pesquisa.
- Fazer coleta de amostras e dados em laboratórios ou em atividades de campo relativas a uma pesquisa.
- Proceder à análise de materiais, utilizando métodos físicos, químicos, físico-químicos e bioquímicos para se identificar qualitativa e quantitativamente os componentes desse material, utilizando metodologia prescrita.
- Proceder à limpeza e conservação de instalações, equipamentos e materiais dos laboratórios. proceder ao controle de estoque dos materiais de consumo dos laboratórios.
- Responsabilizar-se por pequenos depósitos e(ou) almoxarifados dos setores que estejam alocados.
- Gerenciar o laboratório com o responsável por ele.
- Utilizar recursos de informática.
- Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Segurança e organização de laboratórios didáticos e de pesquisa. Manuseio e manutenção de materiais de laboratórios e instrumentos científicos para uso didático. Coleções científicas e didáticas. Coleta, preparação e manutenção de animais, vegetais e microorganismos para uso didático e em coleções. Montagem e manutenção de aquários e terrários. Cuidado, manipulação



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



e acondicionamento de produtos químicos tóxicos e(ou) perigosos. Acondicionamento, disposição e tratamento de resíduos líquidos e sólidos oriundo de laboratórios didáticos e de pesquisa. Sistemas de classificação biológica. Funcionamento, uso e manutenção de equipamentos de microscopia óptica. Métodos de preparação de lâminas para microscopia óptica (montagem úmida, esfregação, esmagamento e corte histológico). Método científico. Processos de produção do conhecimento científico na Universidade. Processos de divulgação científica de conteúdos biológicos. Relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade. Atividades experimentais e modelos didáticos para o ensino de Biologia.

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA:

- ALMEIDA, L. M.; RIBEIRO-COSTA, C. S.; MARINONI, L. **Manual de coleta, conservação, montagem e identificação de insetos**. Ribeirão Preto: Holos, 1998.
- AURICCHIO, P.; SALOMÃO M. G. **Técnicas de coleta e preparação de vertebrados para fins científicos e didáticos**. São Paulo: Terra Brasilis, 2002.
- AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. **Biologia**. 2a ed. São Paulo: Moderna, 2005, v. 2.
- BOTELHO, G. **Instalação, ornamentação, peixes e plantas próprios, cuidados necessários**. Nobel, 1997.
- BUZZI, Z. J. **Entomologia didática**. 4a ed. Curitiba: Editora UFPR, 2002.
- DURRELL, Gerald. **O Naturalista Amador**: Um guia prático ao mundo da natureza. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FIDALGO, O.; BONONI, V. L. R. (coord.). **Técnicas de coleta, preservação e herborização de material botânico**. São Paulo: Instituto de Botânica, 1989.
- HIRATA, M. H.; MANCINI FILHO, J. **Manual de biossegurança**. São Paulo: Manole, 2002.
- KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção Cotidiano Escolar)
- KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4a ed., São Paulo: EDUSP, 2005.
- LOPES, S. Bio. 1 ed., São Paulo: Saraiva, 2006, v. 1, 2 e 3.
- MANTECHEVIS, M. **Terrários**. Jundiaí: Literarte, 2001.
- MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S.; AMORIM, A. C. R. (Orgs.). **Ensino de Biologia**: conhecimentos e valores em disputa. 1. ed. Niterói: EDUFF, 2005.
- MASSARANI, L.; MOREIRA, I. C.; BRITO, F. (Orgs.). **Ciência e Público**: caminhos da divulgação científica no Brasil. Disponível em: www.casadaciencia.ufjf.br/Publicacoes/terraincognita/cienciaepublico/cienciaepublico.html
- PAPAVERO, N. (Org.). **Fundamentos práticos de taxonomia Zoológica**: coleções, bibliografia, nomenclatura. 2ª ed. São Paulo: EDUNESP: FAPESP, 1994.
- TEIXEIRA, P. M. M. **Ensino de Ciências**: pesquisas e reflexões. Ribeirão Preto: Holos Editora, 2006.

- **Revistas Especializadas**



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



Revista Ciência & Ensino. Número Especial: "Educação em Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente" (2007). Disponível em:

<http://www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/cienciaeensino/issue/view/15>

Revista Ciência em Tela (Área: Divulgação e educação não formal). Disponível em:

<http://www.cienciaemtela.nutes.ufuj.br/>

Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (Volume 11, Nº1, 2009). Disponível em:

<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio>

TÉCNICO EM ESTATÍSTICA

REQUISITO DE QUALIFICAÇÃO PARA INGRESSO NO CARGO:

ESCOLARIDADE: Médio Completo + Conhecimento específico.

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO:

Auxiliar na pesquisa, levantamento, coleta e exame de dados estatísticos, econômicos, financeiros, científicos e sociais, executando cálculos estatísticos, empregando técnicas recomendadas, para possibilitar a reunião, classificação formal, análise dos fenômenos coletivos e a apresentação numérica dos resultados.

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO:

- Realizar estudos prévios acerca de fenômenos a serem pesquisados;
- Planejar a coleta de dados;
- Definir universo e amostra do estudo a ser realizado;
- Definir e elaborar os instrumentos de coleta;
- Realizar a tabulação dos dados;
- Tratar estatisticamente os dados;
- Definir e elaborar gráficos e tabelas estatísticas;
- Definir e calcular métodos estatísticos adequados aos fenômenos estudados para estabelecer previsões, realizar descrição e(ou) inferência dos dados;
- Elaborar relatórios, perfis dos pacientes, boletins e demais documentos de divulgação;
- Assessorar processos estatísticos e execução de outras tarefas correlatas;
- Apoiar atividades de ensino e pesquisa;
- Orientar pesquisas operacionais e construção de indicadores.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Noções básicas de bioestatística
 - Tipos de Variáveis;
 - Apuração de dados
 - População e amostra
2. Distribuições de frequências e gráficos
 - Diferentes tipos de distribuições de frequências
 - Representações gráficas



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



3. Medidas de posição e de dispersão
 - Média aritmética, mediana e moda
 - Amplitude, variância, desvio padrão e coeficiente de variação
4. Noções básicas de probabilidade
 - Definição de probabilidade
 - União, interseção e complementação de probabilidade
 - Probabilidade condicionada e independência de eventos

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

VIEIRA, S. **Introdução à Bioestatística**. Rio de Janeiro: *Campus*. 1998.

ARANGO, H. G. **Bioestatística: Teórica e Computacional**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

TÉCNICO DE LABORATÓRIO/QUÍMICA

REQUISITO DE QUALIFICAÇÃO PARA INGRESSO NO CARGO:

- ESCOLARIDADE: Médio Profissionalizante ou Médio Completo + Curso Técnico na área

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO:

Executar trabalhos técnico de laboratório relacionados com a área de atuação, realizando ou orientando coleta, análise e registros de material e substâncias através de métodos específicos. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO

- Preparar reagentes, peças e outros materiais utilizados em experimentos.
- Proceder à montagem de experimentos, reunindo equipamentos e material de consumo em química para serem utilizados em aulas experimentais e ensaios de pesquisa.
- Fazer coleta de amostras e dados em laboratórios ou em atividades de campo relativas a uma pesquisa.
- Proceder à análise de materiais, utilizando métodos físicos, químicos, físico-químicos e bioquímicos para se identificar qualitativo e quantitativamente os componentes desse material, utilizando metodologia prescrita.
- Proceder à limpeza e conservação de instalações, equipamentos e materiais dos laboratórios. proceder ao controle de estoque dos materiais de consumo dos laboratórios.
- Responsabilizar-se por pequenos depósitos e(ou) almoxarifados dos setores que estejam alocados.
- Gerenciar o laboratório com o responsável por ele.
- Utilizar recursos de informática.
- Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



1. As combinações químicas e Representação da Matéria:
 - 1.1 Unidades de medidas;
 - 1.1.1. Unidades fundamentais e derivativas;
 - 1.1.2. Múltiplos e submúltiplos de unidades.
 - 1.2. Constituição da matéria: mol e massa molar;
 - 1.3. Representação da matéria: fórmula mínima, percentual e fórmula molecular.
2. Transformações da matéria e Estequiometria:
 - 2.1. Transformações físicas e químicas;
 - 2.2. Transformações químicas e estequiometria de reações: reagente limitante e em excesso, rendimento de reação, reações envolvendo gases.
3. Soluções aquosas:
 - 3.1. Classificação dos solutos como eletrólito e não eletrólito;
 - 3.2. Preparo de soluções e unidades de concentração (g/L, ppm (mg/L), ppb (µg/L), mol/L (molaridade), mol/Kg (molalidade), % (m/m), % (m/v), % (v/v), equivalentes/L);
 - 3.2.1. Preparo de Soluções a partir de Sólidos;
 - 3.2.2. Preparo de Soluções a partir de Líquidos;
 - 3.2.3. Preparo de Soluções a partir de Diluição;
 - 3.2.4. Diluição por adição de solventes e por mistura de soluções.
 - 3.3. Transformações entre unidades de concentração;
4. Reações químicas em soluções aquosas:
 - 4.1. Classificação geral das reações químicas;
 - 4.2. Prevendo a ocorrência de reações químicas e representação química;
 - 4.3. Reações ácido-base;
 - 4.3.1. Volumetria ácido/base (titulação);
 - 4.3.2. Padronização de Soluções a partir de Padrões Primários e Secundários.
5. Equilíbrio químico em soluções aquosas:
 - 5.1. Auto-ionização da água;
 - 5.2. Ionização de eletrólitos moleculares ácidos e básicos;
 - 5.2.1. Expressão para a constante de equilíbrio e cálculos envolvendo K_a e K_b ;
 - 5.2.2. Grau (%) de ionização: efeito da diluição e efeito do íon comum;
 - 5.2.3. Cálculos de pH de soluções de ácidos e bases (fortes e fracos);
 - 5.2.4. Cálculos de pH de soluções de sais (neutros, ácidos e básicos);
 - 5.3. Sistema tampão;
 - 5.3.1. Exemplos de sistemas mais comuns que funcionam sob controle de pH;
 - 5.3.2. Conceitos e funcionamento do sistema tampão;
 - 5.3.3. Cálculo de pH de sistemas tampão.
6. Normas de segurança em laboratório;
 - 6.1. Equipamentos de Proteção Individual;
 - 6.2. Limpeza de materiais de laboratório;
 - 6.3. Nomenclatura e montagem de vidrarias e equipamentos de laboratório.
7. Análises por via seca e via úmida.
8. Desenvolvimento de Procedimentos Operacionais Padrões.
9. Disposição e armazenamento de Resíduos sólidos e líquidos;



Serviço Público Federal – Ministério da Educação
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos
 Pró-Reitoria de Recursos Humanos
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 CEP 38408-100 – Uberlândia – MG - www.ingresso.ufu.br



9.1. Tratamento de Resíduos Sólidos e Líquidos.

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA:

- ATKINS, P.W. ; JONES, L. **Princípios de Química**, trad. Inês Caracelli *et al.*, 3ª edição, Porto Alegre: Editora Bookman, 2006.
- CHANG, R. **Química**. Trad. Joaquim J. M. Ramos et al., 5ª ed., São Paulo: Editora McGraw-Hill do Brasil, 1994.
- CIENFUEGOS, F. **Segurança no laboratório**, 1ª ed. Rio de Janeiro, Editora Interciência, 2001, 270 p.
- FERRAZ, F. C. **Técnicas de segurança em laboratórios**- Regras e Práticas, 1ª ed. São Paulo, Editora Hemus, 2004.
- HEIN, M., ARENA, S. **Fundamentos de Química Geral**. trad. Gerardo G. B. Souza e Roberto B. Faria, 9ª ed., Rio de Janeiro: Editora Livros Técnicos e científicos, 1998.
- KOTZ, J.C; TREICHEL, P.J. **Química e Reações Químicas**, 6ª ed. São Paulo, Editora Cengage Learning, v. 1, 2009.
- KOTZ, J.C; TREICHEL, P.J. **Química e Reações Químicas**, 6ª ed. São Paulo, Editora Cengage Learning, v. 2, 2009.
- MAHAN, B. M., MYERES, R. J. **Química um curso universitário**. São Paulo: editora Edgard Blucher, 1998.
- MAIA, J.D; BIANCHI, A.C.J. **Química Geral – Fundamentos**, 1ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- RUSSEL, J. B. **Química Geral**. vols. 1 e 2, trad. Maria Guekezian, et. al., 2ª ed., São Paulo: Editora McGraw-Hill do Brasil, 1994.

ⁱ **Obs.: As sugestões bibliográficas destinam-se a orientar os candidatos. Outras bibliografias, dentro do programa, também poderão ser utilizadas.**

ANEXO K – EXEMPLO DE PROVA DE CONCURSO PARA O CARGO TAED**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação
PROREH - Pró-Reitoria de Recursos Humanos
DIRPS - Diretoria de Processos Seletivos**CONCURSO PÚBLICO - TÉCNICO ADMINISTRATIVO****EDITAL Nº. 071/2010****28 de novembro de 2010**

Início: 8 horas

Duração: 4 horas

TIPO 1**TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS****SÓ ABRA QUANDO AUTORIZADO**

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES

- 1 - Verifique se este caderno contém um total de **45** questões e **2** situações de Redação.
- 2 - Fique atento aos avisos a serem feitos pelo chefe de setor.
- 3 - Após ser autorizado, abra o caderno, verifique o seu conteúdo e solicite imediatamente a troca caso falem folhas ou existam falhas na impressão.
- 4 - Este caderno contém espaço apropriado para o rascunho da Redação.
- 5 - Transfira cada uma de suas respostas para a **Folha de Respostas** conforme as instruções lá contidas.
- 6 - Para se dirigir aos fiscais, levante o braço e aguarde ser atendido.
- 7 - O candidato que for flagrado com **telefone celular** ou outro aparelho eletrônico, "mesmo desligado", terá a sua prova anulada. Não leve o celular ou outro aparelho eletrônico para o banheiro, pois o porte destes, nessa situação, também ocasionará a anulação da prova.
- 8 - Ao término da prova, este caderno deverá ser levado pelo candidato.

OBS.: - Os fiscais não estão autorizados a dar informações sobre esta prova.

INFORMÁTICA BÁSICA

QUESTÃO 01

Observe as afirmativas sobre o Microsoft Windows XP.

- I - Para iniciar um programa, selecione o botão **Iniciar** na barra de tarefas, desloque o *mouse* sobre menus e submenus exibidos, localize o programa que deseja ativar e clique no nome do programa.
- II - Para localizar arquivos, selecione o comando **Pesquisar** do menu **Iniciar**, forneça os termos e opções de pesquisa e selecione o botão **Pesquisar** para iniciar a pesquisa.
- III - Para configurar o ambiente (p. ex.: ajustar a data e a hora), acione o menu **Iniciar** e selecione a opção **Painel de Configuração**.
- IV - Dentre os principais programas acessórios destacam-se: calculadora, bloco de notas, *Paint*, *Wordpad*, Catálogo de Endereços, Prompt de Comandos e Windows Explorer.

Em relação às afirmativas acima, assinale a alternativa correta.

- A) Apenas III e IV estão incorretas.
- B) Apenas II e III estão corretas.
- C) Apenas I, II e IV estão corretas.
- D) Apenas I e II estão corretas.

QUESTÃO 02

Acerca do Windows Explorer no Microsoft Windows XP, assinale a alternativa correta.

- A) Para obter informações acerca da capacidade de armazenamento de um dispositivo removível (p. ex.: pen drive), pressione o botão direito do mouse sobre o disco correspondente e selecione a opção **Explorar**.
- B) Para acesso às opções de exibição (p. ex.: **Ícones**, **Lado a lado**, **Lista**, **Detalhes**) pode-se selecionar, na barra de ferramentas, o ícone **Modos de Exibição** ou, na barra de menu, o botão **Ferramentas**.
- C) Para renomear uma pasta, uma vez selecionada, escolha, no menu **Ferramentas**, a opção renomear e, na sequência, digite o nome e pressione a tecla <ENTER>.
- D) Para selecionar múltiplos arquivos e(ou) pastas de maneira descontínua, selecione com o mouse o primeiro arquivo/pastas e mantenha a tecla <CTRL> pressionada enquanto seleciona os demais.

QUESTÃO 03

Sobre o Microsoft Word XP, assinale a alternativa **INCORRETA**.

- A) Os menus de comandos estão agrupados por assunto na barra de menu (p. ex.: Arquivo, Editar, Exibir, Inserir, Formatar, etc.), podendo ser acionados pelo teclado ou mouse.
- B) No menu **Arquivo**, opção **Configurar Página**, as seguintes opções estão disponíveis: margens, papel, *layout*, impressora e modo de exibição.
- C) Para copiar a formatação de um parágrafo para outro, selecione o parágrafo origem da formatação, selecione a ferramenta **Pincel** e, na sequência, selecione o parágrafo em que deseja aplicar a formatação.
- D) No menu **Formatar**, opção **Fonte** encontram-se opções tais como: escolha da fonte, estilo da fonte, tamanho, sublinhado, cor, efeitos, dimensão, espaçamento, posição e *kerning* para fontes.

QUESTÃO 04

Sobre o Microsoft Excel XP, assinale a alternativa correta.

- A) Para excluir uma linha ou coluna de uma planilha, selecione o local que deseja excluir, utilizando o cabeçalho de linhas ou colunas, selecione, no menu **Formatar**, a opção **Excluir**.
- B) Para utilizar referências absolutas em fórmulas, basta utilizar o cifrão (“\$”) antes das coordenadas de linha e coluna da célula ou mesmo do nome da pasta referenciada.
- C) Para construir uma fórmula, podem-se utilizar os operadores “=”, “+”, “-”, “*”, “/”, “<<” e “>>”, sempre iniciando com o operador “=”
- D) Ao se copiar a fórmula “=C\$4*\$B5+2” da célula D7 para a célula E8, o resultado é “C\$5*\$B5+2”.

QUESTÃO 05

Assinale a alternativa **INCORRETA**.

- A) O Internet Explorer 6.0 permite, por meio do menu **Ferramentas**, opção **Opções de Internet**, configurar a página inicial, escolher conexão padrão, alterar configurações de privacidade, alterar os ícones da barra de ferramentas e papel de parede, bem como associar programas a serviços da Internet.
- B) O Internet Explorer 6.0, programa da Microsoft que permite navegar por páginas WWW, disponibiliza diversas ferramentas de apoio tais como: Favoritos, Histórico e Pesquisa na Web.
- C) Para enviar uma mensagem por meio do Microsoft Outlook Express, basta selecionar a opção “Criar Email”, digitar o endereço eletrônico do destinatário, o assunto e o corpo do texto e selecionar o botão “Enviar”.
- D) O Microsoft Outlook Express organiza as mensagens, por padrão, nas pastas “Caixa de Entrada”, “Caixa de Saída”, “Itens Enviados”, “Itens Excluídos” e “Rascunhos”.

LÍNGUA PORTUGUESA

- Comunicação é o fator gerador de imprecisão, de mal-entendidos, de distúrbios e surpresas que grassam as empresas de hoje. Parece, e as pessoas acreditam, que todos estão falando a mesma língua. Mas é uma língua tão desprovida de significado que ou não diz nada, ou permite diversas interpretações. E assim todos seguem, aceitando ou fingindo compreender.
- 05 É por meio de uma linguagem comum que se estabelece, de maneira mais explícita, a pertinência ao meio, o sentimento de pertencer não somente à empresa como também ao mundo empresarial, à administração que se transformou em *business show*. Os diálogos, principalmente os de seleção, recrutamento, alocação e venda de serviços, pautam-se na utilização das palavras em evidência. Isso para demonstrar sintonia e – outras dessas palavras favoritas – alinhamento.
- 10 O ritual da fala em administração e negócios se transformou em um encostar de antenas de formigas que trocam o trabalho de carregar folhas pelo trabalho de emitir as palavras que fazem contato, ainda que não façam sentido.
- Comunicação é *chic*, contabilidade não é. No entanto, há dois problemas básicos na comunicação no âmbito administrativo que são fatais para a contabilidade: primeiro, utilizar a mesma palavra para definir coisas diferentes; segundo, utilizar palavras diferentes para definir a mesma coisa. Atender aos apelos dos modismos administrativos faz a comunicação oscilar e a organização vacilar.
- 15 Atualmente é raro encontrar uma empresa de grande porte no Brasil que chame empregado de empregado. Empregado é chamado de colaborador. Poucas denominações são tão precisas quanto empregado. Demarca com tal nitidez que nos faz distingui-lo do terceirizado, por exemplo. Poucas denominações são tão imprecisas quanto colaborador. Colaborador abrange praticamente todos os níveis de relacionamento com a empresa como os terceirizados, por exemplo. Fornecedores e clientes são colaboradores. Pesquisadores e consumidores, também. Advogados e auditores, às vezes. Algumas colaborações são pagas. Consumidores são grandes colaboradores das empresas ao comprarem seus produtos. O elogio que fazemos à qualidade de um produto é uma colaboração, mas isso não nos garante um crachá.
- 20 Não há demérito algum em chamar empregado de empregado. É sintoma de subdesenvolvimento evitar essa palavra por alguma conotação de exploração. É muita culpa para quem quer uma empresa saudável. Empresa saudável é aquela em que chamar os empregados de empregados não é problema nem para esses profissionais nem para a empresa.
- A prática empresarial invadiu os lares, pois várias empregadas domésticas ganharam a denominação de secretária, um caso de *upgrade* curioso: "melhorar" a titulação sem "melhorar" o cargo. Continuam com as mesmas atribuições.
- 25 Não acredito que eu venha a ler nos jornais: secretária cai com balde e vassoura quando limpava a janela. A não ser em caso de desvio de função muito grande. É possível até que eu visse no jornal um gráfico sobre quedas de janela, mas com certeza não seriam de secretárias.
- 30

CRISPINO, L.V. Revista *Língua Portuguesa*, Ano I, n. 3, 2005.
(Texto modificado)

QUESTÃO 06

Assinale a ÚNICA alternativa que pode ser depreendida a partir do texto.

- A) Alterar a denominação de um cargo é um exercício de poder.
- B) Mudar o nome de um cargo altera o perfil da pessoa que desempenha a função.
- C) Mudar o nome de um cargo acarreta desvio de função.
- D) Denominar empregado de colaborador implica menosprezar a função de empregado.

QUESTÃO 07

É correto afirmar, de acordo com o texto, que:

- A) uma linguagem comum a todos favorece as relações interpessoais e dá às pessoas sentimentos de pertencimento.
- B) as empresas utilizam eufemismos para mascarar a exploração dos empregados.
- C) no Brasil, evita-se a palavra "empregado", porque o termo está esvaziado de significado.
- D) as empresas utilizam-se de modismos, para favorecer a boa comunicação e evidenciar modernidade.

QUESTÃO 08

Assinale a **ÚNICA** alternativa que **NÃO** corresponde às ideias apresentadas no texto.

- A) Colaborador é um trabalhador não especializado, um faz-tudo, um pau para toda a obra.
- B) A prática empresarial de renomear cargos e não alterar a função está se disseminando pelo país.
- C) A adoção de modismos é nefasta para as empresas, porque cria problemas de comunicação.
- D) Nas empresas, são utilizadas palavras em evidência, sem sentido, porque pronuncia-las é *chic*.

QUESTÃO 09

Assinale a **ÚNICA** alternativa que **NÃO** constitui argumento para a ideia de que a administração se transformou em *business show*.

- A) Apesar de não entenderem o significado dos modismos, os funcionários das empresas fingem compreendê-los.
- B) A comunicação nas empresas é causa de mal-entendidos, porque utiliza uma linguagem sem significado.
- C) Nas empresas, prioriza-se a utilização de palavras em evidência em detrimento da comunicação.
- D) O *business show* ocorre quando a empresa ignora o potencial da organização das pessoas que a compõem.

QUESTÃO 10

"É possível **até** que eu visse no jornal um gráfico sobre quedas de janela, mas com certeza não seriam de secretárias."
(linhas 33 e 34)

Quanto ao sentido da palavra **até**, destacada no fragmento acima, é correto afirmar que esse termo expressa ideia de:

- A) limitação
- B) inclusão
- C) explicação
- D) exclusão

QUESTÃO 11

Assinale a **ÚNICA** alternativa correta.

No último parágrafo do texto, o autor expressa:

- A) conformismo
- B) ironia
- C) opinião
- D) certeza

QUESTÃO 12

Em "O ritual da fala em administração e negócios se transformou em um encostar de antenas de formigas que trocam o trabalho de carregar folhas pelo trabalho de emitir as palavras que fazem contato, **ainda que não façam sentido.**" (linhas 10-12),

a expressão em destaque tem o sentido de:

- A) condição
- B) restrição
- C) retificação
- D) concessão

QUESTÃO 13

Poucas denominações são tão precisas quanto empregado. **Demarca-o com tal nitidez que nos faz distingui-lo do terceirizado, por exemplo.** (linhas 18 e 19)

Assinale a **ÚNICA** alternativa que caracteriza a relação apresentada pela proposição em destaque.

- A) concessão
- B) causa
- C) explicação
- D) condição

QUESTÃO 14

Leia o fragmento abaixo e observe as afirmações a seguir.

O que há em um nome?
Pois aquilo que chamamos de rosa
Por qualquer outro nome
Exalaria o mesmo doce perfume.

SHAKESPEARE, W. em **Romeu e Julieta**.

- I - “Empresa saudável é aquela em que chamar os empregados de empregados não é problema nem para esses profissionais nem para a empresa.” (linhas 26-28)
- II - “Atualmente é raro encontrar uma empresa [...] que chame empregado de empregado. Empregado é chamado de colaborador.” (linhas 17 e 18)
- III - “Não há demérito algum em chamar empregado de empregado. É sintoma de subdesenvolvimento evitar essa palavra por alguma conotação de exploração.” (linhas 25 e 26)
- IV - “[...] várias empregadas domésticas ganharam a denominação de secretária, um caso de *upgrade* curioso: “melhorar” a titulação sem “melhorar” o cargo.” (linhas 29-31)

Assinale a **ÚNICA** alternativa que contempla as afirmativas relacionadas ao fragmento de Romeu e Julieta.

- A) Apenas I e III são corretas.
- B) Apenas I e II são corretas.
- C) Apenas III e IV são corretas.
- D) Apenas II e IV são corretas.

QUESTÃO 15

“Consumidores são grandes colaboradores das empresas **ao comprarem seus produtos**.” (linhas 22 e 23)

Assinale a **ÚNICA** alternativa que expressa o sentido do trecho em destaque acima.

- A) [...] quando compram seus produtos.
- B) [...] se compram seus produtos.
- C) [...] visto que compram seus produtos.
- D) [...] somente porque compram seus produtos.

MATEMÁTICA

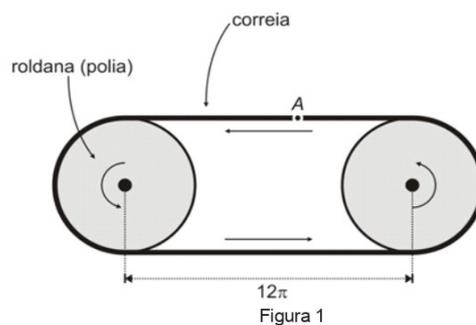
QUESTÃO 16

Considere a função quadrática $f(x) = ax^2 + bx + c$, sendo a, b, c constantes reais e $x \in \mathbf{R}$. Sabe-se que f é uma função par, cujo menor valor é -2 , e que ela é não negativa apenas para $|x| \geq 1$. Então, $f(3) - f(-2)$ é:

- A) 10
- B) 6
- C) 8
- D) 12

QUESTÃO 17

Considere um sistema de duas roldanas (polias) em formato de disco, ligadas por uma correia, girando conforme ilustrado na Figura 1.



Suponha que o diâmetro de cada uma das roldanas seja 20 e que haja uma pequena marca na correia, indicada pelo ponto A na Figura 1. Considere α como a quantidade de graus que cada roldana gira a fim de que a pequena marca percorra uma única vez todo o trajeto por onde passa a correia.

Então:

- A) $\text{sen}(\alpha)$ é nulo.
- B) $\text{sen}(\alpha) \cos(\alpha)$ é negativo.
- C) $\text{sen}(\alpha) \cos(\alpha)$ é positivo.
- D) $\cos(\alpha)$ é nulo.

QUESTÃO 18

Em uma competição de pingue-pongue havia 8 participantes, todos com a mesma chance de vencer. Entre eles estavam César e Rodrigo. A competição era por eliminatórias. Para a primeira eliminatória, com quatro jogos, foi feito um sorteio das duplas. Para a segunda eliminatória, com dois jogos, foi feito um sorteio das duplas com os quatro vencedores da primeira eliminatória. Os dois vencedores da segunda eliminatória disputavam a final.

Qual é a probabilidade de César e Rodrigo se enfrentarem na segunda eliminatória?

- A) $9/224$
 B) $1/14$
 C) $1/28$
 D) $18/224$

QUESTÃO 19

Na Figura 2, há a foto de um relógio de parede circular. Considere um Sistema de Coordenadas Cartesianas Ortogonais posicionado sobre o relógio, conforme ilustra a Figura 3.



Figura 2

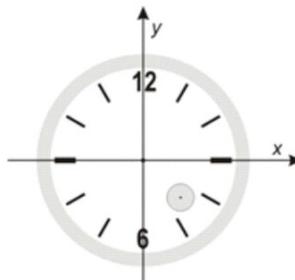


Figura 3

Disponível em: <<http://www.maghomestyle.com.br/relogio-de-parede---bristol-28-cm/007470/75/473>>

Há um pequeno disco no quarto quadrante do relógio, de tal modo que, exatamente às 4h e às 5h, as retas que passam pelos ponteiros indicadores das horas tangenciam esse disco. A distância do centro desse disco até o centro do relógio é 7 cm.

Então, a equação da circunferência que é bordo desse pequeno disco é dada por:

- A) $\left(x - \frac{7\sqrt{3}}{2}\right)^2 + \left(y + \frac{7\sqrt{3}}{2}\right)^2 = (7\cos(15^\circ))^2$
 B) $\left(x + \frac{7\sqrt{2}}{2}\right)^2 + \left(y - \frac{7\sqrt{2}}{2}\right)^2 = (7\sin(15^\circ))^2$
 C) $\left(x - \frac{7\sqrt{2}}{2}\right)^2 + \left(y + \frac{7\sqrt{2}}{2}\right)^2 = (7\sin(15^\circ))^2$
 D) $\left(x + \frac{7\sqrt{3}}{2}\right)^2 + \left(y - \frac{7\sqrt{3}}{2}\right)^2 = (7\cos(15^\circ))^2$

QUESTÃO 20

Os amigos João, Pedro e Lucas possuem idades diferentes, sendo João o mais novo e Lucas o mais velho.

Sabendo-se que:

- a soma das idades dos três amigos é o mínimo múltiplo comum de 16 e 5.
- a idade do mais velho é três vezes a soma das idades dos outros dois.
- daqui a dois anos, a idade de Pedro será inferior ao triplo da idade de João.
- daqui a dois anos, o máximo divisor comum das idades de João e de Pedro será a idade de João.

Então:

- A) a idade de Lucas é um número par
- B) a idade de Pedro é um número ímpar
- C) a idade de João é um número ímpar
- D) nenhum dos amigos possui mais de 50 anos

REGIME JURÍDICO ÚNICO**QUESTÃO 21**

Com relação à posse e ao exercício em cargo público, é correto afirmar que:

- A) ao entrar em exercício, o servidor nomeado para cargo de provimento efetivo ficará sujeito a estágio probatório por período de até 24 meses, ficando este prazo sujeito a critérios da chefia superior.
- B) a posse ocorrerá no prazo de trinta dias a contar da publicação do edital do concurso.
- C) a posse poderá se dar por procuração comum.
- D) no ato da posse, o servidor apresentará declaração de bens e valores que constituem seu patrimônio e declaração quanto ao exercício ou não de outro cargo, emprego ou função pública.

QUESTÃO 22

Quanto ao vencimento e remuneração do servidor público federal, assinale a alternativa **INCORRETA**.

- A) Salvo por imposição legal, ou mandato judicial, nenhum desconto incidirá sobre a remuneração ou provento.
- B) Vencimento é a retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei.
- C) Remuneração é o vencimento do cargo efetivo, acrescido das vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei.
- D) O vencimento do cargo efetivo é irredutível, exceto em suas vantagens mesmo que permanentes.

QUESTÃO 23

Sobre a Gratificação Natalina, assinale a alternativa correta.

- A) A gratificação natalina será considerada para cálculo de qualquer vantagem pecuniária.
- B) A gratificação será paga até o dia 20 (vinte) do mês de dezembro de cada ano.
- C) O servidor exonerado não perceberá gratificação natalina.
- D) A gratificação natalina corresponde a 1/12 (um doze avos) da remuneração a que o servidor fizer jus no mês de dezembro, por mês de exercício no respectivo ano, sendo considerado, como mês integral, a fração igual ou superior a 20 (vinte) dias.

QUESTÃO 24

São considerados retribuições, gratificações e adicionais, **EXCETO**:

- A) adicional por tempo de serviço.
- B) gratificação por encargo de curso ou concurso.
- C) adicional de férias.
- D) adicional por prestação de serviço extraordinário.

QUESTÃO 25

Quanto ao servidor, assinale a alternativa que apresenta benefício(s) do Plano de Seguridade do Servidor.

- A) Auxílio funeral.
- B) Auxílio reclusão.
- C) Pensão vitalícia e temporária.
- D) Assistência à saúde.

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

QUESTÃO 26

Associe as tendências filosóficas de análise da relação entre educação e sociedade, dispostas na coluna da esquerda, às afirmativas apresentadas na coluna da direita.

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 1 - Educação não – crítica | () Na relação dialética entre educação e sociedade, a escola é paradoxalmente o espaço privilegiado de alienação ou transformação. |
| 2 - Educação crítica – reprodutivista | () A educação está a serviço da sociedade, efetivando-a conforme o modelo vigente. Para tanto, a escola, instituição que legitima a cultura dominante, otimiza o sistema produtivo da sociedade. |
| 3 - Educação crítica | () A educação visa promover a integração dos indivíduos à sociedade, ao mesmo tempo em que corrige o corpo social de seus desvios, tomando-o orgânico e harmonioso. |
| | () A educação é mediadora de um projeto social que pode apresentar diferentes propósitos. Ao pretender transformar a realidade, explicita as contradições dos determinantes sociais. |

Assinale a alternativa que apresenta a enumeração correta da coluna da direita, de cima para baixo.

- A) 3 – 2 – 3 – 1
B) 2 – 2 – 1 – 3
C) 3 – 2 – 1 – 3
D) 1 – 3 – 2 – 1

QUESTÃO 27

Em relação aos procedimentos didático-pedagógicos coerentes com uma postura crítica da prática docente, todas as afirmativas abaixo estão corretas, **EXCETO**:

- A) os procedimentos didático-pedagógicos estão articulados a uma perspectiva teórico-filosófica que antecede qualquer decisão ou encaminhamento do professor.
- B) procedimentos didático-pedagógicos, neutros e inconscientemente definidos pelo professor, em nada interferem na formação do aluno, pois contemplam as aparências e deixam de provocar reflexões acerca do que está implícito nos conteúdos escolares.
- C) os procedimentos didático-pedagógicos são meios operacionais para realização de um determinado método, com o qual estabelecem uma relação de pertinência e traduzem uma intenção.
- D) no senso comum pedagógico, os procedimentos são definidos por sua facilidade e modernidade, como se fossem desprovidos de objetivos políticos e educacionais mais amplos ou como se não atendessem a nenhuma tendência pedagógica.

QUESTÃO 28

Associe as tendências pedagógicas da coluna esquerda às caracterizações apresentadas na coluna direita.

- | | |
|----------------------------|--|
| 1 - Pedagogia Liberal | () As finalidades sociopolíticas da educação contemplam as experiências vividas e as práticas sociais como articuladoras de saberes criticamente elaborados. |
| 2 - Pedagogia Progressista | () Independentemente da realidade discente, o ensino visa à preparação para o desempenho de determinados papéis sociais em conformidade com as necessidades vigentes. |
| | () O sistema educacional corresponde aos valores e às normas sociais, atendendo ao que estabelece a legislação para a educação e desenvolvendo as potencialidades dos educandos, para adaptá-los ao contexto sócio-político-cultural. |
| | () A escola é uma instituição mediadora entre o indivíduo, inserido em uma determinada realidade, e a sociedade, cujo sistema precisa ser desvendado para ser superado e transformado. |

Assinale a alternativa que apresenta a enumeração correta da coluna da direita, de cima para baixo.

- A) 1 - 2 - 2 - 1
B) 1 - 2 - 1 - 2
C) 2 - 1 - 1 - 2
D) 2 - 1 - 2 - 1

QUESTÃO 29

Quanto ao conceito e à metodologia de elaboração do Projeto Político Pedagógico, assinale a alternativa **INCORRETA**.

- A) O Projeto Político Pedagógico é um instrumento de democratização; portanto, compete às secretarias de educação, estaduais e municipais definir um modelo de projeto a ser seguido pelas escolas, evitando assim as diferenças qualitativas de ação pedagógica.
- B) O projeto Político Pedagógico é um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas educacionais com a intenção explícita de provocar rupturas e ousar-se rumo a uma nova e provisória estabilidade.
- C) O Projeto Político Pedagógico é a essência do trabalho da escola em seu contexto histórico, orienta e organiza a ação pedagógica com vistas à realização de objetivos definidos coletivamente pela comunidade escolar.
- D) Ao articular a dimensão política e pedagógica da ação educativa, a elaboração do projeto pressupõe um referencial teórico que abarque a relação entre educação e sociedade e possibilite uma análise das contradições sociais.

QUESTÃO 30

Para que a Gestão da Escola viabilize um Projeto Político Pedagógico democrático e coerente com as demandas da instituição, faz-se necessário:

- I - garantir a linearidade do Projeto Político Pedagógico, buscando soluções externas quando o processo de elaboração e desenvolvimento constituir um problema, evitando conflitos e embates entre os educadores.
- II - romper com paradigmas organizacionais fragmentados e com diretrizes descontextualizadas que não expressam a realidade da escola e as expectativas da comunidade escolar.
- III - prever as formas de organização e funcionamento da escola, atentando para as relações estabelecidas no seu interior e para suas possibilidades de vir-a-ser, definidas por meio de metas claras, exequíveis e, sobretudo, resultantes do coletivo.
- IV - não admitir que o político interfira no pedagógico, uma vez que, para a organização da escola, prevalece a dimensão pedagógica do projeto, enquanto o político pode remeter a concepções tendenciosas de educação.

Em relação às afirmativas acima, assinale a alternativa correta.

- A) Apenas I, III e IV estão corretas.
- B) Apenas I, II e III estão corretas.
- C) Apenas II e III estão corretas.
- D) Apenas I, II e IV estão corretas.

QUESTÃO 31

Quanto à relação entre Projeto Político Pedagógico, Autonomia da Escola e Planejamento Participativo é possível afirmar que:

- I - o exercício da autonomia escolar e do planejamento participativo em prol da construção do Projeto Político Pedagógico resulta das orientações do gestor ou de um grupo de coordenadores atentos às exigências das instâncias superiores.
- II - o exercício da autonomia escolar e do planejamento participativo em prol da construção do Projeto Político Pedagógico implica a ruptura do modelo tradicional de compreensão e atuação na realidade.
- III - o exercício da autonomia escolar e do planejamento participativo em prol da construção do Projeto Político Pedagógico compreende três dimensões: reflexiva, organizacional e operacional; todas pautadas na identidade da escola.
- IV - o exercício da autonomia escolar e do planejamento participativo em prol da construção do Projeto Político Pedagógico é uma ação complexa que exige competência e compromisso; portanto, não se efetiva de forma rápida e simples.

Em relação às afirmativas acima, assinale a alternativa correta.

- A) Apenas I, II e IV estão corretas.
- B) Apenas I, II e III estão corretas.
- C) Apenas I, III e IV estão corretas.
- D) Apenas II, III e IV estão corretas.

QUESTÃO 32

Muitas pessoas consideram que a elaboração de um Projeto Político Pedagógico, através de um processo de Planejamento Participativo, será a saída 'mágica' para os problemas. No entanto, à medida que as coisas começam a acontecer, assustam-se com os conflitos que emergem, chegando, no polo oposto, a atribuir ao Projeto tais conflitos. Na verdade, numa análise mais atenta, percebemos que o que passa a ocorrer é apenas a manifestação, a explicitação dos conflitos já presentes na comunidade, mas que estavam 'represados' (ou camuflados) em função da falta de canais apropriados para manifestação.

VASCONCELLOS, 2000, p.180.

Nesse texto, Vasconcellos afirma que, na elaboração de um Projeto Político Pedagógico, ocorre:

- A) a explicitação de conflitos, que são inerentes, mas estavam impedidos de se manifestar.
- B) a resolução de conflitos, pois o planejamento participativo é a saída para os problemas existentes.
- C) a produção de conflitos, até então inexistentes e que se manifestam na elaboração do projeto.
- D) a negação de conflitos, pois, quando o projeto é planejado de forma participativa, não há conflitos.

QUESTÃO 33

Quanto aos Princípios e Fins da Educação Nacional estabelecidos na LDB 9394/96, todas as afirmativas abaixo estão corretas, **EXCETO**:

- A) o pleno desenvolvimento do educando, assim como seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho constituem os fins da educação nacional.
- B) o dever com a educação é prioritariamente da família, facultado ao Estado o oferecimento de escolas públicas de qualidade para todos.
- C) a educação é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.
- D) o ensino ministrado em instituições públicas e privadas é embasado no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

QUESTÃO 34

Associe as esferas do poder público dispostas na coluna da esquerda às incumbências apresentadas na coluna da direita.

- | | | |
|---------------|-----|--|
| 1 - União | () | Assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio. |
| 2 - Estado | () | Coordenar a política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa. |
| 3 - Município | () | Oferecer a educação infantil e, com prioridade, o Ensino Fundamental. |
| | () | Estabelecer, em regime de colaboração, as diretrizes para educação básica e superior. |

Assinale a alternativa que apresenta a enumeração correta da coluna da direita de cima para baixo.

- A) 3 – 1 – 3 – 2
- B) 1 – 2 – 2 – 3
- C) 2 – 1 – 3 – 1
- D) 2 – 3 – 2 – 1

QUESTÃO 35

Quanto aos profissionais da educação, a LDB 9394/96 estabelece:

- I - A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção e orientação educacional para a educação básica far-se-á em curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação.
- II - O ingresso dos profissionais da educação nos sistemas públicos de ensino far-se-á preferencialmente por concurso público de provas e títulos.
- III - A valorização dos profissionais da educação prevê o aperfeiçoamento continuado, inclusive com período de licença remunerada para esse fim.
- IV - Para atuar na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional no âmbito escolar, o profissional deve ter experiência na docência, conforme normas de cada sistema de ensino.

Em relação às afirmativas acima, assinale a alternativa correta.

- A) Apenas I, II e IV estão corretas.
- B) Apenas II, III e IV estão corretas.
- C) Apenas I, II e III estão corretas.
- D) Apenas I, III e IV estão corretas.

QUESTÃO 36

A Didática estuda os fundamentos, as condições e os modos de se realizar o processo de ensino e aprendizagem de maneira a assegurar aos alunos o desenvolvimento de suas funções mentais superiores.

Relacione os termos da coluna da esquerda às definições da coluna da direita.

- | | | |
|---|-----|--|
| <input type="checkbox"/> Os fundamentos | 1 - | Tratam dos aspectos externos (sociedade, comunidade, família etc.) e internos (organização do trabalho didático – o ambiente educativo: espaço, tempo e recursos -, os programas de aprendizagem etc.) indispensáveis para a realização do trabalho docente em sala de aula. |
| <input type="checkbox"/> Os modos | | |
| <input type="checkbox"/> O ensino | | |
| <input type="checkbox"/> A aprendizagem | 2 - | Fazem referência ao conjunto de saberes, conhecimentos, teorias, tendências, paradigmas, ideias, pensamentos, juízos, discursos e argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade e que são utilizados para justificar, explicar ou embasar as ações didáticas. |
| <input type="checkbox"/> As condições | 3 - | Discutem os objetivos, o sistema de conteúdos, os métodos, as atividades e as estratégias de aprendizagem, a organização do ambiente educativo, a avaliação e as referências que se experimentam e empregam para desenvolver os processos. |
| | 4 - | Faz referência à forma peculiar de orientar a aprendizagem e criar cenários mais formativos entre docentes e alunos. |
| | 5 - | Trata do processo de construção de diversos repertórios de saberes, conhecimentos, capacidades, habilidades e procedimentos, atitudes e sentimentos, e as competências para mobilizá-los (esses repertórios) diante da necessidade de formular e resolver problemas concretos do cotidiano (seja ele escolar, profissional ou social). |

Assinale a alternativa que apresenta a numeração correta da coluna da esquerda, de cima para baixo.

- A) 3 – 4 – 5 – 1 – 2
 B) 2 – 3 – 4 – 5 – 1
 C) 2 – 3 – 5 – 4 – 1
 D) 1 – 3 – 2 – 4 – 5

QUESTÃO 37

Para cumprir adequadamente as funções que lhe são atribuídas (autoconhecimento do sistema de ensino, autoconhecimento do professor e autoconhecimento do aluno), a avaliação deve observar certas exigências técnicas.

Das exigências listadas, identifique quais são as verdadeiras (V) e quais são as falsas (F).

- medir resultados de aprendizagem claramente definidos, que estejam em harmonia com os objetivos instrucionais.
 medir uma amostra adequada dos resultados de aprendizagem, mas não o conteúdo da matéria incluída na instrução.
 conter os tipos de itens que são menos adequados para medir os resultados de aprendizagem desejados.
 ser planejada para se ajustar aos usos particulares dos resultados.
 ser utilizada para melhorar a aprendizagem do estudante e a qualidade do sistema de ensino.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta, de cima para baixo.

- A) V – F – F – V – V
 B) V – V – F – V – V
 C) V – F – V – F – V
 D) F – F – V – V – V

QUESTÃO 38

As diferentes posições existentes em relação ao conceito de homem, de mundo, de aprendizagem, de conhecimento, de sociedade, de cultura etc., têm implicado, do ponto de vista lógico, no surgimento de três aplicações pedagógicas distintas: empirismo, nativismo (inatismo) e interacionismo.

Indique a qual tipo de aplicação pedagógica corresponde cada uma das formulações a seguir.

- I - O conhecimento é uma construção contínua e, em certa medida, a invenção e a descoberta são pertinentes a cada ato de compreensão.
- II - O organismo está sujeito às contingências do meio, sendo o conhecimento uma cópia de algo dado no mundo externo. A ênfase está na importância do objeto, do meio.
- III - As formas de conhecimento estão predeterminadas no sujeito. Portanto, atribui-se ao sujeito categorias de conhecimentos já prontas.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta, de cima para baixo.

- A) Interacionismo; nativismo; empirismo.
- B) Interacionismo; empirismo; nativismo.
- C) Empirismo; nativismo; interacionismo.
- D) Nativismo; interacionismo; empirismo.

QUESTÃO 39

O ensino brasileiro tem sido afetado por diversas linhas pedagógicas ou tendências, consideradas também abordagens teóricas. As abordagens mais conhecidas são: tradicional, comportamentalista, cognitivista, humanista e sociocultural.

Indique a qual abordagem corresponde cada um dos teóricos mencionados.

- | | |
|-------------------|------------------------|
| 1 - P. Freire | () Tradicional |
| 2 - B. F. Skinner | () Comportamentalista |
| 3 - J. Piaget | () Cognitivista |
| 4 - C. Rogers | () Sociocultural |
| 5 - J.A. Comênio | () Humanista |

Assinale a alternativa que apresenta a enumeração correta da coluna da direita, de cima para baixo.

- A) 5 – 2 – 1 – 3 – 4
- B) 2 – 5 – 3 – 4 – 1
- C) 5 – 2 – 3 – 1 – 4
- D) 5 – 3 – 1 – 4 – 2

QUESTÃO 40

Cada uma das abordagens pedagógicas estudadas por Mizukami (1986) tem uma concepção própria e específica de escola.

Marque Verdadeiro (V) ou Falso (F) para as afirmações abaixo.

- () Na abordagem sociocultural, a educação assume caráter amplo, não restrito à escola em si e nem a um processo de educação formal.
- () Na abordagem tradicional, a escola é o lugar por excelência onde se realiza a educação, a qual se destina em sua maior parte, a um processo de construção dos conhecimentos.
- () Na abordagem comportamental, a escola é considerada como uma agência educacional que deve adotar forma peculiar de controle de acordo com os comportamentos que pretende instalar e manter.
- () Na abordagem humanista, a escola tem por princípio respeitar a criança tal qual ela é, mas não oferece condições para que ela possa se desenvolver.
- () Na concepção cognitivista, a escola deve começar ensinando a criança a observar, dando-lhe a possibilidade de aprender por si própria.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta, de cima para baixo.

- A) V – F – V – F – V
- B) F – V – V – V – F
- C) V – F – F – V – F
- D) V – V – V – F – F

QUESTÃO 41

A pedagogia da domesticação e a pedagogia da humanização exigem duas práticas distintas de avaliação educacional e de avaliação da aprendizagem escolar: autoritária, a primeira; democrática, a segunda.

Indique a qual tipo de avaliação corresponde cada uma das formulações a seguir.

- I - Tem como função fundamental classificar e disciplinar as condutas sociais dos alunos.
- II - Tem como função fundamental diagnosticar com vistas a identificação de novos rumos.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta.

- A) Avaliação autoritária; avaliação democrática.
- B) Avaliação democrática; avaliação autoritária.
- C) Avaliação autoritária; avaliação autoritária.
- D) Avaliação democrática; avaliação democrática.

QUESTÃO 42

A consecução dos objetivos de ensino depende, em grande medida, da estruturação e organização adequada do trabalho docente, com base na implementação de um conjunto de etapas ou passos.

Marque Verdadeiro (V) ou Falso (F) para as afirmações abaixo.

- () Os passos didáticos representam para o professor uma camisa de força, porque sua escolha é feita pelos gestores, dirigentes e familiares de alunos com base nas experiências pessoais, gostos e preferências.
- () Os passos didáticos estão longe de representar para o professor uma camisa de força, porque a escolha desses passos é feita pelo próprio professor com base na experiência profissional, em gostos e preferências, bem como nos objetivos e conteúdos específicos para aquela aula.
- () Os passos didáticos estão longe de representar para o professor uma camisa de força, porque a sua escolha é feita pelos gestores, dirigentes e familiares de alunos com base nas experiências pessoais, gostos e preferências.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta, de cima para baixo.

- A) V – F – F
- B) F – V – F
- C) F – F – V
- D) F – F – F

QUESTÃO 43

Os passos didáticos listados abaixo constituem tarefas do processo de ensino e aprendizagem relativamente constantes e comuns a todas as disciplinas, matérias e conteúdos.

Selecione, dentre eles, aqueles que correspondem ao sistema de tarefas didáticas elaboradas por José Carlos Libâneo (2004).

- 1 - Tratamento didático da matéria nova;
- 2 - Preparação da aula do ponto de vista organizativo;
- 3 - Trabalho com a nova matéria na aula;
- 4 - Aplicação;
- 5 - Forma de elaborar as tarefas para casa e a organização do trabalho dos alunos;
- 6 - Medidas contra os rendimentos insuficientes;
- 7 - Preparação e introdução da matéria;
- 8 - Disciplina na aula;
- 9 - Consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades;
- 10 - Controle dos rendimentos;
- 11 - Controle e avaliação;
- 12 - Primeira e segunda consolidação da matéria.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta de cima para baixo.

- A) 4 – 7 – 9 – 11 – 12
- B) 1 – 2 – 5 – 7 – 12
- C) 1 – 4 – 7 – 9 – 11
- D) 1 – 2 – 3 – 6 – 7

QUESTÃO 44

Em relação à avaliação, marque verdadeiro (V) ou falso (F) para as afirmações abaixo atribuídas a Luckesi (2006).

- () O erro escolar deve ser castigado de tal forma que o aluno não volte a incorrer nele.
- () O erro escolar deve ser encarado como uma fonte de virtude, pois serve para avançar na busca da solução pretendida.
- () A ideia de erro só emerge no contexto da existência de um padrão considerado correto.
- () O insucesso escolar significa erro, dado que não serve de ponto de partida para o avanço no processo de aprendizagem.
- () Os erros da aprendizagem, que emergem de um padrão de conduta cognitivo ou prático já estabelecido pela ciência ou pela tecnologia, servem de ponto de partida para o avanço.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta, de cima para baixo.

- A) V – V – F – F – V
- B) F – V – V – F – V
- C) V – F – F – V – F
- D) F – F – V – V – F

QUESTÃO 45

Quanto às características essenciais da aula, todas as afirmações abaixo estão corretas, **EXCETO**:

- A) O desenvolvimento intelectual dos estudantes demanda também a direção frontal do professor.
- B) Existe um tempo fixo para a duração da aula de uma determinada disciplina.
- C) Os grupos de alunos devem ser constituídos principalmente por nível de conhecimento.
- D) A aula não permite e nem precisa realizar simultaneamente as funções instrutivas e educativas.

REDAÇÃO

ORIENTAÇÃO GERAL

Leia com atenção todas as instruções.

- A) Você encontrará três situações para fazer sua redação. Leia as situações propostas até o fim e escolha aquela com que você tenha maior afinidade ou a que trata de assunto sobre o qual você tenha maior conhecimento.
- B) Após a escolha de um dos gêneros, assinale sua opção no alto da folha de resposta e, ao redigir seu texto, obedeça às normas do gênero selecionado.
- C) Se for o caso, dê um título para sua redação. Esse título deverá deixar claro o aspecto da situação escolhida que você pretende abordar. Escreva o título no lugar apropriado na folha de prova.
- D) Se a estrutura do gênero selecionado exigir assinatura, **escreva, no lugar da assinatura: JOSÉ OU JOSEFA**. Em hipótese alguma escreva seu nome, pseudônimo, apelido, etc. na folha de prova.
- E) **Não copie** trechos dos textos motivadores, ao fazer sua redação.

ATENÇÃO: Se você não seguir as instruções da orientação geral e as relativas ao tema que escolheu, sua redação será penalizada.

SITUAÇÃO A

Com base no texto da prova de Língua Portuguesa, redija um **TEXTO DE OPINIÃO**, apresentando argumentos contrários à seguinte afirmação:

Não há demérito algum em chamar empregado de empregado.

SITUAÇÃO B

Leia o texto a seguir.

Dinâmicas são instrumentos ou ferramentas que fazem parte de um processo de formação e organização e que objetivam possibilitar a criação e a recriação do conhecimento dentro de uma visão participativa. Elas também colaboram para superar barreiras que impedem a comunicação e a interação com o grupo.

As dinâmicas atuam como instrumentos para assessores, educadores dos grupos, auxiliando no desenvolvimento do trabalho, estando a serviço do conteúdo que se quer transmitir, para que esse conteúdo seja mais bem entendido, mas não permitindo que a dinâmica se torne mais importante que o conteúdo.

Formar um grupo, capacitá-lo e mantê-lo exige muita criatividade e participação. Para facilitar esse processo, podem ser utilizadas dinâmicas de grupo. Através da dinâmica, a pessoa entra em contato, igualmente, com suas limitações, qualidades e virtudes, ajudando a superar bloqueios e medos. Se as estruturas sociais, muitas vezes favorecem o isolamento e o individualismo, uma boa dinâmica desperta para a solidariedade.

Disponível em: www.pjmaringa.com/dinamicas.html. Acesso em: 13 de setembro de 2010.

Redija um **OFÍCIO** ao Senhor Pedro da Silva, Diretor de uma unidade acadêmica da Universidade Federal de Uberlândia, solicitando-lhe cursos de Dinâmicas de Grupo, que objetivem melhorar as relações interpessoais e a execução das funções exercidas na unidade acadêmica. Atenção: você deverá argumentar a favor de sua solicitação.

ATENÇÃO

Esta folha **SOMENTE** pode ser usada para rascunho.

Ela **NÃO** será recolhida pelos fiscais, em circunstância alguma.

01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
REDAÇÃO RASCUNHO																														





UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
 DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos



Gabarito oficial definitivo dos Tipos de Provas de Provas Concurso Público 071/2010
 Técnico em Assuntos Educacionais

PROVA TIPO 1		PROVA TIPO 2		PROVA TIPO 3		PROVA TIPO 4	
QUESTÕES	RESPOSTAS	QUESTÕES	RESPOSTAS	QUESTÕES	RESPOSTAS	QUESTÕES	RESPOSTAS
1	C	1	B	1	D	1	N
2	D	2	N	2	B	2	A
3	B	3	A	3	C	3	C
4	N	4	C	4	A	4	D
5	A	5	D	5	N	5	B
6	D	6	D	6	D	6	B
7	A	7	C	7	A	7	B
8	A	8	D	8	D	8	D
9	D	9	A	9	A	9	C
10	B	10	D	10	A	10	D
11	B	11	A	11	D	11	A
12	D	12	A	12	B	12	D
13	C	13	D	13	B	13	A
14	D	14	B	14	D	14	A
15	A	15	B	15	C	15	D
16	A	16	C	16	B	16	C
17	C	17	A	17	C	17	B
18	B	18	A	18	A	18	C
19	C	19	C	19	A	19	A
20	A	20	B	20	C	20	A
21	D	21	B	21	A	21	D
22	N	22	A	22	D	22	B
23	B	23	D	23	D	23	N
24	A	24	D	24	N	24	A
25	D	25	N	25	B	25	D
26	C	26	D	26	A	26	A
27	B	27	A	27	B	27	B
28	C	28	B	28	C	28	C
29	A	29	C	29	D	29	D
30	C	30	D	30	C	30	A
31	D	31	C	31	B	31	C
32	A	32	B	32	C	32	A
33	B	33	C	33	A	33	D
34	C	34	A	34	C	34	A
35	D	35	C	35	D	35	C
36	B	36	A	36	A	36	C
37	A	37	A	37	B	37	B
38	B	38	B	38	C	38	B
39	C	39	C	39	A	39	B
40	A	40	B	40	A	40	C
41	A	41	D	41	B	41	D
42	B	42	B	42	C	42	B
43	C	43	A	43	B	43	A
44	B	44	B	44	D	44	C
45	D	45	C	45	B	45	B

N – questão anulada

Disponível em: <http://www.sistemas.dirps.ufu.br/sisarg/>. Acesso em: 15 out. 2019.

ANEXO L – E-SIC SOBRE O CARGO APÓS OFÍCIO DE 2017

Dados do Pedido

Protocolo	23480014512201911
Solicitante	Daniel Gonçalves Cury
Data de Abertura	30/06/2019 20:24
Orgão Superior Destinatário	MEC – Ministério da Educação
Orgão Vinculado Destinatário	UFU – Universidade Federal de Uberlândia
Prazo de Atendimento	22/07/2019
Situação	Respondido
Status da Situação	Acesso Concedido (Resposta solicitada inserida no e-SIC)
Forma de Recebimento	da Pelo sistema (com avisos por email)
Resposta	
Resumo	Informações sobre descrição de cargos dos Técnico-Administrativos em Educação
Detalhamento	Solicito informações sobre quais são os documentos/regulamentações utilizados pela Universidade Federal de Uberlândia bem como em quais leis se baseiam para determinar a Descrição dos Cargos de Técnico-Administrativos em Educação, em geral, e em específico o cargo Técnico em Assuntos Educacionais. Solicito cópia do(s) documento(s) nos quais constem a descrição utilizada para regulamentar a prática dos servidores ocupantes dessa categoria funcional. Desde já agradeço.

Dados da Resposta

Data de Resposta	05/07/2019 09:00
Tipo de Resposta	Acesso Concedido
Classificação do Tipo de Resposta	de Resposta solicitada inserida no e-SIC

Resposta

Prezado(a),

Em atendimento ao solicitado, seguem os documentos em anexo,

Cordialmente,

Serviço de Informação ao Cidadão

Responsável pela Resposta DIPAP

Destinatário do Recurso de Gabir
 Primeira Instância:
 Prazo Limite para Recurso 17/07/2019

Classificação do Pedido

Categoria do Pedido Educação
 Subcategoria do Pedido Educação superior
 Número de Perguntas 1

Histórico do Pedido

Data do evento	Descrição do evento	Responsável
30/06/2019 20:24	Pedido Registrado para para o Órgão UFU – Universidade Federal de Uberlândia	SOLICITANTE
05/07/2019 09:00	Pedido Respondido	MEC – Ministério da Educação/UFU – Universidade Federal de Uberlândia
05/07/2019 10:45	Recurso de 1a. instância registrado	SOLICITANTE
09/07/2019 10:13	Recurso de 1a. instância respondido	UFU – Universidade Federal de Uberlândia

Dados do Recurso de 1ª Instância

Órgão Superior Destinatário MEC – Ministério da Educação
 Órgão Vinculado Destinatário UFU – Universidade Federal de Uberlândia
 Data de Abertura 05/07/2019 10:45
 Prazo de Atendimento 12/07/2019
 Tipo de Recurso Outros

Justificativa

Bom dia, Não foi possível baixar o arquivo intitulado TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS.docx Seria possível enviá-lo em outro formato? No Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos - PUCRCE - Decreto nº 94.664 de 1987 mencionado no Ofício enviado não consta o cargo Técnico em Assuntos Educacionais. Existe algum anexo? Se sim, poderiam disponibilizá-lo? Como a universidade está procedendo para fins de classificação dos cargos e o que está sendo utilizado como descrição e pré-requisitos para ingresso na carreira? Desde já agradeço. Att

Resposta ao Recurso de 1ª Instância

Data da Resposta 09/07/2019 10:13
 Prazo para Disponibilizar -
 Informação

