



FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO

**OS PEDAGOGOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (1996 A 2023): Formação e
profissionalidade em construção**

UBERLÂNDIA
2025



FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO

**OS PEDAGOGOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (1996 A 2023): Formação e
profissionalidade em construção**

Tese de Doutorado em Educação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, como requisito para obtenção do título de doutora.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Gestão da Educação

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Maria Célia Borges

UBERLÂNDIA
2025

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

F525 2025	Firmino, Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues, 1980- OS PEDAGOGOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (1996 A 2023): Formação e profissionalidade em construção [recurso eletrônico] / Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino. - 2025. Orientadora: Maria Célia Borges. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.217 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações. 1. Educação. I. Borges, Maria Célia, 1963-, (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, 07/2025/438, PPGED				
Data:	Vinte e oito de fevereiro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14 h	Hora de encerramento:	16 h 50 min
Matrícula do Discente:	12113EDU016				
Nome do Discente:	JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO				
Título do Trabalho:	"OS PEDAGOGOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (1996 a 2023): Formação e profissionalidade em construção."				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR democratização do acesso, assistência estudantil, permanência e qualidade"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/maria-celia-borges-2>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: João Ferreira de Oliveira - UFG; Luci Aparecida Souza Borges de Faria - UFTM; Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU; Vilma Aparecida de Souza - UFU e Maria Célia Borges - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Maria Célia Borges, 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):

Aprovada.

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 **Maria Celia Borges, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2025, às 16:41, 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 **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2025, às 16:42, 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 **Vilma Aparecida de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2025, às 16:44, 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 **João Ferreira de Oliveira, Usuário Externo**, em 01/03/2025, às 20:32, 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 **Luci Aparecida Souza Borges de Faria, Usuário Externo**, em 18/03/2025, às 15:23, 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 **6138990** e o código CRC **304A31AB**.

*Dedico esta tese ao meu companheiro de jornada, **Isaías** e,
Aos meus maiores tesouros nesta terra: **Beatriz e Luísa.***

♪ *Eu só vim pra dizer*
Que a vida é boa com vocês
Que a vida é boa com vocês
Que a vida é boa com vocês
Que a vida é boa... ♪

AGRADECIMENTOS

Agradecer é o ato de reconhecer aqueles que caminham contigo na vida diária e que em alguma medida contribuíram com a realização desta grande conquista: a construção de uma tese.

O desafio é enorme e o fazer não é solitário, logo, agradeço:

A Deus, meu sustento diário, meu consolador.

A meu esposo, Isaías Firmino, e às filhas, Beatriz e Luísa, pelo apoio constante.

A minha orientadora, Profa. Dra. Maria Célia Borges, pessoa com quem tive o privilégio de conhecer e conviver durante essa jornada do Doutorado. Pessoa ímpar, de uma generosidade, zelo e atenção sem medida. Não consigo mensurar o quanto fui abençoada por tê-la como orientadora atenta e cuidadosa durante todo o meu processo formativo.

Aos pedagogos TAEs da UFU, bem como à chefia imediata e colegas de setor que dedicaram seu tempo participando dessa pesquisa e permitiram que suas ideias, vivências, histórias, informações fossem aqui descritas e analisadas.

Aos demais docentes do Programa de Pós-graduação em Educação da UFU que tão bem me receberam nesta instituição, em especial aos que compõem a Linha Estado, Políticas e Gestão da Educação, assim como ao grupo de estudos Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação – LAPGE.

Aos técnicos administrativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU: James Madson Mendonça e Ali Ahmad Smidi, que sempre responderam às minhas dúvidas e solicitações de forma ágil e gentil.

Aos membros da banca de qualificação – Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira e Profa. Dra. Vilma Aparecida de Souza, que prontamente aceitaram o convite de ler o trabalho e contribuíram para a construção dele e continuidade de caminhada direcionada.

E aos membros da banca de defesa - Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira, Profa. Dra. Vilma Aparecida de Souza, Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior e Profa. Dra. Luci Aparecida Souza Borges de Faria, minha mais sincera gratidão por aceitarem ler minha tese e por seus aportes significativos. A contribuição de cada um de vocês, com seu tempo, conhecimento e dedicação, é fundamental para o aprimoramento deste trabalho e para minha trajetória acadêmica e profissional.

A minha chefia imediata, diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, profa. Dra. Fátima Pacheco de Santana, que não hesitou em conceder

a flexibilização de meus horários para estudo dentro da jornada de trabalho, uma vez, que não gozo de afastamento total.

E conseqüentemente, a minha colega/companheira de trabalho Patrícia de Souza Torres França, que sempre se mostrou parceira e respondeu às demandas que surgiram durante minhas ausências.

A Secretaria de Estado da Educação de Goiás pela concessão de minha licença para aprimoramento profissional remunerada desde junho de 2021, ou seja, praticamente no início do doutorado. O que favoreceu o meu caminhar de forma menos árdua.

As amigas que obtive durante o doutorado, Grazielle Alves dos Santos e Lyvia Fernanda Leal. Companheiras nesse processo que tende, muitas vezes, a um fazer solitário, mas a presença constante delas e o compartilhar foram fundamentais, enriquecedores, afetivos e revigorantes.

As amigas que fui adquirindo ao longo da vida e que não me abandonaram nesse processo (nem eu as abandonei, rsrsrs...), ao contrário, nossos encontros, mesmo que parcos, me concederam doses generosas de alegria e renovo para continuar a caminhada. Adriana, Amanda, Avelina, Cármem, Eloane, Gislene, Kênia, Maria Inez, Patrícia, Roberta, Tina:

*♪Ela demonstrou tanto prazer
De estar em minha companhia
Eu experimentei uma sensação
Que até então não conhecia
De se querer bem*

*De se querer quem se tem
E ela me faz tão bem
Ela me faz tão bem
Que eu também quero*

Fazer isto por ela♪ (Tão Bem – Lulu Santos)

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerente (Freire, 2000, p. 33).

RESUMO

FIRMINO, Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues. OS PEDAGOGOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (1996 A 2023): Formação e profissionalidade em construção. 2025. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.217>.

Esta tese analisa questões relacionadas ao ensino superior e à atuação do pedagogo no cargo de Técnico-Administrativo em Educação (TAE). O estudo está vinculado ao Grupo de Pesquisa “Laboratório de Análises de Políticas e Gestão da Educação” (LAPGE) e à Linha Estado, Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFU). O objetivo geral da pesquisa é compreender o processo de profissionalidade dos pedagogos TAEs que trabalham na Universidade Federal de Uberlândia (1996-2023). Os objetivos específicos são: apresentar a construção histórico-social e política, por meio das políticas públicas, do Curso de Pedagogia bem como do profissional pedagogo no Brasil; construir uma revisão da literatura por meio da busca e análise de artigos científicos, dissertações e teses que debatem sobre o pedagogo TAE que atua em Universidades Federais; discutir a caracterização do Plano de Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) e seu impacto no cargo de pedagogo TAE e analisar as categorias que envolvem a profissionalidade dos pedagogos TAEs em sua atuação nas Universidades Federais, no caso da UFU. A pesquisa adota o conceito de profissionalidade como fenômeno social e histórico que influencia as práticas do pedagogo nos espaços institucionais. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Brzezinski (2011), Cruz (2008), Pimenta (1996, 2002, 2004, 2022), Libâneo (2001, 2008, 2010, 2022), Saviani (2008, 2013), Oliveira (2009, 2016, 2019, 2022), Dubar (2005, 2012), Roldão (2005), Severo (2015, 2022), Laval (2021), Freitas (2020), Borges (2023, 2024). A pesquisa se caracteriza como pesquisa qualitativa desenvolvida por meio de um estudo de caso com os pedagogos TAEs da UFU, orientada pela abordagem crítica, valendo-se de análise da legislação pertinente/documentos, questionários e entrevistas semiestruturadas como ferramentas para a obtenção dos dados e tratamento destes por meio da técnica da triangulação de dados e análise de conteúdo com apoio do *software* IRaMuTeQ. Os resultados desta investigação indicam que a profissionalidade do pedagogo TAE em atividade na UFU se encontra em processo de construção, uma vez que esta é afetada por diversas condicionantes históricas e sociais que possuem vinculação direta com a base formativa deste profissional, ausência de regulamentação específica sobre as atribuições do cargo e as relações estabelecidas no interior da universidade.

Palavras-chave: Pedagogo Técnico. Ensino Superior. Profissionalidade. Universidade Federal.

ABSTRACT

FIRMINO, Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues. ADMINISTRATIVE TECHNICAL PEDAGOGUES IN EDUCATION AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF UBERLÂNDIA (1996 TO 2023): Training and professionalism under construction. 2025. 252f. Thesis (Doctorate in Education) – Graduate Program in Education, Federal University of Uberlândia, Uberlândia, 2025. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.217>.

This thesis analyzes issues related to higher education and the performance of the pedagogue in the position of Technical-Administrative in Education (TAE). The study is linked to the Research Group "Laboratory of Policies and Education Management Analysis" (LAPGE), and the State Line of Policies and Education Management of the postgraduate Program in Education (PPGED/UFU). The general objective of the research is to understand the process of TAEs pedagogues professionalism working at the Federal University of Uberlândia (1996-2023). The specific objectives are: to introduce the historical-social and political construction, through public policies, of the Pedagogy Course as well as of the professional pedagogue in Brazil; to construct a literature review through the research and analysis of scientific articles, dissertations and theses that debate about the TAE pedagogue who works in Federal Universities; discuss the characterization of the Career Plan for Technical-Administrative Staff in Education (PCCTAE) and its impact on the position of TAE pedagogue and to analyze the categories that involve the TAEs pedagogues professionalism in their performance in Federal Universities, in the case of UFU. The research adopts the concept of professionalism as a social and historical phenomenon that influences the practices of the pedagogue in institutional spaces. The theoretical reference is based on authors such as Brzezinski (2011), Cruz (2008), Pimenta (1996, 2002, 2004, 2022), Libâneo (2001, 2008, 2010, 2022), Saviani (2008, 2013), Oliveira (2009, 2016, 2019, 2022), Dubar (2005, 2012), Roldão (2005), Severo (2015, 2022), Laval (2021), Freitas (2020), Borges (2023, 2024). The research is characterized as a qualitative research developed through a case study with the TAEs pedagogues from UFU, guided by the critical approach, using the analysis of the pertinent legislation/documents, questionnaires and semi-structured interviews as tools for obtaining data and processing them through the data triangulation and content analysis technique with the support of the IRaMuTeQ software. The results of this investigation indicate that the TAE pedagogue professionalism in activity at UFU is in the process of construction, since it is affected by several historical and social conditions that are directly linked to the training base of this professional, absence of specific regulation on the position attributions and the relationships established within the university.

Keywords: Technical Pedagogue. Higher education. Professionalism. Federal University.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição territorial do município de Uberlândia com distribuição dos distritos	36
Figura 2 - Linha do tempo UFU.....	39
Figura 3 - Faixas do CPC	46
Figura 4 – Distribuição dos campus da UFU	49
Figura 5 – Estrutura Organizacional Administrativa da UFU.....	50
Figura 6 – Estrutura Organizacional Acadêmica da UFU.....	51
Figura 7 - Pedagogia e a tríade: ciência←→curso←→profissão	89
Figura 8 – Nuvem das Palavras-chave encontradas na BDTD	96
Figura 9 - Modalidade de Pós-graduação stricto sensu Mestrado.....	112
Figura 10 - Evolução histórica e contextualização legal da carreira dos TAEs das IFES	128
Figura 11 – Servidores Ativos, Aposentados e Pensionistas do Poder Executivo Federal pertencentes ao RJU – dezembro de 2024	140
Figura 12 - Servidores Ativos do Poder Executivo Federal pertencentes ao RJU – dezembro de 2024	141
Figura 13 – Evolução do Quantitativo de Pedagogos TAE Ativos (2013 a 2024)	146
Figura 14 Características prevalentes entre os pedagogos TAE que atuam no ensino superior da UFU	156
Figura 15 - Processo de Análise de Dados do IRaMuTeQ	160
Figura 16 – Divisão do <i>corpus</i> “Profissionalidade do Pedagogo TAE da UFU” e percentuais de STs de cada classe	163
Figura 17 - Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com a classificação <i>corpus</i> “Profissionalidade do Pedagogo TAE da UFU”	164
Figura 18 - Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente (CDH) com a denominação do <i>corpus</i> , <i>subcorpus</i> e das classes	165
Figura 19 – Diagrama das Classes	167
Figura 20 - Nuvem de palavras do <i>subcorpus</i> A: Preparação Formativa.....	168
Figura 21 - Ensino: principais números da UFU (2023).....	181

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos cursos da UFU por faixas do CPC no ano de 2022	46
Gráfico 2 - Distribuição dos programas de Pós-graduação UFU por nota na Avaliação Quadrienal (2017-2020)	48
Gráfico 3 - Número de vagas ofertadas ao curso de Pedagogia no ano de 2023: Rede Pública e Rede Privada.....	84
Gráfico 4 - Número de matrículas da Pedagogia no ano de 2023: Cursos Presenciais e Cursos EaD.....	85
Gráfico 5 - Brasil: Alunos titulados nos cursos de mestrado e doutorado, ao final do ano, total geral de todas as áreas: 1998, 2003, 2008, 2013, 2018 e 2023	116
Gráfico 6 - Programas de Pós-graduação stricto sensu, área de Educação e Ensino, modalidades: mestrado acadêmico e profissional	117
Gráfico 7 - Distribuição por sexo dos autores dos trabalhos.....	119
Gráfico 8 - Distribuição por sexo dos orientadores das pesquisas de mestrado e doutorado	119
Gráfico 9 - Regiões brasileiras dos programas de pós-graduações das pesquisas selecionadas	120
Gráfico 10 - Ano de defesa das pesquisas e publicação dos artigos	122
Gráfico 11 - Quantitativo de TAEs ativos (2006 a 2024)	144
Gráfico 12 – Proporção de quantidade de pedagogos TAE e alunos matriculados em 2023 no IFCE e IFSP	150
Gráfico 13 – Distribuição por sexo dos pedagogos TAE ativos no Brasil.....	153
Gráfico 14 - Distribuição por sexo dos pedagogos TAE que atuam no ensino superior da UFU	154
Gráfico 15 - Distribuição por faixa etária por sexo dos pedagogos TAE ativos no Brasil	154
Gráfico 16 - Distribuição por faixa etária por sexo dos pedagogos TAE que atuam no ensino superior da UFU	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Problema de Pesquisa.....	33
Quadro 2 - Referencial teórico da pesquisa	53
Quadro 3 - Pedagogos TAEs da UFU	54
Quadro 4 - Disciplinas do curso de Pedagogia 1939	64
Quadro 5 - Disciplinas do curso de Didática 1939.....	65
Quadro 6 - Currículo mínimo bacharelado	70
Quadro 7 - Currículo mínimo licenciatura	70
Quadro 8 - Dissertações selecionadas na primeira busca na BDTD	97
Quadro 9 - Dissertações selecionadas na segunda busca na BDTD	99
Quadro 10 - Artigos Científicos Qualis A selecionados	108
Quadro 11 - Comparação entre o PUCRCE e o PCCTAE no que se alude às conquistas e à existência de atos/fatos legais trabalhistas benéficos ao serviço público federal e/ou à carreira dos TAEs das IFES	128
Quadro 12 – Níveis de classificação dos cargos dos TAEs por requisitos de ingresso	131
Quadro 13 – Descrição Sumária do cargo de pedagogo TAE.....	152
Quadro 14 - Formação inicial e Pós-graduação dos Pedagogos TAEs da UFU	169
Quadro 15 - Descrição das Atividades Típicas do Pedagogo TAE.....	179
Quadro 16 – Descrição sumária dos cargos de Pedagogo TAE e Técnico em Assuntos Educacionais.....	196
Quadro 17 - Descrição típica dos cargos de Pedagogo TAE e Técnico em Assuntos Educacionais.....	196

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- População de Uberlândia em relação a nove capitais de estados brasileiros	36
Tabela 2 - Resultado da Avaliação Quadrienal (2017-2020)	48
Tabela 3 - Comparação das médias das notas no componente específico dos concluintes entre as modalidades presencial e EaD contrastadas por subgrupos de background distintos - Pedagogia (ENADE 2017)	86
Tabela 4 - Brasil: Alunos titulados nos cursos de mestrado e doutorado, ao final do ano, por grande área: 1998, 2003, 2008, 2013, 2018 e 2023	114
Tabela 5 – Técnicos Administrativos em Educação e Terceirizados – UFU/2023.....	133
Tabela 6 - Progressão por Capacitação Profissional	134
Tabela 7 - Aceleração da Progressão por Capacitação	135
Tabela 8 - Matriz Padrões de Vencimento válida de maio de 2023 a dezembro de 2024	136
Tabela 9 - Matriz Padrões de Vencimento válida de janeiro de 2025 a março de 2026..	137
Tabela 10 - Percentuais de Incentivo à Qualificação (IQ) - válida de janeiro de 2013 a dezembro de 2024	138
Tabela 11 - Percentuais de Incentivo à Qualificação (IQ) – a partir de janeiro de 2025 ..	138
Tabela 12 – Carreiras de Nível Intermediário (Ensino Médio).....	142
Tabela 13 - Carreiras de Nível Superior (Ensino Superior)	143
Tabela 14 – Índice de Permanência dos TAEs (2018 a 2023)	144
Tabela 15 - Distribuição dos Pedagogos TAE ativos por região brasileira	146
Tabela 16 – Distribuição das Universidades Federais por região brasileira	147
Tabela 17 - Distribuição dos Institutos Federais por região brasileira.....	147
Tabela 18 - Distribuição dos pedagogos TAE ativos em outro órgão – 2024	148
Tabela 19 - Distribuição dos pedagogos TAE ativos permanentes – 2024.....	148
Tabela 20 – Distribuição de cargos comissionados entre TAEs e Docentes da UFU - 2023	187
Tabela 21 - Tabela de Remuneração dos Cargos de Direção (CD) das IFES.....	189
Tabela 22 - Tabela de Remuneração das Funções Gratificadas (FG) das IFES	189

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFC	Análise Fatorial de Correspondência
AGU	Advocacia-Geral da União
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
AFC	Análise Fatorial de Correspondência
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	<i>Base Nacional Comum Curricular</i>
CAPD	Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Cargos de Direção
CDH	Classificação Hierárquica Descendente
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética na Pesquisa
C&T	Ciência e Tecnologia
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CGDI	Coordenação Geral de Disseminação de Informações
CGGP	Coordenação-Geral de Gestão de Pessoas
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CIS	Comissão Interna de Supervisão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COICT	Coordenação de Indicadores de Ciência e Tecnologia
CONPEP	Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONSUN	Conselho Universitário

CP	Conselho Pleno
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CPPTA	Comissão Permanente de Pessoal Técnico-Administrativo
CRASS	Centros de Referência da Assistência Social
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNFPs	Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica
DCNPs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia
DGIT	Departamento de Gestão de Infraestruturas Tecnológicas
DIASE	Divisão de Assistência e Orientação Social
DF	Distrito Federal
DIPAE	Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional
DIPAP	Divisão de Provimento e Acompanhamento de Técnicos Administrativos
EaD	Educação à Distância
EC	Emenda Constitucional
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESEBA	Escola de Educação Básica
ESTES	Escola Técnica de Saúde
FACED	Faculdade de Educação
FAMED	Faculdade de Medicina
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
Femeciu	Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia
FG	Funções Gratificadas
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUC	Função de Coordenação de Curso
GD	Gratificação de Desempenho
HCU/UFU	Hospital de Clínicas de Uberlândia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal

IFCE	Instituto Federal do Ceará
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFS	Instituto Federal de Sergipe
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
IGC	Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IOC/Fiocruz	Instituto Oswaldo Cruz
IQ	Incentivo a Qualificação
IRaMuTeQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
LaPed	Laboratório de Pedagogia
LAPGE	Laboratório de Análises de Políticas e Gestão da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PCCTAE	Plano de Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação
PE	Pernambuco
PEP	Painel Estatístico de Pessoal
PNFP	Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PROAE	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROUNI	Portal Único de Acesso ao Ensino Superior
PUCRCE	Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RAT	Relação Aluno/Técnico
RePPed	Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RI-UFU	Repositório Institucional da UFU
RJ	Rio de Janeiro
RJU	Regime Jurídico Único

RS	Rio Grande do Sul
SAA	Subsecretaria de Assuntos Administrativos
SC	Santa Catarina
SE	Secretaria Executiva
SE	Sergipe
SEXEC	Secretaria-Executiva
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
STs	Segmentos de Textos
SUS	Sistema Único de Saúde
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFs	Universidades Federais
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UnU	Universidade de Uberlândia
VB	Valor Bruto

SUMÁRIO

I	INTRODUÇÃO.....	23
1.1	A trajetória pessoal e profissional e a relação com a pesquisa de doutorado	24
1.2	Questões iniciais: tema e justificativas	30
1.3	A problemática da pesquisa	33
1.4	Objetivos da pesquisa	34
1.5	Os caminhos metodológicos da pesquisa.....	34
1.5.1	O contexto da investigação: Lócus da Pesquisa	35
1.5.2	O referencial teórico que orienta a pesquisa.....	52
1.5.3	Universo e amostragem	54
1.5.4	O recorte temporal	56
1.5.5	Instrumento para coleta de dados	56
1.5.6	A técnica para análise dos dados	58
1.5.6.1	Triangulação de dados	59
1.5.6.2	Análise de Conteúdo	59
1.6	Estrutura da Tese	62
II	A constituição do curso de pedagogia no Brasil e do profissional pedagogo: Formação, campo de atuação e perfil do egresso	63
2.1	O Decreto-lei nº 1.190/1939 e a criação do curso de Pedagogia	64
2.2	A LDB nº 4.024/1961 e o Parecer do CFE nº 251/1962: o que mudou?....	68
2.3	O Parecer do CFE nº 252 de 11 de abril de 1969 e suas implicações	71
2.4	A segunda fase do curso de Pedagogia no Brasil	73
2.5	As Diretrizes Curriculares Nacionais (2002, 2006, 2015, 2019 e 2024): novos rumos?	75
2.6	O lugar da Pedagogia como ciência, curso e profissão	83

2.7	O profissional Pedagogo e seus espaços de atuação	90
III	Revisão da literatura: o pedagogo-área técnico administrativo em educação no ensino superior	94
3.1	O que dizem as dissertações da BDTD	96
3.2	Repositório UFU: achados de 2023	106
3.3	Artigos Científicos Qualis A	108
3.4	Considerações sobre as pesquisas selecionadas na Revisão da Literatura	112
IV	A profissionalidade do pedagogo TAE em análise nas Universidades Federais: O caso da UFU	125
4.1	O contexto do pedagogo TAE: o Plano de Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação – PCCTAE	126
4.1.1	Percurso histórico político do funcionalismo público brasileiro: do PUCRCE ao PCCTAE	126
4.1.2	Detalhamentos do PCCTAE	130
4.1.3	O pedagogo TAE em específico	145
4.2	O conceito de profissionalidade na perspectiva do cargo de pedagogo TAE	156
4.3	A análise e seus processos	158
4.4	<i>Corpus, Subcorpus</i> e Classe	164
4.4.1	<i>Subcorpus</i> A: Preparação Formativa	168
4.4.1.1	Classe 1: Percurso Profissional e Classe 2: Aspectos da Formação Inicial e Continuada	169
4.4.2	<i>Subcorpus</i> B: Atribuições e Especificidades	179
4.4.2.1	Classe 3: Local de Atuação e Relacionamentos e Classe 6: Perfil e Disfunção	179
4.4.2.2	Classe 4: Atribuições – aproximações e distanciamentos e Classe 5: Constituição das atribuições	194
V	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
	REFERÊNCIAS	212

ENTREVISTAS ORAIS.....	228
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	230
APÊNDICE B - ROTEIRO ENTREVISTA CHEFIA IMEDIATA, DOCENTES E COLEGAS TÉCNICOS DE SETOR.....	232
APÊNDICE C - ROTEIRO ENTREVISTA PEDAGOGO TAE	233
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO CHEFIA IMEDIATA, TÉCNICO OU DOCENTE.....	234
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PEDAGOGO TÉCNICO.....	236
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	241

*I***INTRODUÇÃO**

*“A ciência e a vida cotidiana não podem e não devem ser separadas”
(Rosalind Franklin)*

1.1 A trajetória pessoal e profissional e a relação com a pesquisa de doutorado

As inquietações relatadas no decorrer das próximas linhas impulsionaram o desenvolvimento desta pesquisa de doutorado em Educação, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de Estado, Políticas e Gestão da Educação, cujo objetivo geral é compreender o processo de profissionalidade de pedagogos Técnicos Administrativos em Educação que trabalham na Universidade Federal de Uberlândia de 1996 a 2023.

Professora da Educação Básica há mais de vinte anos (o início da carreira docente se deu em janeiro de 1999), tive como parte inicial do processo formativo a conclusão no Ensino Médio Profissionalizante em Magistério, seguido de duas licenciaturas, Matemática e Pedagogia, especialização *Lato Sensu* em Psicopedagogia e em Métodos e Técnicas de Ensino e especialização *Stricto Sensu* com Mestrado Acadêmico em Educação.

Durante a realização do Ensino Médio/2º grau, 1995 a 1997, período final de vigência da Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e de homologação da atual LDB nº 9.394 de 1996, eram permitidas duas maneiras distintas de formação: o estudante poderia cursar o Ensino Médio, com duração de três anos, com a opção de uma educação formada por componentes curriculares preparatórias para a continuidade dos estudos em nível superior ou obter uma formação profissional específica.

A Lei nº 5.692/1971, ao ser analisada em sua totalidade por Luiz Antônio Cunha (2014) foi caracterizada como uma política relevante dentro do período de ditadura que vivenciava o Brasil (1964 a 1986), todavia “a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau suscitou adesões e rejeições” (Cunha, 2014, p. 914), visto que entrava em contradição com seus próprios fundamentos iniciais. Esta lei trazia em seu primeiro artigo que os ensinos de 1º e 2º grau tinham o objetivo geral de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971, p. 01), mas como enfatizou Maria Terezinha Tourinho Saraiva - presidente e relatora - no Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE nº 76/1975: “Numa educação que vise a formação integral do educando, não pode haver um divisor de águas entre a educação geral e a formação especial”.

Vê-se, neste período, a educação brasileira caminhar na direção da forte influência, que estava por vir, do neoliberalismo, onde, com a crescente demanda de alunos para darem entrada no ensino superior, implanta-se a sedutora ideia/possibilidade de preparação desse

sujeito não para prosseguir nos estudos acadêmicos, mas sim para se profissionalizar e ingressar no mercado de trabalho. Cunha (2014, p. 931) definiu esse movimento de “desvio dos candidatos potenciais aos cursos superiores para o mercado de trabalho”.

É nesse bojo que consigo, mesmo com recursos socioeconômicos escassos, durante o Ensino Médio, morando na pequena cidade de Goiandira (cerca de 4.968 habitantes, de acordo com o último censo de 2022), no interior do sul goiano, estabelecer uma rotina e estudar concomitantemente no período matutino no 2º grau Colegial e no período noturno no Magistério. Minhas tardes eram dedicadas aos estudos necessários para a conclusão dos dois cursos. E assim obtive, em 1997, uma dupla formação.

O Colegial me auxiliou para que tivesse êxito em meu primeiro vestibular e ingressasse no ano seguinte na Universidade Federal de Goiás - Campus Avançado de Catalão para cursar licenciatura em Matemática. Já o Magistério me habilitou a atuar na docência de 1ª a 4ª série do 1º grau com a fundamentação legal no meu diploma, amparado não somente pela Lei nº 5.692/1971, mas também pela alteração desta, no que diz respeito à profissionalização do ensino de 2º grau, por intermédio da Lei nº 7.044/1982.

Durante os três anos de Magistério, tive a oportunidade de cursar disciplinas específicas da área de formação de professores, denominada de formação especial, como: Fundamentos da Educação I e II; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau; Didática Geral; Didática Especial de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, com uma carga horária total de 1.268 horas. E ainda a possibilidade de começar minha atuação em campo com o cumprimento de 486 horas de Estágio Supervisionado, onde iniciei com observação de sala de aula até assumir a regência de turmas.

Atribuo ao Magistério minha primeira (não somente em ordem cronológica de estudos, mas também em relevante grau de importância) grande “escola” preparatória para o exercício da docência. E ainda, esta minha formação e certificação permitiu que eu prestasse concurso para professora na rede estadual de ensino de Goiás em 1998 e na rede municipal de ensino de Catalão em 2001, antes mesmo de ter concluído meus estudos em nível superior.

Aprovada em ambos os concursos, iniciei minha carreira docente em uma escola privada no município de Catalão em janeiro de 1999, em agosto do mesmo ano fui empossada na rede estadual, em fevereiro de 2002 na rede municipal e, no ano de 2006, tive uma segunda experiência em escola privada. Desde então, sempre estive na docência ou em cargos de supervisão e gestão escolar.

Interessante agora, no presente, perceber que somente ao ingressar no Mestrado Acadêmico em Educação no ano de 2015 (já com 16 anos de exercício docente) que a carreira de Pedagogo/Área – Técnico Administrativo em Educação (TAE) atuante em instituições federais se tornou conhecida para mim. Até 2015, concebia minha atuação enquanto pedagoga/matemática estritamente na docência de turmas da Educação Básica. Cabe informar que 2015 é o ano em que me licencio em Pedagogia, enquanto segunda licenciatura no formato Híbrido.

Importante ainda destacar que tal atuação, de forma constante e expressiva, em escolas públicas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi determinante para a escolha da pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado em Educação durante o período de 2015 a 2017 na Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, vinculada à linha de pesquisa Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão. A dissertação intitulada “Como me tornei a profissional que sou hoje? Práticas pedagógicas – Concepções das profissionais da creche (0 a 3 anos)” teve o objetivo de compreender a concepção das profissionais de creche no processo de constituição de suas práticas pedagógicas.

Cabe esclarecer que, entre os anos de 2002 e 2014, me detive a uma jornada intensa de trabalho docente, nunca menos de sessenta horas semanais, e a realização de formações continuadas fornecidas pelos órgãos governamentais aos quais mantinha vínculo empregatício. Ou seja, permaneci por doze anos participando e dedicando-me a diversos programas de governo com políticas transitórias que não se sustentavam.

O processo de retomar a vida acadêmica se deu em 2015 com a decisão de ingressar no Mestrado em Educação e impactou significativamente nos rumos posteriores de minha carreira profissional. Os estudos no âmbito do mestrado me fizeram enxergar o quanto estava trabalhando no automático, demandando tempo e energia em políticas de governo passageiras (pois verdadeiramente acreditava nelas) que não tinham continuidade nem geravam mudanças significativas a longo prazo na realidade educacional.

Posso afirmar que a presença no mestrado mudou minha compreensão das necessidades reais do sistema de ensino brasileiro, fazendo com que eu não conseguisse mais permanecer no lugar onde estava e almejando mudar minha atuação para a esfera federal. Naquele momento, vislumbrava um espaço de trabalho onde os sujeitos ali envolvidos gozassem de maior autonomia e ampla visão crítica de suas ações, sem tanta alienação nas relações trabalhistas.

Hoje entendo o porquê de concepções, como a de que minha licenciatura em pedagogia me conduzia automaticamente para o exercício da docência, permearem a minha formação/construção profissional, uma vez que historicamente no Brasil, mesmo que em sua gênese o curso de pedagogia tenha sido organizado de forma a conceder habilitações diversas, lhe foi conferido uma identidade fortemente vinculada quase que de maneira exclusiva à formação de professores. Pensar no pedagogo atuando em outros espaços para além da docência era algo, por vezes, inimaginável.

Embora a legislação vigente expresse a possibilidade ampla de atuação do pedagogo em qualquer outra área em que esteja prevista a necessidade de um profissional que possua conhecimentos pedagógicos, Severo (2015) destaca que historicamente tanto a sociedade como a comunidade científica lançam seus interesses na “formação de professores, ofuscando outras dimensões que [...], a Pedagogia já comportava e novas atribuições que apareceram na esteira do desenvolvimento dos processos educativos não escolares” (Severo, 2015a, p. 240). Esta é, sem sombra de dúvidas, uma das implicações que fizeram com que, durante a trajetória do mestrado, eu compreendesse que a minha atuação como pedagoga era muito mais diversa e potente do que imaginava, me entendendo como uma “pedagoga *stricto sensu*” de acordo com a definição de Libâneo (2010).

Em outras palavras, isto significa “atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas de tipo formal e não formal e informal, decorrentes de novas realidades” (Libâneo, 2010, p. 38). Tal definição abre a possibilidade de se compreender o trabalho da pedagoga e do pedagogo, seja na

[...] gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços para a terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional etc. (Libâneo, 2010, p. 38-39).

É neste ensejo de conseguir transitar pelo amplo espectro/campo da Pedagogia, com vistas a deixar a rede municipal e ingressar na rede federal, que vi o cargo de Pedagogo/Área - Nível E, assim nomeado e pertencente ao Plano de Carreira dos Cargos Técnico Administrativos em Educação – PCCTAE, como uma possibilidade interessante.

Sendo assim, comecei a participar de alguns concursos a partir de 2016, sendo aprovada no primeiro certame realizado para um instituto federal, convocada em maio de 2018 e iniciando as atividades em julho do mesmo ano.

A preparação para entrada nessa nova carreira, via concurso público, propiciou conhecimentos básicos sobre estrutura e funcionamento das instituições federais de ensino e uma “vaga” ideia das atribuições e afazeres desse pedagogo que não exerce a docência.

A palavra vaga é utilizada, uma vez que são poucos os elementos e dispositivos legais encontrados que tratam da carreira. Apesar de a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, em seu artigo 3º citar a existência de servidores técnicos administrativos nas instituições federais de ensino:

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 [...]. (Brasil, 1987, p. 1).

Somente por meio da Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005, é que se dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, onde, em anexo, é possível consultar a distribuição dos cargos por nível de classificação e requisitos para ingresso. Nessa distribuição, tem-se o pedagogo/área no último nível, que é o E, em geral, para os cargos que exigem curso superior, logo, com a necessidade de ser licenciado em pedagogia.

Percebo a presença, por diversos momentos, na carreira do pedagogo de uma possível crise de identidade. O pedagogo “habituação” à docência possui dificuldades de diferentes frentes ao se ver atuando em outros espaços. Sobre essa possível crise de identidade do pedagogo Libâneo diz:

[...] os dilemas e impasses em torno da identidade da ciência pedagógica no Brasil, inclusive o exercício profissional do pedagogo, decorrem: (a) da forma como tem ocorrido, ao longo da história da educação, a transferência e assimilação de paradigmas e modelos teóricos de outros contextos; (b) da ausência de tradição de estudos especificamente pedagógicos, ou seja, relacionados com o campo específico da Pedagogia. (Libâneo, 2010, p. 114 e 115).

Ainda segundo Libâneo:

Observa-se que o Pedagogo tem vivido simplesmente um processo de estigmatização e de negação, que se forma no seio de seu espaço de trabalho, o qual vem sendo gerado a partir das idéias que é projetada sobre os papéis desempenhados no campo do “saber fazer”. Estas concepções

somam a outros conflitos, que de certa forma descaracterizam e desqualificam a imagem do pedagogo, daí ocasionando desconforto, também inquietações, e sobretudo certa crise de identidade dado simplesmente ao fardo que é lhe atribuído pelo fracasso na educação. (Libâneo, 2008 p.50).

Sair desse espaço de desconforto à procura de caminhos que melhor configurem esse profissional é tarefa necessária, porém desafiadora.

Nesses mais de seis anos de rede federal, tive a oportunidade de vivenciar realidades distintas. No período de agosto de 2018 a julho de 2021, estive lotada na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente - CAPD em um Campus de um Instituto Federal. A princípio, iniciando uma nova carreira com pouco conhecimento e sem passar por um período de integração/preparação para tal. A percepção é de que o campus estava desejoso por ter uma “pedagoga” atuando em seu quadro de servidores, onde a maioria dos docentes era bacharéis em farmácia, engenharia ambiental, biomedicina, enfermagem, entre outras.

O trabalho, mesmo com toda a especificidade que envolve a Educação Profissional e Tecnológica e a diversidade atendida, afinal, num mesmo espaço se tem discentes cursando o Ensino Médio Técnico Integrado, Ensino Médio Técnico na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e os cursos superiores, em parte, assemelhava-se, em alguns pontos, a uma coordenação pedagógica da Educação Básica, pois o foco era trabalhar para a permanência e êxito acadêmico dos discentes, todavia, realizando essas ações com uma equipe multidisciplinar, pois ali havia também outros profissionais como assistente de aluno, psicólogo, assistente social.

Junto à inexperiência na função, era notória a ausência de protocolos e ações já estabelecidas pela instituição. Ou seja, não havia um projeto com objetivos a serem atingidos e ações delineadas. Tudo isso exigia do profissional pedagogo a busca por informações, capacitações, experiências exitosas e já consolidadas em outros campus, experimentações, entre outros.

Também nos era demandado apoio pedagógico aos docentes, por meio de encontros formativos sobre temas diversos como avaliação, planejamento, didática etc., uma vez que muitos eram bacharéis, não tendo durante sua preparação profissional em seus estudos superiores disciplinas voltadas para formação de professores. Em muitas dessas ações, a sensação era de que, de forma implícita, os conhecimentos adquiridos durante minha formação inicial e nos anos no exercício da docência auxiliaram.

Ainda não familiarizada com a nova função em desenvolvimento, uma mudança na atuação enquanto pedagoga TAE ocorreu quando, em agosto de 2021, passei a atuar, em

exercício provisório, em uma Universidade Federal e lotada na secretaria de uma unidade de ensino.

Hoje, as atividades por mim desempenhadas são rotinas administrativas, aparentemente desvinculadas do fazer pedagógico. Isso nos leva a pensar sobre quem é esse profissional pedagogo e o que caracterizaria um trabalho eminentemente pedagógico. Busco respostas nas palavras de Libâneo, que descreve o pedagogo como sendo:

[...] o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. Em outras palavras, pedagogo é o profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações. (Libâneo, 2011, p. 139).

Libâneo (2001, p. 5) nos mostra que nas ações cotidianas da sociedade a prática pedagógica sempre está inserida “extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal”, o que suscita reflexões que nos impedem de classificar um trabalho como mais ou menos pedagógico que o outro. Todavia, nos motiva na busca de conhecer mais sobre a constituição e prática cotidiana do profissional pedagogo TAE, visando o fortalecimento da categoria.

Jean-Pierre Deslauriers e Michèle Kérisit (2014, p. 133) relatam que “a tradição da pesquisa qualitativa frequentemente insistiu no caráter pessoal dos trabalhos. O envolvimento do pesquisador em seu objeto é, portanto, emocional e constituiria o ponto de partida”. Ou seja, com todo o envolvimento da pesquisadora entrelaçado entre trajetória acadêmica e profissional relatada nas últimas páginas, optamos por investigar mais profundamente tal temática.

1.2 Questões iniciais: tema e justificativas

Em 2024, o curso de Pedagogia completou oitenta e cinco (85) anos de criação em nosso país. Desde sua origem, ele já apresentava um comportamento dicotômico, visto que, de acordo com o Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939, era prevista a formação de bacharéis e licenciados em Pedagogia, com três anos de estudo dedicados ao bacharelado e mais um ano para ser licenciado. Tal situação persistiu por 30 anos quando, em 1969, por meio de parecer do Conselho Federal de Educação - CFE¹, a fragmentação já existente na

¹No início do período republicano no Brasil, em 1891, com o objetivo de discutir e definir políticas para a educação, foi criado o Conselho Superior de Educação. Em 1931, criou-se o Conselho Nacional de Educação

formação do Pedagogo teve continuidade admitindo uma nova configuração na estrutura curricular do curso que foi dividida em duas partes: uma comum, constituída na base do curso, e outra diversificada, que apresentava variadas habilitações de duração plena, formadas pelo Magistério das disciplinas pedagógicas na Escola Normal, Orientação Educacional; e habilitações de curta duração em Administração, Supervisão e Inspeção Escolar.

Todo esse percurso, com possibilidades diversas entre ser generalista/especialista, bacharel/licenciado, técnico em educação/docente, gestor escolar/professor/pesquisador, deixou marcas profundas na construção da profissionalidade do pedagogo e gerou de forma explícita uma fragmentação teórico-prática em sua formação.

Os anos subsequentes, desde a década de 1970 até 1990, seguiram com discussões mais acentuadas em torno da formação do pedagogo, todavia mudanças pontuais ocorreram somente em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996. Esta trouxe em seu artigo 62 a definição do local e a formação de professores exigida para que estes pudessem atuar na educação básica:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 1996).

E na sequência, outros marcos legais para o curso de Pedagogia vão sendo instituídos. Entre eles, cabe destacar a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, que no seu artigo 4º determina que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

– CNE, porém, com o advento da Lei 4.024 em 1961, foi substituído pelo Conselho Federal de Educação – CFE e este extinto em 1994. Em 1995, cria-se o atual Conselho Nacional de Educação – CNE, órgão colegiado integrante do Ministério da Educação - MEC, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento.

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2006, p. 2).

Os apontamentos descritos no artigo reforçam e qualificam a inserção do pedagogo em diversos outros campos que não exclusivamente o exercício do magistério. O que propicia uma ampliação de sua área de atuação e de sua diversidade. Pode-se, então, estabelecer um paralelo entre essa ampliação da atuação do pedagogo e o surgimento do cargo de Pedagogo/Área TAE, criado por meio da lei 11.091 de 12 de janeiro de 2005, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. Logo, esses “pedagogos técnicos” atuam, em sua maioria, em universidades federais, institutos federais, CEFETs, Hospitais Universitários, Colégios Militares, Colégios de Aplicação² vinculados às universidades e órgãos afins.

Os servidores técnicos em educação ingressam na carreira por meio de concurso público, anexo à sua lei de criação, se tem a descrição sumária de todos os cargos existentes. Todavia, em especial, para o cargo de Pedagogo TAE, essa descrição é bastante abrangente e de certo modo não aplicável.

Fica a inquietação se tal descrição sumária das ações do pedagogo que irá atuar no ensino superior em universidades federais coaduna, em sua maioria, com as demandas existentes nesse espaço de trabalho e como isso se concretiza na prática.

Conjecturamos que a profissionalidade do pedagogo técnico vem se constituindo numa miscelânea de saberes e conhecimentos mais adquiridos na prática laboral/na formação em serviço do que na formação inicial durante a graduação em Pedagogia, uma vez que as políticas públicas que criam o cargo e os designam para as instituições não são explícitas e assertivas em seus objetivos e metas. O local de lotação desse profissional nem sempre é aquele que consegue otimizar ao máximo suas potencialidades. Muitos estão a cumprir repetidas rotinas administrativas, pois assim como eles, suas chefias imediatas e demais colegas de trabalho não compreendem ao certo o *lócus* desse profissional. Estudar e compreender sua profissionalidade, bem como as políticas instituídas, é condição *sine qua non* para que o pedagogo TAE possa desenvolver seu trabalho de forma coerente à sua real área de atuação.

² O Colégio de Aplicação recebe esse nome pois, em geral, é o local em que se aplicam as práticas pedagógicas desenvolvidas pela Instituição de Ensino Superior à qual ele se vincula.

É nesse contexto que surge a proposta de desenvolvimento da pesquisa intitulada “Os Pedagogos Técnicos Administrativos em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (1996 A 2023): Formação e profissionalidade em construção”. Pesquisa empírica qualitativa³ de cunho bibliográfico, documental e por meio da produção de dados, com estudo de caso típico/representativo a partir da aplicação de entrevistas e questionários, bem como suas análises.

1.3. A problemática da pesquisa

Um problema de pesquisa se concebe como uma separação consciente, que se quer superar, entre o que nós sabemos, julgado insatisfatório, e o que nós desejamos saber, julgado desejável. (Chevrier, 1993, p. 50).

Esta pesquisa surge da inquietude diante de questões do tipo:

- Como se configura o exercício da profissão dos pedagogos TAEs em Universidades Federais no âmbito do Ensino Superior?
- A formação inicial e continuada desses pedagogos os prepara para tal exercício?
- Como a profissionalidade dos pedagogos TAEs é compreendida por ele e pela comunidade acadêmica com a qual esses profissionais interagem cotidianamente?

Assim, a tese tem como problema de pesquisa:

Quadro 1 – Problema de Pesquisa

A profissionalidade do pedagogo TAE não está definida institucionalmente de maneira distinta, mas pode ser percebida, em parte, na atuação do pedagogo e nos processos de formação. Como ocorre a construção de sua profissionalidade no Ensino Superior, no caso da UFU?

Fonte: A autora (2023).

O que se espera é trazer elementos durante o desenvolvimento da tese que possam responder a essa questão.

³ Entendemos que esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, embora utilize diversas tabelas e dados quantitativos para ilustrar e caracterizar os pedagogos TAEs, sua realidade laboral e econômica, além de contextualizar o lócus da pesquisa, entre outros aspectos.

1.4 Objetivos da pesquisa

Objetivo geral

Compreender o processo de profissionalidade dos pedagogos TAEs que trabalham na Universidade Federal de Uberlândia (1996-2023).

Objetivo específicos

1. Apresentar a construção histórico, social e política, por meio das políticas públicas, do Curso de Pedagogia bem como do profissional pedagogo no Brasil.
2. Construir uma revisão da literatura por meio da busca e análise de artigos científicos, dissertações e teses que debatem sobre o pedagogo TAE que atua em Universidades Federais.
3. Discutir a caracterização do Plano de Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) e seu impacto no cargo de pedagogo TAE.
4. Analisar as categorias que envolvem a profissionalidade dos pedagogos TAEs em sua atuação nas Universidades Federais, no caso da UFU.

1.5 Os caminhos metodológicos da pesquisa

Pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. (Gil, 2008, p. 26).

Minayo (2011, p. 17) define pesquisa como “atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade”, logo, o que nos move ao desenvolver esta pesquisa é compreender o processo de profissionalidade de pedagogos TAEs que trabalham em Universidades Federais, com um estudo de caso na UFU.

A pesquisa é desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia, se trata de uma pesquisa qualitativa em Educação que analisa os dados qualitativos oriundos de um espaço de educação formal. Ao coletar e analisar informações sobre os pedagogos TAE da UFU com vistas a obter um conhecimento amplo e detalhado de sua profissionalidade nesse

espaço de trabalho, que possa ser generalizante e extensível a outros contextos, o que se tem, de acordo com Yin (2015), é o desenvolvimento de um estudo de caso.

Conforme já anunciado desde a subseção que descreve a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora e a sua relação com a pesquisa de doutorado, a criação do cargo de pedagogo TAE data de 2005, logo, ao pesquisar sua profissionalidade em universidades federais, a proposta é a de investigação de um fenômeno contemporâneo⁴ inserido em seu contexto, o que Yin (2015) define como sendo uma das finalidades da utilização do estudo de caso em pesquisas científicas.

Esta subseção tem como propósito apresentar as escolhas metodológicas da tese, que podem ser definidas como sendo o conjunto de técnicas e procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa. Logo, tem-se a explicação das escolhas metodológicas e técnicas de investigação utilizadas, o referencial teórico que orienta a pesquisa, os delineamentos da mesma e procedimentos técnicos para coleta de dados. Explicita-se o universo, a amostragem e os instrumentos utilizados.

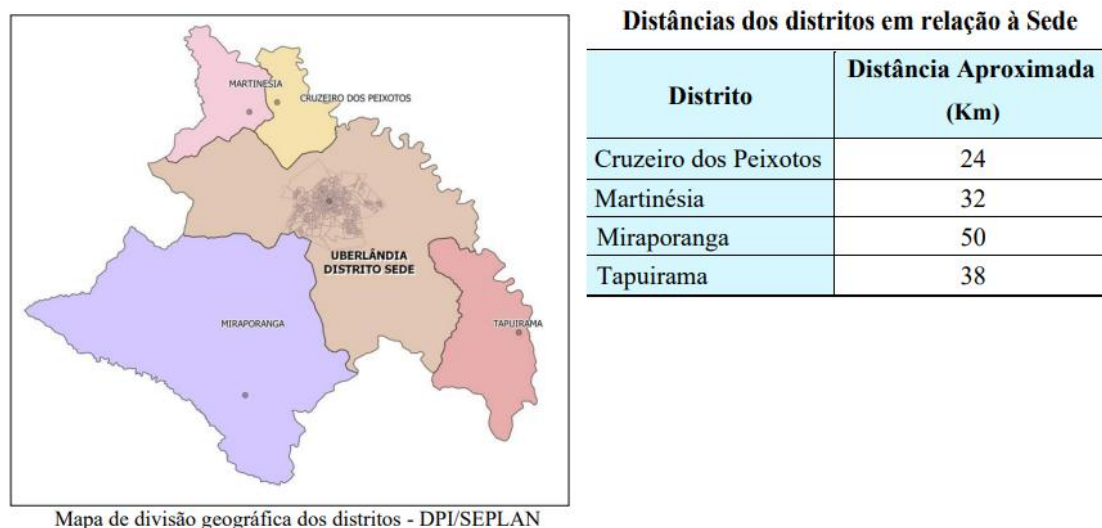
1.5.1 O contexto da investigação: Lócus da Pesquisa

a criação de uma universidade, de uma instituição de ensino superior, uma reforma de ensino deve ser entendida como um fato histórico e, como tal, estão historicamente condicionadas e em íntima relação com os valores e demais instituições da sociedade onde emergem. (Fávero, 1980, p. 17).

A Universidade Federal de Uberlândia - UFU se localiza na cidade mineira de Uberlândia. Uberlândia encontra-se na Mesorregião do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, Estado de Minas Gerais, Região Sudeste do Brasil. Sua distribuição territorial pode ser vista na Figura 1.

⁴ A seção 3 trará a revisão da literatura, o que reforçará a contemporaneidade do fenômeno estudado e a escassez de pesquisas na área.

Figura 1 - Distribuição territorial do município de Uberlândia com distribuição dos distritos



Fonte: Uberlândia (2023, p. 13).

Sua distribuição territorial pode ser vista na Figura 3, que identifica seus quatro distritos: Cruzeiro dos Peixotos, Martinésia, Miraporanga e Tapuirama.

A população total em 2022, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, foi de 713.224 habitantes, estando Uberlândia à frente de nove capitais do Brasil, conforme a Tabela 1.

Tabela 1- População de Uberlândia em relação a nove capitais de estados brasileiros

Nº	Cidade	População (2022)
1	Uberlândia (MG)	713.224
2	Cuiabá (MT)	650.877
3	Aracaju (SE)	602.757
4	Florianópolis (SC)	537.211
5	Porto Velho (RO)	460.434
6	Macapá (AP)	442.933
7	Boa Vista (RR)	413.486
8	Rio Branco (AC)	364.756
9	Vitória (ES)	322.869
10	Palmas (TO)	302.692

Fonte: A autora com informações obtidas em Uberlândia (2023, p. 24) e IBGE (2022).

Uberlândia é a segunda cidade de maior população dentro do estado de Minas Gerais, ficando atrás da capital Belo Horizonte, que possui aproximadamente 2.315.560 habitantes. E ainda conforme listado na Tabela 1, se localiza à frente de nove capitais brasileiras pertencentes às cinco regiões do país.

No período de 2010 a 2022, o índice de crescimento populacional no Município de Uberlândia foi de 18,08% (Uberlândia, 2023, p. 23 e 24). A estimativa da população em 2024 é de 754.954 (IBGE, 2022), o que representa um aumento de 5,85% em um período de dois anos. Certamente, uma das características do município que impulsiona seu crescimento a cada ano é o fato de sua rota conter

cinco rodovias federais de grande importância para as regiões Sudeste, Centro-oeste e Norte. Esta condição permite que a cidade sirva como um ponto de passagem e contato com diversos centros comerciais e consumidores do país, como São Paulo, Belo Horizonte, Goiânia e Brasília, dentre outros. (Uberlândia, 2023, p. 14).

A UFU, em maio de 2025, completa 47 anos. É uma universidade pública brasileira que foi autorizada a funcionar inicialmente com o nome de Universidade de Uberlândia (UnU) pelo Decreto-lei nº 762, de 14 de agosto de 1969, e após quase nove anos passou pelo processo de federalização por meio da Lei n. 6.532, de 24 de maio de 1978, e tornou-se Universidade Federal de Uberlândia - UFU (UFU, 2023).

Tem como missão "promover o ensino, a pesquisa e a extensão de forma integrada, produzindo e disseminando a ciência, a tecnologia, a inovação, a cultura e a arte, formando cidadãos críticos e comprometidos com a ética, a democracia e a transformação social" (UFU, 2023, p. 02).

E sua visão é "ser referência de universidade pública na promoção do ensino, da pesquisa e da extensão em âmbito regional, nacional e internacional, promovendo a formação humanística e inclusiva para o desenvolvimento social, econômico e ambiental" (UFU, 2023, p. 02).

Seu processo de criação ocorre durante o período desenvolvimentista do país e envolve a união de políticos influentes, população local e financiamento do Governo do Estado de Minas Gerais e do Governo Federal, como explica Caetano e Dib (1988) em seu livro:

Na realidade, no Brasil, todas as faculdades isoladas nasceram simplesmente de um esforço político, de pedidos da comunidade. É verdade, fica aqui um registro mais recuado no tempo, que quem queria estudar tinha que se locomover do interior do país para escolas situadas em lugares muito distantes, em geral no litoral. Então não havia dúvida

nenhuma de que esse anseio de interiorizar o ensino superior era grande e justificado. (Caetano; Dib, 1988, p. 44).

É possível acompanhar os fatos marcantes no percurso histórico desta universidade por meio dos registros em sua Linha do Tempo. Nela é possível visualizar os principais marcos legais e históricos ocorridos na UFU e registrados em sua página <https://ufu.br/linha-do-tempo>, além de mais alguns fatos adicionados pela autora desta pesquisa.

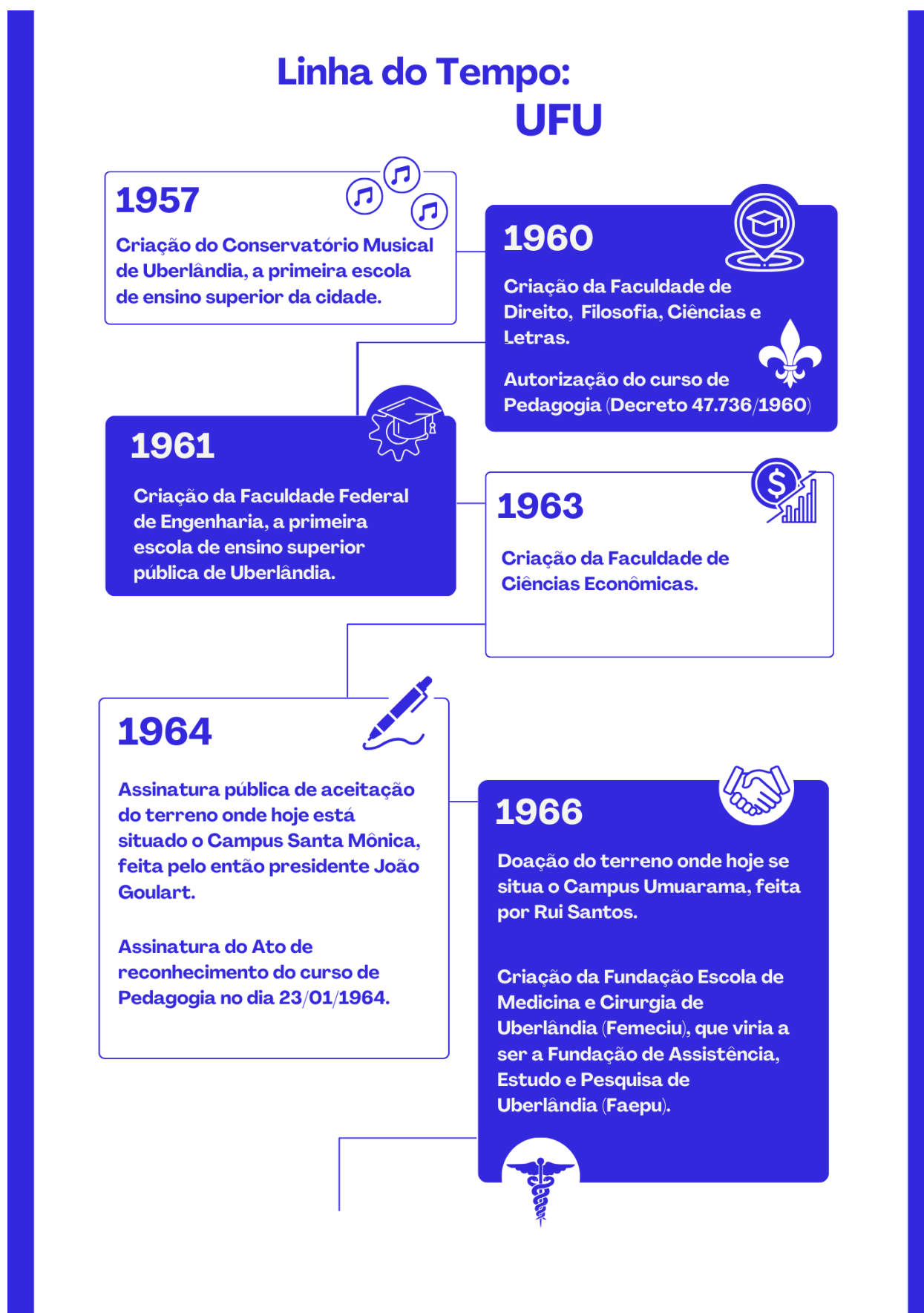
Logo no primeiro fato histórico da Linha do Tempo da UFU, é interessante perceber que a trajetória que leva à sua existência hoje inicia de fato não há 47 anos atrás e nem mesmo há 56 anos atrás com a fundação da UnU.

Seu começo se dá no ano de 1957, com a criação do Conservatório Musical de Uberlândia e a autorização do MEC para o funcionamento do curso de Música em três níveis de ensino: fundamental, médio e superior, momento em que se tem na cidade de Uberlândia a presença do primeiro curso superior.

Na atualidade, os cursos de bacharelado e licenciatura em Música são os dois mais antigos da UFU, com 68 anos de funcionamento completos em 2025. Porém, nos primeiros anos, o conservatório era uma instituição privada. Sua fundadora, Cora Pavan Capparelli fez sua doação para o governo de Minas Gerais em 1969.

Em 1960, tem-se a criação da Faculdade de Direito, Ciências e Letras, mas, na verdade, o primeiro curso superior da UFU totalmente gratuito à população foi o da área da Engenharia, criado em 1961.

Figura 2 - Linha do tempo UFU



1968

Criação da Autarquia Educacional de Uberlândia, que possibilitaria a criação das faculdades de Odontologia e Medicina Veterinária.



1969

Criação da Universidade de Uberlândia (UnU), que integrava as seis escolas de ensino superior existentes na cidade.



1970

Criação da Faculdade de Odontologia da Autarquia Educacional de Uberlândia.

Criação do Hospital de Clínicas de Uberlândia (HCU/UFU).



1971

Criação da Faculdade de Medicina Veterinária da Autarquia Educacional de Uberlândia.

Criação da Faculdade de Educação Física da Autarquia Educacional de Uberlândia.



1972

Criação da Escola Técnica de Enfermagem Carlos Chagas, que viria a ser a Escola Técnica de Saúde (Estes/UFU).

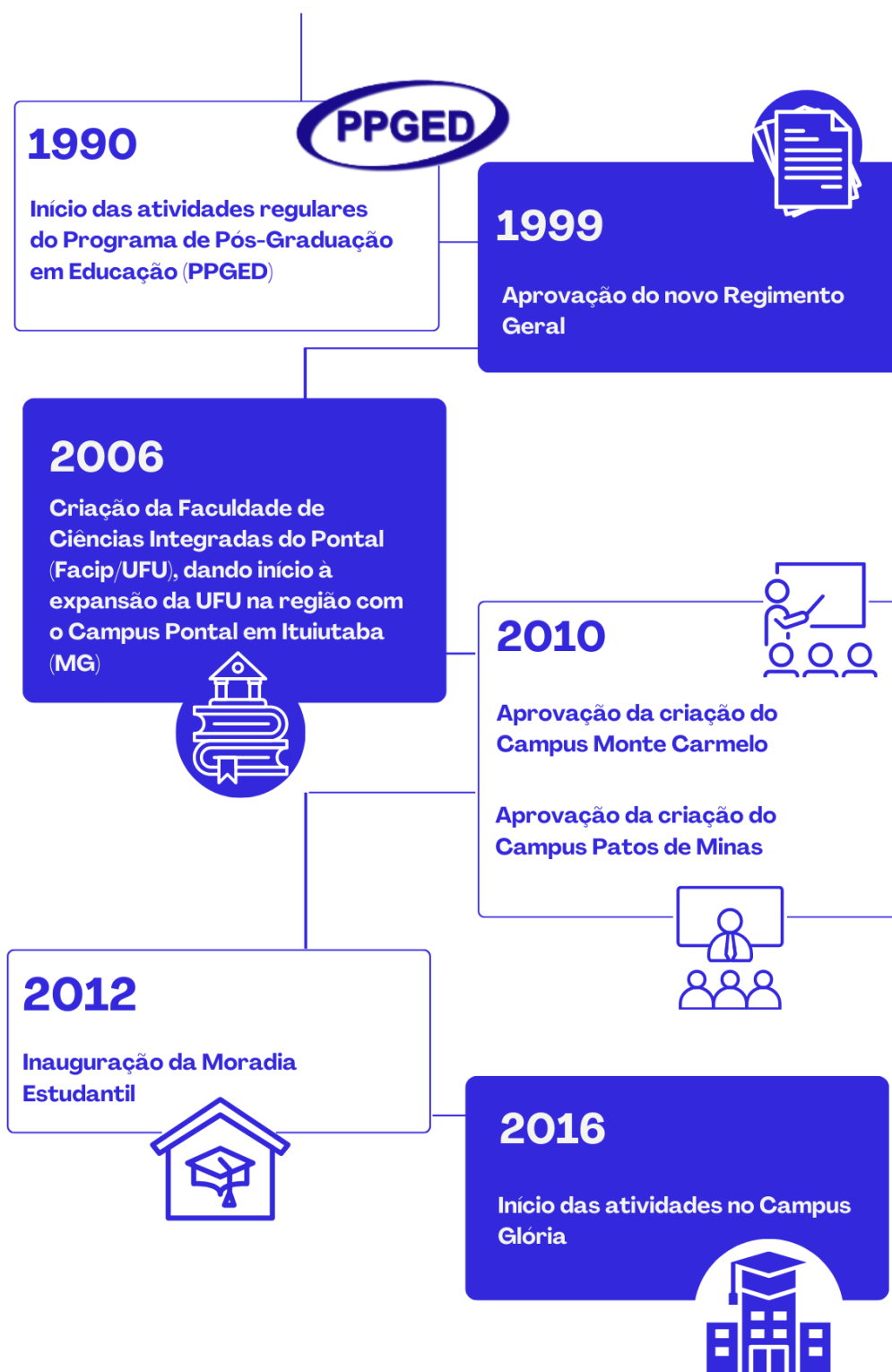


1977

Criação da Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha, como escola benefício para atender aos servidores da universidade, que viria a ser a Escola de Educação Básica (Eseba/UFU).







O curso de Pedagogia, que hoje se situa na Faculdade de Educação – FAGED⁵, local em que nasce o programa de pós-graduação a qual esta pesquisa se vincula, foi homologado no Parecer do CNE em 19 de dezembro de 1959 e autorizado por meio do Decreto nº 47.736 de 02 de fevereiro de 1960 que registra sua origem na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Fonseca (2001), no desenvolvimento de sua pesquisa sobre a representação social do papel do educador no curso de Pedagogia da UFU (1997/2000), ao analisar a trajetória curricular do curso, conclui:

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia não se separa da regra em relação aos demais cursos em nível nacional, pois, além da sua origem na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, estruturou-se a partir do conhecido esquema 3 + 1. (Fonseca, 2001, p. 131).

Na década de 1980, o Departamento de Pedagogia se desmembra em outros três departamentos:

- Departamento de Filosofia;
- Departamento de Fundamentos da Educação e
- Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica.

Com a implantação do novo Regimento Geral da UFU a partir de 2000, os Centros e Departamentos foram extintos e as novas unidades acadêmicas denominadas como Faculdades, Institutos ou Escolas foram instaladas. Mediante essa nova organização institucional, a área da Educação foi concentrada na FAGED com a fusão dos departamentos de Fundamentos da Educação e de Princípios e Organização da Prática Pedagógica.

Em 2025, o curso completa 65 anos, estando entre os cursos mais antigos da instituição. Atualmente, o curso existe em duas modalidades: presencial e à distância. A Pedagogia Presencial é ofertada nos períodos matutino e noturno, com disponibilidade de 40 vagas para cada turno e duração de cinco anos. Conta ainda com dois laboratórios: a Brinquedoteca e o Laboratório de Pedagogia – LaPed.

O curso de Pedagogia na modalidade EaD, que funciona em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB, possui quatro anos de duração. Iniciou suas atividades em 2010, e em 2013 formou sua primeira turma. Ao todo, são disponibilizadas 210 vagas distribuídas em cinco polos. Quatro polos ficam no estado de Minas Gerais, sendo eles Araguari, Patos de Minas, Uberaba e Uberlândia, e há também um polo no estado de

⁵ A FAGED hoje é composta pelas seguintes graduações: Pedagogia Presencial, Pedagogia à Distância, Comunicação Social e Jornalismo.

São Paulo, no município de Viradouro, que fica a pouco mais de 260 quilômetros de distância de Uberlândia.

Cabe destaque ao visualizar a Linha do Tempo da UFU o ano de 1990, onde se tem o registro do início das atividades regulares do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, que em 2025 completa 35 anos. As duas primeiras linhas de pesquisa existentes no programa em sua fase inicial eram “História e Historiografia da Educação” e “Saberes e Práticas Escolares”.

O curso de Doutorado em Educação inicia sua primeira turma no ano de 2006 com duas linhas de pesquisa:

História e Historiografia da Educação e Saberes, Políticas e Práticas Educativas. Esta segunda Linha de Pesquisa se distinguia daquela que até então estava estruturada no curso de Mestrado.

Em 2006, o Programa reestruturou essas linhas de pesquisa quando passou a contar com três Linhas de Pesquisa: História e Historiografia da Educação e Saberes e Práticas Educativas e, a terceira linha, Políticas e Gestão da Educação. (UFU, 2024).

Na atualidade, o programa, que tem como área de concentração “Educação”, organiza-se em torno de cinco linhas de pesquisa:

- Educação em Ciências e Matemática;
- Estado, Política e Gestão da Educação;
- História e Historiografia da Educação;
- Saberes e Práticas Educativas;
- Trabalho, Sociedade e Educação.

Em 2015, é normatizado pela Resolução nº 18/2015 do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação (CONPEP) da UFU o Pós-Doutorado. O estágio pós-doutoral pode ser realizado no PPGED na modalidade voluntária, sem ou com bolsa. Portanto, o PPGED possui Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado.

Outro marco histórico na Linha do Tempo da UFU é a Fundação Escola de Medicina e Cirurgia – Femeciu, que inicia suas atividades em 1966 juntamente com a doação do terreno onde se localiza o Campus Umuarama, local que integra os cursos da área da Saúde. E tão logo em 1970 ocorre a criação do Hospital de Clínicas de Uberlândia – HCU/UFU, que iniciou suas atividades com 27 leitos.

Na atualidade, possui cerca de 500 leitos e, ainda de acordo com dados publicados no Gov.br, o HCU/UFU é visto como referência no atendimento hospitalar e ambulatorial de média e alta complexidade não somente para o município de Uberlândia, mas também para a Macrorregião de Saúde do Triângulo do Norte, abrangendo uma população superior

a três milhões de pessoas que recebem seu atendimento. Na condição de hospital universitário, é local cotidiano onde ocorre o desenvolvimento da prática de diversos cursos técnicos, de graduação e pós-graduação (residência, mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado acadêmico), e ainda com forte atuação no âmbito da pesquisa científica.

Ao observar o período de 2006 a 2010, são criados os Campus Pontal em Ituiutaba, Campus Monte Carmelo e Campus Patos de Minas, demarcando o processo de expansão da UFU para além do município de Uberlândia, na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Tal expansão ocorre nesse momento, impulsionada pelo início das ações de interiorização desenvolvidas pelo MEC a partir de 2004, com destaque para o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni⁶.

A consolidação da UFU enquanto instituição educativa de notória relevância e qualidade se constrói ao longo dos anos. O respaldo de tal afirmação se dá ao observarmos sua expansão e abrangência de atuação registrados em sua Linha do Tempo e também analisarmos os indicadores de Qualidade da Educação Superior aos quais se tem acesso mais recente.

Em 2024, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep divulgou os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, referente ao ano de 2022. Para essa análise, iremos nos deter a dois dos indicadores disponibilizados pelo sistema. Sendo eles:

- Conceito Preliminar de Curso (CPC)⁷
- Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC)⁸

Por meio da pontuação obtida no CPC, os cursos são categorizados em cinco faixas, conforme é demonstrado por meio da Figura 3, onde quanto maior for a pontuação, mais elevada será a faixa em que o curso se encontrará.

⁶ De acordo com o Decreto 6.096, 24 de abril de 2007 o Reuni tinha como principal objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”

⁷ O conceito é a métrica usada pelo MEC para avaliar cursos de graduação no Brasil. A avaliação faz parte do SINAES. Ele combina diferentes aspectos, como desempenho dos estudantes; valor agregado pelo curso; corpo docente; e condições oferecidas para o desenvolvimento do processo formativo. A realização da avaliação é de responsabilidade do Inep.

⁸ Este índice é resultado da avaliação das instituições de educação superior e corresponde à média das notas do CPC (cursos de graduação) e dos conceitos CAPES dos cursos de programas referentes às pós-graduação stricto sensu, ponderadas pelo número de matrículas de cada curso.

Figura 3 - Faixas do CPC



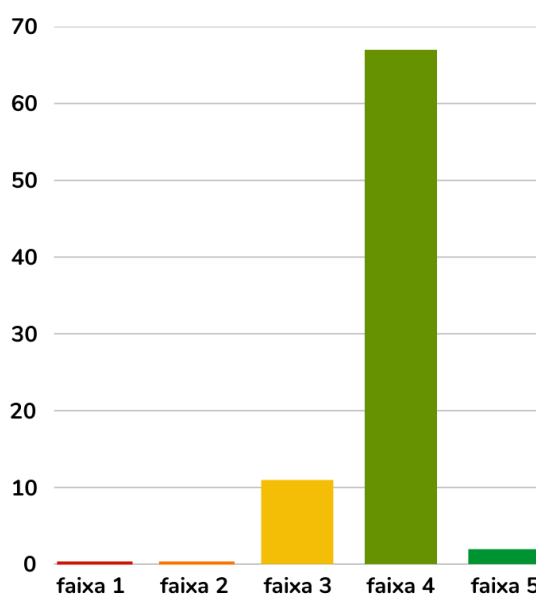
Fonte: Adaptado pela autora com informações obtidas na página da UFU: <https://comunica.ufu.br/noticias/2024/10/cursos-da-ufu-na-avaliacao-do-mec-entenda-os-resultados> (2024).

Na atualidade, há um total de 79 cursos presenciais e em funcionamento na UFU com CPC atribuído pelo MEC. A grande maioria dos cursos possui CPC oriundos dos anos de 2017, 2019, 2021 e 2022. A única exceção é o curso de Teatro, cujo CPC é referente ao ano de 2009.

No detalhamento do resultado, tem-se o curso de Engenharia Florestal ofertado no Campus Monte Carmelo em destaque, ao se posicionar na faixa 5, que indica a maior excelência. Na sequência, 67 cursos na faixa 4 e 11 cursos na faixa 3. Não existindo nenhum curso alocado nas faixas 2 e 1.

Na compreensão de que o desejável é que os cursos se encontrem nas faixas 4 e 5, a UFU demonstra seu padrão de qualidade ao conter aproximadamente 86,1% de seus cursos avaliados nessas faixas. O que pode ser observado por meio do Gráfico 1.

Gráfico 1 - Distribuição dos cursos da UFU por faixas do CPC no ano de 2022



Fonte: A autora com base no Censo da Educação Superior (2022).

Observa-se ainda que o IGC 2022 da UFU permanece na faixa 4 desde o ano de 2007.

Cabe ressaltar que, dentre diversos processos avaliativos aos quais as instituições de ensino superior brasileiras e seus cursos são submetidos, o SINAES é a política pública adotada em nosso país nas duas últimas décadas e por isso a escolha por analisar a UFU sob a sua ótica.

Todavia, não se pode ter a inocência de entender que tais índices conseguem realizar uma avaliação efetiva e profunda de cada realidade, isenta dos interesses e perspectivas dos órgãos regulatórios. Oliveira e Rothen (2024), ao descreverem a trajetória, princípios, dilemas e tendências do SINAES, chegam à conclusão de que:

[...] em seus vinte anos de existência, apesar de manter-se ao longo de vários governos, apresenta-se cada vez mais desconfigurado de sua proposta original, de base formativa; e a perspectiva avaliativa emancipatória ainda mais enfraquecida pelos aspectos objetivos com fins de regulação, presentes e acrescidos na dinâmica do sistema, conforme as conjunturas políticas que emergem no cenário nacional. (Oliveira e Rothen, p. 19, 2024).

Portanto, é preciso olhar para esses dados e ter em mente que eles podem sim auxiliar no processo de melhoria, mas também compreender que os cursos são diversos e se encontram em áreas do conhecimento distintas, com uma construção histórico-social e necessidades específicas, o que não permite estabelecer comparativos, com vistas a *ranking*, entre eles.

Em relação à pós-graduação *stricto sensu*, dados disponibilizados no Anuário 2023 da UFU registram a existência de 52 programas aprovados, destes, 51 possuem conceito numérico atribuído na Avaliação de Permanência pela CAPES, conhecida como Avaliação Quadrienal 2017-2020.

Brevemente, se pode dizer que a Avaliação Quadrienal segue o seguinte funcionamento:

- ✓ Após sua realização, todos os programas recebem notas que variam de 1 a 7.
- ✓ Notas 1 e 2 significam que o programa deixará de ser avaliado pela CAPES e entrará em um processo de desativação.
- ✓ Programas que recebem notas entre o intervalo de 3 a 7 continuarão em funcionamento.

Ainda há algumas observações relevantes:

- Aos programas que oferecem apenas cursos de mestrado será atribuída, no máximo, nota 5.

- e aos programas que possuam cursos de mestrado e doutorado, ao receberem notas superiores a 5, são reconhecidos como programas de elevado padrão de excelência.

Posto isso, os resultados obtidos pela UFU na Avaliação Quadrienal 2017-2020 foram os discriminados na Tabela 2 e a distribuição dos programas por nota feita no Gráfico 2.

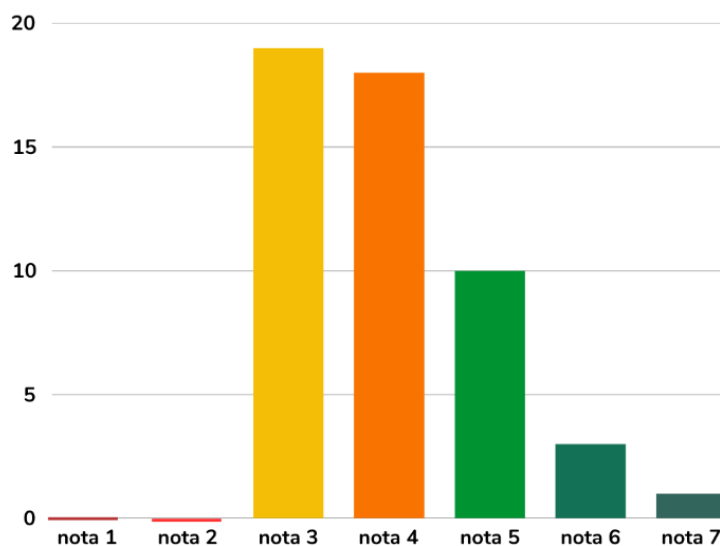
Tabela 2 - Resultado da Avaliação Quadrienal (2017-2020)

Programas de Pós-graduação/ UFU

NOTA	QUANTIDADE DE PROGRAMAS	PERCENTUAL(%)
1	-	-
2	-	-
3	19	37,2
4	18	35,3
5	10	19,6
6	3	5,9
7	1	2

Fonte: A autora com base nos dados contidos na Plataforma Sucupira (2024).

Gráfico 2 - Distribuição dos programas de Pós-graduação UFU por nota na Avaliação Quadrienal (2017-2020)



Fonte: A autora com base nos dados contidos na Plataforma Sucupira (2024).

Ao observar a Tabela 2 e o Gráfico 2 percebe-se que nenhum dos programas recebeu nota 1 e 2; a maioria dos cursos, um percentual total de 72,5%, está com nota 3 ou 4; dez

programas, dentre esses o PPGED, obtiveram nota 5; e cabe nomear os três programas que receberam nota 6, sendo eles, Engenharia Química, Odontologia e Imunologia e Parasitologia Aplicadas e o único programa nota 7 foi o de Engenharia Mecânica.

Significativo registrar também que a UFU atua em diferentes etapas e modalidades de ensino. Nela, além dos cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu*, pós-graduação *stricto sensu*, pós-doutorado, pode-se encontrar ainda educação básica na Escola de Educação Básica – ESEBA e educação profissional e tecnológica na Escola Técnica de Saúde – ESTES.

Na atualidade, a instituição possui sete campus universitários: Santa Mônica, Umuarama, Educação Física, Glória, Pontal, Monte Carmelo e Patos de Minas. Na Figura 4 é possível visualizar a abrangência da UFU no estado de Minas Gerais com a distribuição de seus campus:

Figura 4 – Distribuição dos campus da UFU



Fonte: UFU (2023, p. 03).

Sua Estrutura Organizacional, dividida em parte administrativa e parte acadêmica, é composta conforme ilustrado nas Figuras 5 e 6:

Figura 5 – Estrutura Organizacional Administrativa da UFU



Fonte: UFU (2023, p. 05).

A parte administrativa abrange seis pró-reitorias, três órgãos colegiados e 16 órgãos administrativos.

Enquanto a parte acadêmica da UFU contém duas unidades especiais de ensino: Escola Técnica de Saúde - ESTES e Escola de Educação Básica - ESEBA; 16 faculdades e 16 institutos.

Figura 6 – Estrutura Organizacional Acadêmica da UFU



Fonte: UFU (2023, p. 05).

Fato é que a soma de Faculdades e Institutos totaliza 32 unidades acadêmicas de Ensino Superior. Ao levar em consideração a importância de que cada unidade conte com a presença de, ao menos, um pedagogo TAE para auxiliar nas questões pedagógicas, seria necessária a existência de, no mínimo, 32 pedagogos TAEs no quadro de servidores da UFU.

Mas na realidade, o que se tem, conforme demonstrado no Quadro 3 - Pedagogos TAEs da UFU em 2023, é que a instituição possui um total de 12 pedagogos TAEs ativos⁹,

⁹ O termo ativos se refere aos servidores em atividade, em pleno exercício da função. Os inativos compreendem o conjunto de servidores aposentados, instituidores de pensão e seus respectivos pensionistas. Uma vez que, conforme o Decreto nº 5.497, de 21 de julho de 2005, os servidores de carreiras (categoria “Com vínculo”) são os servidores, ativos ou inativos, oriundos de órgão ou entidade de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, suas empresas públicas e sociedades de economia mista, ocupantes de cargo ou emprego permanente no qual ingressaram por concurso público ou, nos casos de ingresso anterior a

sendo que três desses não atuam no Ensino Superior, pois estão lotados na ESEBA e na ESTES.

Interessante ainda destacar que, para além das 32 unidades, nos setores vinculados à Reitoria também é notada a importância da presença de um pedagogo TAE, exemplo: Pró-reitoria de Graduação, Assistência Estudantil, de Extensão e Cultura, de Pesquisa e Pós-graduação, entre outras. Uma vez que nesses espaços eles podem ocupar funções de suporte técnico e administrativo para o desenvolvimento de ações pedagógicas.

Por toda a descrição aqui realizada referente à UFU, que a caracteriza enquanto instituição de robustez em suas dimensões físicas, de relevância dentro do cenário brasileiro e que oferece um ensino de qualidade, é a escolha de locus dessa pesquisa para um estudo de caso. Instituição com quase 70 anos de história é capaz de fornecer subsídios e favorecer a compreensão do problema de pesquisa. Ademais, é na UFU que se encontra o programa de doutorado da pesquisadora, que quando iniciou em 2021 não identificou registro de nenhuma outra pesquisa com o mesmo objetivo.

1.5.2 O referencial teórico que orienta a pesquisa

Para guiar nossas análises, optamos por buscar autores cujas concepções filosóficas se aproximam. Dessa forma, incorporamos autores da Teoria Crítica¹⁰ e Teoria Crítico-Social¹¹, abordagens amplamente utilizadas na Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia - RePPed. Além disso, dialogamos com outros pensadores da linha crítica, vinculados a diferentes correntes filosóficas, mas alinhados às perspectivas críticas.

05 de outubro de 1988, mediante forma de provimento permitida pelo ordenamento da época de ingresso. Os inativos compreendem o conjunto de servidores aposentados, instituidores de pensão e seus respectivos pensionistas.

¹⁰ A Teoria Crítica é uma abordagem filosófica e sociológica desenvolvida principalmente pela Escola de Frankfurt, que busca analisar e transformar a sociedade ao questionar estruturas de poder, dominação e ideologia. Diferente das abordagens tradicionais, que se limitam a interpretar a realidade, a Teoria Crítica tem um compromisso com a emancipação social, buscando superar sistemas de opressão, como o capitalismo, a alienação e as formas de controle ideológico. Ela se opõe ao positivismo, argumentando que o conhecimento não é neutro e sempre reflete interesses sociais e históricos. Por isso, enfatiza a necessidade de uma análise reflexiva e dialética da sociedade.

¹¹ A Teoria Crítico-Social é uma abordagem educacional baseada na Teoria Crítica, da Escola de Frankfurt, e no Materialismo Histórico-Dialético, de Karl Marx. Seu principal objetivo é promover uma educação emancipatória, na qual o aluno não apenas adquire conhecimento, mas também desenvolve consciência crítica para transformar a realidade social. Diferente da educação tradicional, que muitas vezes apenas transmite conteúdos, a Teoria Crítico-Social defende que o ensino deve relacionar teoria e prática, incentivando os estudantes a compreender e questionar as estruturas sociais, econômicas e políticas que moldam suas vidas.

Por caminhar nessa direção de apresentar um pensamento crítico e emancipatório, esta tese utiliza-se do posicionamento de autores cujos princípios teóricos, - por serem críticos, explicitar contradições e buscar a emancipação, - dialogam com e/ou nessa corrente, tais como: Dermeval Saviani, Luiz Fernandes Dourado, João Ferreira de Oliveira, Christian Laval, Iria Brzezinski, entre outros.

O itinerário de uma pesquisa é longo e transita durante o estudo de seu objeto por diversas temáticas e suas ramificações. No Quadro 2 se têm os principais autores e obras utilizadas.

Quadro 2 - Referencial teórico da pesquisa

Temática	Autores(as)
Curso de Pedagogia no Brasil e o profissional pedagogo	Silva; Castro; Souza; Cruz; Saviani; Brzezinski; Franco; Libâneo; Pimenta; Saviani; Severo; Richter e Borges; Pinto; Mascarenhas
Profissionalidade	Dubar; Roldão; Soares
Ensino Superior no Brasil com ênfase nas Universidades Federais	Cunha; Dourado; Oliveira; Neves e Martins; Bertolin; Ribeiro
Revisão da Literatura	Fink; Okoli
Metodologia de pesquisa	Chevrier; Deslauriers e Kérisit; Gil; Minayo; Creswell; Kripka, Scheller e Bonotto; Bogdan e Biklen; Cellard; Triviños;
Análise de Conteúdo	Bardin; Camargo e Justo; Campos

Fonte: A autora, por meio das principais referências consultadas.

O Quadro 2 é elaborado para que, ao visualizá-lo, seja possível ao leitor, de maneira mais objetiva, perceber o referencial teórico que orienta a pesquisa.

1.5.3 Universo e amostragem

Segundo dados de fevereiro de 2023 fornecidos pela Divisão de Provimento e Acompanhamento de Técnicos Administrativos - DIPAP da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEF da UFU, a mesma conta com 4.869 servidores efetivos, sendo 1.936 docentes e 2892 técnicos administrativos em educação. Destes, 48 nível A, 56 nível B, 540 nível C, 1441 nível D e 807 nível E, desconsiderando-se os códigos de vaga desocupados nesta instituição, com 44 vagas para Técnico em Assuntos Educacionais, sendo que 2 estão desocupadas no momento, mas que estão em fase de redistribuição, e 12 Pedagogos Técnicos ativos.

Segue no Quadro 3 os dados dos pedagogos TAEs da UFU:

Quadro 3 - Pedagogos TAEs da UFU¹²

Nº	Lotação	Órgão Exercício	Idade	Sexo ¹³	Admissão UFU	Campus Exercício	Aceite
1	Diretoria da ESTES	Diretoria da ESTES	44	F	18/01/2010	Umuarama	
2	Diretoria da ESEBA	Diretoria da ESEBA	55	F	03/02/2022	Educação Física	
3	Diretoria da ESEBA	Diretoria da ESEBA	41	F	20/08/2008	Educação Física	
4	Pró-reitoria de Assistência Estudantil	Assessoria Administrativa UFU Monte Carmelo	36	F	28/04/2022	Monte Carmelo	-
5	Pró-reitoria de Assistência Estudantil	Assessoria Administrativa UFU Pontal	39	M	24/02/2023	Pontal Ituiutaba	P1
6	Gabinete do Reitor	Assessoria Administrativa UFU Patos de Minas	34	F	08/08/2022	Patos de Minas	P2

¹² O Quadro 3 - Pedagogos TAEs da UFU será mais bem explorado e analisado na seção 4, que visa discutir as atribuições do Pedagogo Técnico Administrativo em Educação e sua profissionalidade.

¹³ Na pesquisa, se fez a opção por utilizar a denominação **sexo** ao invés de **gênero** por ser o termo empregado nas bases de dados consultadas. A citar: planilhas da DIPAP/UFU, Plataforma Nilo Peçanha, Painel Estatístico de Pessoal – PEP, IBGE, entre outras.

7	Faculdade de Educação	Coordenação Graduação Pedagogia	41	F	25/10/2011	Santa Mônica	P3
8	Pró-reitoria Extensão e Cultura	Divisão de Formação e Escola de Extensão	45	F	29/04/2021	Santa Mônica	P4
9	Pró-reitoria de Graduação	Divisão de Formação Docente	54	F	20/03/2012	Santa Mônica	P5
10	Pró-reitoria de Graduação	Divisão de Projetos Pedagógicos	50	F	30/07/2010	Santa Mônica	P6
11	Pró-reitoria de Assistência Estudantil	Divisão Promoção Igualdades Apoio Educacional	60	M	01/12/1996	Santa Mônica	P7
12	Pró-reitoria de Graduação	Diretoria de Ensino	31	M	16/08/2018 ¹⁴	Santa Mônica	P8

Fonte: A autora com dados da DIPAP/UFU (2023).

Ao nos determos na proporção entre o número de Técnicos em Assuntos Educacionais em relação aos Pedagogos Técnicos, a citar quatro vezes mais, fica a indagação de pôr qual motivo a Universidade possui um número tão maior para um cargo, já dito anteriormente com atribuições semelhantes às do Pedagogo Técnico, todavia com exigência mínima do cargo de habilitação em qualquer licenciatura. Por que não priorizar o profissional com exigência em pedagogia? Espera-se que, durante o desenvolvimento desta pesquisa, essas questões sejam tratadas.

Para a delimitação do espaço investigado, propomos o desenvolvimento da pesquisa em quatro campus: Campus Santa Mônica, Campus Monte Carmelo, Campus Patos de Minas e Campus Pontal em Ituiutaba, com a justificativa de que são os campus, conforme o Quadro 3, que possuem Pedagogos Técnicos lotados. Ressaltamos que dos doze pedagogos técnicos da UFU, três foram retirados e considerados não sujeitos da pesquisa, pois dois se encontram atuando na Escola de Educação Básica - ESEBA da UFU e um na Escola Técnica

¹⁴ No caso específico desse pedagogo TAE o ano de posse dele na UFU é 2018, porém em outro cargo nível D, sendo sua entrada em exercício como pedagogo TAE no dia 23/02/2023.

de Saúde – ESTES, e o foco da pesquisa é compreender a profissionalidade dos pedagogos técnicos no exercício de suas funções no Ensino Superior.

Os possíveis participantes da pesquisa, a citar, nove pedagogos técnicos e outros profissionais que trabalham próximo a eles, como docentes, técnicos administrativos e chefias imediatas, foram identificados e contactados/convidados a participar da pesquisa por meio de mensagem enviada em seus e-mails institucionais. Ressaltamos, ainda, que durante toda a pesquisa, atenderam-se às orientações da Resolução nº 510/16, Capítulo VI, Art. 28: IV que determina manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Todavia, tivemos uma recusa de participação, sendo oito aceites, estes foram nomeados de P1 a P8.

1.5.4 O recorte temporal

Fez-se a escolha pelo recorte temporal de 1996 a 2023 por ser o período que compreende os anos de ingresso dos pedagogos TAEs na Universidade Federal de Uberlândia. Concomitantemente, 1996 também é um ano emblemático para as políticas públicas educacionais brasileiras por ser o ano de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/1996.

1.5.5 Instrumentos para coleta de dados

A pesquisa, que se apoia na Teoria Crítico-Social, com estudo exploratório e explicativo, contou com duas etapas. Na primeira etapa, de caráter bibliográfico, foi realizado um levantamento detalhado das leituras necessárias que envolvem a temática da pesquisa, afinal, Deslauriers e Kérisit (2014, p. 133) pontuam: “é preciso ler para se informar; ninguém sofre de excesso de saber. Quanto mais o pesquisador tiver um conhecimento aprofundado sobre seu tema, mais ele estará apto a construir seu objeto e delimitar uma amostra pertinente”.

Já a segunda etapa se caracterizou pela pesquisa de campo e foi realizada com os seguintes instrumentos/ferramentas de coleta de dados:

1. Documentos pessoais/institucionais – análise de documentos institucionais e leis nacionais. Tal análise é importante à medida que “O objetivo de recolher este tipo de

materiais é obter provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos seus atores e quais os significados que vários fatores têm para os participantes” (Bogdan e Biklen, 2003, p. 177); é sabido também que “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. ” (Cellard, 2014, p. 295). Porém, é preciso ter a consciência de que, no uso desses documentos durante a análise, é importante agir com algumas cautelas. A seleção desse material “[...] não é aleatória [...]. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico. “ (Kripka, Scheller e Bonotto, 2015, p.245). Durante essa seleção, a meta é “... localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade. [...] compreender adequadamente o sentido da mensagem [...]” (Cellard, 2014, p. 296).

2. Questionário – construímos um questionário *online*, por meio do aplicativo de gerenciamento de pesquisas *Google Forms*, e enviamos o seu link por e-mail para que os pedagogos TAEs que atuam na UFU pudessem contribuir no entendimento das suas especificidades no cotidiano do trabalho.

3. Entrevistas – entrevistas semiestruturadas (gravadas, transcritas e arquivadas em banco de dados e realizadas via *webconferência*) foram realizadas durante os meses de março a maio de 2023, com os pedagogos TAEs dos campus, com outros profissionais que trabalham próximo a eles, como docentes, técnicos administrativos e chefias imediatas, pois, de acordo com Bauer & Gaskell, 2002, a:

entrevista qualitativa fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (Bauer & Gaskell, 2002, p. 65).

As datas e horários das entrevistas foram negociados com os participantes da pesquisa em diálogo via e-mail institucional, de acordo com a disponibilidade deles. Para as entrevistas via *webconferência*, utilizamos a plataforma *Microsoft Teams* e seu tempo de duração variou de como o entrevistado detalha suas respostas, respeitando um limite máximo de 90 minutos. Caso esse limite seja atingido e a entrevista ainda não tenha sido encerrada, é combinado com o entrevistado um novo dia e horário. A própria plataforma *Microsoft Teams* possui um sistema de gravação que, ao ser acionado, grava e armazena na nuvem, este é utilizado para gravar as entrevistas. Para fins de análise, foram utilizadas apenas as falas das entrevistas. Solicitamos ainda à equipe da DIPAP que nos concedesse uma entrevista no entendimento de que este setor poderia fornecer informações importantes sobre a utilização dos códigos dos pedagogos TAEs, como é definida a necessidade de mais

pedagogos TAE na instituição, quais critérios são utilizados ao escolher o local de lotação destes, entre outras.

A opção foi por utilizar mais de um instrumento de coleta de dados na compreensão de que em pesquisas qualitativas os pesquisadores “geralmente coletam múltiplas formas de dados, tais como entrevistas, observações e documentos, em vez de confiarem em uma única fonte de dados.” (Creswell, p. 208, 2010) e assim conseguir melhor qualificar os argumentos apresentados.

1.5.6 A técnica para análise dos dados

Considerando, de acordo com Gil (2008), que a análise dos dados inclui sua descrição e interpretação e, ao interpretá-los, o que se faz é a “apresentação do significado mais amplo dos resultados obtidos, por meio de sua ligação a outros conhecimentos já obtidos” (Gil, 2008, p. 183), esta pesquisa recorreu à técnica da triangulação dos dados coletados e análise de conteúdo dentro do referencial teórico proposto para construir suas análises a partir dos resultados encontrados nos documentos, questionários e entrevistas.

Importante registrar que a pesquisa possui parecer favorável nº 5.544.530 de aprovação do Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, desde 26 de julho de 2022, que se encontra nos adendos.

Como critério de inclusão dos participantes desta pesquisa, escolhemos os pedagogos técnicos da Universidade Federal de Uberlândia que atuam de forma direta ou indireta no ensino superior, ou servidores que trabalham no mesmo setor que esses pedagogos técnicos ou ainda sua chefia imediata.

Nos critérios de exclusão, definimos que não participariam da pesquisa discentes e servidores da Universidade Federal de Uberlândia que não trabalhem diretamente com os pedagogos técnicos da instituição e nem pedagogos técnicos que não atuem no ensino superior.

Como benefícios, vimos a oportunidade de os participantes da pesquisa compreenderem melhor como se configura a profissionalidade do pedagogo TAE que atua nas universidades federais, potencializando assim a atuação deste profissional dentro de sua instituição.

1.5.6.1 Triangulação de dados

De acordo com Triviños o objetivo básico da técnica de triangulação de dados é:

abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. (Triviños, 1987, p. 138)

Triviños (1987) ainda explica que, ao utilizar essa técnica, devemos canalizar o nosso interesse aos seguintes itens, respectivamente:

- I. aos Processos e Produtos centrados no Sujeito;
- II. aos Elementos produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade;
- III. aos Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-histórica e cultural do microrganismo social no qual está inserido o sujeito.

A triangulação será aplicada a partir da obtenção de dados por diversos delineamentos de pesquisa - bibliográfica, documental e empírica – e buscar-se-á a interação e correlação entre eles para melhor entender e responder à nossa questão problematizadora.

1.5.6.2 Análise de Conteúdo

Faz-se uso da análise de conteúdo enquanto instrumento de análise interpretativa, tendo como referência uma de suas estudiosas mundialmente conhecida, Laurence Bardin, e das interpretações feitas pela brasileira Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. Bardin, renomada professora assistente de Psicologia na Universidade de Paris V, designa o termo análise de conteúdo, como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 1977, p. 42).

Franco (2005, p. 11) nos lembra que a análise de conteúdo, cada vez mais, “passou a ser utilizada para produzir inferências acerca de dados verbais e/ou simbólicos, mas obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador”. Logo, com as respostas dos questionários e transcrições das entrevistas, o desafio foi organizar esse

material para a análise em busca de uma investigação que culmine em respostas de caráter crítico.

A equipe da DIPAP aceitou nosso convite para uma entrevista, mas optou pelo seguinte formato: enviamos um e-mail a eles com o roteiro da entrevista contendo as perguntas a serem feitas. Eles se reuniram, responderam às perguntas coletivamente e enviaram as respostas, por e-mail, no dia 05 de agosto de 2024.

Dos convites feitos e refeitos aos sujeitos da pesquisa, conseguimos um retorno positivo com assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE de oito pedagogos TAEs, uma chefia imediata e dois técnicos que trabalham no mesmo setor que o pedagogo, sendo um técnico em assuntos educacionais e o outro um servidor técnico terceirizado contratado para o cargo de auxiliar administrativo, totalizando a realização de 11 entrevistas e questionários produzidos entre os meses de março a maio de 2023.

Conforme já explicitado no Quadro 3, para os oito pedagogos TAEs utilizamos as nomenclaturas P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8. A chefia imediata, o colega de setor e a servidora terceirizada não definimos outras nomenclaturas, nos referimos a eles por suas respectivas funções. Eles tiveram suas identidades preservadas e mantidas em sigilo. Tendo conhecimento dessa relação, somente as pesquisadoras.

Ao relembrarmos que a UFU possui, em atividade no Ensino Superior, um total de 9 pedagogos TAE, obtivemos um aceite de participação na pesquisa de quase 89%, com apenas uma objeção.

Fizemos a opção pelo uso do recurso de um programa computacional, conforme Franco (2005, p. 31), cita que pode servir como auxílio “para uma eficiente análise de conteúdo”.

O programa escolhido se chama *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* - IRaMuTeQ. O IRaMuTeQ é um *software* gratuito para análise de dados textuais desenvolvido em 2009, no idioma francês, por Pierre Ratinaud, e começou a ser utilizado no Brasil, em língua portuguesa, no ano de 2013 e pode ser acessado por meio do link: <http://www.iramuteq.org/>. Desenvolvido sob a

lógica da *open source*¹⁵, fundamenta-se no ambiente estatístico do *software R*¹⁶ e na linguagem *python*¹⁷. Nas palavras de Brigido Vizeu Camargo e Ana Maria Justo (2013, p. 515), é um programa informático que:

viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras). (Camargo e Justo, 2013, p. 515).

A escolha pelo uso do IRaMuTeQ não visa, jamais, considerá-lo como método ou compreender que os relatórios por ele gerados serão, em si, a análise de dados da pesquisa. Mas sim, que o software em questão sirva para ajudar na eleição nas categorias/classes/eixos e como um auxiliar para o aprofundamento e aprimoramento das análises. Pois, como bem destacam, Camargo e Justo (2013, p. 517), o IRaMuTeQ pode ser de grande valia desde que “acompanhado de um estudo sobre o significado das análises lexicais e do emprego de análises multivariadas, além de um bom domínio do estado da arte que envolve o tema específico de cada pesquisa”.

¹⁵ Open source é um termo em inglês que significa código aberto. Isso diz respeito ao código-fonte de um software, que pode ser adaptado para diferentes fins. Por não possuir um custo de licença, um software open source oferece a oportunidade de um maior investimento em serviços e formação, garantindo um retorno dos investimentos em TI maior e melhor. Na grande maioria dos casos, essas ferramentas são compartilhadas online pelos desenvolvedores, podendo ter acesso a elas qualquer pessoa, sem restrições. (<https://canaltech.com.br/produtos/O-que-e-open-source/>)

¹⁶ Software R é uma linguagem de programação estatística e gráfica que vem se especializando na manipulação, análise e visualização de dados, sendo atualmente considerada uma das melhores ferramentas para essa finalidade. (<https://didatica.tech/a-linguagem-r/#:~:text=R%20%C3%A9%20uma%20linguagem%20de,melhores%20ferramentas%20para%20essa%20finalidade.>)

¹⁷ Python é uma linguagem de programação de alto nível — ou High Level Language —, dinâmica, interpretada, modular, multiplataforma e orientada a objetos — uma forma específica de organizar softwares onde, a grosso modo, os procedimentos estão submetidos às classes, o que possibilita maior controle e estabilidade de códigos para projetos de grandes proporções. Por ser uma linguagem de sintaxe relativamente simples e de fácil compreensão, ganhou popularidade entre profissionais da indústria tecnológica que não são especificamente programadores, como engenheiros, matemáticos, cientistas de dados, pesquisadores e outros. Um de seus maiores atrativos é possuir um grande número de bibliotecas, nativas e de terceiros, tornando-a muito difundida e útil em uma grande variedade de setores dentro de desenvolvimento web, e também em áreas como análise de dados, machine learning e IA. (<https://kenzie.com.br/blog/o-que-e-python/>)

1.6 Estrutura da Tese

Esta tese, entendida como o relatório da pesquisa de doutorado, mediante os objetivos e problematização apresentados, está estruturada da seguinte forma:

Na primeira seção, “Introdução”, tem-se o relato do percurso formativo da pesquisadora que faz com que ela adquira relação direta com o objeto de pesquisa e seu interesse em pesquisá-lo, o que suscita aspectos importantes da formação em Pedagogia e do cargo de Pedagogo/Área na carreira dos servidores Técnicos Administrativos em Educação.

Há ainda nesta seção a apresentação das inquietações, parte do enredo que situa a pesquisa e informações básicas como seus objetivos e questões problematizadoras.

Tem-se também o detalhamento dos caminhos metodológicos que envolvem aspectos como: o lócus, os referenciais teóricos utilizados, o universo e amostragem, o recorte temporal, os instrumentos de coleta de dados e as técnicas de análise destes, além de explicitar a organização da discussão da temática durante todo o escopo da tese.

Em seguida, tem-se a seção “A constituição do curso de Pedagogia no Brasil e do profissional pedagogo: Formação, campo de atuação e perfil do egresso” que busca discorrer sobre o processo de construção histórica, social e política, por meio das políticas públicas do Curso de Pedagogia e do profissional Pedagogo no Brasil.

A terceira seção, “Revisão da Literatura: o Pedagogo/Área Técnico Administrativo em Educação no Ensino Superior”, busca apresentar as pesquisas e publicações sobre o Pedagogo/Área Técnico Administrativo em Educação nas Instituições Federais do Brasil, debater o que dizem as teses, dissertações e artigos científicos em relação a essa temática, estabelecer relações entre as pesquisas já publicadas e o trabalho aqui apresentado.

Por conseguinte, a quarta seção delinea o contexto do cargo de pedagogo TAE pertencente ao PCCTAE. Define o conceito de profissionalidade na perspectiva do trabalho do pedagogo TAE, bem como descreve o processo de análise dos materiais coletados e debate os resultados com o detalhamento dos *subcorpus* e classes que compõem a profissionalidade do pedagogo TAE em sua atuação na UFU.

As considerações finais visam refletir sobre os principais apontamentos que merecem atenção e destaque no exercício da função do Pedagogo TAE e suas implicações.

II

**A CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E DO
PROFISSIONAL PEDAGOGO: Formação, campo de atuação e perfil do egresso**

“A ideia de conceber o curso de Pedagogia como formação de professores, a meu ver, é muito simplista e reducionista, é, digamos, uma ideia de senso comum. A Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”.

(Libâneo, 2001, p. 6).

A presente seção possui o intuito de revisitar a construção histórico-social e política, por meio das políticas públicas, do Curso de Pedagogia bem como do profissional pedagogo no Brasil, sucintamente, visto que diversos outros trabalhos científicos de elevada notoriedade já se debruçaram em tal missão de maneira mais densa, entre eles é possível citar Silva (2003), Castro (2007), Souza (2005), Cruz (2008), Saviani (2008), entre outros. Usamos como referência o percurso do curso de pedagogia no Brasil de forma cronológica a partir de seus principais marcos legais.

2.1 O Decreto-lei nº 1.190/1939 e a criação do curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia do Brasil, no ano de 2024, completou 85 anos. Esta licenciatura foi regulamentada no país por meio do decreto-lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939 durante o primeiro período do governo do presidente Getúlio Vargas e do ministro da educação Gustavo Capanema.

O Decreto dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia e em seu Capítulo II da constituição desta Faculdade, tem-se:

Art. 2º A Faculdade Nacional de Filosofia compreenderá quatro seções fundamentais, a saber:

- a) seção de filosofia;
- b) seção de ciências;
- c) seção de letras;
- d) seção de **pedagogia**.

Art. 7º A seção de pedagogia constituir-se-á de um curso ordinário: curso de **pedagogia**. (Brasil, 1939, grifo nosso).

Cabe destacar que, neste primeiro momento, o curso de Pedagogia do Brasil tinha duração de três anos, com cinco disciplinas a cada ano/série, para conferir o diploma de bacharel, conforme ilustrado no Quadro 4 e expresso no artigo 48 do decreto-lei.

Quadro 4 - Disciplinas do curso de Pedagogia 1939

1ª série	2ª série	3ª série
Complementos de Matemática	Estatística Educacional	História da Educação
História da Filosofia	História da Educação	Psicologia Educacional

Sociologia	Fundamentos Sociológicos da Educação	Administração Escolar
Fundamentos Biológicos da Educação	Psicologia Educacional	Educação Comparada
Psicologia Educacional	Administração Escolar	Filosofia da Educação

Fonte: A autora com base nos dados contidos no decreto-lei nº 1.190/39.

Art. 48. Aos alunos que concluírem seriadamente os cursos ordinários, de que tratam os arts. 9 a 19 desta lei, serão conferidos, respectivamente, os seguintes diplomas de bacharel:

11) bacharel em **pedagogia**. (Brasil, 1939, grifo nosso).

Como é possível visualizar no Quadro 4, havia uma disciplina que os discentes estudavam durante as três séries, a citar Psicologia Educacional, e outras duas, História da Educação e Administração Escolar, que eram vistas nas duas últimas séries.

O decreto-lei ainda garantia a possibilidade de mais um ano de estudo para conferir o diploma de licenciado:

Art. 49. Ao **bacharel**, diplomado nos termos do artigo anterior, que **concluir** regularmente o **curso de didática** referido no art. 20 desta lei será **conferido o diploma de licenciado** no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado. (Brasil, 1939, grifo nosso)

Conforme explicita o artigo 20, do mesmo decreto, o curso de didática com duração de um ano contemplava as seguintes seis disciplinas:

Quadro 5 - Disciplinas do curso de Didática 1939

Curso de Didática (duração: 1 ano)
Didática Geral
Didática Especial
Psicologia Educacional
Administração Escolar
Fundamentos Biológicos da Educação
Fundamentos Sociológicos da Educação

Fonte: A autora com base nos dados contidos no decreto-lei nº 1.190/39.

Notamos com o Quadro 5 que, com exceção das disciplinas Didática Geral e Didática Especial, as demais já haviam sido contempladas em alguma série do curso de Pedagogia. Todavia, subte-se que, apesar de a disciplina ser a mesma, o seu conteúdo programático provavelmente seria diferente, visto que o artigo 39 determinava que:

Art. 39. Quando uma disciplina for ministrada em mais de um curso, com **duração ou finalidade diferente**, terá **programas diferentes**. (Brasil, 1939, grifo nosso).

Silva, 2003 afirma o quanto o curso de Pedagogia desde sua criação “revela muito dos problemas que o acompanharam ao longo do tempo. Criou um bacharel em Pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional” (Silva, 2003, p. 12). Brzezinski (2011) adjetiva este momento da identidade do pedagogo de dicotômica e ambivalente.

Relevante ainda perceber que na década de 1930 (década em que o curso é criado) os debates em torno da criação das universidades brasileiras eram intensos, bem como o processo de expansão delas. Década também de publicação do documento Manifesto dos Pioneiros em 1932, que expõe uma proposta de reformulação da educação, à qual havia um grupo que lutava por ela, (os escolanovistas¹⁸). Conforme definido por Saviani (2013, p. 242), o objeto do Manifesto era “A reconstrução educacional do Brasil. E os destinatários são o povo e o governo.”

Diante desses fatos, é certo afirmar que o curso de Pedagogia tenha sofrido a influência de tais movimentos. Saviani (2008), ao analisar as disciplinas do curso de Pedagogia deste período, afirma que, pelos seus nomes, “nota-se, na organização formal, uma certa influência do ideário da Escola Nova” (Saviani, 2008, p. 40).

Importante destacar que a diplomação em bacharel e/ou licenciatura em Pedagogia conferia possibilidades específicas ao pedagogo, conforme o decreto-lei em seu capítulo VIII denominou de “regalias conferidas pelos diplomas”:

¹⁸ Escola Nova, Escolanovismo ou Escolanovista é um movimento que propôs mudanças no sistema de ensino, colocando o aluno no centro do processo de construção do conhecimento. Os criadores do movimento consideravam que os métodos de ensino tradicionais já não tinham tanta eficácia na realidade social do momento e não garantiam a preparação dos alunos para serem cidadãos bem adaptados ao convívio social. Além disso, os educadores escolanovistas atribuíam à escola o papel de agente democratizador e inclusivo dos cidadãos. Foi baseado em ideias de Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, John Dewey e Friedrich Fröbel. No Brasil, a Escola Nova ganhou força a partir da década de 1920, sendo Rui Barbosa o pioneiro das ideias escolanovistas no país. Em 1932, é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação. Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meireles foram alguns dos educadores que assinaram a publicação. (<https://www.significados.com.br/escola-nova/>) Para ler o manifesto dos Pioneiros na íntegra, acesse: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf

Art. 51. A partir de 1 de janeiro de 1943 será exigido:

b) para o preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao ensino superior da filosofia, das ciências, das letras ou da pedagogia, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada;

c) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia. (Brasil, 1939).

O bacharelado permitia ao pedagogo atuar em cargos técnicos vinculados ao MEC, enquanto a habilitação em licenciatura do pedagogo o tornava apto para atuar na docência, porém não era regalia exclusivamente conferida ao licenciado em pedagogia, mas também aos licenciados em filosofia, ciências e letras.

A percepção que se tem é de que o curso de Pedagogia desde sua origem apresenta dicotomias/fragmentações em relação à formação profissional atribuída. Tornando explícita a cisão entre formação e preparo para a docência e para o trabalho técnico administrativo. Uma vez que “essa separação entre bacharelado e licenciatura implicava em uma divisão entre conteúdo e método, teoria e prática, em um currículo” (Castro, 2007, p. 04). Logo, o curso não definiu de forma explícita e precisa o seu campo epistemológico. Pimenta, Pinto e Severo (2022) ao escreverem sobre a instalação do curso de Pedagogia no Brasil, registram que:

Assim, os cursos de formação de professores/as no país ficaram configurados no modelo 3+1, sendo 3 anos de bacharelado e 1 de licenciatura. O bacharelado em Pedagogia, diferentemente dos demais, não se voltava aos estudos científicos de sua área (educação e ensino), ficando identificado como curso de formação de professores/as para o magistério. Essa configuração explica, em parte, a fragilidade da Pedagogia como campo epistemológico, teórico, científico e profissional no país. (Pimenta, Pinto e Severo, 2022, p. 6).

Na década seguinte, mais precisamente em 1946, conforme destaca Castro (2007), com a criação das leis orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/1946) e do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/1946), encontram-se resquícios da formação em Pedagogia, mas sem denominá-la nem uma única vez.

No Decreto-lei nº 8.529/1946, ao definir quem poderia exercer a docência, registra:

Art. 34. O magistério primário só pode ser exercido por brasileiros, maiores de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental, e que hajam recebido preparação conveniente, em cursos apropriados, ou prestado exame de habilitação, na forma da lei. (Brasil, 1946).

Aos diretores escolares tem-se a seguinte indicação:

Art. 36. Os diretores de escolas públicas primárias serão sempre escolhidos

mediante concurso de provas entre professores diplomados, com exercício anterior de três anos, pelo menos, e, de preferência, entre os que hajam recebido curso de administração escolar. (Brasil, 1946).

Ou seja, a formação em Pedagogia não era citada para a atuação enquanto diretor de escola pública primária.

O que se tem é um quadro inalterado no âmbito organizacional do curso de Pedagogia entre os anos de 1939 até 1962. Neste período:

O debate sobre formação superior do professor primário, formação do técnico de educação no âmbito da pós-graduação e formação dos professores de ensino secundário, preferencialmente no contexto dos cursos das demais seções da Faculdade de Filosofia, acirrou os problemas envolvendo a identidade do Curso de Pedagogia, a ponto da idéia de sua extinção ganhar bastante relevo entre os educadores e legisladores. (Cruz, 2008, p. 50).

É necessário o exercício de continuar a análise da trajetória histórica do curso de Pedagogia para compreender o porquê do acirramento desses problemas em torno de sua identidade.

2.2 A LDB nº 4.024/1961 e o Parecer do CFE nº 251/1962: o que mudou?

Os questionamentos sobre a real necessidade de existência do curso de Pedagogia são reforçados quando em 1961, mais precisamente em 20 de dezembro, após treze anos de discussão para ter sua versão final e ser promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, esta não atribuiu ao curso de Pedagogia a formação de professores para o magistério primário e nem conferiu exclusividade a formação de Orientadores Educacionais e a de Inspectores Escolares, de acordo com seus artigos 52 e 63 a 65, respectivamente:

Art. 52 – O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário.

Art. 65. O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas ... VETADO ... deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino. (Brasil, 1961).

Relevante citar que neste mesmo ano, mais precisamente no dia 11 de fevereiro, tem-se a fundação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)¹⁹ tornando-se ao longo dos anos uma importante representação da sociedade civil na luta das políticas públicas educacionais brasileiras e consequentemente nas discussões que permeiam o curso de Pedagogia e dos profissionais pedagogos.

Contudo, a ANPAE, de imediato, não incidiu no formato da Pedagogia. E, neste cenário, em 1962 outro marco legal do curso de Pedagogia se estabelece por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE nº 251/1962. A questão central é compreender o que muda na perspectiva do curso de Pedagogia neste período.

Valnir Cavalcante Chagas, membro do CFE no período de 1962 a 1974, foi quem “elaborou praticamente todos os pareceres importantes relativos às reformas do ensino, ao curso de pedagogia, assim como às licenciaturas e à formação de professores, de modo geral”. (Saviani, 2013, p. 374)

Silva (2003) registra que o legislador Valnir Chagas explicita a fragilidade pela qual o curso vinha passando, quando, no início de seu parecer, reforça a dicotomia: *MANUTENÇÃO versus EXTINÇÃO* do curso de Pedagogia. O que se analisa é como as decisões legais atribuídas ao curso de Pedagogia e mais especificamente à sua existência e manutenção são dadas um tratamento de provisoriedade.

Um currículo mínimo e sua duração foi adotado para o curso de bacharelado, mas, parafraseando Silva (2003), essas pequenas mudanças que foram introduzidas com o parecer 251/1962 “mantiveram intocados os problemas fundamentais” (Silva, 2003, p. 14) do curso.

¹⁹ A ANPAE é uma associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da educação, que congrega pesquisadores, docentes e estudantes de educação superior; dirigentes e técnicos dos sistemas de ensino; e professores e diretores de escolas e outros espaços sociais de educação e formação cidadã. Fundada em 1961 por professores universitários de administração escolar e educação comparada, a ANPAE se consolidou, ao longo das décadas, como entidade líder da sociedade civil organizada no campo das políticas públicas e do governo da educação. Para mais informações sobre a ANPAE, acesse o site: <https://anpae.org.br/website/>

Por meio do Parecer, mesmo com a definição de quatro anos de duração do curso para habilitação em bacharelado e licenciatura, era possível concluir em menor tempo, visto que as disciplinas da licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente às disciplinas do bacharelado. Com esta “nova regulamentação deixava de vigorar o esquema conhecido como “3 + 1 ”. (Saviani, 2008, p. 42).

O curso de Pedagogia ficou então estruturado da seguinte maneira:

Quadro 6 - Currículo mínimo bacharelado

Nº	Disciplinas Obrigatórias	Disciplinas Optativas (cursar mínimo de duas)
1	Psicologia da Educação	Biologia
2	Sociologia Geral	História da Filosofia
3	Sociologia da Educação	Estatística
4	História da Educação	Métodos e Técnicas de Pesquisa
5	Filosofia da Educação	Cultura Brasileira
6	Administração Escolar	Educação Comparada
7	-	Higiene Escolar
8	-	Currículos e programas
9	-	Técnicas Audiovisuais de Educação
10	-	Teoria e Prática da Escola Média

Fonte: A autora com base nos dados contidos no parecer do CFE nº 251/1962.

A aprovação do Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962, também estabelece um currículo mínimo para a Licenciatura, conforme discriminado no Quadro 7:

Quadro 7 - Currículo mínimo licenciatura

Nº	Disciplinas
1	Didática
2	Prática de Ensino

3	Psicologia da Educação
4	Adolescência e Aprendizagem
5	Elementos da Administração Escolar

Fonte: Fonte: A autora com base nos dados contidos no parecer do CFE nº 292/1962.

Ao retomar a estrutura do curso de 1939, registrado no Quadro 4, onde as disciplinas eram distribuídas por série, e estabelecer paralelo com o Quadro 7, notam-se algumas diferenças obtidas com o parecer em 1962. Este agora garantia autonomia para que cada instituição organizasse a sua forma de distribuição das disciplinas ao longo dos anos. Todavia, há uma diminuição significativa das disciplinas pedagógicas na proporção de $\frac{1}{4}$ para $\frac{1}{8}$ do total do curso, o que vai sendo corrigido nas normativas posteriores.

No tocante à licenciatura, havia algumas condições: os discentes bacharéis do curso de Pedagogia precisavam cursar as duas primeiras disciplinas da licenciatura (Didática e Prática de Ensino); já os discentes bacharéis que fossem oriundos dos cursos de Filosofia, Ciências e Letras precisariam cumprir todo o currículo mínimo exigido, ou seja, as cinco disciplinas listadas no Quadro 7.

Naquele momento, já era possível visualizar “uma tendência de que o curso de Pedagogia deveria assumir a formação de professores/as primários/as em nível superior (o que viria a ocorrer em 2006) e a formação de especialistas em nível de pós-graduação”. Pimenta, Pinto e Severo (2022, p. 7)

Todavia, a história segue o seu percurso e mais algumas modificações vão ocorrendo na composição do curso de pedagogia e consequentemente na formação do profissional pedagogo.

2.3 O Parecer do CFE nº 252 de 11 de abril de 1969 e suas implicações

O espaço de tempo para que mais um importante marco legal do curso de Pedagogia ocorra agora é menor. Sete anos após o último marco legal, tem-se a aprovação do Parecer do CFE nº 252 de 11 de abril de 1969, tendo o mesmo autor do parecer de 1962, Valnir Chagas, e sendo elaborado no contexto da Reforma Universitária de 1968.

Nas palavras de Libâneo, 2010, o parecer 252/69:

promove, efetivamente, um avanço na definição da identidade do curso ao fixar com mais clareza os estudos teóricos necessários à formação do pedagogo e a explicitação das habilitações profissionais. Fica, entretanto,

mal resolvida a questão das licenciaturas ou, por outra, persiste a dubiedade do curso entre formar o pedagogo não-docente e o professor dos cursos de magistério e das séries iniciais do 1º grau. (Libâneo, 2010, p. 127).

Este parecer extingue o bacharelado, mantendo somente a licenciatura. Todavia, dentro da licenciatura, cria-se a possibilidade de formações específicas, ou seja, especialistas em educação, podendo optar pelas seguintes habilitações:

- Administração Escolar
- Inspeção Escolar
- Supervisão Pedagógica
- Orientação Educacional

Além de uma dessas habilitações tem-se também simultaneamente a habilitação para a docência nos cursos de magistério. Todas essas habilitações geravam a fragmentação do profissional da Pedagogia e remetiam ao contexto da época que vivenciava a ditadura, e, portanto, se encontravam dentro de um modelo que funcionava sob a ótica da lógica tecnicista.

Para Severo, Santos e Azerêdo (2022):

A criação das habilitações, em 1969, serviu para equacionar, aos moldes teóricos e políticos daquele contexto, a relação entre um núcleo comum de formação e áreas diversificadas relativas aos segmentos do trabalho pedagógico na escola. Sob fortes críticas, até de forma muito exagerada, o modelo das habilitações foi extinto em 2006 na esteira de acusações de que, gestado no contexto da ditadura militar, estaria a serviço do controle e da divisão social do trabalho. (Severo, Santos e Azerêdo, 2022, p. 11).

Fato é que, não necessariamente por mérito, o parecer nº 252/69 vigorou por mais de 30 anos, visto que só foi de fato alterado com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia - DCNs em 2006. Esse processo, ao longo do tempo, descrito por Severo, Santos e Azerêdo (2022), deixou marcas na construção dos saberes dos pedagogos, uma vez que ao fim das habilitações como ficaram os profissionais que outrora já estavam habilitados? É sabido que a habilitação era a formação inicial, logo, esses profissionais que ainda estariam atuando nas redes de ensino necessitariam de espaços para seguirem sua formação continuada, todavia esses eram inexistentes.

Essas múltiplas habilitações fragmentou a formação dos pedagogos e os colocou em “caixas” específicas. Silva (2003) faz essa crítica e explica que é como se para o funcionamento de uma escola fosse necessária a presença de uma série de pedagogos, cada um atuando em uma área específica: um zelaria da parte administrativa, outro da supervisão, um terceiro para as ações de inspeção e outro para a orientação educacional. Tal cenário não

só resulta num trabalho segmentado como também, em termos financeiros, se torna inviável para a realidade do sistema educacional brasileiro. Eis a questão: se a unidade de ensino não pudesse, em termos econômicos, ter a presença de pedagogos formados em todas as áreas específicas, quais deveriam ser priorizadas? Haveria como criar uma escala de relevância entre uma habilitação e outra?

Na busca de respostas a questionamentos, como os listados no parágrafo anterior, Brzezinski (2011) afirma:

Tal fragmentação de tarefas distribuídas entre pedagogos especializados, repercutiu de maneira nociva na organização escolar, destituindo trabalho docente coletivo e colegiado da centralidade nas relações intra-escolares, ao obrigar de modo autoritário a setorialização de especialidades na escola básica. Ideologia, imposição legal e prática pedagógica determinaram a identidade do especialista: a identidade tecnicista. (Brzezinski, 2011, p. 127).

Silva (2003) ainda critica o reducionismo que a maneira como o parecer estruturou o currículo provocando, assim, a impossibilidade de o concluinte da pedagogia compreender, de fato, a educação brasileira. A autora finaliza sua análise sobre o parecer afirmando que o mesmo, “ao tentar encaminhar soluções para seus antigos problemas quanto ao currículo e à destinação profissional de seus egressos, [...] acabou por gerar outros” (Silva, 2003, p. 46).

Libâneo (2022) pontua que a sequência histórica que perpassa o curso de Pedagogia no Brasil o divide em duas fases distintas: a primeira tem início com sua criação em 1939, se estende até o parecer nº 252 de 1969 e se caracteriza por formar especialistas, o que Libâneo costumeiramente chama de “pedagogos em sentido estrito”. E uma segunda fase de rompimento com os momentos anteriores, onde a perspectiva é a formação de professores para atuarem na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

2.4 A segunda fase do curso de Pedagogia no Brasil

A segunda fase inicia-se em meados dos anos de 1980, quando o controle ditatorial entra em declínio no país, o que propicia debates, publicações, enfim, a criação de diversas associações de destaque no meio educacional, a citar:

- 1978: Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES;
- 1978: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa - ANPED;
- 1979: Associação Nacional de Educação - ANDE;
- 1981: Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior - ANDES;
- 1989: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE;

- 1992: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

Cabe destacar também publicações como as seguintes obras de Saviani: *Escola e Democracia* (Saviani, 1983) e *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (Saviani, 2007) visto que são obras “amplamente estudadas [...] que compõem e sistematizam a Pedagogia como campo teórico-epistemológico no país”. (Pimenta, Pinto e Severo, 2022, p. 7). Além de outros clássicos que discutem a educação brasileira, como:

- A didática em questão (Candau, 1983);
- Democratização da Escola Pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos (Libâneo, 1984);
- O pedagogo na escola pública: uma proposta de atuação a partir da análise crítica da orientação educacional (Pimenta, 1988);
- Prática docente e avaliação (Luckesi, 1990);
- Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança (Vasconcelos, 1998).

É nesse bojo de muitos embates promovidos pela sociedade civil por meio de entidades representativas da área da educação que se tem a elaboração e aprovação da LDB 9.394 de 1996, as DCNs do curso de Pedagogia por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 e em 2015 a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas (Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015).

Situando uma a uma, tem-se no processo de aprovação da LDB de 1996 a presença de entraves entre propostas de projetos distintos, que são marcadamente retratados nas palavras de Batista (2002):

A promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação a exemplo do que ocorreu durante o processo Constituinte para a elaboração da nova Constituição Federal, não se deu sem embates e divergências entre, de um lado parlamentares que juntamente com algumas entidades educacionais privadas defendiam um projeto de LDB voltado para o privatismo e, de outro, associações da sociedade civil, com representantes no parlamento, reunidas em um movimento educacional que, ainda inspiradas nos ideais dos pioneiros, representavam um projeto de LDB que priorizasse definitivamente a escola pública. (Batista, 2002, p. 5).

Tem-se como resultado em meio a esse campo de disputas a aprovação do “projeto de LDB do governo (Darcy/MEC), contrariando e desprezando todo o trabalho de elaboração coletiva, historicamente realizado pela sociedade brasileira, representada, nesse momento histórico, pelo FNDEP”. (Bollmann e Aguiar, 2016, p. 418). Cabe destacar o fato da proposta

rejeitada, que representava os anseios da sociedade, apresentada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP, ter como proponente o professor Dermeval Saviani.

A nova LDB, na análise de Silva (2003) e Saviani (2008), traz em seu artigo 62 conteúdo controverso que corrobora para a continuidade da crise que vinha enfrentando o curso de Pedagogia:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e **institutos superiores de educação**, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 1996, grifo nosso).

Ao colocar a possibilidade de a formação docente ocorrer em institutos superiores de educação para além das universidades e de, no artigo 63, inciso I, complementar a existência/permanência do curso superior normal:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o **curso normal superior**, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; (Brasil, 1996, grifo nosso).

Tais aspectos reforçaram a discussão sobre a real finalidade do curso de Pedagogia. A redação do artigo 62 foi alterada somente em 2017 com a aprovação da lei nº 13.415:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996).

Ademais, o Curso de Pedagogia, em menos de vinte anos, teve várias resoluções que incidiram em mudanças no seu formato. São elas: as Resoluções de 2002, 2006²⁰, 2015, 2019 e 2024. Passamos a discorrer brevemente sobre tais diretrizes.

2.5 As Diretrizes Curriculares Nacionais (2002, 2006, 2015, 2019 e 2024): novos rumos?

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 (Brasil, 2002), que em seu *caput* anuncia que “Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação

²⁰ Especificamente para a Pedagogia, continua em vigor a Resolução de 2006.

plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior”, foram aprovadas no contexto do Governo Fernando Henrique Cardoso, no qual o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica o parecer CNE/CP n. 09/2001, fruto da atividade de uma comissão Bicameral do CNE. O documento trazia um conjunto de Diretrizes para a formação de professores da educação básica em nível superior. Assim, amparado nesse parecer, o CNE instituiu, por meio da Resolução CNE/CP n. 01/2002 e da Res. CNE/CP 02/2002, as DCNs para a formação de professores da Educação Básica e a carga horária dos cursos de Licenciatura.

As DCN/2002, exigiam processo de discussão e adequação das licenciaturas, e representavam, pela primeira vez, uma possibilidade de superação do modelo de formação vigente no Brasil. O modelo 3 + 1, que, por décadas, os cursos de formação de professores adotaram. Modelo este de priorização dos conteúdos específicos, no qual a formação se dava com o acréscimo de um ano de disciplinas do campo pedagógico após efetivação de três anos de formação específica. Nesse prisma, as DCNs trouxeram nova perspectiva para a formação de professores, permitindo maior diversidade nos modelos dos cursos, sugerindo a reformulação do processo formativo de professores em todo o Brasil.

Todavia, essas diretrizes apresentavam várias contradições, uma vez que:

- a) traziam possibilidade de avanço na formação de professores ao estabelecer diretrizes próprias para uma formação específica;
- b) mas, não contemplavam todas as demandas das entidades e dos educadores, cedendo aos interesses das instituições privadas;
- c) continham uma proposta de formação aligeirada, pautada no desenvolvimento das competências e habilidades. Ao longo do documento, a questão do desenvolvimento das competências é tratada como ponto central da formação de professores.
- d) ao proporem as quatrocentas (400) horas de prática como componente curricular, afirmavam a racionalidade prática que passou a orientar os novos modelos de formação de professores. (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021).

Por conseguinte, veio a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2006. No seu *caput*, a Resolução explicita que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”. Então, tal resolução, especialmente para o Curso de Pedagogia, o coloca como uma Licenciatura e não um curso de bacharel. Tem a finalidade, portanto, de formar professores para os primeiros anos da Educação Básica.

Saviani (2008) conjectura que a provável causa do extenso quadro de crise pelo qual o curso de Pedagogia caminha está diretamente relacionada com a demora para se estabelecer suas DCNs, o que ocorre somente no ano de 2006, uma década após a aprovação da LDB.

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia no ano de 2006 passa por processo semelhante ao de outros documentos regulatórios do campo educativo do nosso país, a citar, a LDB de 1961 e a de 1996. Campos de disputas acirram as discussões e o documento final corresponde somente em parte aos avanços e desejos almejados desde o início. Um ponto importante é o fato, já relatado mais acima, das Diretrizes alterarem o parecer nº 252/69 quando, em seu quarto artigo, traz a seguinte redação:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Brasil, 2006).

Neste momento, é feita importante alteração quanto a habilitação do pedagogo, não havendo mais segmentação. Agora, a identidade do pedagogo é definida por Brzezinski (2011) como consensuada, onde, ao mesmo, se imputa a função de professor-pesquisador-gestor.

A Resolução CNE/CP nº 01/2006, nas palavras de Franco, Libâneo e Pimenta (2007)

expressa uma concepção simplista e reducionista da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional. Após 15 anos de discussões e polêmicas, a resolução não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no modo necessário de formação de educadores para a escola atual, não ajuda a elevar a qualidade dessa formação e, assim, afeta aspirações de elevação do nível científico e cultural dos alunos das escolas de ensino fundamental. (Franco, Libâneo e Pimenta, 2007, p. 94).

Em 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015 foram promulgadas, no Governo Dilma Rousseff, cujo *caput* anunciava que a Diretriz “Define as DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Nesta, as orientações são para todas as licenciaturas, inclusive a Pedagogia.

As DCNs de 2015, na análise de Dourado (2015), com o objetivo de obter maior articulação entre as políticas, deram ênfase na necessidade de “repensar e avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação [...]” (Dourado, 2015, p. 306).

Em seguida, veio a publicação do Decreto nº 8.752 de 2016, ainda no Governo Dilma Rousseff, que, em consonância com a Meta 15 do PNE, institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (PNFP). Assim, num único documento, se determinou a política nacional para a formação de professores, pedagogos e demais profissionais da educação básica. (Dourado, 2016).

Na análise das DCNs 2/2015, relacionadas à dimensão **profissionalidade docente**, se têm os seguintes aspectos em cada categoria: a) Caracterizam a **especificidade da função**: “atuam diretamente com o ensino”, destacam os docentes como “agentes formativos da cultura” e a “práxis como expressão da articulação entre teoria e prática”; b) Valorizam os **saberes específicos** como “Conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos” e “científicos e culturais”/ “valores éticos, políticos”/ “acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais”/ “resultado do Projeto Pedagógico e do percurso formativo vivenciado”; c) Garantem, ainda, a **autonomia**, colocando a “autonomia possibilitada pela formação”. Nesse sentido, a boa formação teórica e prática é que garantiria a autonomia; d) Abrangem o **coletivo**: compreendem que o trabalho coletivo é possibilitado “pela formação” e a “construção, definição coletiva” dos planos de carreira. (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021, p. 949).

Quanto às categorias de **motivação e participação**, maior organicidade das políticas, programas e ações atinentes à formação inicial e continuada”, propondo “romper com as assimetrias nacionais, regionais, estaduais, municipais e institucionais”, e ainda, “garantir profissionais com formação adequada nas diferentes etapas e modalidades e propiciar maior organicidade à formação”. Ainda, trouxe a garantia da participação de entidades do campo educacional e assegurou a “participação da sociedade” incorporando “contribuições da audiência pública”. Para confirmar o seu viés de participação e autonomia, cita diversas entidades e associações como ANPED, ANFOPE, Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, dentre outros. (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021, p. 945,946).

Em consonância com as conclusões de Richter e Borges (2023), entendemos que “as exigências da resolução promovem processos de valorização da docência, ao demandarem a carga horária e a organização de núcleos com foco explícito na formação para o magistério” (Richter e Borges, 2023, p. 8).

Todavia, em 2017, completados 2 anos para adequação das licenciaturas às DCN 2015, a Resolução CNE/CP 01/2017 adia em um ano esse período. Estávamos no governo Michel Temer.

E, em sequência, em dezembro de 2017, o MEC anuncia uma nova Política Nacional de Formação de Professores, com o Programa de Residência Pedagógica e ampliação das vagas na Universidade Aberta do Brasil - UAB e no Portal Único de Acesso ao Ensino Superior - PROUNI para licenciaturas.

Por conseguinte, a Resolução CNE/CP 03/2018 adia para mais um ano o prazo para implementação das DCN/2015.

E antes que o prazo se findasse, anuncia em seguida a promulgação da nova *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC da Educação Básica CNE/CP 02/2017. Em seu *caput*, anuncia que ela “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”. Desse modo, num processo conturbado, de críticas no campo educacional, nasce a BNCC da Educação Básica, retomando a ideia do desenvolvimento de competências e habilidades. Ainda, no Governo Michel Temer em curso.

Pesquisadores críticos da legislação educacional, como Oliveira (2022), Dourado e Siqueira (2019) e Freitas (2020), dizem que a aprovação da BNCC se deu de maneira “coercitiva e aligeirada”, não sendo aprovada por unanimidade dos seus membros.

Em 2019, toma posse na presidência do Brasil, Jair Messias Bolsonaro. No mesmo ano, o Parecer CNE/CP nº 22 embasa a instituição das novas DCNs para a formação de professores, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2019. E assim, em menos de 20 anos, tivemos 3 diretrizes instituídas, com avanços, retrocessos e disputas.

No Governo de Bolsonaro, veio a Resolução CNE/CP, n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica”, esta veio atrelada aos preceitos da BNCC e o que tornou o cenário ainda mais agravante foi sua aprovação realizada sob a

ausência de debate e participação das associações que historicamente se dedicaram ao estudo da formação docente no Brasil, das IES, de pesquisadores(as) da área, dentre outras frentes, o que caracteriza uma orientação legal autoritária, deliberada centralmente, imposta às

licenciaturas e, em específico, ao curso de Pedagogia. (Richter e Borges, 2023, p. 14).

Daí, fundamentadas em Libâneo (2022) e Pimenta (2022) questionamos: - Qual a repercussão desta Resolução nas licenciaturas e, especialmente, na Pedagogia? - Por que a ausência da Pedagogia, concebida como ciência da/para a educação, no bojo da identidade do curso?

Fundamentada pelos autores críticos já anunciados, a visão que se tem é que a resolução foi estabelecida de forma alinhada à BNCC, visto que é voltada para a formação pelas competências, com viés tecnicista da educação. Ademais, a mesma não considera as pesquisas ou fundamentação teórica já produzida sobre formação de professores; e, ainda, não é democrática, uma vez que não foi amplamente discutida e as associações não foram ouvidas.

Segundo Helena Costa Lopes de Freitas (2020), as diretrizes de 2019 têm alinhamento e padronização dos currículos da educação básica – BNCC – e da formação de professores – BNC da formação. Tais alinhamentos são necessários para melhor controlar o que se ensina, como se ensina, avaliar de forma censitária todos os sujeitos – estudantes e professores – as escolas e os sistemas. Assim, com a avaliação dos sistemas de ensino, está aberta a porta para a privatização das escolas “improdutivas”, na visão capitalista, como vem acontecendo em outros países.

Nessa perspectiva, a dimensão da profissionalidade docente, tal Resolução, traz as **especificidades da função**, destacando: a) “zelo pela aprendizagem”; b) os aspectos formativos de conhecimento e cultura”; c) a importância de “desenvolver competências socioemocionais em seus estudantes. E, ademais, destaca os **saberes específicos**, explicitando as competências, e a importância do “acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais”. Sobre a **autonomia**, a traz como um fundamento pedagógico da formação, pois esta reflete a “autonomia com seu próprio desenvolvimento profissional”. Explicita também a ideia do trabalho **coletivo**, pois “trabalhar coletivamente” é visto como uma competência; e “participar das comunidades de aprendizagem” também é uma competência. Assim, as competências saem na frente da formação teórica consistente, dentro de uma visão crítica e emancipadora de nossos professores. (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021, p. 949).

Depreendemos que as políticas de governo para a educação são instáveis, descontínuas, contraditórias e trazem, comumente, retrocessos e não avanços.

As DCN/2019 retomaram questões que tinham sido superadas na DCN de 2015, como a centralização da formação por competências, um esvaziamento crítico e a possibilidade de aligeiramento da formação, em decorrência da não especificação de um tempo mínimo para a efetivação dos cursos. Outro retrocesso foi a remoção da ideia articulada à valorização profissional e da redução da relevância dada à formação continuada. O que se tem, nesse momento, é um processo de disputa entre as DCNs de 2015 e 2019.

Nas palavras de Richter, Borges e Pereira (2022), a análise que se faz de todo esse apanhado de dispositivos legais destinados à formação de professores que sucederam desde 2016 é que, além de possuírem “características autoritárias e impositivas”, deixaram evidente:

os embates e riscos lançados sobre a formação de professores no país e, particularmente, ao curso de pedagogia, diante de uma proposta neotecnicista, multidisciplinar e que descaracteriza o curso como campo de formação para atuação do/a pedagogo/a na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica. (Richter, Borges e Pereira, 2022, p. 18,19).

Compreendendo que o contexto histórico interfere direta e indiretamente no delineamento das políticas educacionais brasileiras, ao realizar uma análise dessas políticas e seus impactos, faz-se importante ter em mente o que Richter e Borges (2023) situam sobre o interstício no qual as últimas orientações para a formação de professores em nosso país aconteceram. Nas palavras das autoras, o período foi dotado “de forte tensão política, de ataques à democracia, da crise sanitária decorrente da pandemia da *coronavirus disease* [...], além de ofensivas (in)diretas à educação pública brasileira.” (Richter e Borges, 2023, p. 3)

Mais recentemente, o que se tem com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 4/2024²¹, elaborada a partir do Parecer CNE/CP nº 4/2024, é uma nítida tentativa de ajustar algo que não é ajustável. A Resolução de 2024 vem com o intuito de se furtar de discussões e embates, e como opção medial que se coloca entre a Resolução “de 2015, alinhada às perspectivas de pesquisadores que defendem a educação como direito, e os interesses de grupos privados, expressos nas Resoluções de 2019 e 2020” (Costa *et al.*, 2024). Ou seja, a Resolução de 2024 busca algo inalcançável, uma vez que visa à conciliação entre “os interesses de classes sociais antagônicas e de compreensão da educação: como direito ou como serviço/mercadoria” (Costa *et al.*, 2024).

²¹ Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

Ressaltamos que, atualmente, para a construção de um desenho curricular para o Curso de Pedagogia, precisa-se considerar a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que é específica para o curso, e a Resolução CNE/CP nº 4/2024, apesar das limitações e críticas contidas nas suas orientações políticas.

Libâneo (2022) explicita que todas as adversidades pelas quais as licenciaturas, bem como o curso de Pedagogia, no cenário político atual, estão vivenciando advêm do fato dos documentos legais referentes à formação de professores serem construídos e aprovados com vistas a atender os interesses das corporações/organizações privadas, do empresariado, em geral, para a continuidade do processo de “globalização neoliberal”. Sendo assim, a legislação em vigor, na verdade, se baseia “na lógica do currículo de resultados e da avaliação em larga escala, assentada no modelo de competências e habilidades, em que se consolida um perfil de professor executor de prescrições curriculares e pedagógicas engessadas” (Libâneo, 2022, p. 629).

Nessa disputa de forças entre avanços e retrocessos, as palavras de Oliveira (2016) evidenciam que as mudanças das políticas educacionais representam que as conquistas alcançadas até aqui encontram-se em risco:

Não se pode esquecer, entretanto, que nesse mesmo contexto sempre se fez presente uma perspectiva liberal-capitalista de que a educação é um bem econômico e que cumpre um papel na composição da força de trabalho, especialmente no sentido de atender às demandas econômico-produtivas do capitalismo. Esse viés mercadológico vê a educação pela ótica do seu potencial na contribuição com a elevação da competitividade do país, no contexto da globalização econômica. Para isso, considerando as necessidades de qualificação da força de trabalho e de potencial de consumo, busca-se elevar, em certa medida, o tempo de escolarização da força de trabalho e da população em geral. (Oliveira, 2016).

Ainda, segundo o autor, os riscos e desafios se multiplicam e se manifestam nos cortes de investimentos e programas, nas ofensivas conservadoras na grande mídia, vindas de um grupo de empresários e de um grupo do poder legislativo e executivo, sempre em ataque à Universidade pública. Por fim, ele adverte da necessidade da sociedade civil organizada continuar a luta em favor do Estado de direito, em prol da democracia plena, da constituição do estado social, da democratização do fundo público e da ampliação dos direitos básicos, tendo em vista a garantia de uma educação pública de qualidade social para todos e todas. A luta coletiva é necessária, visto que tal conjuntura caracterizada por Oliveira (2016) se intensificou durante o Governo Bolsonaro.

Em outro momento, Oliveira (2009, p. 60) afirmou que a formação para a cidadania crítica e participativa exige “[...] a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de

capacidades, atitudes e habilidades que permitam o acompanhamento, a compreensão e o domínio de elementos básicos das ciências e da tecnologia”. Para tanto, necessitamos da garantia de bons professores e, nessa perspectiva, de bons pedagogos com formação de qualidade, ou seja, com a garantia de conhecimentos teóricos e práticos consistentes para formar cidadãos críticos, participativos e com autonomia para reconstruir a história de nosso país.

Laval, em entrevista à Revista Aurora, nos lembra que “há cinquenta anos, o neoliberalismo se impõe como uma resposta a todas as dificuldades com as quais se deparam os governantes; trata-se de um conjunto de modos de ação [...] utilizados para responder a todas as crises” (Amorim, Chicarino e Segurado, 2021, p. 10). Ou seja, períodos conturbados, de crises, acabam por gerar o fortalecimento do neoliberalismo.

O que se tem hoje são dois projetos distintos/antagônicos de sociedade e educação em disputa. Um que prima pela formação dentro da lógica neoliberal e outro que prepara o indivíduo para o rompimento dessa lógica. Enquanto essa realidade não mudar, e a lógica não for invertida para atender os anseios formativos preconizados com foco na constituição de uma educação que forme um cidadão autônomo, crítico, que se emancipe, o quadro permanecerá inalterado.

Nesse prisma, cremos que nossa militância em prol de um curso de Pedagogia com vistas à formação de um profissional completo, com densidade teórica, habilidades na práxis transformadora, crítico e autônomo, carece de persistência e reforço.

2.6 O lugar da Pedagogia como ciência, curso e profissão

Divulgados em outubro de 2024 pelo MEC e Inep os dados do Censo da Educação Superior 2023, constata-se que, pelo segundo ano consecutivo, o curso de Pedagogia se mantém em primeiro lugar como o curso de graduação brasileiro com o maior número de estudantes matriculados, com um total de 852.476 matrículas somadas rede pública e privada de ensino. O que demonstra, entre outras questões, que embora tenha um currículo contraditório, ele ainda é um curso prestigiado que se mantém em destaque na esteira das profissões e demandas do mercado de trabalho.

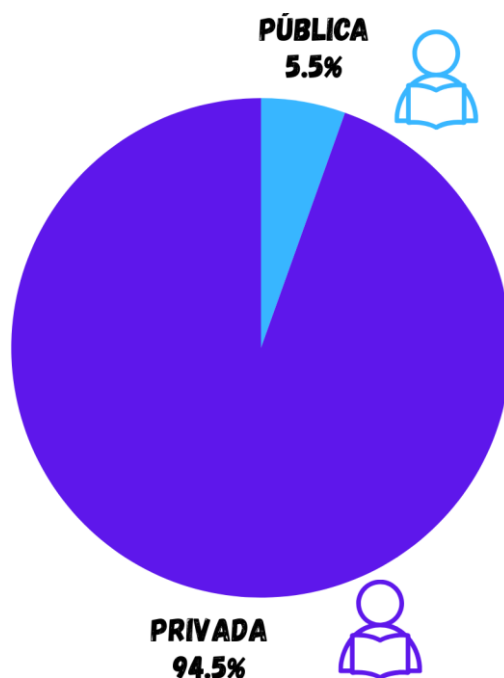
Se realizarmos uma retrospectiva aos dados do Censo do Ensino Superior de anos anteriores referentes ao curso de Pedagogia, identificaremos que ele se encontra “pelo menos desde 2011, entre os três cursos mais procurados de nível superior, e em 2020 passou a

ocupar o primeiro lugar tanto em número de matrículas, quanto de ingressantes e concluintes de graduação no país...” (Pimenta, Pinto e Severo, 2022, p. 8).

Esses dados potentes, que *a priori* denotam a importância do curso de Pedagogia em nosso país, ao serem analisados de maneira mais profunda, apresentam aspectos preocupantes que requerem nossa atenção.

O primeiro deles é o fato de que, se nos determos de forma separada entre rede pública e privada, temos que o número das vagas novas ofertadas ao curso de Pedagogia em 2023 foi de 45.483 na rede pública e expressivas 787.291 na rede privada, conforme o Gráfico 3 ilustra:

Gráfico 3 - Número de vagas ofertadas ao curso de Pedagogia no ano de 2023: Rede Pública e Rede Privada



Fonte: A autora com base nos dados do Censo do Ensino Superior (2023).

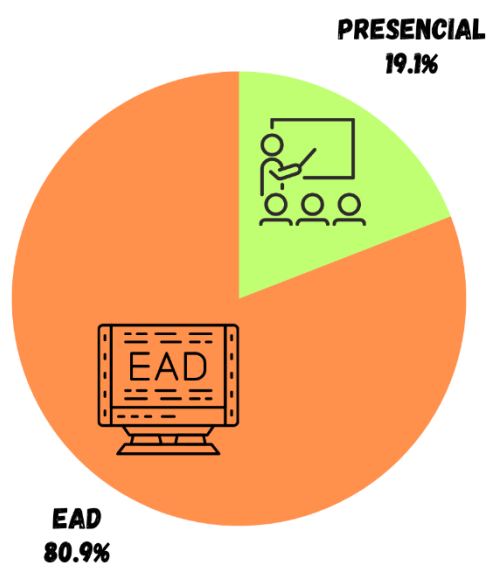
A expansão de vagas no curso de Pedagogia tem relação direta com o processo de expansão do Ensino Superior no Brasil, este por sua vez

não constitui resultado de um planejamento educacional por parte de organismos governamentais. A lógica que orientou sua expansão foi conduzida, em grande medida, pela lógica da demanda e da oferta, em cuja dinâmica o setor privado tem ocupado um papel relevante no sentido de suprir a demanda por um ensino de massa. (Neves e Martins, 2016, p. 103).

Ou seja, essa expansão de vagas no curso de Pedagogia ocorreu de forma exacerbada e preponderantemente na rede privada, “atrelada às políticas educacionais neoliberais, e de um modo extremamente precário”. (Pimenta, Pinto e Severo, 2022, p. 8), o que afeta diretamente a qualidade dos cursos e de seus habilitados.

O segundo aspecto se refere à matrícula ser realizada por apenas 162.813 estudantes em cursos de Pedagogia presenciais e os demais 689.663 estudantes, em cursos EaD.

Gráfico 4 - Número de matrículas da Pedagogia no ano de 2023: Cursos Presenciais e Cursos EaD



Fonte: A autora com base nos dados do Censo do Ensino Superior (2023).

Tal predominância dessas matrículas em cursos da modalidade de EaD por IES da rede privada é preocupante, uma vez que estas se caracterizam, nas palavras de Pimenta, Pinto e Severo (2022, p. 8), por pertencerem:

[...] a Conglomerados Econômicos denominados como instituições de capital privado que integram o sistema financeiro e operam a educação como mercadoria e bem de consumo, por isso denominadas também de instituições privadas financeiras. (Pimenta, Pinto e Severo, 2022, p. 8).

Esse aspecto também demonstra a fragilidade do processo formativo dos futuros pedagogos, pois apesar de o crescimento de cursos EaD no ensino superior, em especial por parte da rede privada, ser um fenômeno mundial e não algo exclusivo de nosso país, por aqui os reflexos, por vezes, não são positivos.

Ao utilizar como referência Bertolin (2021), que desenvolveu pesquisa para analisar as diferenças de qualidade entre as modalidades presencial e EaD por intermédio dos

resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, trazemos um recorte de uma tabela por ele elaborada para que a atenção seja especificamente aos resultados do curso de Pedagogia.

Tabela 3 - Comparação das médias das notas no componente específico dos concluintes entre as modalidades presencial e EaD contrastadas por subgrupos de *background*²² distintos - Pedagogia (ENADE 2017)

Subgrupo de <i>background</i> / modalidade de ensino	Curso: Pedagogia
Negros e pardos / presencial	41,2
Branco / EaD	39,7
3 SM ou menos / presencial	41,3
4,5 SM ou mais / EaD	46,3
Mãe sem estudo / presencial	38,9
Mãe com educação superior/ EaD	41,4
Escola pública / presencial	42,3
Escola privada / EaD	46,0
Estuda e trabalha / presencial	43,0
Só estuda / EaD	37,0

Fonte: A autora, por meio de recorte da tabela de Bertolin (2021) que se baseou em microdados do Inep (MEC, 2019).

*SM = salário mínimo

Nota-se que nos aspectos cor da pele e situação de trabalho, “estudantes com *background* inferior do ensino presencial superaram aqueles com *background* superior da modalidade EaD” (Bertolin, 2021, p. 12). Nos aspectos renda familiar, escolaridade da mãe e rede em que frequentou o ensino médio, os desempenhos são próximos apesar das realidades socioeconômicas serem distintas. Ou seja, estudantes com menor nível socioeconômico obtiveram melhor desempenho nos estudos presenciais do que estudantes com maior nível, na modalidade EaD.

Quanto a isso Bertolin expressa preocupação ao concluir que:

Especialmente nos cursos de formação inicial de professores (licenciaturas), a expansão da EaD é preocupante. O fato de aqueles que cuidarão da formação básica e estruturante das futuras gerações receberem formação inicial em cursos de menor qualidade é um evidente disparate.

²² *background* é o “acúmulo” auferido pelos estudantes em função de seus contextos familiar, social, econômico e cultural (Coleman *et al.*, 1966).

Nesse sentido, está se estabelecendo um círculo vicioso, visto que crianças originárias de contextos de dificuldade e carências terão como mestres aqueles que não receberam a melhor formação docente. (Bertolin, 2021, p. 12).

A preocupação de Bertolin (2021) é válida, visto que essas instituições privadas financistas possuem características que, em especial, na modalidade EaD, tornam o processo formativo de seu estudante deficitário. A citar, em sua maioria, as turmas são numerosas (média de 100 estudantes), muitas vezes conduzidas por professores tutores que realizam a “mediação” de diversas disciplinas (nem todas da sua área formativa).

Tomando como base todas essas informações e refletindo que já se passaram 85 anos desde a criação do curso de Pedagogia no Brasil, o mesmo suscita na atualidade muitos debates e embates tanto sobre suas finalidades quanto suas formas de organização curricular. Isso se dá por todo o processo histórico de constituição do curso que no presente é engendrado pelas suas Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia - DCNPs (Brasil, 2006) e também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica - DCNFPs (Brasil, 2015, 2019 e 2024).

Como consequência das políticas curriculares instituídas ao longo do tempo, renomados pedagogos brasileiros se dividem em duas correntes com concepções distintas em relação a especificidade da Pedagogia enquanto campo de conhecimento e a identidade do/a pedagogo/a.

A primeira corrente faz a defesa da docência tanto como base do curso quanto como atuação do/a profissional pedagogo/a. Nela tem-se com grande potência a voz da ANFOPE. Sendo identificável nas resoluções atuais vigentes a prevalência de suas compreensões e pontos de vista. Afinal, como afirma Evangelista, Triches, 2008, “Não resta dúvida de que na correlação de forças existente a ANFOPE teve grande peso em razão de sua longa história e de sua capacidade de intervenção junto ao CNE” (Evangelista, Triches, 2008, p. 3).

Enquanto que a segunda corrente compreende a Pedagogia enquanto uma ciência da educação tendo no pedagogo/a profissional habilitado/a para atuar em diversificados espaços educativos.

Borges (2024), quanto a isso, escreve em seu memorial:

Ao olhar para o embate de discussão sobre o curso de Pedagogia, vejo que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e outras associações defendem um currículo da Pedagogia como licenciatura, voltado à formação docente. Dessa forma, elas têm a concepção de que a Pedagogia deve ter sua formação voltada à docência. Libâneo discorda dessa concepção, enxergando o pedagogo como o

cientista da educação, detentor de uma gama de conhecimentos, ou de uma Ciência maior, com formação ampla dos clássicos, com maior densidade teórica, no ensejo de formar profissionais bacharéis em Pedagogia. Acredito que o embate se resolveria se pensássemos num curso completo, que formasse para a docência e também garantisse uma formação ampla com fundamentos na Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Antropologia e Ética, Sociologia, Didática e Metodologia do Ensino, Currículos, entre outros. (Borges, 2024, p. 38).

A análise feita por Borges (2024) faz referência a cisão entre as duas correntes e propõe forma de superar tal dicotomia por meio do investimento em uma formação sólida que prepare o pedagogo para o exercício docente e para a gama de outras frentes de trabalho que, na sociedade atual, este profissional pode e está, cada vez mais, presente.

Esta segunda corrente é a concepção adotada e defendida na presente pesquisa. Para isso, nos apoiamos nas ideias e argumentos de autores como Franco (2008), Libâneo (2006, 2010, 2018, 2022), Pimenta (1998, 2002, 2004) e Severo (2015a, 2015b, 2022). Estes são signatários que compõem na atualidade a Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia - RePPed²³, cuja origem se deu em maio de 2021.

A RePPed que em 2024 já contava com mais de 1.400 membros associados, foi instituída tendo como objetivo central “fortalecer o campo de estudos da Pedagogia” (Mascarenhas e Severo, 2024, p. 347). Composta por colaboradores das diferentes regiões brasileiras, possui o compromisso de construir uma agenda nacional que:

assume a Pedagogia em sua dimensão constitutiva de Ciência da e para a Educação, implicada na transformação do fenômeno educativo e situada em uma dimensão de práxis que, a partir da relação dialética entre teoria e prática, se constitui como uma forma de intervir na sociedade para transformá-la. (Mascarenhas e Severo, 2024, p. 347).

Vê-se então que, as perspectivas propagadas nas DCNPs (Brasil, 2006) e defendidas pela ANFOPE caracterizam o trabalho pedagógico enquanto docência e a Pedagogia como a denominação do curso que prepara para o exercício da docência. Já a RePPed tem procurado reconstituir o conceito da natureza da Pedagogia, ou seja, reconfigurar sua epistemologia enquanto Ciência do e no campo educativo, com vistas a habilitar profissionais para atuarem em espaços escolares e não-escolares.

²³ “A Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed) é um coletivo constituído por profissionais, estudantes e pesquisadores da Pedagogia, de diferentes níveis e etapas da Educação Básica, da Educação Superior e de espaços educativos não escolares”. Criada em maio de 2021, com a finalidade de compor uma “resistência crítica” e ser um “espaço para mobilizar, articular e promover diálogos em torno da problemática da Pedagogia como campo do conhecimento, de formação e de práticas profissionais”. (Mascarenhas e Severo, 2024, p. 345 e 346) Para mais informações sobre a RePPed acesse o site: <https://reppedbrasil.wixsite.com/rede-nacional-de-pes>.

Quanto à perda epistemológica ao longo dos anos da Pedagogia podemos correlacionar a reflexão de Anísio Teixeira (1968) quando equipara a área da Educação com a da Saúde. Quanto a isto ele diz:

A educação de cada um a cada um cabia, pela família e pela escola que existisse, dominantemente privada. Ou, então, religiosa para servir ao credo religioso, que a mantivesse. E isto retirou à arte de educar o aspecto de certo modo sempre científico que teve a arte de curar. Médico seria quem pudesse, professor, quem quisesse. Bernard Shaw levou sua sátira mais longe: quem pode faz, quem não pode ensina. (Teixeira, 1968, p. 12).

Posto isso, vemos como urgente e necessário que as discussões sobre o curso de Pedagogia no Brasil, no tempo presente, sejam realizadas com o intento de perpassar pela tríade: ciência←→curso←→profissão. Essa tríade é tipificada conforme expressam Pimenta, Pinto e Severo (2022) e exposto na Figura 7.

Figura 7 - Pedagogia e a tríade: ciência←→curso←→profissão



Fonte: A autora com base em Pimenta, Pinto e Severo (2022)

Franco, Libâneo e Pimenta (2007) reiteram que o esvaziamento na Pedagogia de sua concepção científica e epistemológica não se dá apenas por sua trajetória histórica, mas também pela ausência de entendimento entre práxis e metodologia, ou seja,

Epistemologicamente, a Pedagogia passa a ser tratada como metodologia; disciplinarmente, o curso de Pedagogia esvazia-se de conteúdos de consolidação teórica, e, quanto aos saberes práticos do exercício educativo, devido a intenções não explícitas, reduzem-se a rudimentos metodológicos e procedimentais. (Franco, Libâneo e Pimenta, 2007, p. 73).

É preciso ter em mente que, apesar de as DCNPs (2006) tratarem a formação docente como central no curso, ela não é **exclusiva**. O/A profissional pedagogo/a poderá ainda atuar na gestão escolar e em diversos espaços não escolares. Afinal, a finalidade da Pedagogia é

a formação humana, isto é, a atuação intencional em todos os espaços sociais em que sujeitos crescem, se socializam, aprendem, se desenvolvem, considerando-se os contextos da existência humana em que se dá esse processo - social, econômico, político, ideológico – e as condições sociais, culturais e materiais de vida desses sujeitos. (Libâneo, 2022, p. 634).

Mas eis que surge um importante questionamento: Os cursos de Pedagogia têm preparado o profissional pedagogo para atuar nesses espaços que não seja à docência? Libâneo (2022, p. 630) faz contundente afirmação ao dizer que na maioria “dos atuais cursos de Pedagogia, não há nem Pedagogia, nem pedagogos. ” Ele destaca a ausência nos currículos de disciplina estruturante que sirva de base para “visões parciais do fenômeno educativo” denominado Pedagogia e ainda observa que, com o fim das habilitações, “passou-se a formar somente o professor”, faltando formar o gestor e o pesquisador.

Duas grandes máximas proferidas por Libâneo (2022, p. 631) e que se tornam a força motriz dessa pesquisa que investiga a profissionalidade de Pedagogos Técnicos são:

- I. todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente;
- II. a base da formação de educadores não é à docência, mas a formação pedagógica.

O pedagogo é um educador, mas que tem sua identidade atravessada por entraves e lacunas que fazem com que esse profissional adentre em amplo mercado de trabalho, muitas vezes perdido de seu papel e sua forma de atuar, inclusive sem normativas específicas que o direcione.

2.7 O profissional Pedagogo e seus espaços de atuação

Mais uma vez retomando que as DCNPs (2006) em seu segundo artigo definem que o concluinte do curso de Pedagogia também poderá atuar “ [...] na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. ” (Brasil, 2006, p.01). Tem-se então um debate, talvez não com a devida repercussão dos diversos espaços de atuação profissional do pedagogo.

Os serviços e apoio escolar citados pelas DCNPs (2006) são os espaços onde os “pedagogos escolares”, assim denominados por Pinto (2006), ou, nas palavras de Libâneo (2018), os “especialistas da educação”, desenvolvem suas atividades laborais na escola, mas não na docência. Ou seja, na gestão escolar da educação básica, esses pedagogos irão exercer as funções de diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, supervisor, orientador educacional, entre outras nomenclaturas que se diferenciam ao longo das redes de ensino dos diversos estados brasileiros.

Nas instituições educacionais do sistema federal, seja nos Institutos ou Universidades Federais, o cargo de pedagogo se encontra regulamentado por meio da lei 11.091/2005 dentro da categoria de Técnicos Administrativos em Educação.

Nesses locais, por vezes, o pedagogo técnico atua na assessoria pedagógica de docentes e discentes. Mas, pelo fato a descrição sumária de seu cargo ser muito genérica, isso não é uma regra, por vezes, é a exceção. Tal questão é problematizada nesta pesquisa.

Há ainda a possibilidade nesses locais do pedagogo ingressar como Técnico em Assuntos Educacionais, pois o critério para investidura do cargo é possuir qualquer licenciatura. Cargo este com descrição sumária semelhante ao Pedagogo Técnico, logo, a sua prática profissional passa por dificuldades semelhantes.

A alternativa, ainda expressa nas DCNPs (2006) de atuação dos pedagogos em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, lhes permite uma ampla gama no campo da Educação Não Escolar - ENE. A ENE, conforme Severo (2015a), define “corresponde a um termo cuja conceituação repousa em uma necessidade histórica emergente, dado o atual contexto de fortalecimento do caráter estruturado de práticas educativas para além dos limites da escola”. (Severo, 2015a, p. 564)

Assim, o que se tem no tempo presente são variadas instituições não escolares que, em sua estrutura de funcionamento, possuem o interesse e necessidade no desenvolvimento de processos educativos. A presença do pedagogo nesses espaços é relevante. Todavia, enquanto movimento contemporâneo, a formação do pedagogo não contempla sua preparação para atuar na ENE.

Podemos citar enquanto cargos de atuação do pedagogo na ENE em áreas na iniciativa privada e em órgãos públicos: gestão de pessoas, educação museal, brinquedoteca, mídias, comunicação, elaboração e avaliação de material didático/pedagógico, hospitais, Centros de Referência da Assistência Social - CRASS, judiciário, assistência social, direitos humanos, pedagogo TAE, entre tantas outras opções.

A problemática dessas situações é que o pedagogo atua, na maioria das vezes, sem definição de suas funções, sem diretrizes, sem regulamentação, regimento ou estatuto. Suas chefias não sabem repassar de forma precisa suas atribuições e o próprio pedagogo também não sabe e/ou não possui preparo formativo para tal. Por isso, faz-se a defesa e urgência da regulamentação da profissão de pedagogo em consonância com a proposta da RePPed²⁴.

Cabe citar alguns dos argumentos que embasam a defesa da regulamentação da profissão pela RePPed (2024), mediante uma postura crítico-propositiva:

- I. contribuir para o enfrentamento de reiterada prática dos governos de contratação de profissionais sem formação adequada para desempenharem, na educação básica, funções docentes e pedagógicas;
- II. estabelecer atribuições que se relacionam às diferentes funções que podem ser exercidas pelas/os pedagogas/os em variados espaços ocupacionais;
- III. conferir um maior sentido de unidade e identidade à profissão, ao estabelecer uma normativa válida para todos os profissionais, independentemente de seu campo de atuação.

No tempo presente, existe o Projeto de Lei 1735/2019, que se encontra em discussão no Congresso Nacional e propõe a regulamentação do exercício profissional do pedagogo.

Relevante pontuar que a regulamentação de profissões não se caracteriza enquanto medida neoliberal. Supor assim seria um equívoco. Ao contrário, o pensamento neoliberal posiciona-se contrário à regulamentação profissional, visto que entende como uma ação de intervenção indevida por parte do Estado tanto na livre iniciativa quanto no livre mercado. Para o neoliberalismo, a consequência de tal atitude é o surgimento de uma reserva de mercado, o que é nocivo à livre concorrência.

Milton Friedman, defensor do liberalismo econômico no século XX, em seu livro de maior destaque, *Capitalismo e Liberdade*, publicado originalmente em 1962, argumentava que a maioria das regulamentações profissionais não serve ao público, mas sim aos interesses daqueles já dentro da profissão, ao limitar a entrada de novos membros. Ele exemplifica com a seguinte situação:

Um cidadão dos Estados Unidos que, em virtude de leis vigentes em diversos estados, não tem a liberdade de dedicar-se à profissão que deseja,

²⁴ Para saber mais sobre a proposta de regulamentação da profissão de pedagoga/a da Repped recomenda-se a leitura do artigo: E Civilização, Revista Desenvolvimento. Por que somos favoráveis à regulamentação da profissão de pedagogo/a? Fundamentos teóricos e políticos acerca do tema e o posicionamento da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed). Revista Desenvolvimento & Civilização, [S. l.], v. 5, n. 2, 2024. DOI: 10.12957/rdciv.2024.85628. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/85628>. Acesso em: 11 nov. 2024.

a não ser que obtenha uma licença conveniente, está, do mesmo modo privado de uma parte essencial de sua liberdade. (Friedman, 1985, p. 22).

Nosso entendimento é oposto. Vemos na regulamentação profissional vantagens como a garantia da manutenção de padrões mínimos de qualidade e segurança dos serviços ofertados à sociedade, bem como a proteção dos estatutos profissionais e a manutenção da qualificação social das profissões, aos quais o neoliberalismo tem-se empenhado em desestabilizar.

Ao tentar explicar o que se espera de um pedagogo, é possível utilizarmos a concepção de Franco (2008). A cientista descreve que ele

[...] será aquele profissional capaz de mediar teoria pedagógica e práxis educativa e deverá estar comprometido com a construção de um projeto político voltado à emancipação dos sujeitos das práxis na busca de novas e significativas relações sociais desejadas pelos sujeitos (Franco, 2008, p.110).

O pensamento de Libâneo (2018) converge com Franco (2008) ao definir o pedagogo como sendo

o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. (Libâneo, 2018, p. 127)

Baseadas nas concepções desses autores, não se tem a ilusão de que a regulamentação da profissão solucionará todas as incongruências que permeiam o profissional pedagogo, mas a expectativa de que servirá como mais um dispositivo legal que norteará aspectos até o momento indefinidos.

Cria-se na regulamentação a possibilidade de um maior delineamento da identidade do pedagogo até então não definida. Mas, para além da materialização da regulamentação, se espera que os profissionais da educação, juntamente com as organizações e entidades civis, sigam na luta por diretrizes que propiciem uma formação sólida desse profissional multifacetado que, cada vez mais, está presente em diversos espaços sociais e precisa desenvolver uma atuação pedagógica potente.

III**REVISÃO DA LITERATURA: O PEDAGOGO-ÁREA TÉCNICO ADMINISTRATIVO
EM EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR**

É possível construir um objeto de pesquisa de forma puramente empírica, baseando-se unicamente nos dados do campo? A resposta é usualmente negativa: é preciso ler o que os outros escreveram antes de nós; de certa forma, subir sobre seus ombros para conseguir ver mais além, um pouco como o pretendiam fazer os modernos românticos, em sua disputa contra os clássicos antigos. (Deslauriers; Kérisit, 2014, p. 134).

A construção desta seção busca aproximar-se da definição de revisão de literatura feita por Arlene Fink (2014). Para a professora e pesquisadora de Medicina e Saúde Pública na Universidade da Califórnia, o processo de revisão da literatura é realizado por meio de um "método sistemático, explícito e reproduzível para identificar, avaliar e sintetizar o corpo existente de informações completas e trabalhos registrados produzidos por pesquisadores, acadêmicos e profissionais" (Fink, 2014, p.03, tradução nossa).

Okoli (2019) expressa o quanto a elaboração dessa etapa da pesquisa não é tarefa simples:

[...] Por um lado, a revisão de literatura é provavelmente a metodologia de pesquisa mais utilizada, já que praticamente todos precisam preparar uma para quase todos os trabalhos que publicam. Assim, muitas vezes têm uma falsa sensação de preparação para a considerável tarefa em mãos até que comecem e percebam a enormidade do projeto. Por outro lado, o treinamento de estudantes de pós-graduação na escrita de revisões de literatura é bastante esparso, resumindo-se, em geral, a uma ou duas sessões de seminários que podem abordar brevemente o tópico. (Okoli, 2019, p. 03).

Posto o desafio e compreendido a relevância em concretizá-lo para a obtenção de um aprofundamento nos conhecimentos referentes ao objeto de estudo da pesquisa, é que o levantamento de produção científica da área iniciou-se desde quando ainda o que se tinha era um projeto e foi atualizado ao longo da escrita da tese. A pretensão foi identificar o que já se havia realizado anteriormente, analisar com afinco, registrar as informações pertinentes para a consolidação de ideias similares e discrepantes, na tentativa de identificar omissões ou lacunas na literatura produzida sobre a temática em questão e assim apresentar os resultados de forma objetiva, mantendo o foco no objeto de estudo.

A tentativa na realização da revisão da literatura foi de seguir os passos descritos por Okoli (2019, p. 8 e 9). São eles: identificação do objetivo; planejamento do protocolo e treinamento; aplicação de uma seleção prática; busca da bibliografia; extração dos dados; avaliação da qualidade, síntese dos estudos e escrita da revisão.

Assim, se inicia a busca no ano de 2021. O local inicialmente escolhido foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Faz-se ainda a opção de não delimitar período/ano de defesa, mas sim, procurar por teses e dissertações utilizando somente o filtro com as seguintes palavras-chave: pedagogo técnico administrativo em educação; ensino superior e universidade federal.

Com base nesses critérios, são obtidos 71 resultados que são distribuídos em 54 dissertações e 17 teses. Ao ler todos os resumos, identifica-se que os trabalhos discorrem

sobre uma gama relativamente grande de assuntos diversos, conforme elencados na nuvem de palavras²⁵ a seguir, construída por meio do Infogram²⁶.

Figura 8 – Nuvem das Palavras-chave encontradas na BDTD



Fonte: A autora (2023).

Das mais de 23 palavras-chave listadas na nuvem acima, nenhuma possui correlação direta com nosso tema de pesquisa, o que demonstra a escassez na busca de trabalhos com temática que convergem com os objetivos da tese. Do total de trabalhos encontrados, após leitura criteriosa dos resumos, encontramos apenas dois que possuem uma maior aproximação com nossa proposta.

3.1 O que dizem as dissertações da BDTD

Resultante da busca inicial na BDTD, têm-se duas dissertações que recebem destaque:

25 Nuvem de palavras é um recurso gráfico para descrever os termos mais frequentes de um determinado texto. O tamanho da fonte em que a palavra é apresentada é uma função da frequência da palavra no texto: palavras mais frequentes são desenhadas em fontes de tamanho maior, palavras menos frequentes são desenhadas em fontes de tamanho menor. (http://sefarditas.net.br/ava/desc0e3/nuvem_palavras.pdf).

26 Ferramenta de visualização intuitiva que cria infográficos e gráficos. Disponível em: <https://infogram.com/>.

Quadro 8 - Dissertações selecionadas na primeira busca na BDTD

Nº	Título	Autora	Ano	Programa	Mestrado	Instituição
D01	Análise do cargo de técnico em assuntos educacionais em uma universidade federal de Minas Gerais	Mariana Gomes Lopes	2019	Programa de Pós-Graduação em Administração Pública	Profissional	UFTM - MG
D02	Desafios e papel do Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade de Brasília	Jaqueline de Almeida Sousa	2019	Programa de Pós-graduação em Educação do Mestrado Profissional	Profissional	UnB - DF

Fonte: A autora (2023).

D01. O trabalho de Mariana Gomes Lopes buscou, por meio de um estudo de caso em uma Universidade Federal de Minas Gerais, descrever o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, analisando as diferenças entre o trabalho real e o prescrito legalmente. Pesquisa exploratória, utilizou-se para a coleta de dados de procedimentos qualitativos e quantitativos e empregou a análise de conteúdo de Bardin. A análise dos resultados da pesquisa demonstrou um distanciamento entre o trabalho prescrito na legislação e o efetivamente realizado pelos profissionais. Estes estão desempenhando atividades de caráter administrativo. Tal situação gera uma rotatividade desses profissionais em diversos setores na busca de conseguirem atuar em atividades vinculadas ao cargo. São apresentadas ainda sugestões para corrigir as distorções observadas. Os participantes da pesquisa recomendam a construção de políticas de recursos humanos capazes de ampliar a atuação destes profissionais em atividades genuinamente pedagógicas, de acordo com o que a legislação determina. As principais motivações para os profissionais seguirem a carreira de Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) da UFTM podem ser agrupadas em duas categorias: “Carreira no serviço público” e “Afinidade com a área”. A categoria “Carreira no serviço público” é a motivação mais citada, 69,5% dos entrevistados relataram que a estabilidade e os benefícios associados a uma carreira no serviço público são fatores importantes para sua

escolha. A “Afinidade com a área” foi mencionada por 56,5% dos participantes, refletindo, por parte desses, um interesse genuíno e identificação com as atividades e responsabilidades relacionadas ao campo da educação.

D02. A segunda dissertação, produzida por Jaqueline de Almeida Sousa, propôs analisar a natureza do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) na educação superior, especialmente na Universidade de Brasília. O estudo baseia-se em eixos teóricos que incluem a identidade do TAE, a atuação profissional e a epistemologia da prática, com o objetivo de avaliar a realidade da atuação profissional e propor um projeto interventivo para servir de referência às Instituições Federais de Educação Superior (IFES), ao TAE e aos gestores universitários. A pesquisa é qualitativa e utiliza métodos como pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e aplicação de questionário eletrônico. A análise bibliográfica foi realizada para compilar o "estado do conhecimento" sobre o TAE a partir de 2012, devido à escassez de publicações entre 2005 e 2011. A pesquisa documental foi usada para levantar os marcos legais referentes à legislação pertinente ao cargo. O questionário eletrônico foi aplicado via e-mail institucional, obtendo 31 respostas de um total de 90 envios. Os principais desafios enfrentados pelos Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) da Universidade de Brasília incluem: falta de conscientização sobre as necessidades específicas, importância e papéis dos TAEs dentro da universidade, o que pode levar a situações de desvio de função e assédio moral, e conhecimento insuficiente dos supervisores imediatos sobre as responsabilidades dos TAEs, o que dificulta a execução de suas funções. Esses desafios destacam a necessidade de melhor comunicação e compreensão das funções dos TAEs dentro da instituição. No intuito de transpor tais desafios, o projeto interventivo proposto pela autora da dissertação se constitui em uma "proposta de formação continuada em serviço", que visa identificar as lacunas e a real necessidade de formação dos TAEs, promovendo uma interação social necessária à identidade profissional e envolvendo o corpo docente na construção progressiva de sua atuação laboral.

Ambos os trabalhos têm familiaridade com nossa proposta por possuírem o mesmo *lócus* de investigação: Universidades Federais. Todavia, D01 e D02 se detêm na análise do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, que por vezes tem funções próximas do Pedagogo-Área e até são confundidos ou sofrem fusão nas instituições que possuem ambos, visto que são cargos ligados às atividades de ensino, pesquisa e extensão, com ênfase em questões pedagógicas e administrativas. Sendo assim, apesar das similaridades descritas, as dissertações encontradas se diferenciam de nossa finalidade na presente tese, que é a

caracterização/o estudo, de maneira pormenorizada, do Técnico Administrativo em Educação - TAE que exerce o cargo de Pedagogo-Área.

Por não encontrar nenhuma pesquisa que faça análise especificamente do trabalho do Pedagogo-Área TAE, sujeito da pesquisa aqui apresentada, em universidades federais, optou-se por realizar uma segunda busca. Esta, por sua vez, é mais longa e com apenas a palavra-chave: pedagogo técnico. Nessa busca, novamente na BDTD, obteve-se um total inicial de 6.160 resultados. Dentro deste universo de pesquisa, há oito dissertações que coadunam em alguns aspectos com os nossos objetivos. São elas:

Quadro 9 - Dissertações selecionadas na segunda busca na BDTD

Nº	Título	Autora	Ano	Programa	Mestrado	Instituição
D03	Pedagogos que atuam como técnicos em assuntos educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro: caminhos e encruzilhadas dos processos identitários	Silvia Helena Ferreira da Silva	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação	Acadêmico	UERJ São Gonçalo - RJ
D04	Um estudo sobre o trabalho das pedagogas do Instituto Federal Farroupilha: historicidades, institucionalidades e movimentos	Taise Tadielo Cezar	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação	Acadêmico	UFSM Santa Maria - RS

D05	"Quem somos eu?" uma análise sobre a (re)construção das identidades profissionais das pedagogas no IFS/Aracaju	Claudia de Medeiros Lima	2015	Programa de Pós-Graduação em Educação	Acadêmico	UFS São Cristovão - SE
D06	O pedagogo na tessitura da UFSC: liames entre a atuação deste profissional e a gestão de pessoas	Joyce Regina Borges	2016	Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária	Profissional	UFSC Florianópolis - SC
D07	O trabalho do pedagogo no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria	Cassiana Marques da Silva	2016	Programa de Pós-Graduação em Administração	Profissional	UFSM Santa Maria - RS
D08	Reflexões sobre o papel do profissional de pedagogia: um estudo de caso do CEFET/RJ	Isabel Cristina Sêco Loureiro	2016	Escola de Engenharia/Departamento de Engenharia de Produção/Laboratório de Tecnologia, Gestão de Negócios e Meio Ambiente	Acadêmico	UFF Niterói - RJ
D09	Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais: um estudo de caso sobre as identidades profissionais no IF Sertão-PE	Iara Ferraz Cornélio	2018	Programa de Pós-graduação Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas	Profissional	UFBA -BA

D10	Identidade e prática laboral das pedagogas técnico-administrativas em educação da Universidade de Brasília	Amanda de Andrade Dias Tavares	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação	Profissional	UnB Brasília - DF
-----	--	--------------------------------	------	---------------------------------------	--------------	-------------------

Fonte: A autora (2023).

D03. “Pedagogos que atuam como Técnicos em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro: caminhos e encruzilhadas dos processos identitários” desenvolvida pela pesquisadora Silvia Helena Ferreira da Silva, teve como objetivo analisar os processos identitários dos pedagogos que atuam como Técnicos em Assuntos Educacionais (TAEs) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Utilizou uma abordagem qualitativa, desenvolvida especialmente pela escuta, transcrição e análise de entrevistas narrativas, questionários on-line. Conclui-se que a identidade profissional dos TAEs está em constante construção, influenciada por suas experiências, formação acadêmica e a sobrecarga entre suas atribuições e a realidade do trabalho. A pesquisa destaca a insatisfação de muitos TAEs com suas funções, que são predominantemente administrativas, e a necessidade de uma formação que os prepare para atuar em diversos contextos sociais. Além disso, há ênfase na importância das narrativas pessoais para a compreensão das identidades e desafios enfrentados por esses profissionais no ambiente educacional. A pesquisa também menciona que a inclusão dos pedagogos enquanto Técnicos em Assuntos Educacionais na carreira dos técnicos administrativos traz à tona conflitos relacionados à percepção dos problemas educacionais, que são muitas vezes tratados como meros problemas metodológicos e burocráticos, o que pode prejudicar a qualidade educacional da instituição.

D04. “Um estudo sobre o trabalho das pedagogas no Instituto Federal Farroupilha: historicidades, institucionalidades e movimentos”, defendida em 2014 por Taise Tadielo Cezar, buscou analisar, dialeticamente, a partir dos discursos e do processo de implementação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, como está se constituindo a historicidade do trabalho das pedagogas, que possuem vínculo institucional como Técnicas Administrativas em Educação nesta instituição. Para isso, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas semiestruturadas e

grupo de interlocução. Este estudo revela que a constituição do trabalho das pedagogas é compreendida na relação com a totalidade histórica e social. Pedagogas, ao ingressarem como TAES dentro de um instituto federal, enfrentam desafios em relação às especificidades de um novo plano de carreira, em geral desconhecido; no âmbito da pertença profissional; no espaço em que as atividades laborais se desenvolverão e no trabalho dessas pedagogas na instituição. A pesquisa aborda o impacto da legislação sobre os papéis e identidades dos pedagogos, destacando uma desconexão significativa entre as responsabilidades legalmente definidas dos pedagogos e o trabalho pedagógico real que eles realizam. Observa-se que os pedagogos são obrigados a serem "superprofissionais" para cumprirem todas as suas obrigações legais, o que cria uma contradição entre suas realidades diárias e as expectativas institucionais. Essa situação afeta sua identidade profissional e a natureza coletiva de seu trabalho pedagógico, à medida que eles vivenciam as complexidades das relações de poder e da estrutura institucional que governa seus papéis. Além disso, as mudanças no plano de carreira e nas funções dos pedagogos influenciam seu pertencimento profissional e a natureza de seu trabalho dentro da instituição.

D05. “Quem somos eu?” Uma análise sobre a (re)construção das identidades profissionais das pedagogas no IFs/Aracaju’, feita por Cláudia de Medeiros Lima, é uma pesquisa que investigou o processo de (re)construção das identidades profissionais das pedagogas não docentes, que exercem suas atividades na principal Instituição Federal de formação técnica profissional em nível médio de Sergipe por meio de pesquisa qualitativa e abordagem sociológica, a partir da articulação entre questionários e entrevistas individuais como instrumentos centrais de produção de dados. Conclui-se que o ambiente institucional pesquisado é cenário de diversos conflitos de poder, com uma tendência à legitimação da hegemonia da categoria docente em detrimento de outras categorias. Assim, há uma confusão no papel e exercício profissional das pedagogas TAEs, o que pode contribuir para a desvalorização e influência negativa na construção de suas identidades profissionais, o que corrobora para um panorama de crises identitárias. Destacam-se como desafios enfrentados na definição de sua identidade profissional no contexto da educação brasileira: **conflitos com a equipe docente:** há conflitos em andamento entre pedagogos não docentes e a equipe docente, o que pode dificultar a reconstrução de suas identidades profissionais. Tal situação é intensificada por meio da construção histórica de um papel "fiscalizador" (supervisor) da pedagogia nas escolas, levando a uma percepção de oposição entre os dois grupos. **Papéis Minimizados e Confusão:** seus papéis são frequentemente minimizados e confusos, levando a uma falta de clareza em sua identidade profissional. Isso é agravado pelos saberes

generalizados que possuem e normas institucionais que são frequentemente desconhecidas para eles. **Relações institucionais:** existem barreiras institucionais significativas e conflitos relacionais entre grupos de educadores e alunos, onde se espera que pedagogos não docentes façam a mediação dessas relações, muitas vezes sentindo a pressão de defender os direitos dos alunos. **Crise de identidade:** muitos pedagogos não docentes vivenciam uma crise de identidade, sentindo-se rejeitados pela forma como são definidos pelos outros e expressando insatisfação com seu reconhecimento no ambiente educacional. **Dependência de demandas espontâneas:** há falta de planejamento em suas funções, o que leva à dependência de demandas diárias espontâneas, complicando ainda mais sua identidade profissional. **Percepções negativas da profissão:** a profissão enfrenta percepções negativas, que contribuem para a perda de interesse entre os jovens em seguir uma carreira em pedagogia, e aqueles que entram na área perpassam por esses estigmas.

D06. “O pedagogo na tessitura da UFSC: liames entre a atuação deste profissional e a gestão de pessoas” resulta de pesquisa desenvolvida por Joyce Regina Borges que procurou compreender como vem se constituindo a gestão de pessoas referente aos ocupantes do cargo de pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em educação na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Se caracteriza por ser uma pesquisa qualitativa e está classificada, quanto aos fins, como aplicada e descritiva e, quanto aos meios, como pesquisa de campo, bibliográfica, documental e como estudo de caso. A coleta de dados foi efetuada por meio de entrevista semiestruturada, análise de documentos e consulta à bibliografia relacionada ao tema. Depreendeu-se que a gestão de pessoas referente aos ocupantes do cargo de Pedagogo TAE na UFSC constitui-se mais de limitações do que de possibilidades, visto que a atuação do pedagogo TAE, em muito, não é compreendida por suas chefias e demais colegas de trabalho. As limitações abrangem áreas do campo legal, da cultura institucional, estrutural e da descontinuidade administrativa, além de desarticulação entre o setor de gestão de pessoas da universidade e os gestores dos setores onde os pedagogos atuam de forma direta. Os principais desafios enfrentados pelos pedagogos da UFSC em relação às suas funções e responsabilidades incluem: dificuldades na compreensão das atribuições do cargo de pedagogo, o que afeta sua atuação efetiva e limita suas contribuições à instituição; integração limitada entre pedagogos e docentes, levando à falta de comunicação sobre as necessidades educacionais; influência de princípios educacionais gerenciais que conflitam com os objetivos pedagógicos da instituição, resultando na subutilização dos pedagogos; falta de consciência dentro da comunidade universitária sobre

os papéis e a importância dos pedagogos, o que restringe ainda mais suas oportunidades de contribuição.

D07. “O Trabalho do pedagogo no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria”, dissertação em que Cassiana Marques da Silva desenvolveu uma investigação acerca das atividades laborais dos pedagogos do quadro de servidores técnicos administrativos em educação da Universidade Federal de Santa Maria – RS. Utilizou-se de estudo de caso exploratório qualitativo e como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada e análise documental. O trabalho identifica que as opiniões das chefias imediatas dos pedagogos TAEs a respeito das atividades desempenhadas por eles são diversas. Uns possuem clareza e outros desconhecem quais são as principais atribuições pertencentes ao cargo de pedagogo TAE. Esse desconhecimento ou divergência de opiniões faz com que o trabalho desse profissional se encontre reprimido, o que gera o sentimento nele de que poderia contribuir mais e ser melhor aproveitado. Por isso, há uma disparidade na utilização de pedagogos em diferentes unidades educacionais pertencentes à universidade, com algumas unidades não sabendo como envolver adequadamente o profissional, enquanto outras tentam iniciar projetos com seu apoio. Além disso, o número geral de pedagogos é insuficiente em comparação às demandas dos alunos e às necessidades operacionais, levando a dificuldades no cumprimento eficaz de suas funções.

D08. “Reflexões sobre o papel do profissional de pedagogia: um estudo de caso no CEFET/RJ” desenvolvida por Isabel Cristina Sêco Loureiro, objetivou refletir sobre a identidade profissional do pedagogo, a ressignificação do seu papel e sua possível contribuição ao desenvolvimento do sistema CEFET/RJ. Desenvolveu um estudo de caso em que foram analisadas oito distintas unidades do sistema CEFET/RJ, contando com uma entrevista e questionários. O papel do pedagogo ficou caracterizado como predominantemente de acompanhamento e orientação discente, com uma percepção de que sua atuação é vista como essencial para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, também é mencionado que o papel do pedagogo não é claro para alguns docentes e que há uma visão estreita sobre suas funções, influenciada por fatores como formação, experiências prévias e cultura institucional, o que acaba por fazer com que algumas de suas atribuições não sejam reconhecidas ou praticadas na instituição, e que atividades primordiais ao processo de ensino-aprendizagem sejam desenvolvidas por profissionais de outras áreas.

D09. “Pedagogos e técnicos em assuntos educacionais: um estudo de caso sobre as identidades profissionais no IF Sertão - PE” elaborada por Iara Ferraz Cornélio com objetivo de pesquisa qualitativa de intervenção, apresenta um estudo de caso sobre os cargos

de Pedagogo e Técnico em Assuntos Educacionais no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE). Tem como propósito compreender como Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais percebem os limites e possibilidades de suas atuações, tomando como referencial os processos formativos inerentes a cada cargo e analisando as consequências das similitudes no exercício de seus trabalhos. Constatou-se que as semelhanças nas atribuições são causadoras de diversos entraves nos afazeres diários desses cargos e não colaboram para um trabalho de qualidade. Por meio de análise documental, de observações in loco e da aplicação de questionário, o estudo enfatiza a importância da formação continuada, a necessidade de delimitação das atribuições e a busca por valorização profissional. Além disso, propõe a criação de um Fórum Permanente para discutir e regulamentar as funções desses profissionais, visando promover um ambiente colaborativo e de aprendizado.

D10. “Identidade e prática laboral das pedagogas técnico administrativas em educação da Universidade de Brasília”, defendida por Amanda de Andrade Dias Tavares, o objetivo principal foi identificar e refletir a respeito da natureza das atribuições desempenhadas pelas pedagogas técnicas administrativas em educação na Universidade de Brasília, seja no âmbito administrativo, seja no pedagógico. As análises foram realizadas por meio de dados bibliográficos, documentais e das respostas dos questionários. Os resultados das análises apontaram para uma prática pedagógica ligada aos processos de orientação, gestão, planejamento e acompanhamento de atividades administrativas e pedagógicas, exigindo das pedagogas técnico-administrativas em educação (TAE) a mobilização de saberes diversos para responder às demandas laborais que, em parte, foram adquiridos no contexto da prática profissional. A identidade e prática laboral das pedagogas participantes da pesquisa se caracterizam por desafios como precárias condições de estrutura física e financeira, carência de formação profissional específica e angústia com a possibilidade de perda de autonomia universitária e privatização do Ensino Superior. As pedagogas enfrentam dificuldades na gestão interna da Universidade em relação à importância e valorização de suas contribuições, o que provoca um distanciamento de sua base formativa e função institucional. A falta de compreensão do papel do pedagogo na universidade também impacta sua identidade profissional. Além disso, as pedagogas atuam em diversas atividades que vão além das administrativas, buscando contribuir com intervenções educativas e pedagógicas que promovam processos formativos de qualidade.

Observa-se que o conjunto das dissertações D03 a D10 coletivamente fornece uma visão abrangente do papel e das experiências dos pedagogos em várias instituições

educacionais públicas brasileiras, com foco em suas identidades profissionais, capacitações e os desafios que enfrentam. Elas contêm extensas bibliografias de referências acadêmicas relacionadas à pedagogia, políticas educacionais e metodologias de pesquisa qualitativa, destacando a importância de entrevistas e estudos de caso na compreensão da dinâmica das práticas educacionais. As pesquisas enfatizam a necessidade de definições mais claras do papel do pedagogo e melhor capacitação para aumentar a eficácia deste em suas respectivas instituições. Em todos os trabalhos, são evidenciadas as preocupações dos pedagogos em relação aos seus papéis e formação nas suas instituições de ensino. A citar, algumas de suas preocupações são: desvalorização e imagem negativa, dificuldades de interação com o corpo docente, insegurança na atuação, falta de reconhecimento, conflitos de identidade, entre outras.

Os estudos podem, ainda, ser divididos em dois grupos se tomarmos como critério o espaço de trabalho. Grupo 01 composto por D3, D6, D7 e D10 investiga a atuação do pedagogo-área em universidades federais, assim como esta tese, enquanto que o Grupo 02, formado por D4, D5, D8 e D09, realiza suas investigações em institutos federais. Entendemos que ambos os grupos são relevantes e possuem arcabouço teórico que muito pode nos auxiliar no aprofundamento da compreensão do nosso objeto de estudo. Todavia, em relação ao local de atuação do pedagogo-área, reconhecemos que há diferenças pontuais nas diretrizes, concepções e finalidades pedagógicas de uma Universidade Federal em relação a um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, o que nos leva, em relação a esse quesito, a nos atermos com maior diligência às pesquisas do Grupo 01.

3.2 Repositório UFU: achados de 2023

O Estado do Conhecimento foi complementado no ano de 2023, quando se identificou via Repositório Institucional da UFU (RI-UFU) local que abarca, entre outras produções científicas, as teses e dissertações produzidas na Universidade Federal de Uberlândia, a inserção de duas teses defendidas neste mesmo ano e ambas pertencentes ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, com forte vinculação à nossa pesquisa. São elas:

T01. “Trajetórias do Trabalho de Pedagogo Técnico Administrativo na Educação Superior da Universidade Federal de Uberlândia-UFU (1995-2020)” foi desenvolvida por Vânia Amaral Rocha sob a orientação de Sérgio Paulo Morais e correspondente à linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação. A tese investigou as

experiências profissionais vividas por pedagogos e pedagogas e percebidas por gestores e gestoras da universidade. Caracterizada enquanto pesquisa qualitativa e realizada por meio de técnicas advindas da História Oral, ancorada nas ideias de teóricos de base como Marx; Engels; Mészáros; Oliveira; Saviani; Thompson. Foram realizadas entrevistas com 11 pessoas, quatro pedagogos (três homens e uma mulher) e sete gestores (dois homens e cinco mulheres) da UFU. O estudo critica a mercantilização da educação e destaca a necessidade de reconhecimento e apoio aos pedagogos para melhorar a qualidade da educação no país. Os principais desafios descritos pelos pedagogos que participaram da pesquisa foram: dificuldades no cumprimento do seu papel devido à falta de compreensão da comunidade acadêmica quanto às suas reais responsabilidades, conduzindo a uma crise de identidade; a desorganização da sua identidade profissional e dos conhecimentos adquiridos durante a sua formação, o que dificulta a sua atuação na instituição; um número reduzido de pedagogos que prejudica os esforços coletivos para fortalecer sua categoria dentro da instituição; a predominância das tarefas administrativas sobre as atividades pedagógicas, o que os distancia das suas principais responsabilidades; o impacto da escassez de recursos financeiros no funcionamento das universidades federais, que aumenta a pressão para alcançar eficiência nos resultados.

T02. “Entre vivências e saberes: a construção da identidade profissional das pedagogas do IFTM Campus Uberlândia” é a tese defendida por Nara Moreira juntamente com seu orientador Astrogildo Fernandes Silva Júnior na Linha Saberes e Práticas Educativas. Teve como objetivo geral desvelar as identidades profissionais das pedagogas que atuam no Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM Campus Uberlândia. Caracterizada enquanto investigação qualitativa, utilizou a História Oral Temática. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas concedidas pelas pedagogas; aplicação de questionários para os vários segmentos que compõem a comunidade escolar; a transcrição, na íntegra, do documentário “Trajetórias” protagonizado pelas profissionais que idealizaram e executaram a ação formativa docente “Ciclos de Estudos Reflexivos: à docência na EPT” e as cartas pedagógicas escritas pelas pedagogas participantes da 1ª e 2ª Edição da ação formativa supracitada. Com uma pesquisa colaborativa, revela-se como as ações formativas, mais especificamente, os “Ciclos de Estudos Reflexivos”, promovem um ambiente de aprendizado mais solidário e crítico, além de destacar a necessidade de reconhecimento das especificidades da profissão. A crítica às novas Diretrizes Curriculares Nacionais e a busca por uma formação contínua que respeite as individualidades dos educadores são temas centrais, evidenciando a complexidade e os desafios enfrentados pelos pedagogos na

Educação Profissional e Tecnológica - EPT. A tese descreve como as experiências pessoais influenciam a identidade profissional das pedagogas no contexto educacional de várias maneiras. A socialização prévia, a partir do período de observação como alunos, desenvolve padrões mentais e pensamentos sobre o ensino, o que impacta a formação da identidade profissional de forma paulatina e um pouco reflexiva. Além disso, as experiências vivenciadas desde a infância, que remetem à importância da educação, são decisivas para a escolha do exercício da profissão de pedagoga, sendo condicionadas por fatores intrínsecos e extrínsecos. As narrativas das pedagogas indicam que passagens da infância e vivências escolares são significativas na formação de suas personalidades e identidades.

Ambas as teses fornecem uma visão abrangente das práticas e políticas educacionais no Brasil, com foco na evolução da pedagogia, na importância da História Oral para compreensão das identidades profissionais e nas ações colaborativas entre educadores. A primeira tese T01 desenvolve sua pesquisa dentro da Universidade Federal de Uberlândia, o que promoverá o fato de termos sujeitos em comum participantes também em nossa tese. Já a T02 realiza sua pesquisa no IFTM sobre a visão de uma Educação Técnica e Tecnológica. Cabe destacar que, conforme explicitado durante breve relato do conteúdo de cada tese, elas não só possuem enfoques diferentes, como são de linhas de pesquisa diferentes da do presente estudo, logo, é natural nos distinguirmos, em parte, nas escolhas metodológicas e referenciais utilizados.

3.3 Artigos Científicos Qualis A

Para complementar a revisão da literatura, optou-se ainda por realizar a busca de artigos científicos publicados da área da Educação em periódicos Qualis A que versam sobre a temática da tese e, para tanto, foram utilizadas as palavras-chave: pedagogo técnico; universidade federal. A busca foi feita com êxito nas plataformas de pesquisa online: Google Acadêmico, Lens.org e Periódicos Capes, com a seleção de seis artigos conforme listados abaixo:

Quadro 10 - Artigos Científicos Qualis A selecionados

Nº	Título	Autores	Periódico	Qualis
A01				A2

	O trabalho do pedagogo nos institutos federais de educação ciência e Tecnologia: algumas análises	Carolina R. de S. Carrijo, Shirleide P. da S. Cruz e Kátia Augusta C. P. C. da Silva	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Volume 2, nº 11(2016)	
A02	Contribuições pedagógicas em institutos federais: o supervisor escolar, o orientador e o pedagogo técnico-administrativo	Deloize Lorenzet e Jaime J. Zitkoski	Revista Educação (PUCRS) v. 40 nº 3 (2017)	A1
A03	Pedagogos não docentes nos Institutos Federais de Educação, tensionando os processos de identificação	Silvana de A. Silva e Filomena Maria de A. Monteiro	Revista Educação em Questão v. 58 n. 58 (2020): out./dez. 2020	A1
A04	A prática profissional de Pedagogos/as TAEs na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Wallace P. Sant Ana e Umberto de A. Pinto	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica v. 2 nº 23 (2023)	A2
A05	O desenvolvimento profissional do pedagogo técnico administrativo (TAE) no Instituto Federal de Educação, de Mato Grosso: identidades em construção	Silvana de A. Silva	Cuadernos de Educación y Desarrollo v. 16 nº 2 (2024)	A4
A06	Propostas de diretrizes para formação continuada dos pedagogos técnicos-administrativos em educação em um Instituto Federal de Educação	Leonara R. dos S. Castro, Elenilce G. de Oliveira, Natal L. R. Fernandes, Maria Madalena da Silva, Jerciano P. Feijó	Conexões Ciência e Tecnologia v. 18 (2024)	A2

Fonte: A autora (2023).

A01. “O trabalho do pedagogo nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: algumas análises” analisa o papel dos pedagogos técnicos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no Brasil, enfatizando sua importância na educação profissional e tecnológica. Ele destaca as funções cruciais dos pedagogos na supervisão, gestão e suporte educacional, ao mesmo tempo em que aborda os desafios que eles enfrentam em seus relacionamentos, em especial, com os professores. A pesquisa, baseada em publicações de 2008 a 2014, revela uma carência de literatura sobre o trabalho específico dos pedagogos nos IFs e ressalta a necessidade de formação contínua e uma identidade profissional melhor definida para esses educadores.

A02. “Contribuições pedagógicas em institutos federais: o supervisor escolar, o orientador e o pedagogo técnico-administrativo” é um artigo que aborda a formação e as atribuições de profissionais da educação em contextos de Educação Profissional, destacando a importância da equipe pedagógica, que inclui supervisores, orientadores educacionais e pedagogos técnicos-administrativos, para apoiar docentes e promover a qualidade do ensino. A supervisão escolar evoluiu para uma abordagem mais democrática, e o orientador educacional desempenha um papel fundamental no apoio aos alunos e na articulação com a comunidade. O texto enfatiza a relevância destes profissionais licenciados em Pedagogia, em atuações específicas, a necessidade de formação contínua e reflexiva, além da importância do trabalho colaborativo e das intervenções pedagógicas para a formação integral dos estudantes e a construção de uma sociedade mais justa. Os autores dão destaque ao fato de que a constituição dessa equipe pedagógica na educação profissional revela a preocupação com a qualidade do conhecimento científico e pedagógico, e constitui um dos caminhos a serem trilhados para que esta se torne uma instituição de excelência.

A03. “Pedagogos não docentes nos Institutos Federais de Educação, tensionando os processos de identificação” buscou compreender como as pesquisas discutem os processos de identificação de pedagogos não docentes nos Institutos Federais de Educação. A escolha metodológica foi por uma abordagem qualitativa e pela pesquisa do tipo bibliográfica. O texto fornece uma visão geral das identidades profissionais de pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE) em Institutos Federais (IFs) brasileiros, enfatizando as complexidades e fluidez dessas identidades em meio a conflitos de poder e desvalorização profissional. Há destaque para os papéis sobrepostos de pedagogos e TAE, a inadequação da formação inicial de professores para EPT e questões de gênero em cargos de gestão. O documento também discute a fragilidade metodológica na pesquisa de pedagogos não docentes, defendendo uma compreensão mais profunda de suas identidades

moldadas por experiências pessoais e contextos institucionais. Nota-se que os papéis dos pedagogos não docentes, por vezes, têm sido reduzidos a tarefas mecânicas e técnicas, influenciadas por concepções tecnicistas, o que pode impactar sua identidade e desenvolvimento profissional.

A04. “A prática profissional de Pedagogos/as TAEs na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” é um artigo que apresenta uma revisão da literatura sobre a atuação de pedagogos técnicos administrativos em educação que atuam em Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, abordando desafios, formação e identidade profissional desses educadores. Destaca a sobrecarga de demandas de cunho burocrático e administrativo que os pedagogos enfrentam, dificuldade na relação dialógica com os docentes, limitações de espaços de atuação, desvalorização profissional e obscurantismo de falta de regulamentação quanto às atribuições e funções. Revela ainda a escassez de pesquisas sobre suas funções, especialmente nas regiões Norte e Centro-Oeste. A análise revela a importância da formação contínua e a necessidade de uma prática pedagógica mais integrada e emancipatória, com ênfase na gestão e coordenação pedagógica.

A05. “O desenvolvimento profissional do pedagogo técnico administrativo (TAE) no Instituto Federal de Educação, de Mato Grosso: identidades em construção” examina o desenvolvimento profissional e a construção de identidade de Pedagogos Técnicos Administrativos (TAEs) no Instituto Federal de Educação em Mato Grosso, Brasil, utilizando uma abordagem qualitativa de pesquisa narrativa. Ele destaca o contexto histórico dos papéis pedagógicos na EPT desde a década de 1940 e enfatiza a interconexão das funções administrativas e de sala de aula dos pedagogos TAEs. O estudo revela uma escassez de literatura sobre os pedagogos TAEs e solicita uma exploração mais aprofundada de suas identidades dentro do cenário educacional, ao mesmo tempo em que discute a importância da reflexão crítica e da formação contínua para que os pedagogos desenvolvam uma identidade profissional dinâmica e contextualizada.

A06. “Propostas de diretrizes para formação continuada dos pedagogos técnicos-administrativos em educação em um Instituto Federal de Educação” apresenta diretrizes para a formação continuada de pedagogos que atuam como Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) em Institutos Federais, com foco na importância da participação desses profissionais na construção de suas formações. A pesquisa realizada no Instituto Federal do Ceará (IFCE) identificou as necessidades formativas dos pedagogos, destacando a relevância da capacitação contínua, especialmente em educação profissional e

tecnológica. As diretrizes propostas incluem formação para recém-ingressos, formação específica, organização da formação continuada e uma abordagem didático-pedagógica que articule teoria e prática, além de sugerir a necessidade de estudos futuros sobre a implementação dessas diretrizes.

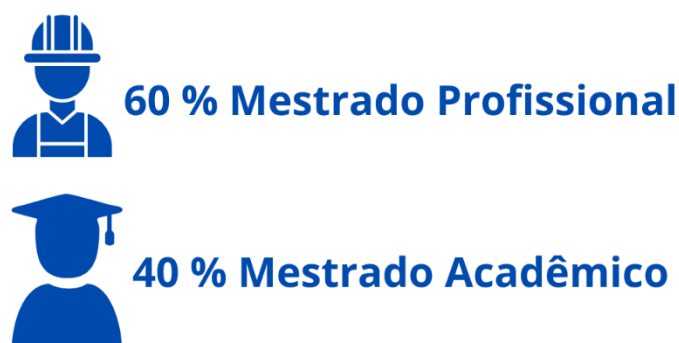
Semelhante às dissertações e teses selecionadas nesta revisão da literatura, todos os artigos possuem como temática central os papéis, identidades e desenvolvimento profissional de pedagogos técnicos-administrativos em educação. Com a diferença de que os artigos, em sua totalidade, desenvolvem seus estudos no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. Eles enfatizam a importância de uma abordagem mais integrada às práticas pedagógicas e o desenvolvimento de uma identidade profissional dinâmica que responda ao cenário educacional em evolução.

3.4 Considerações sobre as pesquisas selecionadas na Revisão da Literatura

Após breve descrição dos dezoito trabalhos selecionados, sendo eles dez dissertações, duas teses e seis artigos científicos, cabe que façamos algumas colocações/destaques/percepções em relação a eles, bem como as aproximações e distanciamentos existentes com esta tese.

Quanto às dez dissertações (D1 a D10), vê-se, ao se deter na modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu*, que estão distribuídas da seguinte forma:

Figura 9 - Modalidade de Pós-graduação *stricto sensu* Mestrado



Fonte: A autora (2023).

Já as duas teses (T01 e T02) foram desenvolvidas no âmbito do Doutorado Acadêmico.

O Mestrado e Doutorado Profissional, dispostos atualmente pela Portaria MEC Nº 389, de 23 de março de 2017 e pela Portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior - CAPES Nº 131, de 28 de junho de 2017, se configuram na construção de trabalhos divididos entre pesquisas que enfatizam estudos de técnicas, processos, temas diretamente voltados ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional, em função das demandas do mercado de trabalho. (Brasil, 2017).

No Mestrado e Doutorado Acadêmico, a ênfase é na pesquisa acadêmica-científica, voltada ao desenvolvimento de conhecimentos que contribuam para aumentar/aprofundar temáticas socialmente relevantes. Visa preparar o discente para a continuidade na academia enquanto pesquisador e docente do Ensino Superior.

No site do Gov.br, na aba Acesso à Informação > Perguntas Frequentes > Sobre a CAPES, se tem a seguinte resposta para a pergunta: Qual a diferença entre mestrado acadêmico e profissional?

O mestrado acadêmico visa, primordialmente, o preparo de profissionais para atuação na docência superior e na pesquisa acadêmica. O mestrado profissional é voltado para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho. (Brasil, 2023).

Dados do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – MCTI comprovam o quanto a oferta da modalidade profissional na Pós-graduação *stricto sensu*, em especial no âmbito do mestrado, uma vez que a criação de programas de doutorado é recente, tem crescido no país nos últimos anos e a procura tem sido grande.

No intuito de ilustrar essa realidade, na Tabela 4 é possível visualizar um recorte de quadro maior intitulado: **Brasil: Alunos matriculados e titulados nos cursos de mestrado e doutorado, ao final do ano, por grande área, 1998-2023**²⁷. O mesmo foi construído pela Coordenação de Indicadores de Ciência e Tecnologia (COICT) - CGDI/DGIT/SEXEC - MCTI com dados extraídos da Plataforma Sucupira.

Neste recorte, têm-se somente alunos titulados, com a supressão dos alunos matriculados. E não há o período de tempo completo dos anos de 1998 a 2023, mas sim, pontualmente, os anos de 1998, 2003, 2008, 2013, 2018 e 2023, ou seja, os dados temporais estão com um intervalo de 5 anos cada. Assim como na tabela original, há informações de todas as grandes áreas em que se divide o conhecimento científico e foram por nós

²⁷ Para acessar o quadro completo, vide: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/indicadores/paginas/recursos-humanos/indicadores-sobre-o-ensino-de-pos-graduacao/3-5-2-brasil-alunos-matriculados-e-titulados-nos-cursos-de-mestrado-e-doutorado-ao-final-do-ano-por-grande-area>.

adicionadas as informações contidas nas seis últimas linhas, denominadas de Total Geral, que mostra a cada ano a soma total de todas as áreas.

Tabela 4 - Brasil: Alunos titulados nos cursos de mestrado e doutorado, ao final do ano, por grande área: 1998, 2003, 2008, 2013, 2018 e 2023

Grande Área	Ano	Mestrado Acadêmico titulados	Doutorado Acadêmico titulados	Mestrado Profissional titulados	Doutorado Profissional titulados	Total
Ciências agrárias	1998	1.481	456	-	-	1.937
	2003	2.625	1.027	20	-	3.672
	2008	3.501	1.313	37	-	4.851
	2013	5.263	2.088	189	-	7.540
	2018	5.213	2.906	450	-	8.569
	2023	3.907	2.508	437	7	6.859
Ciências Biológicas	1998	1.105	508	-	-	1.613
	2003	1.792	989	8	-	2.789
	2008	2.507	1.238	62	-	3.807
	2013	3.587	1.559	101	-	5.247
	2018	3.212	2.051	137	-	5.400
	2023	2.826	1.918	183	-	4.927
Ciências da saúde	1998	1.813	767	-	-	2.580
	2003	3.981	1.564	260	-	5.805
	2008	4.607	1.959	360	-	6.926
	2013	6.737	2.963	986	-	10.686
	2018	7.684	4.343	2.082	-	14.109
	2023	7.612	4.329	2.536	20	14.497
Ciências exatas e da terra	1998	1.486	535	-	-	2.021
	2003	2.343	905	50	-	3.298
	2008	2.781	1.132	45	-	3.958
	2013	4.014	1.502	965	-	6.481
	2018	4.181	2.108	1.195	-	7.484
	2023	3.524	2.082	1.054	5	6.665
	1998	2.045	650	-	-	2.695

Ciências humanas	2003	4.475	1.269	80	-	5.824
	2008	6.123	1.862	75	-	8.060
	2013	7.957	2.681	379	-	11.017
	2018	8.855	3.792	1.827	-	14.474
	2023	9.186	4.391	2.318	30	15.925
Ciências sociais e aplicadas	1998	1.414	281	-	-	1.695
	2003	4.550	736	622	-	5.908
	2008	4.843	868	861	-	6.572
	2013	6.029	1.334	1.215	-	8.578
	2018	7.764	2.357	2.863	-	12.984
	2023	7.912	3.088	3.478	48	14.526
Engenharias	1998	2.041	520	-	-	2.561
	2003	3.501	994	284	-	4.779
	2008	4.225	1.222	472	-	5.919
	2013	4.943	1.579	726	-	7.248
	2018	6.489	2.190	918	-	9.597
	2023	4.624	2.229	703	1	7.557
Linguística, letras e artes	1998	697	167	-	-	864
	2003	1.606	415	9	-	2.030
	2008	2.386	696	-	-	3.082
	2013	3.033	928	15	-	3.976
	2018	3.332	1.398	787	-	5.517
	2023	3.582	1.665	849	-	6.096
Multidisciplinar	1998	269	31	-	-	300
	2003	1.124	195	319	-	1.638
	2008	2.387	415	742	-	3.544
	2013	3.927	1.016	1.469	-	6.412
	2018	6.589	2.317	3.415	14	12.335
	2023	6.990	2.734	4.572	115	14.411
Total Geral (todas as áreas)	1998	12.351	3.915	-	-	16.266
	2003	25.997	8.094	1.652	-	35.743

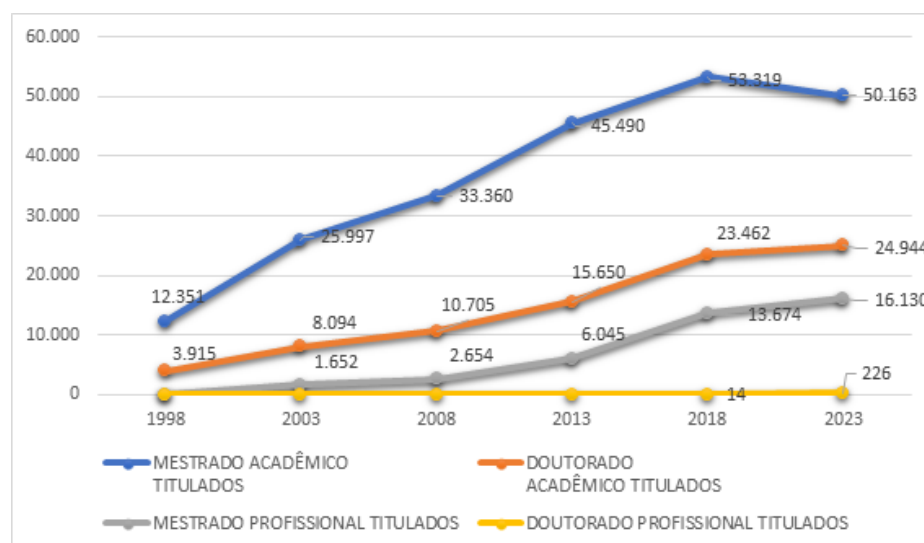
	2008	33.360	10.705	2.654	-	46.719
	2013	45.490	15.650	6.045	-	67.185
	2018	53.319	23.462	13.674	14	90.469
	2023	50.163	24.944	16.130	226	91.463

Fonte: CAPES/MEC - <https://sucupira-v2.capes.gov.br/sucupira4/painel>, extraído em 30/08/2024. Adaptado pela autora (2024).

Os dados apresentados na Tabela 4 demonstram que a oferta da modalidade profissional na pós-graduação *stricto sensu* nasce no âmbito do mestrado a partir de 2003, em todas as áreas, e passa por crescimento expressivo, em geral, a partir de 2013.

Se nos atermos aos dados finais que retratam o total geral, onde se engloba todas as grandes áreas de titulados em Mestrados e Doutorados Acadêmicos e Profissionais, é possível obter o seguinte gráfico:

Gráfico 5 - Brasil: Alunos titulados nos cursos de mestrado e doutorado, ao final do ano, total geral de todas as áreas: 1998, 2003, 2008, 2013, 2018 e 2023



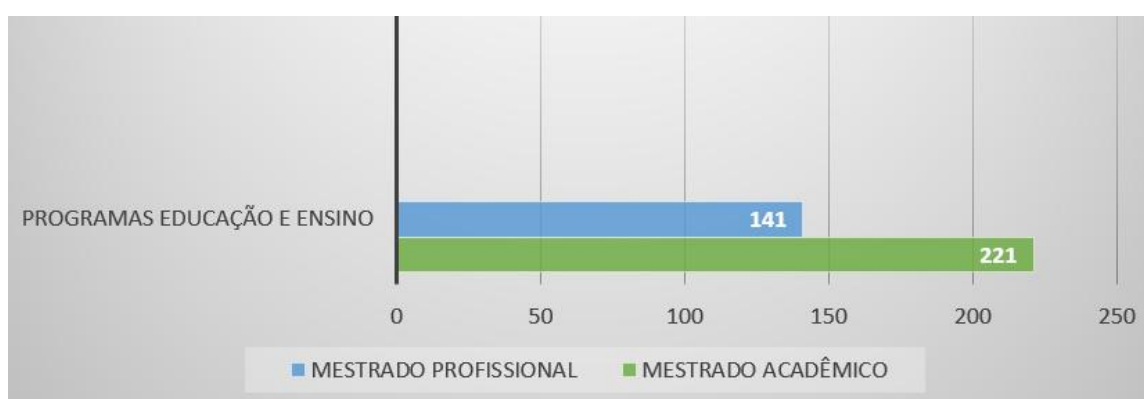
Fonte: A autora, por meio de dados da CAPES/MEC apresentados na Tabela 4 (2024).

Com o foco nas linhas azul e cinza, que representam respectivamente o número de pessoas tituladas no Mestrado Acadêmico e no Mestrado Profissional, observa-se que o número de pessoas tituladas no Mestrado Acadêmico no ano de 2013 era de 45.490, este número ampliou em 2023, para 50.163, ou seja, neste intervalo de uma década houve um aumento de 4.821 na quantidade de novos titulados por ano, o que equivale a um crescimento de aproximadamente 10,6%.

Ao realizar a mesma comparação com o número de titulados no Mestrado Profissional de 2013, onde se tinham 6.045 pessoas, para 2023 onde o número de titulados foi de 16.130, nota-se que o crescimento foi de 10.085, ou seja, algo próximo de 166,8% a mais do que se tinha dez anos antes.

De acordo com dados da Avaliação Quadrienal da CAPES 2017-2020, dos 362 Programas de Pós-graduação *stricto sensu* da área de Educação e Ensino, têm-se 221 na modalidade de Mestrado Acadêmico e 141 de Mestrado Profissional, o que equivale a aproximadamente 39% na modalidade profissional.

Gráfico 6 - Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, área de Educação e Ensino, modalidades: mestrado acadêmico e profissional



Fonte: A autora, por meio de dados da CAPES/MEC apresentados na Tabela 4 (2024).

Importante pontuar que, no decorrer da história da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, diversos fatores agiram direta e indiretamente nas ampliações de vagas e consequentes aumentos/reduções de titulações obtidas. Entre eles, podemos citar a pandemia da COVID-19, investimentos financeiros, políticas educacionais instituídas, gestão, entre outros.

Pesquisa quantitativa realizada por Ribeiro (2023) com o objetivo de “descrever o panorama dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil do ano 2000 até 2021” (Ribeiro, 2023, p. 72) traz dados que comprovam a interferência desses fatores. “O Brasil apresentou um aumento considerável na proporção de doutores titulados em relação à população, saltando de 6,4 doutores para cada 100 mil habitantes, em 2011, para 11,6 doutores para cada 100 mil habitantes, em 2019” (Ribeiro, 2023, p. 73). Ribeiro (2023) ainda aponta que:

A crise econômica vivenciada pelo Brasil em 2015 afetou profundamente os investimentos na política de educação e C&T. Após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o governo brasileiro adotou um regime duro de austeridade fiscal, sendo emblemática a aprovação, em 2016, no Governo

Michel Temer, da Emenda Constitucional nº 95 (EC/95), que congela por 20 anos o gasto público destinado a direitos sociais essenciais como saúde, educação e assistência social em contexto de hegemonia do capital financeiro e de disputa pelos recursos do fundo público (Souza; Soares, 2019). Ou seja, antes da pandemia da COVID-19, já havia uma tendência no Brasil de cortes de recursos para as políticas públicas e de aumento das desigualdades sociais. (Ribeiro, 2023, p. 74).

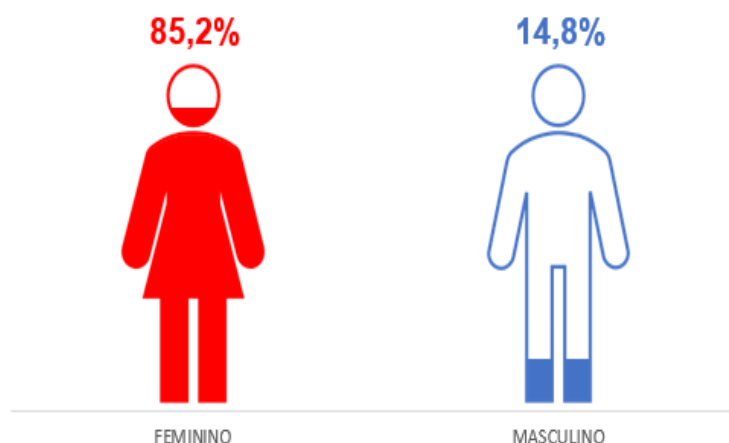
Ribeiro (2023) cita um estudo realizado em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz (IOC/Fiocruz) que demonstrou o quanto a pandemia de COVID-19 impactou “nas atividades acadêmicas e na saúde mental dos participantes.” (Ribeiro, 2023, p. 88). A autora traz em suas conclusões que:

O Sistema Nacional de Pós-Graduação apresentou um crescimento ao longo de 2000 e 2019, tanto em termos de número de programas quanto de matrículas e titulações. [...] De 2000 a 2021, há o aumento de matrículas no mestrado, mestrado profissional e doutorado. Entretanto, em 2020 e 2021, nota-se a diminuição das titulações em todos os segmentos, explicitando a questão da dificuldade de conclusão do curso durante a pandemia da COVID-19. (Ribeiro, 2023, p. 88 e 89).

Todos esses apontamentos justificam o fato de 60% das dissertações pertencerem a programas na modalidade profissional, adicionada à informação de que todas as autoras das dissertações são ou eram durante o período do mestrado servidoras TAEs em Universidades ou Institutos Federais, o que torna propício a adesão por essa modalidade pautada inclusive por questões que envolvem a carreira dos TAEs em relação à obtenção de afastamentos e licenças para aprimoramento dos estudos. Tais aspectos são pontuados de forma detalhada na seção 4 da presente tese.

Ainda é interessante relatar que, de todas as 18 pesquisas (dez dissertações, duas teses e seis artigos), obtém-se um total de 27 autores. Destes, 23 são mulheres e quatro são homens. Ou seja, produção feminina de 85,2%.

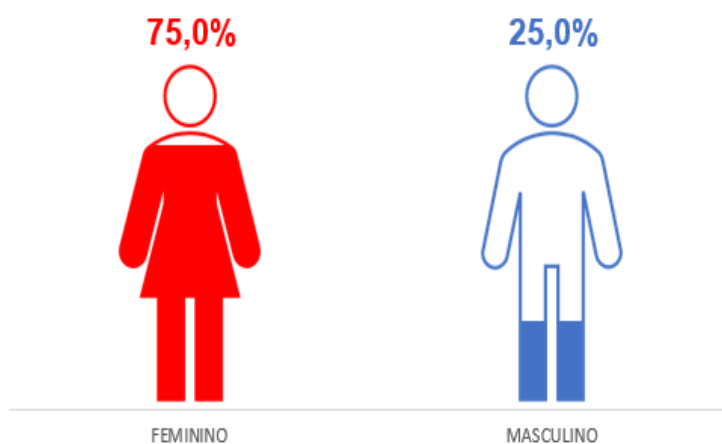
Gráfico 7 - Distribuição por sexo dos autores dos trabalhos



Fonte: A autora (2024).

Ao se ater somente às dissertações e teses, verifica-se que todos os 12 trabalhos foram produzidos por pesquisadoras mulheres que tiveram como orientadores três homens e nove mulheres, conforme ilustrado no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Distribuição por sexo dos orientadores das pesquisas de mestrado e doutorado



Fonte: A autora (2024).

Estes dados podem ser vistos como a reafirmação da pedagogia enquanto universo majoritariamente feminino²⁸, haja vista a concentração de mulheres na área da educação. Os

²⁸ Para aprofundar mais na discussão da feminização do Magistério, ler CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e as relações de gênero. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v.1, n.2, p. 77-84, mai/jun/jul/ago. 1996. Disponível em http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE02/RBDE02_08_MARILIA_PINTO_DE_CARVALHO.pdf

dados do Censo Escolar 2021 demonstram essa preponderância do sexo feminino em todas as etapas da Educação Básica, onde estas são: 96,3% na educação infantil, 88,1% nos anos iniciais do ensino fundamental, 66,5% nos anos finais e 57,7% no ensino médio. E ainda, os cargos de direção, em sua maioria, 80,7%, são exercidos por mulheres.

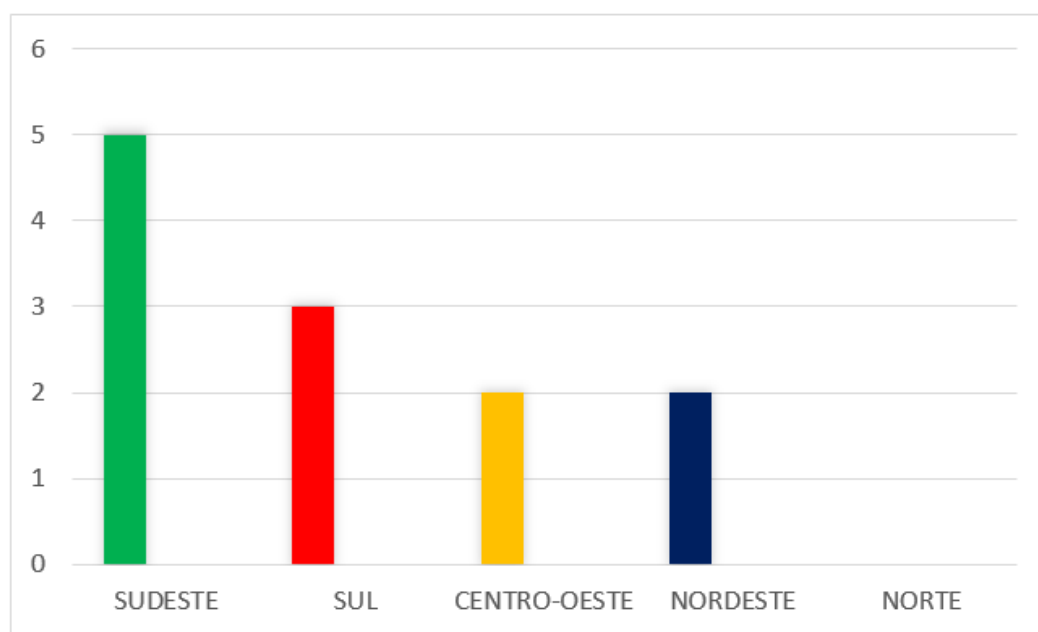
De acordo com o Censo da Educação Superior de 2021, somente nesta etapa do ensino a situação se modifica para percentuais mais equilibrados, no tocante ao sexo, com 47% dos docentes femininos e 53% dos docentes masculinos. Compete destacar que na UFU, *locus* desta pesquisa, de acordo com dados do Anuário 2021, essa mesma dinâmica se mantém na docência do ensino superior, com 43% das docentes mulheres e 57% dos docentes homens.

Outro dado interessante do Censo da Educação Superior de 2021 é que 72,5% das matrículas em cursos de licenciatura são ocupadas pelo sexo feminino, enquanto 27,5% são do sexo masculino. Mais especificamente, nos cursos de Pedagogia, há a presença maciça de 91,7% de mulheres e apenas 8,3% de homens.

Segundo a CAPES, na pós-graduação *stricto sensu* também aparece a maioria feminina com 54,2% das matrículas. Dado que também se repete na UFU, com as mulheres absorvendo 55% das matrículas.

Em relação às regiões brasileiras que se localizam os programas de pós-graduação onde as pesquisas foram desenvolvidas, tem-se a seguinte distribuição: duas no Centro-Oeste; cinco no Sudeste; três no Sul e duas no Nordeste do país.

Gráfico 9 - Regiões brasileiras dos programas de pós-graduações das pesquisas selecionadas



Fonte: A autora (2024).

Observando o Gráfico 9, cabe destacar dois aspectos relevantes que refletem a realidade nacional para essa situação em particular:

- a) uma concentração de pesquisas nas regiões Sul e Sudeste do país;
- b) a inexistência de pesquisas na região Norte.

Sobre o primeiro aspecto, é possível refletir tal concentração a partir de artigos: o de Sidone *et al.* (2016) e Chiarini *et al.* (2013). Sidone *et al.* (2016, p.17) registram que, no ano de 2009, sete universidades brasileiras localizadas nas regiões sul e sudeste detiveram 60% de todos os trabalhos científicos publicados em periódicos internacionais. E Chiarini *et al.* (2013), ao debaterem sobre a geografia brasileira da produção de conhecimento, nomeiam de “quarteto científico” os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Já no segundo aspecto, os autores explicitam sobre esse quase apagamento da região Norte ao relatarem que a produção científica brasileira se manifesta com acentuada heterogeneidade entre as regiões. Tomando como base o período de 2007 a 2009, tem-se o seguinte cenário: grande concentração das pesquisas produzidas nas regiões Sul e Sudeste com mais de 75% do total, na sequência a região Nordeste com aproximadamente 15% e por fim as regiões Centro-Oeste e Norte que juntas não chegam a 10% no cômputo em âmbito nacional.

Algumas das justificativas apresentadas pelos autores que interferem na construção desse cenário que dá destaque para as regiões Sul e Sudeste em detrimento das demais são o fato delas possuírem uma considerável concentração de universidades e institutos de pesquisa historicamente consolidados e maior disponibilidade de recursos tanto humanos quanto financeiros.

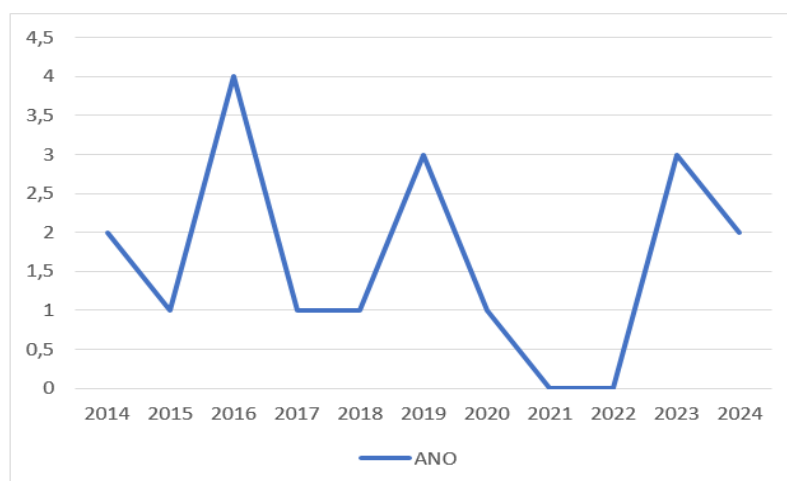
Ribeiro (2023) registra em seu estudo que “as assimetrias regionais ainda se fazem presentes com a localização majoritária dos programas no Sudeste”. (Ribeiro, 2023, p. 89)

Aguiar, C. A. e Aguiar, B. A. (2021, p. 14) reforçam que “não apenas as distribuições populacionais, mas também os tamanhos das atividades econômicas em cada região geográfica determinam a maior ou menor concentração de programas de pós-graduação *stricto sensu* nas regiões brasileiras”.

Isso evidencia a necessidade da aplicabilidade de políticas públicas que permitam transpor as barreiras impostas ao longo da história e favorecer o crescimento da produção científica no país de forma mais igualitária em todas as regiões.

Ademais, ao observarmos o ano de defesa das pesquisas e a publicação dos artigos, vê-se que são recentes, datando a partir do ano de 2014.

Gráfico 10 - Ano de defesa das pesquisas e publicação dos artigos



Fonte: A autora (2024).

O Gráfico 10 ilustra a quantidade de defesas realizadas em cada ano e de publicações dos artigos, no período de 2014 a 2024, o que representa uma década de estudos, fato que se justifica visto que a lei de criação dos cargos PCCTAE data de 2005.

Outra importante consideração a ser feita foi a queda e estagnação do número de pesquisas encontradas durante os anos de 2021 e 2022, o que pode ser reflexo do contexto pandêmico²⁹ vivenciado mundialmente, onde as condições enfrentadas nos programas de pós-graduação causaram inúmeras adequações nas pesquisas em andamento e a crescente dilatação de prazos. Ribeiro (2023) apresenta em sua pesquisa dados que “mostram que a pandemia da COVID-19 e seus impactos no cotidiano dos docentes e discentes aprofundaram os desafios da pós-graduação.” (Ribeiro, 2023, p. 87).

De modo geral, os textos selecionados nesta revisão da literatura destacam diversos desafios enfrentados pelos pedagogos técnicos. Estes podem ser distribuídos em seis eixos:

I. **Falta de clareza sobre as funções:** A falta de clareza sobre as funções dos pedagogos técnicos pode levar a mal-entendidos e atribuições erradas de tarefas. Por exemplo, é notado que a maioria dos pedagogos técnicos tem conhecimento de sua rotina laboral, mas a falta de entendimento de seus supervisores imediatos cria obstáculos no desempenho eficaz de suas atividades diárias. Cornélio (2018) menciona que “a ausência de formação específica e de clareza sobre as responsabilidades de cada um ajuda a acentuar a superposição de tarefas”. Cornélio (2018, p. 24).

²⁹ A pandemia da COVID-19 foi caracterizada como uma pandemia global pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. Passados mais de três anos, no dia 05 de maio de 2023, a OMS declara o fim da emergência de saúde pública de importância internacional referente à COVID-19, o que não implica no término da pandemia.

II. **Sobreposição de responsabilidades:** Os documentos destacam que as semelhanças nas atribuições dos pedagogos e de outros cargos técnicos administrativos em educação atuando dentro de uma mesma instituição podem criar obstáculos nas suas tarefas diárias, levando à confusão e ineficiências na execução das suas funções. No cotidiano institucional, esses profissionais, no exercício de suas funções, “não têm uma clara linha divisória de sua especificidade demarcada, e muitas vezes o contexto de trabalho é ampliado e compartilhado”. Lorenzet e Zitkoski (2017, p. 467).

III. **Ausência de Conhecimentos e Capacitações Específicas:** Há um reconhecimento da ausência de conhecimentos e capacitações específicas para pedagogos técnicos administrativos, tanto durante sua formação inicial, sua admissão quanto ao longo de suas carreiras. Isso contribui para o surgimento de inseguranças e a falta de diretrizes sobre suas funções. Carrijo *et al.* (2017, p. 10) registram que os pedagogos “ressaltam que, na prática, a formação superior inicial não supre as demandas do trabalho na educação profissional”, e elencam como um dos desafios a serem enfrentados por esses profissionais, a necessidade de buscar formação complementar para atender às demandas”. Em Castro *et al.* (2024, p. 7) alguns profissionais:

ressaltaram que na graduação não obtiveram conhecimento específico sobre a Educação Profissional e Tecnológica [...]. Por essa razão, [...] ao ingressarem nos Institutos Federais, os pedagogos TAE buscaram essa formação para atuar na instituição, sendo muitas vezes, por iniciativas individuais.

IV. **Desvio de Função:** Os documentos mencionam que a falta de conhecimento sobre as atribuições específicas dos pedagogos técnicos pode levar a situações de desvio de função e assédio moral. Sousa (2019) aponta que o desconhecimento das atribuições do cargo pelo próprio profissional e por suas chefias imediatas torna-se um dos fatores determinantes para que o desvio de função ocorra:

Quando os gestores da universidade e os respectivos profissionais não têm convicção das atividades do TAE, existem riscos de se promover desvio de função ou defasagem nas normativas institucionais que regulam o exercício da profissão. (Sousa, 2019, p. 18).

V. **Aspectos relacionais entre docentes e pedagogos técnicos:** As relações entre pedagogos técnicos e docentes são caracterizadas por uma dualidade e discordância, com dificuldades nas interações. Embora haja uma percepção de parceria, existem conflitos de opinião e resistências. Estudos como o de Carrijo *et al.* (2017, p. 8) relatam “que a relação entre docentes e pedagogos é bem conflituosa, mas, que as resistências vêm diminuindo” e

pontuam como desafio a superação “a resistência dos outros profissionais [...]” Carrijo *et al.* (2017, p. 10). Lima (2015) aponta que essa resistência está relacionada ao preconceito que os docentes têm em relação ao trabalho dos pedagogos, que muitas vezes são vistos como “fiscalizadores” do trabalho docente.

VI. **Necessidade de empoderamento:** sugere-se que empoderar os técnicos, ajudando-os a entender seus direitos, deveres e a importância de suas funções, pode atenuar problemas relacionados à má atribuição e aumentar suas contribuições para o processo educacional. Cornélio (2019) elenca como ação que pode contribuir para uma maior valorização e consequente empoderamento do pedagogo técnico a realização de encontros para discussão de suas funções e responsabilidades.

Fato é que os eixos estão inter-relacionados e também podem ser desdobrados em outros mais. Nosso intuito é que, com o auxílio desta revisão de literatura, consigamos identificar a presença destes eixos, ou não, e até o surgimento de outros padrões em nossa pesquisa.

Em tempo, faz-se importante citar que a escassez de trabalhos na BDTD, banco de dados de relevância e robustez no campo da pesquisa científica brasileira, que versam sobre essa temática (o pedagogo técnico em universidades federais), sinaliza a importância de nos debruçarmos para desenvolver tal estudo e contribuir apresentando subsídios na área.

Afinal, ao refletir sobre a constituição do curso de Pedagogia, assim como da Universidade Federal no Brasil, a presente pesquisa se justifica por seu interesse em estudar um tema que permeia por questões notáveis sobre a atuação do Pedagogo-Área TAE no Ensino Superior. É preciso buscar uma compreensão ampliada e qualificada de como se configura a profissionalidade do pedagogo nesse espaço educativo onde mesmo não estando explicitamente no exercício do magistério, precisa atuar e desenvolver funções ligadas à construção, implementação, execução e avaliação de projetos pedagógicos da instituição, facilitar o processo comunicativo da comunidade acadêmica, assessorar as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas nas UFs, entre outras mais que lhes forem delegadas pelas chefias imediatas.

IV**A PROFISSIONALIDADE DO PEDAGOGO TAE EM ANÁLISE NAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS: O caso da UFU**

“Quando eu vim trabalhar como pedagoga TAE na educação superior ficou muito claro para mim que a própria universidade não tem conhecimento das nossas reais atribuições. O entendimento que tem é que as atividades do pedagogo voltam-se para a educação básica prioritariamente educação infantil. Então, o grande conflito do pedagogo TAE na educação superior hoje é a indefinição de suas reais atribuições. Acredito que, talvez isso, seja um dos fatores que leva a uma prática solitária do pedagogo TAE”. (P6, 2023)

4.1 O contexto do pedagogo TAE: o Plano de Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação – PCCTAE

Na subseção 1.5.3 se tem o universo e amostragem da pesquisa com a relação de todos os pedagogos TAEs da UFU e justificativa de por que alguns deles tiveram sua participação na pesquisa excluída.

Neste momento, vê-se a necessidade de caracterizar melhor o sujeito da pesquisa, neste caso o pedagogo TAE. Isso representa iniciar pela explicitação do Plano de Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação – PCCTAE, visto ser o contexto onde o pedagogo TAE se encontra inserido.

4.1.1 Percurso histórico político do funcionalismo público brasileiro: do PUCRCE ao PCCTAE

Conforme anunciado na introdução deste trabalho, a carreira dos TAEs se estrutura na atualidade com base na Lei nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005. Anteriormente a isso, os cargos efetivos de técnicos administrativos existentes no país eram amparados pela Lei nº 7.596 de 10 de abril de 1987.

A Lei nº 7.596/1987 foi responsável pela implantação do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos – PUCRCE, aprovado três meses depois pelo Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987, ao assegurar em seu artigo 3º aos docentes e TAEs das universidades e demais instituições federais de ensino superior,

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).

O que se tem com o estabelecimento do PUCRCE é um marco histórico importante no funcionalismo público, ao considerar o cenário político-social brasileiro vivenciado naquele momento, uma vez que a partir dele é definida a forma de ingresso no serviço público, critérios para a progressão funcional e salários.

Cabe recordar que, em 1984, o movimento pelas “Diretas Já!”³⁰ é derrotado e assim, em 1985, o Congresso elege o civil Tancredo Neves para a presidência do regime

³⁰ O movimento “Diretas Já” ocorreu entre os anos de 1983 e 1984, no contexto da ditadura militar que governava o país desde 1964 e se caracterizava por uma proposta de emenda na constituição feita pelo deputado Dante de Oliveira, do PMDB, que propunha eleições diretas para presidente. Tal movimento gerou uma ampla

democrático na “Nova República”³¹ de maneira indireta, após mais de duas décadas de ditadura militar. Tancredo falece e não assume, sendo seu vice José Sarney a governar o país de 1985 a 1989.

O país segue o processo de redemocratização e, em 1988, há a promulgação da Constituição Federal – CF/1988, conhecida como Constituição Cidadã. Além de garantir direitos civis e deveres do Estado, a partir dela o funcionalismo público passa a ser designado como servidores públicos, agentes do Estado.

Na sequência, a Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990 regulamenta o funcionalismo público federal e assim vincula os servidores das instituições federais de ensino ao Regime Jurídico Único – RJU.

Art. 2º Para os efeitos desta Lei, servidor é a pessoa legalmente investida em cargo público.

Art. 3º Cargo público é o conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que devem ser cometidas a um servidor.

Parágrafo único. Os cargos públicos, acessíveis a todos os brasileiros, são criados por lei, com denominação própria e vencimento pago pelos cofres públicos, para provimento em caráter efetivo ou em comissão.

Art. 21. O servidor habilitado em concurso público e empossado em cargo de provimento efetivo adquirirá estabilidade no serviço público ao completar 2 (dois) anos de efetivo exercício. (prazo 3 anos - vide EMC nº 19)

Art. 81. Conceder-se-á ao servidor licença:

I - por motivo de doença em pessoa da família;

II - por motivo de afastamento do cônjuge ou companheiro;

III - para o serviço militar;

IV - para atividade política;

~~V - prêmio por assiduidade;~~

V - para capacitação; (Redação dada pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)

VI - para tratar de interesses particulares;

VII - para desempenho de mandato classista.

Art. 103. Contar-se-á apenas para efeito de aposentadoria e disponibilidade:

V - o tempo de serviço em atividade privada, vinculada à Previdência Social; (Brasil, 1990)

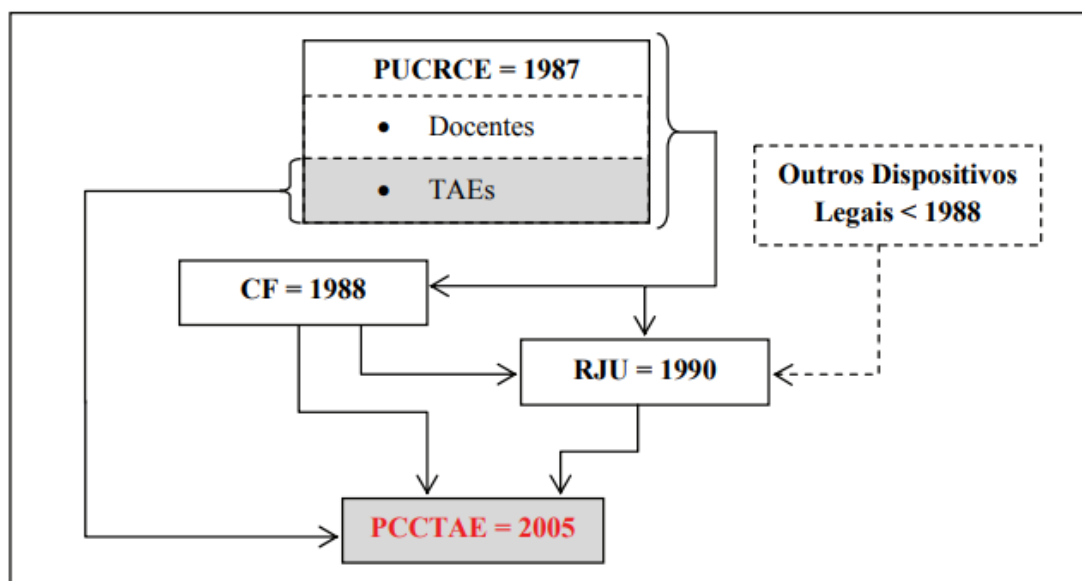
mobilização popular em defesa do retorno das eleições diretas para a Presidência da República, que haviam sido suspensas pelo regime autoritário. Apesar da ampla mobilização, a Emenda Dante de Oliveira foi derrotada na Câmara dos Deputados em abril de 1984, pois não alcançou o número de votos necessários para sua aprovação. No entanto, o movimento exerceu forte pressão sobre o regime militar, pavimentando o caminho para a eleição indireta de Tancredo Neves como presidente em 1985, no Colégio Eleitoral, encerrando 21 anos de regime autoritário.

³¹ A Nova República ou República Contemporânea configura o período político no Brasil que se inicia a partir de 1985 até os dias atuais. Período marcado pela transição para a democracia após 21 anos de regime militar e caracterizado por eleições diretas e a promulgação da Constituição de 1988, estabelecendo princípios democráticos e direitos fundamentais.

O RJU uniformiza os direitos e deveres desses servidores, consolida direitos trabalhistas específicos, como licenças e afastamentos, direitos previdenciários e estabilidade no serviço público após o estágio probatório.

De forma breve, esse é o percurso realizado dentro das políticas públicas para se chegar ao PCCTAE e ilustrado por Oliveira e Silva (2011) na Figura 10.

Figura 10 - Evolução histórica e contextualização legal da carreira dos TAEs das IFES



Fonte: Oliveira e Silva (2011).

Cabe destacar que o PPCTAE, que passa a vigorar 18 anos após o PUCRCE, diferentemente deste, que englobava a carreira dos docentes e técnicos, se dedica de maneira exclusiva à estruturação da carreira dos TAEs. Ambos os planos contemplam a obtenção de direitos trabalhistas ao servidor público federal, ilustrados no Quadro 11, onde é possível perceber as similaridades, diferenças e avanços entre os dois.

Quadro 11 - Comparação entre o PUCRCE e o PCCTAE no que se alude às conquistas e à existência de atos/fatos legais trabalhistas benéficos ao serviço público federal e/ou à carreira dos TAEs das IFES

Atos / Fatos Legais Trabalhistas		Existência no	
		PUCRCE	PCCTAE
01	Afastamento (Aperfeiçoamento; Colaboração em outra instituição; Participação em congressos, reuniões, órgãos de deliberação; Pós- Graduação*)	S	S
02	Ascensão Funcional (Concurso Interno)	S	N
03	Avaliação de Desempenho sob Objetivos/ Metas Concretas (Planejamento)	N	S

04	Cargos Nível de Apoio – 1º Grau de Escolaridade	S	N
05	Cargos Nível Médio – 2º Grau de Escolaridade	S	S
06	Cargos Nível Superior – 3º grau de escolaridade	S	S
07	Comissão de Assessoramento da Política de Pessoal	S	N
08	Concurso Público	S	S
09	Contratação Temporária	N	S
10	Desenvolvimento Servidor sob Necessidades Institucionais (Planejamento)	N	S
11	Equivalência dos Cargos aos Outros Planos de Cargos da Adm. Federal	N	N
12	Funções Gratificadas	S	S
13	Gestão Cargos sob Planejamento Estratégico (Objetivos/Metas Institucionais)	N	S
14	Gratificação por Tempo de Serviço	S	N
15	Isonomia Salarial	S	N
16	Licença para Interesse Particulares	S	S
17	Plano de Assistência à Saúde	N	N
18	Progressão Funcional	S	S
19	Transferência	S	N
20	Venda de 1/3 das Férias	S	N
Legenda: S – Sim; N – Não			

Fonte: Oliveira e Silva (2011).

É importante realizar determinadas observações em relação a alguns itens comparativos do Quadro 11:

- item 01 – Afastamento: os TAEs só adquirem o direito de afastamento para se dedicar a estudos da Pós-Graduação* no PCCTAE via RJU, com aprovação da lei nº 11.907, de 2 de fevereiro de 2009.
- item 04 – Cargos Nível de Apoio 1º grau de escolaridade: Não há provimento de cargos de nível de apoio com exigência de escolaridade de 1º grau/Ensino Fundamental, via concurso público, no PCCTAE. Funcionários na rede federal com esse nível de escolaridade existem, mas são contratados de forma terceirizada.
- item 07 – Comissão de Assessoramento da Política de Pessoal: No PUCRCE, por meio do Decreto nº 94.664 de 23 de julho de 1987, existia a determinação de cada IFE constituir uma Comissão Permanente de Pessoal Técnico-Administrativo - CPPTA com a função de “assessorar o dirigente da IFE e acompanhar a execução da política de pessoal técnico-administrativo” (Brasil, 1987). Já no PCCTAE, o que se tem é a Comissão Interna de Supervisão – CIS do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. A CIS tem como missão “acompanhar, orientar, fiscalizar e avaliar a sua implementação no âmbito da respectiva Instituição

Federal de Ensino e propor à Comissão Nacional de Supervisão as alterações necessárias para seu aprimoramento”. (Brasil, 2005)

- item 09 – Contratação Temporária: O PCCTAE permite a contratação temporária de trabalhadores e/ou estagiários para a execução de atividades profissionais inerentes aos cargos.
- item 17 – Plano de Assistência à Saúde: Os servidores TAEs nunca possuíram um Plano de Assistência à Saúde. Logo, as alternativas existentes são: utilizar o Sistema Único de Saúde – SUS, direito de todo cidadão brasileiro, ou aderir a um Plano Coletivo de Assistência à Saúde disponibilizado por meio das organizações sindicais e/ou associações da categoria. A partir do Decreto nº 4.978, de 3 de fevereiro de 2004, foi regulamentada a assistência à saúde do servidor, que consiste em um auxílio financeiro incorporado na folha de pagamento dos servidores que solicitarem para contratação de planos de saúde.

Cabe ressaltar que, apesar dos avanços obtidos de 1987 até os dias atuais, ainda há muito o que conquistar e corrigir no PCCTAE com vistas a uma carreira que promova a isonomia prevista no PUCRCE, todavia inexistente até hoje no PCCTAE e a valorização profissional. Para compreender melhor os pontos frágeis na carreira dos TAEs, é preciso conhecer os detalhamentos de seu plano.

4.1.2 Detalhamentos do PCCTAE

Nas próximas linhas, descrevemos os pontos que, no ano de 2024³² foram objeto de luta para melhoria na carreira dos TAEs. O panorama atual do PCCTAE é marcado por uma recente greve histórica com 110 dias de duração.

De acordo com dados contidos no Portal TAEs na Luta (2024), o PCCTAE em sua composição possui um total de 322 cargos. Esses cargos são distribuídos em 5 níveis de classificação, denominados por letras de acordo com o requisito de escolaridade exigido para ingresso. São eles:

³² Ano em que, de acordo com dados da FASUBRA, do dia 11 de março a 27 de junho, os TAEs realizaram sua última greve.

Quadro 12 – Níveis de classificação dos cargos dos TAEs por requisitos de ingresso

Nível de Classificação	Requisito de Escolaridade para Ingresso
A	desde Alfabetizado a Fundamental Completo
B	
C	desde Fundamental Completo a Médio Completo
D	Majoritariamente Médio Completo ou Médio Profissionalizante
E	Curso Superior

Fonte: A autora com base na Lei nº 11.091/2005.

Significativo apontar que dos 322 cargos, estima-se que 229 permanecem com perspectivas de novos códigos de vaga e continuidade de existência da carreira, visto que, por meio dos Decretos nº 9.262/2018 e nº 10.185/2019, uma média de 56 cargos foram extintos e 37 encontram-se vedados para abertura de novos concursos. Dentre os extintos têm-se cargos de todos os cinco níveis de classificação. Podemos exemplificar:

- ✓ Nível A: Assistente de Estúdios, Auxiliar Rural;
- ✓ Nível B: Assistente de Som, Auxiliar de Artes Gráficas;
- ✓ Nível C: Auxiliar de Creche, Mecânico de Montagem e Manutenção;
- ✓ Nível D: Técnico em Cartografia, Técnico em Eletroeletrônica;
- ✓ Nível E: Desenhista Industrial, Teólogo, Figurinista.

Em relação aos cargos vedados para abertura de novos concursos e provimento de vagas adicionais previstos em edital, há dos níveis C, D e E. A lista contempla cargos como:

- ✓ Nível C: Auxiliar de Biblioteca, Fotógrafo, Locutor, Sonoplasta;
- ✓ Nível D: Diagramador, Desenhista-Projetista, Técnico em Audiovisual;
- ✓ Nível E: Jornalista, Programador Visual, Relações Públicas, Secretário Executivo.

As duas situações geram fragilidade a esses cargos enquanto coletivo na luta por manter a notoriedade das funções que desenvolvem dentro do serviço público. Quanto a isso, Azambuja (2018) comenta: “A supressão de 56 cargos trouxe como consequência a terceirização dentro das IFES, e o enfraquecimento da categoria na sua capacidade de articulação.” (Azambuja, 2018, p. 106)

Logo, a categoria precisa estar atenta, em especial, aos cargos vedados para que não venham a ser extintos, com vistas a propiciar o fortalecimento da carreira e evitar ainda mais a precarização do trabalho com a terceirização, atingindo índices crescentes dentro dos órgãos públicos. Pesquisa de Druck *et al.* (2018) sobre as particularidades e implicações da terceirização no serviço público reforça a indissociabilidade existente entre este fenômeno e a degradação do trabalho em todas as suas variáveis:

no desrespeito aos direitos trabalhistas, nas más condições de trabalho, nos baixos salários, na piora das condições de saúde, nos maiores índices de acidentes e na vulnerabilidade política dos trabalhadores que, dispersos e fragmentados, têm dificuldades para se organizar coletivamente. (Druck *et al.*, 2018, p. 116).

Druck *et al.* (2018) ainda explicam que o início da terceirização no serviço público brasileiro ocorreu no ano de 1967 por meio de uma reforma administrativa amparada no Decreto-Lei nº 200/1967. A terceirização se torna potente em nosso país em 1995 sob o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que fundamenta a concepção de um Estado gerencial³³, onde o Decreto nº 2.271/1997 discrimina as atividades que podem e as que não podem ser terceirizadas, ficando autorizada a terceirização das atividades-meio³⁴ e proibindo para as atividades-fim.

Entretanto, o crescimento desenfreado da terceirização no serviço público mostrou que a limitação da terceirização nas funções que pertencem à estrutura de cargos do funcionalismo foi esvaziada, à medida que, na reforma do aparelho de Estado, houve uma reestruturação nas carreiras, com a extinção de cargos públicos, permitindo-se, dessa forma, a ampliação da terceirização. (Druck *et al.*, 2018, p. 119)

Na atualidade, o Decreto em vigor que dispõe sobre as contratações na administração pública de serviços auxiliares, instrumentais ou acessórios é o nº 9.507, de 21 de setembro de 2018.

Em suas considerações finais, Druck *et al.* (2018) enfatizam que a privatização dos serviços públicos por meio da terceirização pode ser vista como a estratégia mais eficaz para consolidar a hegemonia do modelo de Estado gerencial, promovendo, de forma gradual e acelerada, a substituição do servidor público de ingresso via concurso por relações laborais contratuais ou informais, reguladas por leis trabalhistas do setor privado.

O Anuário 2023 da UFU contém a seguinte tabela com o número de TAEs e Terceirizados.

³³ O Estado gerencial é um modelo de administração pública que tem como princípios o aumento da eficiência, redução dos custos e melhoria da qualidade dos serviços prestados à sociedade. Ele se diferencia do modelo burocrático tradicional ao priorizar a flexibilidade, a descentralização e a busca por resultados. De acordo com Lima e Gandin (2012) em um “Estado gerencial o Estado passa a não ser mais o fornecedor de serviços, mas a ter principalmente um papel de gerenciador das políticas”. (Lima e Gandin, 2012, p. 72).

³⁴ Belmonte (2008, p. 27) define atividade-meio como aquela “desenvolvida como meio, apoio ou suporte para o desenvolvimento da atividade principal” enquanto que atividade-fim seria a “essencial ao desenvolvimento de uma atividade empresarial”.

Tabela 5 – Técnicos Administrativos em Educação e Terceirizados – UFU/2023

Técnicos-administrativos	
Técnicos-Administrativos - UFU	1.650
Técnicos-Administrativos - Hospital de Clínicas (HC)	1.125
Total de Técnicos-Administrativos	2.775
Terceirizados	
Terceirizados - UFU	868

Fonte: UFU (2023).

Cabe salientar dois aspectos contidos nos dados da Tabela 5:

I. São apontadas a existência em 2023 de 2.775 servidores TAEs na UFU. A entrevista com a equipe da DIPAP também confirma informação semelhante, com dados atualizados de 2024, ao registrar que a UFU possui 2.760 TAEs e que esse número consta na Relação Aluno-Técnico³⁵ da universidade. Porém, mais de 40% desses TAEs atuam no HC/UFU, que possui notória importância já registrada nesta pesquisa para a comunidade interna e externa, todavia é órgão suplementar da UFU (vide Figura 5). Ficando pouco menos de 60% dos demais TAEs em atuação direta nos órgãos administrativos, nas pró-reitorias e também em toda a Estrutura Organizacional Acadêmica da UFU, conforme Figura 6.

II. Ao somar o número de servidores TAEs e terceirizados, se tem um total de 3.543, sendo que a quantidade de terceirizados no ano de 2023 correspondia a aproximadamente 24% desse montante.

Esses 868 terceirizados são contratados para cargos como Agente Publicitário, Auxiliar de Biblioteca e de Laboratório, Motorista, Operador de Carga e Descarga, Tradutor e Intérprete em Libras, Vigilante, entre outros. Os cargos com maior número de contratados são: em primeiro lugar Recepcionista com 242 servidores, na sequência, Porteiro com 121 e Auxiliar Administrativo, 119 (UFU, 2023). Cabe ressaltar que, na prática, vários desses servidores terceirizados acabam desempenhando no cotidiano da universidade atividades laborais semelhantes às dos TAEs. Exemplo comum são os Auxiliares Administrativos executarem tarefas dos TAEs de cargo Assistente em Administração Nível D, bem como os contratados Auxiliares de Laboratório em relação aos TAEs Técnicos de Laboratório Nível D.

³⁵ O conceito da Relação Aluno-Técnico se encontra na próxima subseção 4.1.3 O pedagogo TAE em específico.

Os TAEs possuem formas de desenvolvimento na carreira, uma delas é a Progressão por Capacitação Profissional. O estabelecido, até 2024, é que cada um dos cinco níveis de classificação possui quatro níveis de capacitação na carreira, sendo eles: nível I, II, III e IV.

Todos ingressam na carreira nível I e podem progredir até no máximo ao nível IV, conforme a apresentação de certificados de cursos de capacitação com quantidade de horas estabelecida, respeitando um interstício de no mínimo 18 meses entre uma progressão e outra. Na Tabela 6 se tem esse detalhamento:

Tabela 6 - Progressão por Capacitação Profissional

Nível de Classificação	Carga horária mínima por nível de capacitação (horas)			
	I	II	III	IV
A	Início da carreira Exigência mínima do cargo	20 h	40 h	60 h
B		40 h	60 h	90 h
C		60 h	90 h	150 h
D		90 h	120 h	20 h
E		120 h	150 h	Aperfeiçoamento ou 180 h

Fonte: A autora com base na Lei nº 11.091/2005

A Progressão por Capacitação Profissional não ocorre de maneira automática, visto que o servidor precisa apresentar a certificação com a carga horária mínima exigida e esta passa por análise em relação à quantidade de horas e também se o(s) curso(s) realizado(s) possui(m) relação direta com a área de atuação do técnico.

Há ainda a Progressão por Mérito Profissional, esta sim, se dá de maneira automática, a cada dois anos, “desde que o servidor apresente resultado fixado em programa de avaliação de desempenho”. Brasil (2005). A avaliação de desempenho ocorre periodicamente em cada setor/unidade de trabalho. Participam dela: a equipe de trabalho, a chefia imediata e o próprio servidor, que realiza sua autoavaliação.

Todavia, com a Medida Provisória nº 1.286, de 31 de dezembro de 2024, algumas mudanças na carreira dos TAES se encontram em andamento. Os movimentos sindicais entendem que há lacunas na Medida Provisória – MP que têm gerado algumas indefinições que serão melhor esclarecidas somente após a aprovação da Lei Orçamentária Anual – LOA referente ao ano de 2025, o que provavelmente ocorrerá após o término do recesso da Câmara e do Senado brasileiro.

Uma dessas mudanças é que a Progressão por Capacitação Profissional desde 1º de janeiro de 2025 foi substituída pela Aceleração da Progressão por Capacitação. Na MP consta que seu interstício será de cinco anos de efetivo exercício e cumprimento de carga horária mínima conforme Tabela 7.

Tabela 7 - Aceleração da Progressão por Capacitação

Nível de Classificação	Carga horária mínima (horas)
A	40 h
B	60 h
C	90 h
D	120 h
E	150 h

Fonte: A autora com base no Anexo III-A à Lei nº 11.091/2005.

Uma dúvida, ainda sem resposta, é se o servidor que já está há mais tempo na carreira e realizou todas as progressões por capacitação, encontrando-se no nível 4 (vide tabela 6), poderá também fazer a aceleração por capacitação.

Já na Progressão por Mérito, a MP regulamenta que será permitido o avanço de nível a cada 12 meses, o que reduzirá o tempo de alcance ao topo da carreira de 22,5 para 18 anos. Assim, a matriz de referência com os valores salariais válidos até dezembro de 2024, era extensa e possuía 49 padrões de vencimento para todos os níveis de classificação e capacitação, conforme se vê na Tabela 8.

Tabela 8 - Matriz Padrões de Vencimento válida de maio de 2023 a dezembro de 2024

Níveis		A				B				C				D				E			
P	Valor (R\$)	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
1	1.446,12	1																			
2	1.502,52	2	1																		
3	1.561,12	3	2	1																	
4	1.622,00	4	3	2	1																
5	1.685,26	5	4	3	2																
6	1.750,98	6	5	4	3	1															
7	1.819,27	7	6	5	4	2	1														
8	1.890,22	8	7	6	5	3	2	1													
9	1.963,94	9	8	7	6	4	3	2	1												
10	2.040,54	10	9	8	7	5	4	3	2												
11	2.120,12	11	10	9	8	6	5	4	3	1											
12	2.202,80	12	11	10	9	7	6	5	4	2	1										
13	2.288,71	13	12	11	10	8	7	6	5	3	2	1									
14	2.377,97	14	13	12	11	9	8	7	6	4	3	2	1								
15	2.470,71	15	14	13	12	10	9	8	7	5	4	3	2								
16	2.567,07	16	15	14	13	11	10	9	8	6	5	4	3								
17	2.667,18		16	15	14	12	11	10	9	7	6	5	4	1							
18	2.771,20			16	15	13	12	11	10	8	7	6	5	2	1						
19	2.879,28				16	14	13	12	11	9	8	7	6	3	2	1					
20	2.991,57					15	14	13	12	10	9	8	7	4	3	2	1				
21	3.108,25					16	15	14	13	11	10	9	8	5	4	3	2				
22	3.229,47						16	15	14	12	11	10	9	6	5	4	3				
23	3.355,42							16	15	13	12	11	10	7	6	5	4				
24	3.486,28								16	14	13	12	11	8	7	6	5				
25	3.622,24									15	14	13	12	9	8	7	6				
26	3.763,51									16	15	14	13	10	9	8	7				
27	3.910,29										16	15	14	11	10	9	8				
28	4.062,79											16	15	12	11	10	9				
29	4.221,24												16	13	12	11	10				
30	4.385,86													14	13	12	11				
31	4.556,91													15	14	13	12	1			
32	4.734,63													16	15	14	13	2	1		
33	4.919,28														16	15	14	3	2	1	
34	5.111,14															16	15	4	3	2	1
35	5.310,47																16	5	4	3	2
36	5.517,58																	6	5	4	3
37	5.732,76																	7	6	5	4
38	5.956,34																	8	7	6	5
39	6.188,64																	9	8	7	6
40	6.430,00																	10	9	8	7
41	6.680,77																	11	10	9	8
42	6.941,32																	12	11	10	11
43	7.212,03																	13	12	11	10
44	7.493,30																	14	13	12	11
45	7.785,53																	15	14	13	12
46	8.089,17																	16	15	14	13
47	8.404,65																		16	15	14
48	8.732,43																			16	15
49	9.072,99																				16

Fonte: Portal TAEs na Luta (2024).

Mas a partir de janeiro de 2025, a matriz foi verticalizada com a supressão de 30 padrões, passando a ter 19 padrões de vencimento para que se atinja o topo da carreira. A Tabela 9 ilustra essa nova situação.

Tabela 9 - Matriz Padrões de Vencimento válida de janeiro de 2025 a março de 2026

Padrão	A 36%	B 40%	C 50%	D 61%	E Referência
1	1.788,13	1.986,82	2.483,52	3.029,89	4.967,04
2	1.859,66	2.066,29	2.582,86	3.151,09	5.165,72
3	1.934,05	2.148,94	2.686,18	3.277,13	5.372,35
4	2.011,41	2.234,90	2.793,62	3.408,22	5.587,24
5	2.091,86	2.324,29	2.905,37	3.544,55	5.810,73
6	2.175,54	2.417,27	3.021,58	3.686,33	6.043,16
7	2.262,56	2.513,96	3.142,45	3.833,78	6.284,89
8	2.353,06	2.614,51	3.268,14	3.987,13	6.536,29
9	2.447,19	2.719,09	3.398,87	4.146,62	6.797,74
10	2.545,07	2.827,86	3.534,82	4.312,48	7.069,65
11	2.646,88	2.940,97	3.676,22	4.484,98	7.352,43
12	2.752,75	3.058,61	3.823,26	4.664,38	7.646,53
13	2.862,86	3.180,96	3.976,20	4.850,96	7.952,39
14	2.977,38	3.308,19	4.135,24	5.045,00	8.270,49
15	3.096,47	3.440,52	4.300,65	5.246,80	8.601,31
16	3.220,33	3.578,14	4.472,68	5.456,67	8.945,36
17	3.349,14	3.721,27	4.651,59	5.674,94	9.303,17
18	3.483,11	3.870,12	4.837,65	5.091,93	9.675,30
19	3.622,43	4.024,92	5.031,16	6.138,01	10.062,31

Fonte: A autora com dados do Portal TAEs na Luta (2024).

As reduções realizadas na Matriz que retrata os Padrões de Vencimento simplificam o avanço na carreira, agregando maior celeridade ao processo. O que é visível ao comparar a Tabela 8 com a Tabela 9.

O PCCTAE contempla ainda um Incentivo à Qualificação – IQ, onde os servidores recebem gratificação ao “possuir educação formal superior ao exigido para o cargo de que é titular” (Brasil, 2005).

Também como resultado da greve de 2024, antes o IQ era estruturado de forma que, se o título obtido pelo servidor fosse “em área de conhecimento com relação direta ao ambiente organizacional de atuação” (Brasil, 2005), tinha um valor de gratificação a receber de maior percentual do que quando o título fosse em área de conhecimento com relação indireta. Na Tabela 10 vê-se tal situação.

Tabela 10 - Percentuais de Incentivo à Qualificação (IQ) - válida de janeiro de 2013 a dezembro de 2024

Nível de escolaridade superior ao exigido para o cargo	Área com Relação Direta	Área com Relação Indireta
Fundamental Completo	10%	-
Médio Completo	15%	-
Médio Profissionalizante ou Médio com Técnico Completo	20%	10%
Graduação Completo	25%	15%
Especialização $\geq$ a 360h	30%	20%
Mestrado	52%	35%
Doutorado	75%	50%

Fonte: A autora com base na Lei nº 11.091/2005.

A partir de janeiro de 2025, o acordo feito como resultado da greve determina que o IQ indireto será extinto, e todos os TAES receberão gratificações de mesmo valor referentes ao IQ direto, conforme ilustrado na Tabela 11.

Tabela 11 - Percentuais de Incentivo à Qualificação (IQ) – a partir de janeiro de 2025

Nível de escolaridade superior ao exigido para o cargo	Incentivo a Qualificação
Fundamental Completo	10%
Médio Completo	15%
Médio Profissionalizante ou Médio com Técnico Completo	20%
Graduação Completo	25%

Especialização $\geq$ a 360h	30%
Mestrado	52%
Doutorado	75%

Fonte: A autora com base no Anexo IV à Lei nº 11.091/2005.

A extinção do IQ indireto promove a democratização no acesso aos percentuais máximos do IQ para todos os TAEs.

Em relação aos auxílios e adicionais que estes possuem, além do já citado nos comentários do Quadro 11, Assistência à Saúde do Servidor, há também:

- Auxílio-alimentação (Lei 8.460, de 17 de setembro de 1992);
- Auxílio-transporte (Decreto nº 2.880, de 15 de dezembro de 1998);
- Assistência pré-escolar (Decreto nº 977, de 10 de novembro de 1993);
- Auxílio-natalidade (Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990);
- Salário-família (Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990);
- Adicional noturno (Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990);
- Adicional por serviço extraordinário (Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990);
- Adicionais ocupacionais: insalubridade, periculosidade e atividades penosas (Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990).

A implementação de políticas públicas no Brasil possui característica histórica de envolver a disputa de interesses antagônicos, pois esta se dá por meio de “um processo de interação estratégica entre diversos atores que operam em ambiente de incertezas, pelos diferentes interesses em jogo, onde recursos são barganhados e tomadas de decisão são negociadas” (Weigelt *et al.*, 2004, p. 1). No processo de construção e aprovação do PCCTAE não foi diferente. Apesar da participação sindical, por meio da Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil - FASUBRA, exercendo força e estabelecendo contrapontos, o PCCTAE não foi aprovado da maneira que foi idealizado. O histórico do Portal TAEs na luta relata como esse processo se efetivou:

a FASUBRA havia elaborado dois projetos que serviram de base para as contribuições dadas à criação do PCCTAE, o “Projeto de Universidade Cidadã para os Trabalhadores” (PUCT) e o “Plano de Cargo Único” (PUC). Alguns pontos-chave dos projetos da FASUBRA, no entanto, esbarraram em impedimentos legais oriundos da Constituição Federal de 1988 e da Lei 8.112/90, de forma que o PCCTAE não foi criado exatamente nos moldes desejados pela Federação. (Portal TAEs na Luta, 2024).

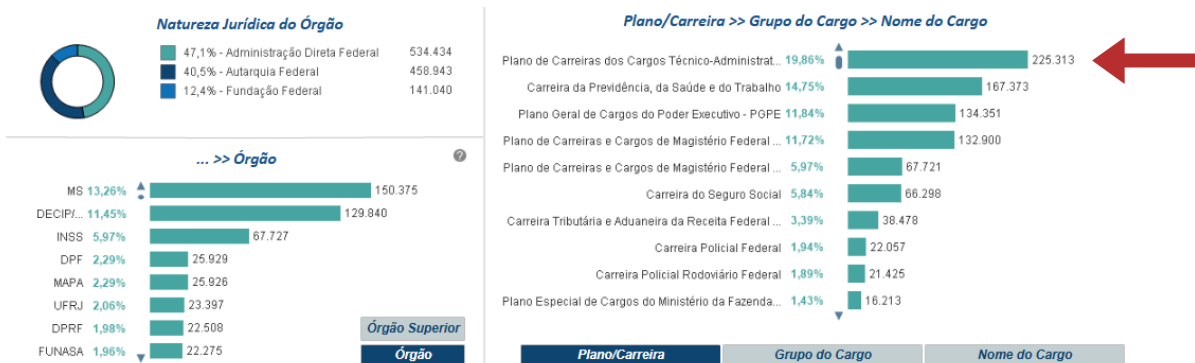
Dourado (2007), ao analisar as políticas e gestão da educação básica brasileira, enfatiza a importância da participação social na efetivação das mesmas. Para ele, o envolvimento de diferentes setores, como associações, sindicatos, conselhos de educação, é fundamental para garantir que as políticas atendam às necessidades reais da população, afinal, no “Brasil, dada a natureza patrimonial do Estado, muito há que ser feito, a fim de garantir a participação da sociedade civil nas políticas públicas, especialmente na educação” (Dourado, 2007, p. 939 e 940). No caso dos TAEs, essa luta por melhorias precisa continuar para que seu plano de carreira prossiga no processo de avanço.

Em consulta aos dados disponibilizados no Painel Estatístico de Pessoal – PEP³⁶ referentes a dezembro de 2024, o número de servidores públicos do Executivo Federal que compõem o RJU totalizava 1.134.417, isto considerando servidores ativos, aposentados e pensionistas.

Figura 11 – Servidores Ativos, Aposentados e Pensionistas do Poder Executivo Federal pertencentes ao RJU – dezembro de 2024



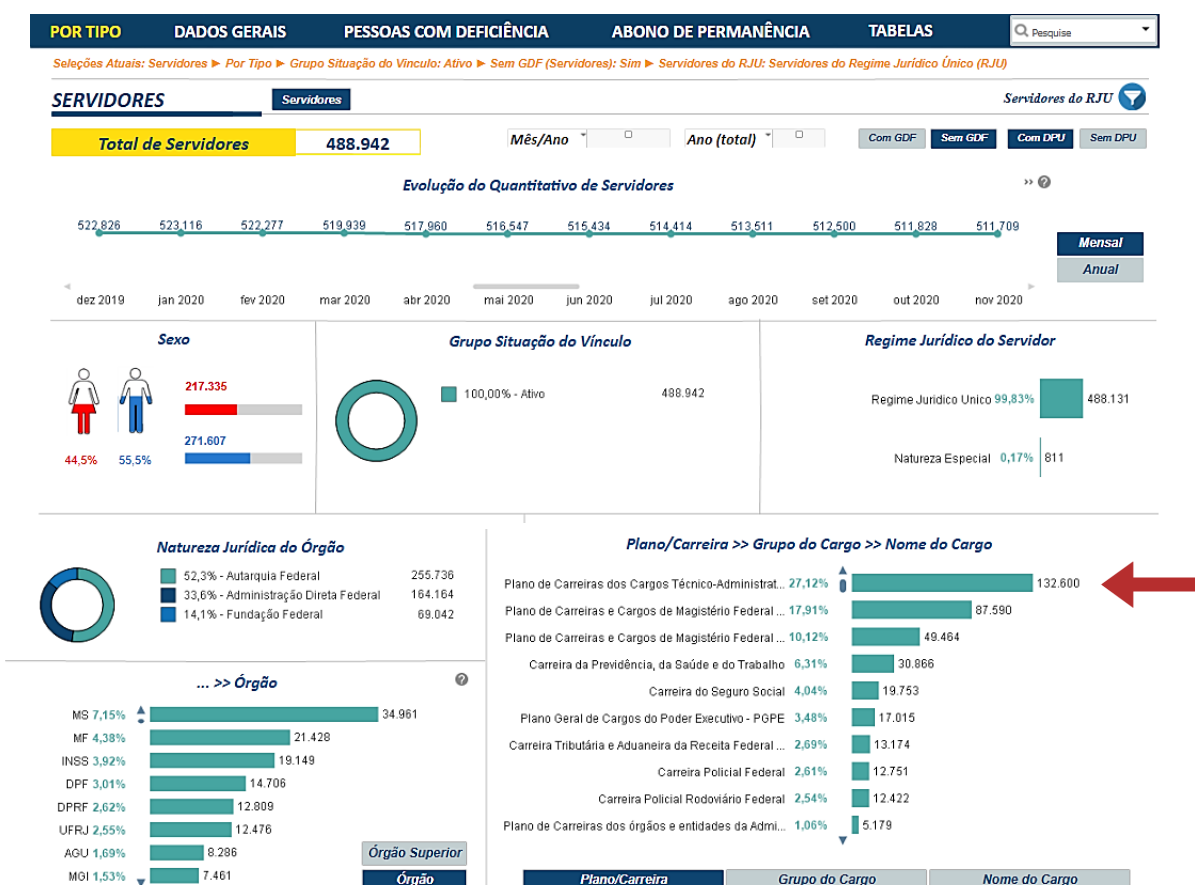
³⁶ PEP é um painel do Governo Federal que disponibiliza informações acerca de seus servidores ativos, temporários, aposentados, instituidores de pensão e ocupantes de cargos ou funções comissionadas desde janeiro de 1999. Ele disponibiliza os dados históricos do antigo Boletim Estatístico de Pessoal. As informações podem ser encontradas de várias formas, como gráficos, mapa e planilhas. Além disso, os dados são disponibilizados e atualizados mensalmente. Alguns exemplos de dados disponíveis são: quantitativos de servidores por cargo, grupo do cargo, plano/carreira, maior e menor remuneração, faixas de remuneração, dentre outros.



Fonte: PEP (2025).

Se excluirmos da pesquisa ao PEP os aposentados e pensionistas, esse número cai para menos da metade, com um total de 488.942 servidores ativos.

Figura 12 - Servidores Ativos do Poder Executivo Federal pertencentes ao RJU – dezembro de 2024



Fonte: PEP (2025).

O comparativo entre as Figuras 12 e 13 leva à reflexão de quão desafiadora é a manutenção do sistema de previdência, todavia não é foco desse trabalho aprofundar nisso.

O que está em questão nesse momento é perceber que, seja no número total de servidores ou somente considerando os ativos, os TAEs são a maior categoria do Executivo Federal. No total de servidores, conforme a seta vermelha indica na Figura 11, os cargos regidos pelo PCCTAE representam quase 20% e, dentro do grupo dos ativos ilustrado na Figura 12, pouco mais de 27%.

Há uma incongruência, pois, por um lado, os TAEs são maioria dentro do Executivo Federal e, por outro, são os cargos que, comparados com o mesmo nível de escolaridade em outros órgãos do Executivo, recebem menor remuneração.

Os TAEs na Luta (2023) ao elaborarem o guia “Propostas para o PCCTAE – Campanha Salarial 2024”³⁷ apresentam duas tabelas produzidas com dados coletados no Observatório de Pessoal, onde se tem acesso às Tabelas de Remuneração dos Servidores Públicos Federais Cíveis e dos Ex-Territórios nº 82 de fevereiro/2023 que retratam essa disparidade em cargos nível D e E.

As Tabelas 12 e 13 são construídas com o Valor Bruto (VB) correspondente à remuneração inicial de cada carreira. Em ambas é possível identificar que somente os PCCTAE não possuem associado à sua remuneração inicial nenhuma Gratificação de Desempenho (GD).

Tabela 12 – Carreiras de Nível Intermediário (Ensino Médio)

Carreira	Remuneração Inicial (R\$)	Diferença comparada ao PCCTAE (R\$)
PCCTAE/Nível D	2.446,96 (VB)	-
C&T	3.547,87 (VB + GDACT)	+1.100,91
IBGE	3.677,27 (VB + GDIBGE)	+1.230,31
CPST	3.842,57 (VB + GDPST)	+1.395,61
PGPE*	4.025,57 (VB + GDPGPE)	+1.578,61
DENASUS	4.081,57 (VB + GDASUS)	+1.634,61
FNDE	4.602,63 (VB + GDPFNDE)	+2.155,67
CVM	4.769,20 (VB + GDASCVM)	+2.322,24
INSS	5.447,79 (VB + GAE + GDASS)	+3.000,83
FUNAI	5.482,07 (VB + GAPIN + GDAIN)	+3.035,11
DNIT	5.689,77 (VB + GDADNIT)	+3.242,81

³⁷ Muitas das propostas contidas nesse material fundamentaram as negociações com o Governo Federal durante o período de greve em 2024.

*Carreira com mais de um cargo de nível superior ou com remuneração variável por órgão, o valor indicado é o menor encontrado.

Fonte: A autora com dados de TAEs na Luta (2023)

Na Tabela 12, onde estão listadas carreiras de Nível Intermediário, a diferença entre o salário inicial de um TAE comparado a outras carreiras, varia de R\$ 1.100,00 a mais de R\$ 3.200,00.

Tabela 13 - Carreiras de Nível Superior (Ensino Superior)

Carreira	Remuneração Inicial (R\$)	Diferença comparada ao PCCTAE (R\$)
PCCTAE/Nível E	4.180,66 (VB)	-
PGPE*	5.739,09 (VB + GDPGPE)	+1.558,43
CPST*	5.740,09 (VB + GDPST)	+1559,43
C&T*	6.445,17 (VB + GDACT)	+2.264,51
FUNAI	6.693,87 (VB + GAPIN + GDAIN)	+2.513,21
DENASUS	7.145,09 (VB + GDASUS)	+2.964,43
FNDE	8.012,81 (VB + GDPFNDE)	+3.832,15
INSS	8.357,07 (VB + GAE + GDASS)	+4.176,41
IBGE*	8.488,47 (VB + GDIBGE)	+4.307,81
DNIT*	10.832,03 (VB + GDADNIT)	+6.651,37

*Carreira com mais de um cargo de nível superior ou com remuneração variável por órgão, o valor indicado é o menor encontrado.

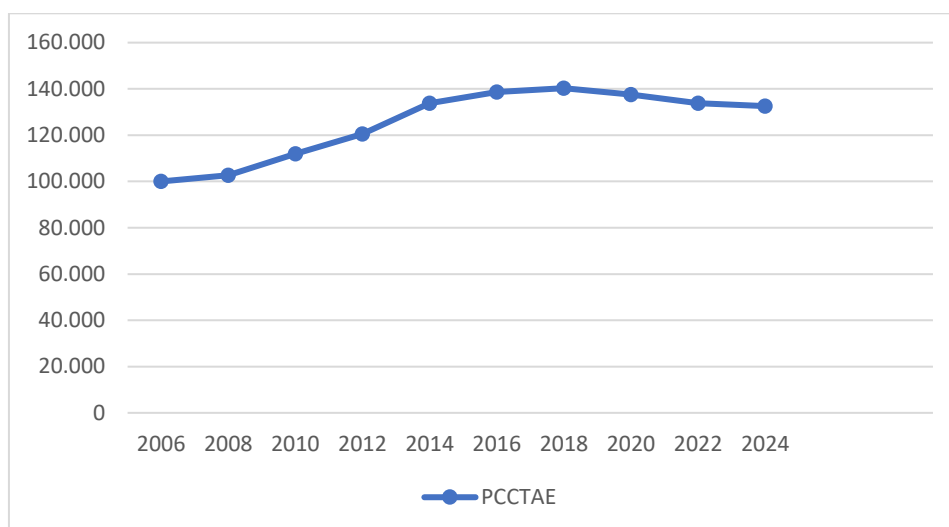
Fonte: A autora com dados de TAEs na Luta (2023).

Já na Tabela 13, que apresenta as carreiras de Nível Superior, a variação da diferença salarial é ainda maior, de R\$ 1.550,00, chegando a mais de R\$ 6.600,00.

O PCCTAE adquiriu ao longo dos últimos anos diversas conquistas dentro de sua própria carreira, mas ainda há muito a se conquistar, em especial, na paridade com outras carreiras do Executivo. Os ganhos não vieram de forma automática, mas por meio de “várias greves que desafiaram a capacidade de mobilização da categoria para o convencimento do governo de que somente uma carreira poderia delinear as políticas salariais desses servidores.” (Azambuja, 2018, p. 135). Adicionamos às afirmações de Azambuja (2018) que somente uma carreira sólida e bem estruturada para os TAEs será equânime em relação as outras carreiras do Executivo Federal.

A categoria hoje, apesar das recentes conquistas de 2024, ainda demonstra sinais de esgotamento e escassez. Tais características podem ser vistas ao observarmos, por exemplo, o comportamento do número de servidores ativos PCCTAE ao longo dos anos.

Gráfico 11 - Quantitativo de TAEs ativos (2006 a 2024)



Fonte: A autora com dados do PEP (2025).

No Gráfico 11 é possível ver que a quantidade de TAEs ativos realiza um movimento crescente desde o ano de 2006, momento em que possuía 100.015 servidores ativos, até 2018 com 140.315. De 2018 em diante, há uma redução em seu número de servidores a cada ano, estando em 2024 com 132.600 servidores em atividade.

Pode-se pensar que a causa de decréscimo na quantidade de TAEs possa ocorrer devido ao aumento do número de inativos (aposentados e pensionistas), ausência de concurso e consequentemente ingresso de novos servidores na carreira.

Todavia, ao listar a quantidade de ingressantes (I) via concurso público no PCCTAE, a quantidade de desligamentos/exonerações (D) a pedido e do cálculo da diferença destes (I – D) para obter a permanência (P), tem-se:

Tabela 14 – Índice de Permanência dos TAEs (2018 a 2023)

Ano	Ingresso via Concurso (I)	Desligamento a pedido (D)	Permanência (I – D) = (P)	Percentual de Permanência
2018	6.231	1.773	4.458	71,54%
2019	5.210	1.743	3.467	66,54%
2020	2.629	991	1.638	62,31%

2021	1.876	1.396	480	25,58%
2022	4.337	2.899	1.438	33,16%
2023	4.210	2.735	1.475	35,04%

Fonte: A autora com dados do PEP (2025).

Em relação ao número de ingresso, o que se observa no período de 2018 a 2023 é que existe uma variação, onde nos anos de 2018 e 2019 se identificam as maiores entradas. Na sequência, 2020 e 2021, esse quantitativo cai para metade e até menos que isso, o que provavelmente é um reflexo da pandemia da COVID-19. Porém, em 2022 e 2023, o número de ingressantes na carreira volta a crescer.

Todavia, independente do comportamento do número de ingresso, o quantitativo de desligamentos da carreira a pedido tem aumentado a cada ano. Enquanto em 2018 o percentual de permanência era de 71,54%, esse índice cai para menos da metade, atingindo 35,04% em 2023.

Sobre essa situação, o Movimento TAEs na Luta (2023) entende que:

A diferença salarial entre nossos cargos e seus equivalentes no SPF³⁸ é tão significativa que a carreira PCCTAE tem servido de “trampolim” para concurseiros, gerando uma rotatividade de trabalhadores e produzindo transtornos de todos os tipos para os servidores que nela permanecem, pois além de enfrentarem a angústia de receberem uma remuneração baixa, lidam cotidianamente com acúmulo de funções de exonerados e licenciados, que não são repostos. Além disso, essa rotatividade produz inequívoco prejuízo ao funcionamento das IFES e à Administração Pública. (TAEs na Luta, 2023).

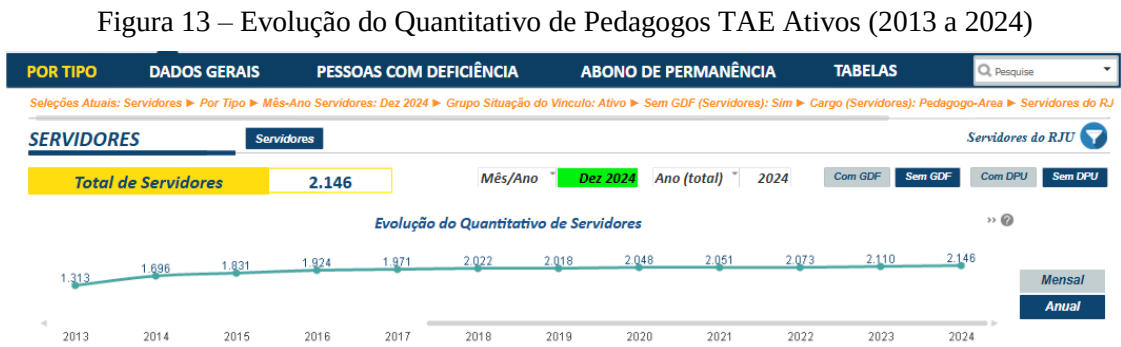
É dentro desse cenário que o pedagogo TAE se encontra. Um cenário de embates, precarização e luta constante por melhorias.

4.1.3 O pedagogo TAE em específico

Em 2024, dados do PEP mostram que se tem um total de 2.634 pedagogos TAE. Destes, 435 estão aposentados, 53 são pensionistas e 2.146 estão em atividade. O pedagogo TAE não está entre os cargos do PCCTAE extintos e nem vedados para abertura de novos concursos e provimento de vagas adicionais.

Tendo como base os dados apresentados na Figura 13, no período de 2013 a 2024, houve um aumento de 63,44% no quantitativo de pedagogos TAEs com vínculo ativo.

³⁸ De acordo com o contexto do qual a citação foi retirada, entende-se que SPF significa Setor Público Federal.



Fonte: PEP (2025).

Estes encontram-se espalhados em Institutos Federais, CEFETs, Universidades Federais, Colégios de Aplicação e Hospitais Universitários vinculados às universidades, Colégio Pedro II, Advocacia-Geral da União – AGU e MEC.

Ao aplicar o filtro no PEP para identificar a distribuição desses pedagogos TAEs ativos por região brasileira, se chega aos seguintes resultados:

Tabela 15 - Distribuição dos Pedagogos TAE ativos por região brasileira

Região	Quantidade
Nordeste	650
Sudeste	557
Sul	417
Norte	333
Centro-Oeste	189
TOTAL	2.146

Fonte: A autora com dados do PEP (2025).

Após observarmos a distribuição dos pedagogos TAEs por regiões, decidimos comparar com a distribuição no Brasil das principais instituições onde a grande maioria desses profissionais estão lotados: as Universidades Federais e os Institutos Federais.

De acordo com dados do Gov.br o Brasil possui em 2024, 69 Universidades Federais com a seguinte distribuição por região:

Tabela 16 – Distribuição das Universidades Federais por região brasileira

Região	Quantidade
Nordeste	20
Sudeste	19
Sul	11
Norte	11
Centro-Oeste	8
TOTAL	69

Fonte: A autora com dados do Gov.br (2024).

Cabe destacar que Minas Gerais é o estado com maior número de Universidades Federais, total de 11. Em segundo lugar, se têm Bahia e Rio Grande do Sul, ambos com seis Universidades Federais, e na sequência Paraná, Rio de Janeiro e Pará, cada um com quatro.

Na Plataforma Nilo Peçanha, os dados referentes ao ano de 2023 mostram que o país possui um total de 656 unidades de Institutos Federais (estes abrangem também os CEFETs), distribuídos da seguinte maneira pelas regiões do Brasil:

Tabela 17 - Distribuição dos Institutos Federais por região brasileira

Região	Quantidade
Nordeste	222
Sudeste	185
Sul	107
Norte	77
Centro-Oeste	65
TOTAL	656

Fonte: A autora com dados da Plataforma Nilo Peçanha (2023).

Em relação às unidades de IFs, o estado de Minas Gerais também se mantém com o maior número no país, um total de 72. Na sequência está o Rio de Janeiro com 50 unidades, o Rio Grande do Sul com 44 e São Paulo com 40.

Os dados numéricos das Tabelas 15, 16 e 17 foram organizados em ordem decrescente, de maneira que é possível perceber que nas três o posicionamento das regiões brasileiras é o mesmo, ou seja, a distribuição de pedagogos TAEs no Brasil, por regiões, ocorre na mesma ordem de distribuição do número de Universidades Federais e de unidades de IFs.

Todavia, quando se verifica a distribuição desses pedagogos TAEs de maneira mais específica, por cada instituição onde eles se encontram em atividade, o que se observa é que a proporcionalidade não se mantém. Vejamos.

Os 2.146 pedagogos TAEs em atividade no ano de 2024 estão distribuídos por todo território brasileiro da seguinte maneira:

- dois encontram-se excedentes à lotação³⁹, estando um no IF da Bahia - IFBA e outro no IF de Mato Grosso do Sul - IFMS;
- 21 ativos em outro órgão⁴⁰ conforme Tabela 18;
- 2.123 ativos permanentes conforme Tabela 19;

Tabela 18 - Distribuição dos pedagogos TAE ativos em outro órgão – 2024

ÓRGÃO	Nº	ÓRGÃO	Nº	ÓRGÃO	Nº
CEFET/RJ	1	UFAC	1	UNB	1
IFPE	1	UFCA	1	IFBA	2
IFPI	1	UFMT	1	IFBRASILIA	2
IFSP	1	UFPA	1	IFMA	3
IFTRIANMG	1	UFRPE	1	UFMG	3
TOTAL	21				

Fonte: A autora com dados do PEP (2024)

Tabela 19 - Distribuição dos pedagogos TAE ativos permanentes – 2024

ÓRGÃO	Nº	ÓRGÃO	Nº	ÓRGÃO	Nº
AGU	1	UNIFESSPA	9	IFTO	22
UFCSPA	1	UNILA	9	IFBRASILIA	23
UFGD	1	UFMT	11	IFSRIOGRAN	23
FUNREI	2	UFTM	11	IFTRIANMG	23
MEC	2	UFU	11	UFMA	23

³⁹ Servidor público excedente à lotação é quando este trabalha, porém não possui cargo. Ex.: Digamos que em uma universidade federal há três servidores ativos no cargo de pedagogo TAE e um pedagogo TAE inativo aposentado por invalidez. Se este servidor inativo retornar ao trabalho por meio da reversão e os três cargos de pedagogo TAE estiverem ocupados, ele voltará para a universidade como um quarto servidor, mesmo que esta só tenha três cargos, e irá trabalhar normalmente como excedente à lotação.

⁴⁰ Servidor público ativo em outro órgão é aquele que foi requisitado para trabalhar em um órgão diferente do seu. A cessão desse servidor pode ocorrer para exercer uma função de confiança ou cargo em comissão e em atendimento a outras situações previstas em leis específicas. Este servidor desenvolve suas atividades de trabalho em outro órgão, mas mantém sua lotação no órgão de origem.

UFJ	2	UFJF	12	UFRJ	23
UFLA	2	UFOPA	12	UFPR	24
UFMS	2	UFPI	12	IFFLU	25
UFR	2	UFRA	12	IFSE	25
UFRR	2	UFRPE	12	IFMS	26
UFRRJ	2	UFVJM	12	IFNORTEMG	28
UFAPE	3	UFCE	13	IFCATARINA	29
UFCAT	3	UFF	13	IFMG	30
UFES	3	UFRGS/RS	13	UFRN	30
UFOB	3	FUAM	16	UTFPR	30
UNIRIO	3	FUFT	16	IFMT	31
FUFOP	4	IFSULMG	16	IFBAIANO	32
UNIR	4	UFAC	16	IFRO	33
UNIVASF	4	UNB	16	IFG	34
UFCG	5	IFAP	17	IFAL	35
UFDPAR	5	UNIPAMPA	17	IFPE	35
UFNT	5	CEFET/MG	18	IFPB	37
UNIFAL-MG	5	IFRR	18	IFPI	37
UNIFEI	5	UFFS	18	IFRJ	37
UFABC	6	UFMG	18	UFPA	38
UFCA	6	UFPE	18	IFRS	39
UFV	6	C.PEDROII	19	IFPA	40
UNIFAP	6	CEFET/RJ	19	IFRN	40
UNILAB	6	IFFARROUP	19	UFSC	42
FUFPEL	7	IFSERTPE	19	IFAM	43
UFERSA-RN	7	UFBA	19	IFBA	53
UNIFESP	7	UFSM/RS	19	IFMA	53
UFAL	8	FURG	20	IFPR	53
UFRB	8	UFPB	20	IFES	56
FUFS	9	IFGOIANO	21	IFSC	57
FUFSCAR	9	IFAC	22	IFCE	62
UFGO	9	IFSUDMG	22	IFSP	102
TOTAL	2.123				

Fonte: A autora com dados do PEP (2024).

Por meio de consulta à Plataforma Nilo Peçanha, é possível identificar o número de alunos matriculados nos IFs em 2023 e no Painel Estatístico Censo da Educação Superior, o número de matrículas no Ensino Superior das Universidades neste mesmo ano.

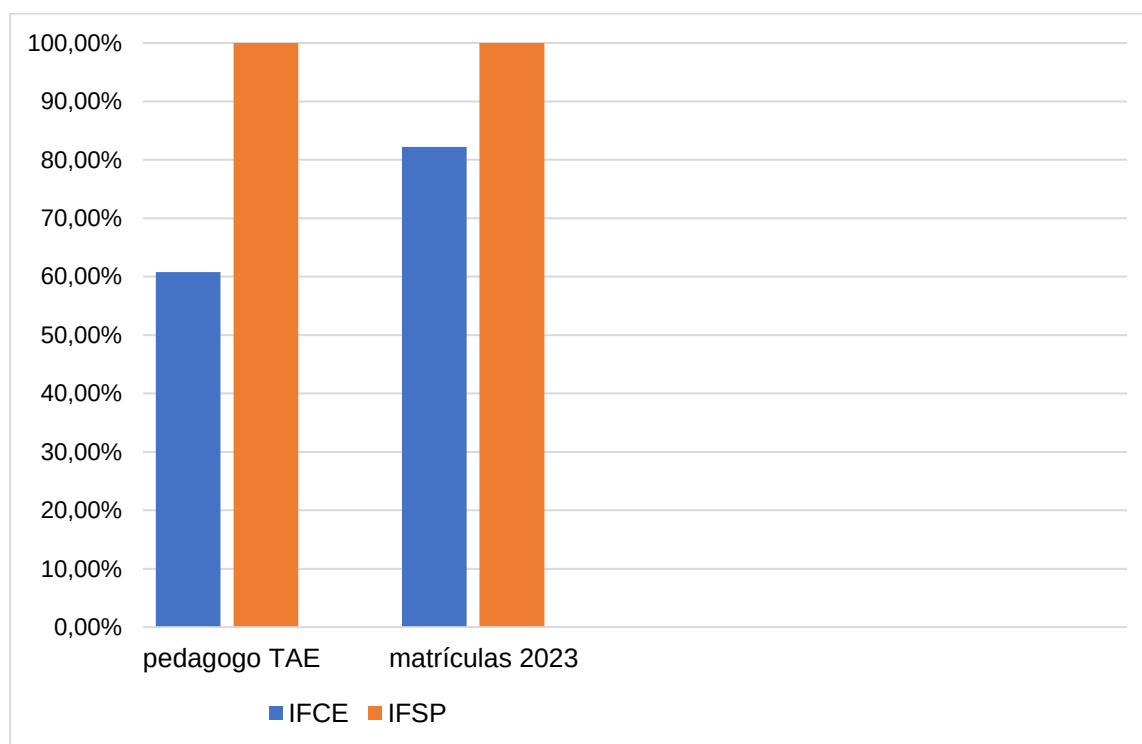
O objetivo é relacionar o número de pedagogos TAE em efetivo trabalho, considerando os excedentes à lotação conforme especificado acima, os ativos em outro órgão e os permanentes nas instituições de ensino, apresentados nas Tabelas 18 e 19, ao número de matrículas do local, ou seja, ao número de estudantes. Assim, o quantitativo de matrículas será a referência da dimensão da instituição e conseqüentemente da necessidade de pedagogos TAE para atender à demanda institucional. Ou seja, o que se pretende é fazer uso

da lógica aplicada na Relação Aluno/Técnico – RAT, critério interno utilizado pelo MEC para liberação de novos códigos de vaga de TAEs nas instituições.⁴¹

Para isso, é feita a seleção e análises de alguns recortes que apresentam as seguintes situações:

- O IF de São Paulo - IFSP possui em atividade 102 pedagogos TAE, sendo a instituição a ter o maior número de servidores desse cargo e, em 2023, apresentou um quantitativo de 77.558 alunos matriculados. Já o IF do Ceará – IFCE, que aparece em segundo lugar no número de pedagogos TAE com 62 servidores, em 2023 obteve um número de 63.730 matrículas.

Gráfico 12 – Proporção de quantidade de pedagogos TAE e alunos matriculados em 2023 no IFCE e IFSP



Fonte: A autora com dados da Plataforma Nilo Peçanha (2024).

- Conforme representado no Gráfico 12, enquanto a proporção de pedagogos TAE do IFCE é de 60,8% em relação ao IFSP, ou seja, quase 40% a menos. Quando se volta o olhar para a proporcionalidade do número de matrículas, o IFCE tem 82,2% se comparado ao IFSP, o que representa aproximadamente 18% de estudantes a menos.

⁴¹ O RAT é utilizado para liberação de novas vagas de TAEs, tanto para fins de expansão quanto para equalização entre as IFES. O MEC considera ideal a proporção de 15 (quinze) alunos equivalentes para cada servidor técnico-administrativo em educação. (Corrêa *et al.*, 2017, p. 7)

Ou seja, o IFCE possui uma demanda maior que o número de pedagogos TAE que possui quando comparado ao IFSP. A cada pedagogo TAE no IFCE se têm 1.027 alunos, enquanto que no IFSP é um pedagogo TAE para cada 760 discentes.

- Ao compararmos IFs com a mesma quantidade de pedagogos TAE, no caso, IF do Paraná - IFPR, IF do Maranhão - IFMA, todos com 53⁴² pedagogos TAE, no quesito número de matrículas em 2023, os dados são: IFPR = 30.924 e IFMA = 45.222. O que se percebe é que, apesar de os dois IFs possuírem o mesmo número de pedagogos TAE, o número de alunos matriculados no IFMA é quase 50% mais elevado que no IFPR.
- O mesmo ocorre quando comparamos outros dois IFs que possuem 25 pedagogos TAE. São eles o IF de Sergipe - IFSE e o IF Fluminense - IFFLU, todavia o IFSE teve 11.543 matrículas em 2023 e o IFFLU mais que o dobro, com 23.374.
- E por último, observamos três universidades que possuem 11 pedagogos TAE cada. São elas a Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM e a UFU, nosso locus de pesquisa. Em relação ao número de alunos matriculados na graduação⁴³ em 2023, a UFTM = 6.294, UFMT = 14.891 e a UFU = 21.407. A UFU tem mais que o triplo de alunos na graduação em relação à UFTM. E se compararmos a UFU em relação à UFMT, vemos que a UFU tem quase 44% a mais de alunos matriculados na graduação.
- Relevante ainda destacar que, pensando na estrutura acadêmica das três universidades, a UFTM possui sede em Uberaba e um campus em Iturama. A UFMT possui campus nas cidades de Cuiabá, Pontal do Araguaia, Sinop e Várzea Grande (este se encontra em fase final de construção). Enquanto a UFU possui sete câmpus, a ESTES e a ESEBA. Ou seja, a UFU possui um número maior de espaços onde a atuação do pedagogo TAE é necessária.

O entendimento que se chega disso tudo é que, apesar de não ser conhecido ou divulgado os critérios que cada órgão e/ou o governo federal utilizou ao longo de sua trajetória para obtenção e manutenção dos cargos de pedagogo TAE, estes são diversos e nem sempre usam como referência a relação alunos/pedagogo TAE.

⁴² O IF da Bahia – IFBA, apesar de também apresentar 53 pedagogos TAEs ativos permanentes conforme Tabela 18, não foi considerado visto que possui ainda um pedagogo TAE excedente à lotação, ou seja, tem um total de 54 desses profissionais distribuídos em suas unidades.

⁴³ Em relação às universidades, o número de matrícula é referente somente aos alunos da graduação, os alunos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* não foram contabilizados.

Para compreender os critérios que o nosso lócus da pesquisa utilizou e os caminhos percorridos para que, em 2024, tenha 11 pedagogos TAE em atividade, alguns questionamentos foram feitos durante a entrevista com a equipe da DIPAP.

Ao perguntar à DIPAP se entendiam que a quantidade atual de pedagogos TAE atendia às necessidades da UFU, a equipe pontua:

Em essência, acreditamos que não, considerando a **importância destes cargos** para uma instituição de ensino como a UFU, considerando a sua **amplitude** e a oferta de ensino básico, técnico e de formação superior que demanda ações desses cargos nas **atividades de ensino, pesquisa e extensão**. (DIPAP, 2024, grifo nosso).

De maneira direta, a DIPAP, enquanto setor responsável na UFU pela coordenação dos concursos públicos de cargos técnicos-administrativos, desde a “elaboração de edital; suporte ao processo de heteroidentificação, homologação do resultado final; realização do processo de nomeação; publicação e acompanhamento de processos de nomeação e posse” (UFU, 2024), se posiciona e reconhece que o número de pedagogos TAE que a instituição possui hoje é insuficiente, dado dois fatores:

1. A amplitude que a UFU tem em sua oferta de ensino, visto que disponibiliza à comunidade Ensino Básico, Tecnológico e Superior;
2. A relevância do cargo para atender às demandas que envolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão. Sendo estes considerados os pilares fundamentais, estabelecidos como indissociáveis no artigo 207 da CF/1988. Compreendemos que tal referência é feita pela DIPAP, visto que o Anexo ao Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, onde se encontra a descrição sumária dos cargos que compõem o PCCTAE, em relação ao pedagogo TAE, determina que estes serão incumbidos de:

Quadro 13 – Descrição Sumária do cargo de pedagogo TAE

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.

Fonte: A autora, com dados do Anexo ao Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC

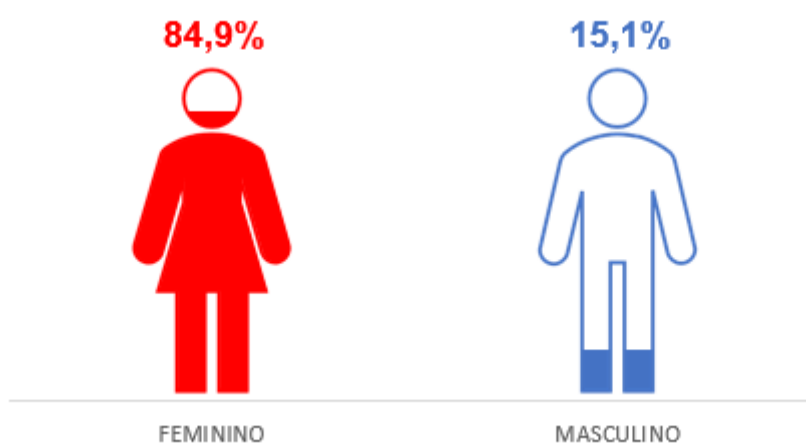
Lorenzet e Zitkoski (2017), nas considerações finais de seu artigo, também reconhecem a importância do pedagogo TAE na instituição “pois possuem o propósito de assessorar o trabalho docente e propiciar ao educando ensino e aprendizagem de qualidade.” (Lorenzet e Zitkoski, 2017, p. 467).

Na mesma direção, Rocha (2023) percebe em suas entrevistas que o próprio pedagogo TAE ressalta o importante papel desempenhado por ele no cotidiano da instituição.

Outra característica, de destaque na configuração do pedagogo TAE, para além dessa disparidade em sua distribuição nas instituições onde ele atua, é identificar sua distribuição por sexo.

Conforme já explicitado na seção III desta pesquisa, sobre a pedagogia ser um universo majoritariamente feminino, com os pedagogos TAE com vínculo ativo distribuídos por todo o país essa máxima também se mantém. O cargo é composto em sua maioria por mulheres, mais precisamente, se tem 1.822 mulheres e apenas 324 homens, conforme ilustrado no Gráfico 13.

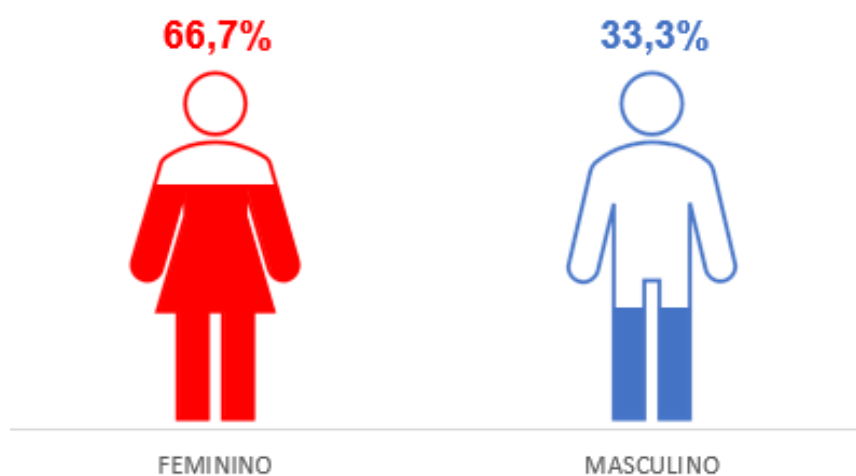
Gráfico 13 – Distribuição por sexo dos pedagogos TAE ativos no Brasil



Fonte: A autora com dados do PEP (2025).

Logo, a presença prevaiente no cargo é de praticamente 85% das vagas ocupadas por mulheres. Na UFU, considerando os pedagogos TAE que atuam no ensino superior, têm-se seis mulheres e três homens.

Gráfico 14 - Distribuição por sexo dos pedagogos TAE que atuam no ensino superior da UFU

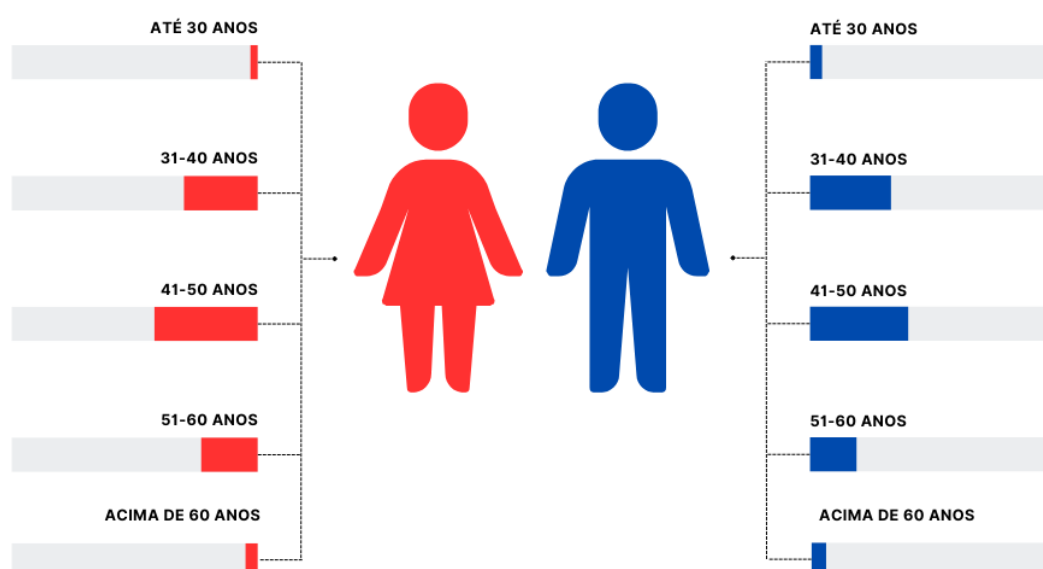


Fonte: A autora com dados da DIPAP (2023).

Na leitura do Gráfico 14, observa-se que na UFU a proporção entre mulheres e homens é menor que a média nacional, mas ainda assim, as mulheres a ocuparem esse cargo são o dobro da quantidade de homens.

Ao adicionar o quesito faixa etária dos pedagogos TAEs por sexo, a distribuição é equilibrada.

Gráfico 15 - Distribuição por faixa etária por sexo dos pedagogos TAE ativos no Brasil



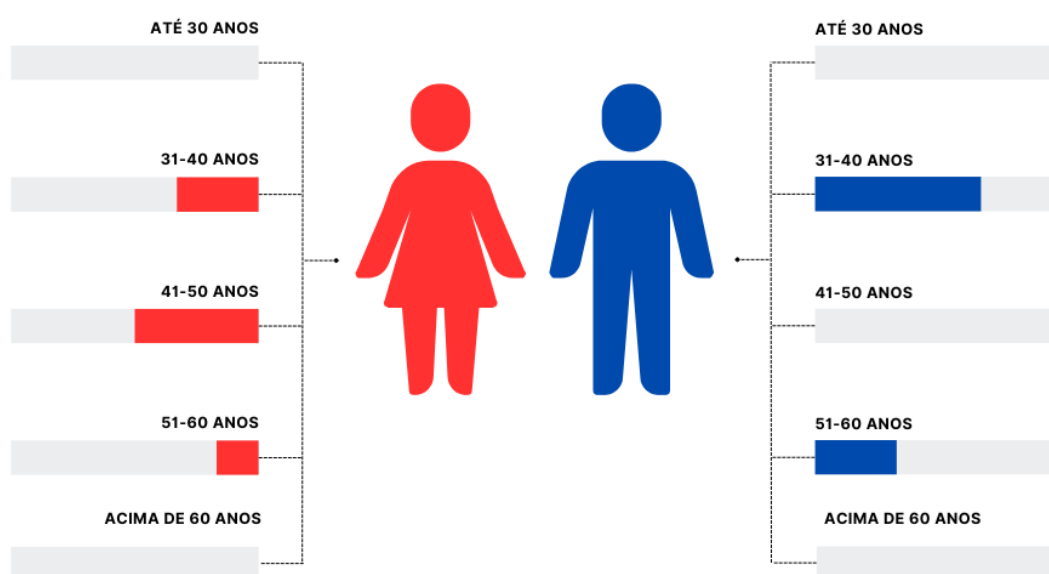
Fonte: A autora com dados do PEP (2025).

Por meio do Gráfico 15, é possível perceber que a faixa etária predominante de pedagogos TAEs em atividade, de ambos os sexos, é dos 41 aos 50 anos de idade, na sequência dos 31 aos 40 anos e em terceiro dos 51 aos 60.

Isto nos leva a supor que sejam profissionais com um maior tempo de atuação e/ou experiências anteriores de trabalho em outros espaços.

Quando nos detemos a essa realidade na UFU com os pedagogos TAE que atuam no ensino superior, a distribuição das faixas etárias por sexo é um pouco diferente.

Gráfico 16 - Distribuição por faixa etária por sexo dos pedagogos TAE que atuam no ensino superior da UFU

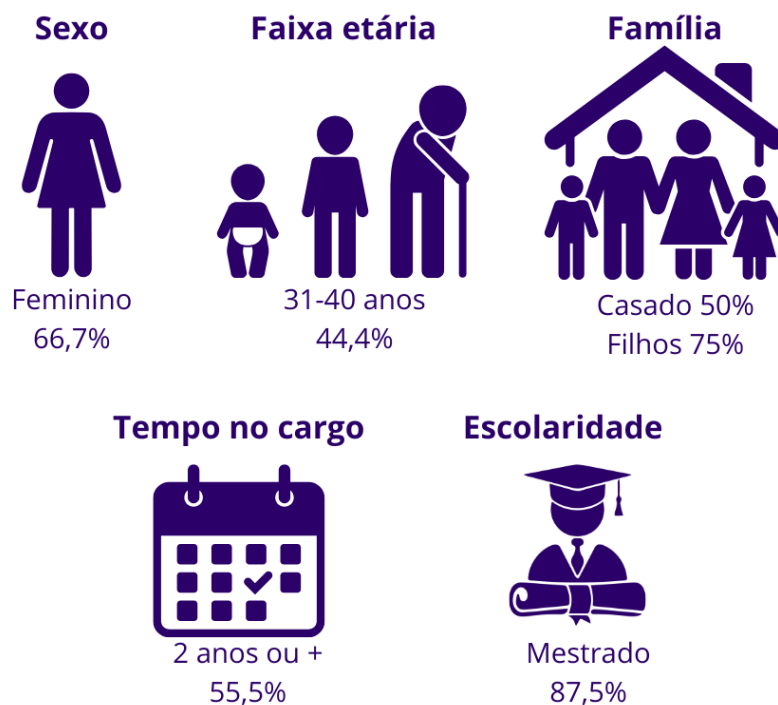


Fonte: A autora com dados da DIPAP (2023).

O que se vê no Gráfico 16 é a ausência das duas faixas etárias das extremidades (de até 30 anos de idade e acima de 60) tanto no sexo feminino quanto no masculino. Enquanto no feminino a faixa etária que predomina é a de 41 a 50 anos, no sexo masculino o que prevalece é uma faixa etária mais jovem, dos 31 aos 40 anos de idade.

Na busca por sintetizar as características prevalentes entre os sujeitos da pesquisa, se tem a elaboração da Figura 14.

Figura 14 Características prevalentes entre os pedagogos TAE que atuam no ensino superior da UFU



Fonte: A autora com dados da DIPAP (2023).

É possível perceber que a UFU se encontra num momento em que a maioria de seus pedagogos TAE possui pouco tempo de atuação no cargo e com a grande maioria com a titulação de mestrado.

Nessa subseção, alguns aspectos que caracterizam os pedagogos TAE no Brasil e também no caso da UFU estão expostos, portanto, passa-se para a definição do conceito de profissionalidade utilizado na pesquisa e análise da mesma.

4.2 O conceito de profissionalidade na perspectiva do Técnico Administrativo em Educação

Quando se pensa no desenvolvimento de uma atividade profissional em consonância com a perspectiva de Dubar (2005, 2012), entendemos que, muito mais do que o estabelecimento de uma relação de troca econômica onde se vende sua força de trabalho por um ganho financeiro, há também o envolvimento de outras esferas no campo simbólico, como a busca por realização pessoal e reconhecimento social. Esse campo simbólico faz

com que os profissionais que exercem uma mesma profissão se identifiquem e sejam identificados pela sociedade. Assim, no exercício dessas atividades, identidades profissionais se estabelecem.

Para Dubar (2005), identidade profissional é uma construção que não apenas constitui uma identidade no trabalho, mas também uma projeção de si no futuro, antecipando uma trajetória de emprego e elaborando uma lógica de aprendizagem. Ele menciona que essa identidade pode ser denominada "occupational identity" e está relacionada à identificação com uma carreira, ao comprometimento em um tipo de atividade e à experiência de estratificação social, discriminações étnicas e sexuais, e desigualdades de acesso às diferentes carreiras profissionais.

Já a profissionalidade refere-se à aspiração dos assalariados ao acesso a um verdadeiro ofício reconhecido, destacando a busca por reconhecimento e perspectivas de futuro. Portanto, a identidade profissional está mais ligada à construção e continuidade da trajetória no trabalho, enquanto a profissionalidade está relacionada ao reconhecimento e à legitimidade do ofício.

Dubar ainda descreve que na construção conjunta da profissionalidade ocorrem três processos articulados entre si:

- o processo de formação inicial e contínua das competências por meio da articulação das diversas fontes destas: saberes formalizados, habilidade, experiência;
- o processo de construção e de evolução dos empregos e de sua codificação nos sistemas de emprego;
- o processo de reconhecimento das competências, resultado do movimento das relações profissionais. (Dubar, 2005, p. 213).

Soares (2009, p. 77) entende por profissionalidade o “conjunto de atitudes, valores, comportamentos, destrezas, conhecimentos, saberes, estratégias, construídos e reconstruídos de forma permanente e coletiva pelos profissionais”. De modo similar, Roldão (2005, p. 108) vê a profissionalidade como “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas”.

Roldão (2005), ao analisar estudos realizados por autores que se dedicam a esta área, como Sacristán, Dubar e Nóvoa, constrói um levantamento dos descritores de profissionalidade utilizados por eles e destaca quatro entre os que são comuns a todos:

- o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à actividade (por oposição à indiferenciação);
- o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza;

- o **poder de decisão** sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma [...];
- e a **pertença a um corpo colectivo** que partilha, regula e defende, intramuros desse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, [...]. (Roldão, 2005, p. 109, grifo da autora).

Por compreendermos que profissionalidade é um conceito mais amplo que identidade profissional e que vem de encontro com nosso objetivo na percepção de como se estabelece nas relações de trabalho do pedagogo TAE, iremos focar na profissionalidade. Esclarecemos ainda que o conceito de profissionalidade utilizado neste trabalho tem em sua base concepções como as acima descritas por Dubar (2005, 2012), Soares (2009) e Roldão (2005).

4.3 A análise e seus processos

Conforme anunciado no item **1.3 Os caminhos metodológicos da pesquisa**, esta tese utilizou-se para análise dos dados coletados a triangulação e análise de conteúdo com apoio do *software* IRaMuTeQ, procurando manter uma abordagem focalizada na Teoria Crítica no campo educativo.

Campos (2004, p. 611) alerta que:

No universo das pesquisas qualitativas, a escolha de método e técnicas para a análise de dados deve obrigatoriamente proporcionar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos no período de coleta (corpus). Tal fato se deve, invariavelmente, à pluralidade de significados atribuídos ao produtor de tais dados, ou seja, seu caráter polissêmico numa abordagem naturalística. Um método muito utilizado na análise de dados qualitativos é o de análise de conteúdo, compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento. (Campos, 2004, p. 611).

A leitura e estudo da obra *Análise de Conteúdo*, escrita por Laurence Bardin em 1977 e com novas publicações na atualidade, define a metodologia de análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, descrições quantitativas e/ou qualitativas do conteúdo das mensagens. O objetivo é interpretar e compreender as dimensões explícitas e implícitas das informações presentes no material analisado.

Bardin (1977) e outros pesquisadores da área que também se dedicaram a aprofundar seus conhecimentos a respeito dessa metodologia de análise de dados, como Olabuenaga e Ispizúa (1989), Moraes (1999) e Franco (2005), enfatizam que a análise de conteúdo pode ser tanto quantitativa quanto qualitativa, dependendo do enfoque e das questões de pesquisa,

mas sempre deve seguir critérios rigorosos de objetividade e sistematicidade. Em geral, as etapas principais da Análise de Conteúdo são:

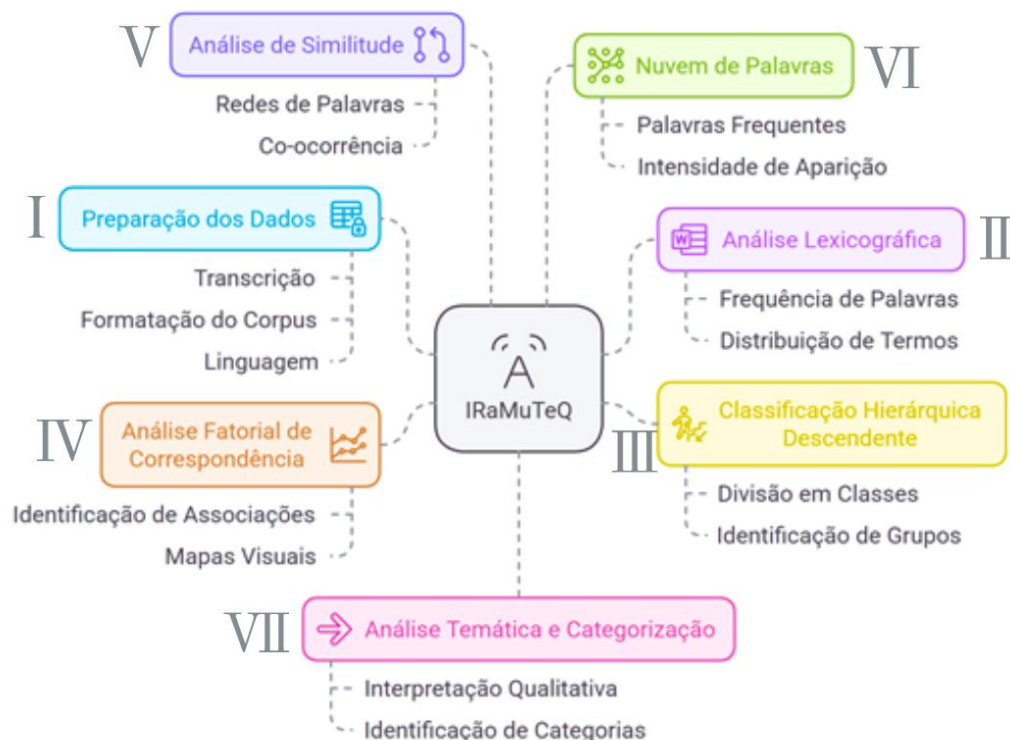
1. Pré-análise: onde se tem a organização do material por meio de definição do *corpus*, leitura flutuante, formulação de hipóteses e objetivos, escolhas de categorias e indicadores;
2. Exploração do material: O material é sistematicamente examinado para identificar e classificar as unidades de registro (palavras, frases, ideias) e as unidades de contexto. São utilizadas técnicas como codificação, categorização ou mesmo análise lexical, dependendo da abordagem;
3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: Após a categorização e organização dos dados, realiza-se a interpretação, relacionando os achados com os objetivos e hipóteses iniciais. Essa etapa busca dar sentido aos dados obtidos, permitindo inferências teóricas e/ou práticas.

Por tudo isso, a análise de conteúdo é uma metodologia amplamente reconhecida por seu rigor técnico e utilizada em pesquisas das áreas humanas, sociais e educacionais (Minayo, 2014). Não obstante, com todas as suas contribuições, esta metodologia também possui limitações. Uma dessas limitações seria o risco de subjetividade na construção das categorias.

Valle e Ferreira (2024) apontam que o processo de construção das categorias de análise “é um processo subjetivo, que depende das escolhas do pesquisador. Isso pode levar a diferentes resultados, dependendo do pesquisador que está realizando a análise” (Valle e Ferreira, 2024, p. 18).

Na busca de fortalecer os resultados da análise de conteúdo e minimizar suas limitações, associou-se a ela o uso do *software* IRaMuTeQ. A Figura 15 está presente na tese com o objetivo de ilustrar a lógica do processo de funcionamento do IRaMuTeQ durante a análise do conteúdo que compõe o *corpus* da pesquisa:

Figura 15 - Processo de Análise de Dados do IRaMuTeQ



Fonte: A autora com apoio do aplicativo Napkin.

Explicando melhor cada etapa, tem-se:

- I. Preparação dos dados: envolve as ações de **transcrição das entrevistas** que precisam estar em formato de textos; a **formatação do corpus**, pois o texto precisa ser estruturado segundo a sintaxe exigida pelo IRaMuTeQ, utilizando marcadores específicos (como **** para indicar o início de uma nova unidade textual, e * para codificar variáveis como respondente, tema, etc.); e a **linguagem**, o texto deve estar em uma língua suportada pelo dicionário linguístico do software (como português, francês ou inglês);
- II. Análise lexicográfica: o IRaMuTeQ realiza análises de frequência de palavras, identificando as mais recorrentes e suas distribuições. Isso ajuda a destacar termos centrais e padrões linguísticos;
- III. Classificação Hierárquica Descendente (CHD): Essa técnica divide o *corpus* em classes lexicais com base na similaridade e diferença das palavras usadas. A CHD identifica grupos de discursos relacionados e classifica segmentos de texto em categorias interpretativas;

- IV. Análise Fatorial de Correspondência (AFC): Ela permite identificar associações entre palavras e variáveis (como perfil dos participantes), facilitando a visualização de temas e discursos por meio de mapas visuais;
- V. Análise de similitude: Constrói redes de palavras conectadas pela co-ocorrência no texto, revelando a estrutura dos discursos e as relações semânticas entre termos;
- VI. Nuvem de palavras: Gera uma visualização gráfica das palavras mais frequentes, com destaque para aquelas que aparecem com maior intensidade;
- VII. Análise temática e categorização: A partir dos resultados quantitativos e gráficos, o pesquisador pode interpretar os dados qualitativamente, identificando categorias temáticas e padrões discursivos.

Cabe ainda destacar que, ao utilizarmos o IRaMuTeQ, têm-se vantagens como facilitar a análise de grandes volumes de texto, tornando o processo mais ágil e sistemático. Por realizar a combinação de métodos quantitativos e qualitativos, permite maior profundidade nas análises e produz visualizações úteis, como gráficos e dendrogramas⁴⁴, que auxiliam na interpretação dos dados.

Gostaríamos novamente de ressaltar que embora o IRaMuTeQ automatize etapas da análise, a interpretação final continua sendo tarefa do(a) pesquisador(a), que deve considerar o contexto e os objetivos do estudo.

Expostos todos esses aspectos da metodologia utilizada, a primeira ação desenvolvida foi a de reunir todo o material textual obtido por meio das entrevistas gravadas e realizar a transcrição em documentos de texto.

A constar, obtivemos um total de onze aceites, logo conseguimos realizar oito entrevistas com pedagogos TAEs da UFU, duas entrevistas com colegas de trabalho desses pedagogos, sendo um servidor efetivo, Técnico em Assuntos Educacionais e a outra uma servidora terceirizada da instituição. E ainda uma entrevista feita com um docente que, no momento da mesma, se encontrava na gestão de um setor com Pedagogos Área em sua composição, sendo a chefia imediata destes.

Posterior à transcrição de todo esse material, as entrevistas foram organizadas/agrupadas em um único *corpus* denominado “Profissionalidade do Pedagogo TAE da UFU”. Importante salientar que as entrevistas feitas com os pedagogos TAEs foram constituídas

⁴⁴ Dendograma é representação diagramática ramificada da inter-relação de um grupo de itens que participam de alguns fatores comuns (tal como uma árvore genealógica). Fonte: <https://www.dicio.com.br/dendrograma/>

por perguntas agrupadas em três eixos temáticos⁴⁵: a) campo de atuação e formação profissional, b) atividades realizadas e competências profissionais e c) aproveitamento da função do TAE e incentivo/motivação para o exercício laboral.

O *corpus*, quando submetido a análises textuais com o auxílio do IRaMuTeQ versão 0.8 alpha 7 para Windows 2024, apresentou os seguintes resultados: 53.949 ocorrências de palavras com 4.477 palavras distintas, com uma frequência média de formas por STs de 35,75, dentro do total de formas retidas do *corpus*. Este *corpus* foi posteriormente submetido a uma CHD.

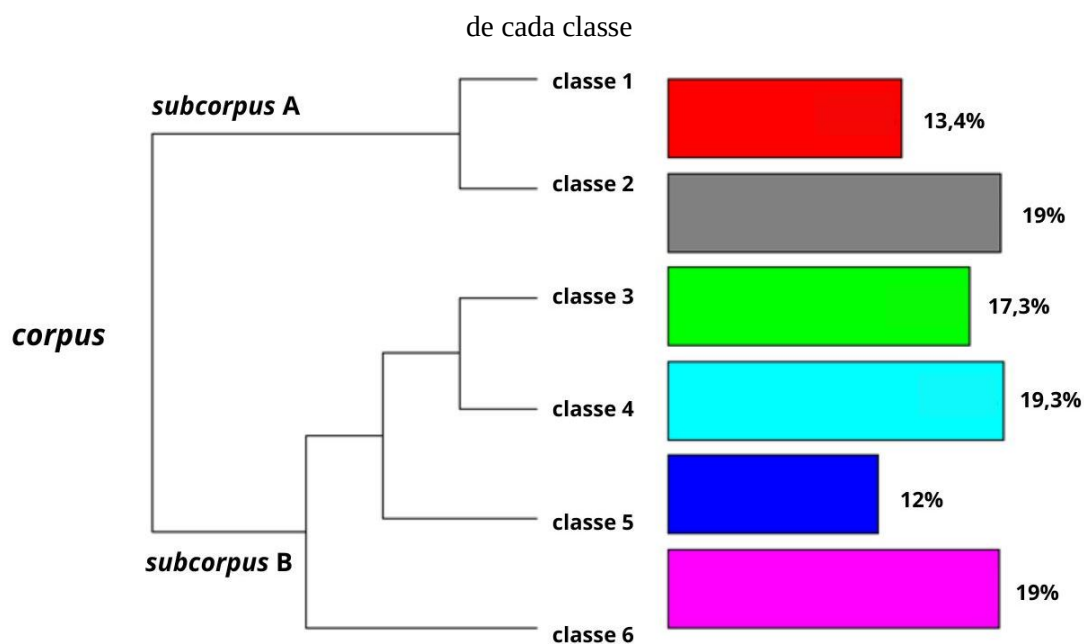
Os onze textos iniciais foram desdobrados pela CHD em 1.509 STs. Destes, 1.454 STs foram classificados, correspondendo a um aproveitamento de 96,36% do total. Camargo (2005) registra que a CHD consegue resumir de maneira adequada o *corpus* quando 75% ou mais dos STs são classificados.

A CHD distinguiu seis classes. Na primeira partição, o *corpus* total foi dividido em dois *subcorpora*, A e B. Em uma segunda partição, o *subcorpus* A foi dividido nas classes 1 e 2 e o *subcorpus* maior B também se dividiu, originando a classe 6. A partir da classe 6 há uma terceira partição que distingue a classe 5. E por meio desta se tem a quarta e última partição e a consequente criação das classes 3 e 4.

A classe 4 apresentou o maior número de STs, correspondente a 19,3%, seguida pelas classes 2 e 6 com 19% dos STs. E, por fim, as classes 3, 1 e 5 apresentaram 17,3%, 13,4% e 12% dos STs, respectivamente. Todas essas informações são perceptíveis no dendograma representado na Figura 16.

⁴⁵ Para acessar na íntegra o Roteiro de Entrevista para o Pedagogo Área e o Roteiro de Entrevista para Chefia Imediata, Docentes e Colegas Técnicos de Setor, vide Apêndice B e C.

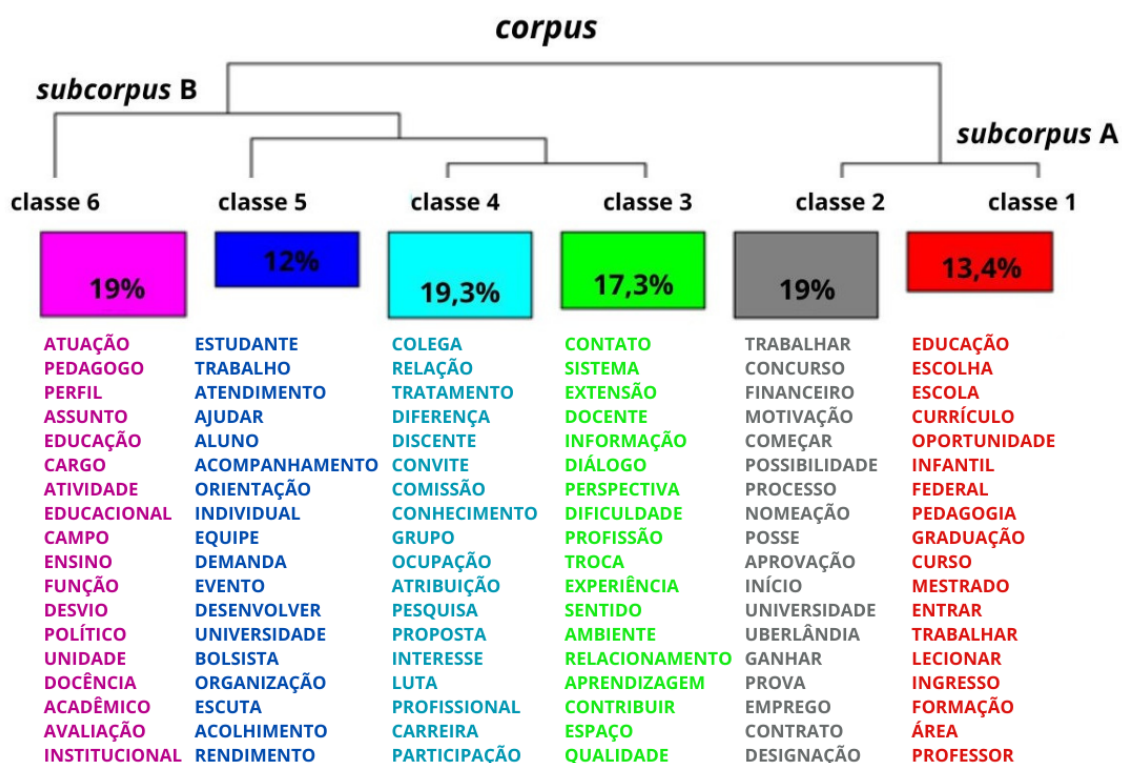
Figura 16 – Divisão do *corpus* “Profissionalidade do Pedagogo TAE da UFU” e percentuais de STs de cada classe



Fonte: A autora com apoio do software IRaMuTeQ.

O IRaMuTeQ disponibiliza mais de um tipo de dendrograma para a CHD. Por meio da Figura 17, outro dendrograma é retratado, neste o *corpus* “Profissionalidade do Pedagogo TAE da UFU” está também dividido nas 6 classes como formas lexicais dos seus respectivos STs. Nele é possível ver as 18 primeiras palavras que mais aparecem e estão próximas entre si, ou seja, visualiza-se apenas um recorte do vocabulário utilizado em cada classe, uma vez que a lista completa é bem mais extensa.

Figura 17 - Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com a classificação *corpus* “Profissionalidade do Pedagogo TAE da UFU”



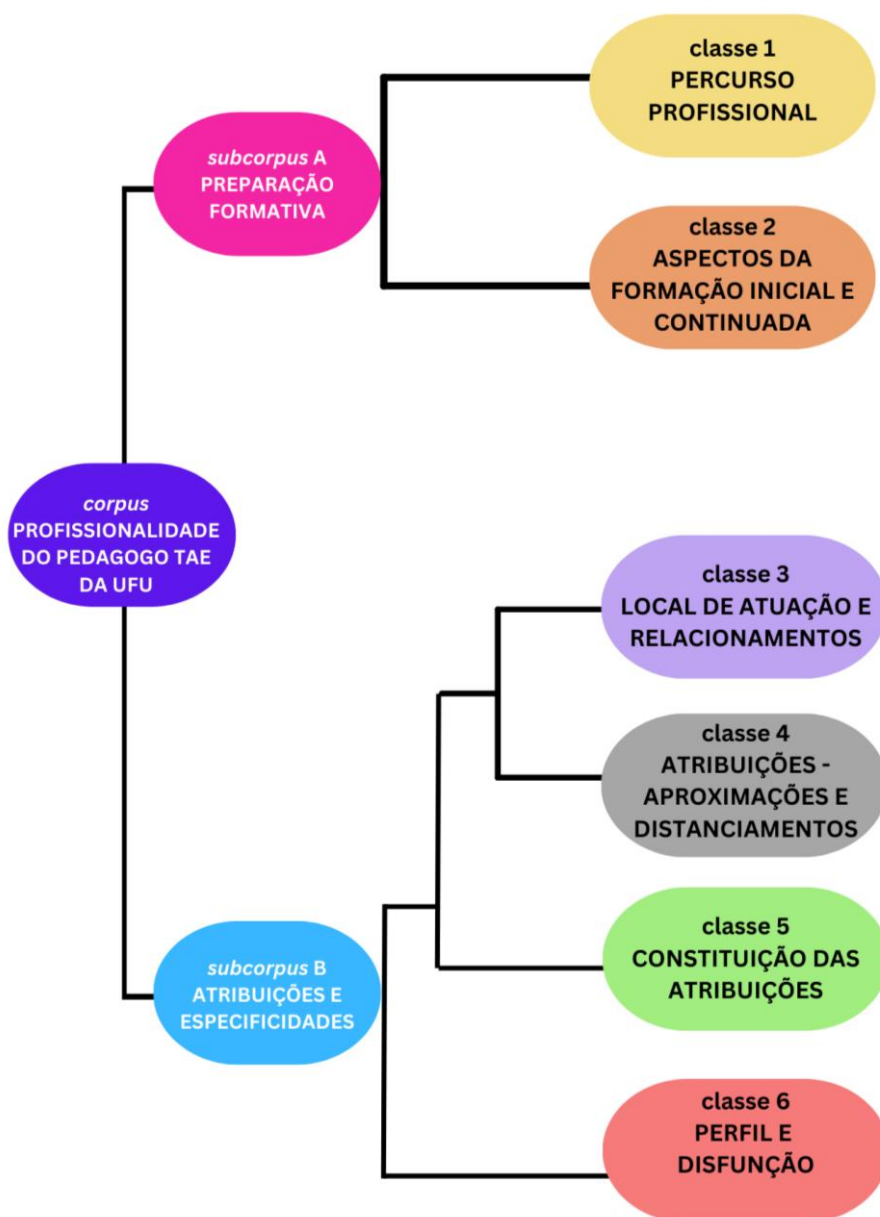
Fonte: A autora com apoio do software IRaMuTeQ.

O programa também fornece todos os STs de cada classe para que seja possível a leitura e compreensão dos resultados, a fim de que o pesquisador tenha elementos suficientes para nomear cada uma delas de acordo com seu tema central. E esse foi o trabalho realizado na sequência pela autora da tese.

4.4 Corpus, Subcorpus e Classe:

Após leitura cuidadosa de todos os STs contidos em cada classe, foi realizada a denominação de cada uma delas e de seus respectivos *subcorpora*, conforme ilustrado na Figura 18.

Figura 18 - Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente (CDH) com a denominação do *corpus*, *subcorpus* e das classes



Fonte: A autora com apoio do software de design online Canva.

Ao explorar a Figura 18, é possível perceber que as classes se encontram distribuídas em dois *subcorpora* que possuem maior associação entre si, apresentando contextos que são comuns nos discursos dos pedagogos TAE.

O *subcorpus* A, nomeado “**Preparação Formativa**”, é composto por duas classes principais:

- **Classe 1) Percurso Profissional:** Esta classe aborda a trajetória dos pedagogos, incluindo experiências anteriores, formações e as etapas que compõem sua formação ao longo da carreira.
- **Classe 2) Aspectos da Formação Inicial e Continuada:** Foca nos elementos que constituem a formação inicial e nas oportunidades/buscas de formação continuada, destacando a importância de um aprendizado contínuo para a prática pedagógica.

Essas duas classes estão interligadas, visto que a formação inicial serve como base para o percurso profissional, e a formação continuada é essencial para a atualização e aprimoramento das práticas desenvolvidas durante este percurso.

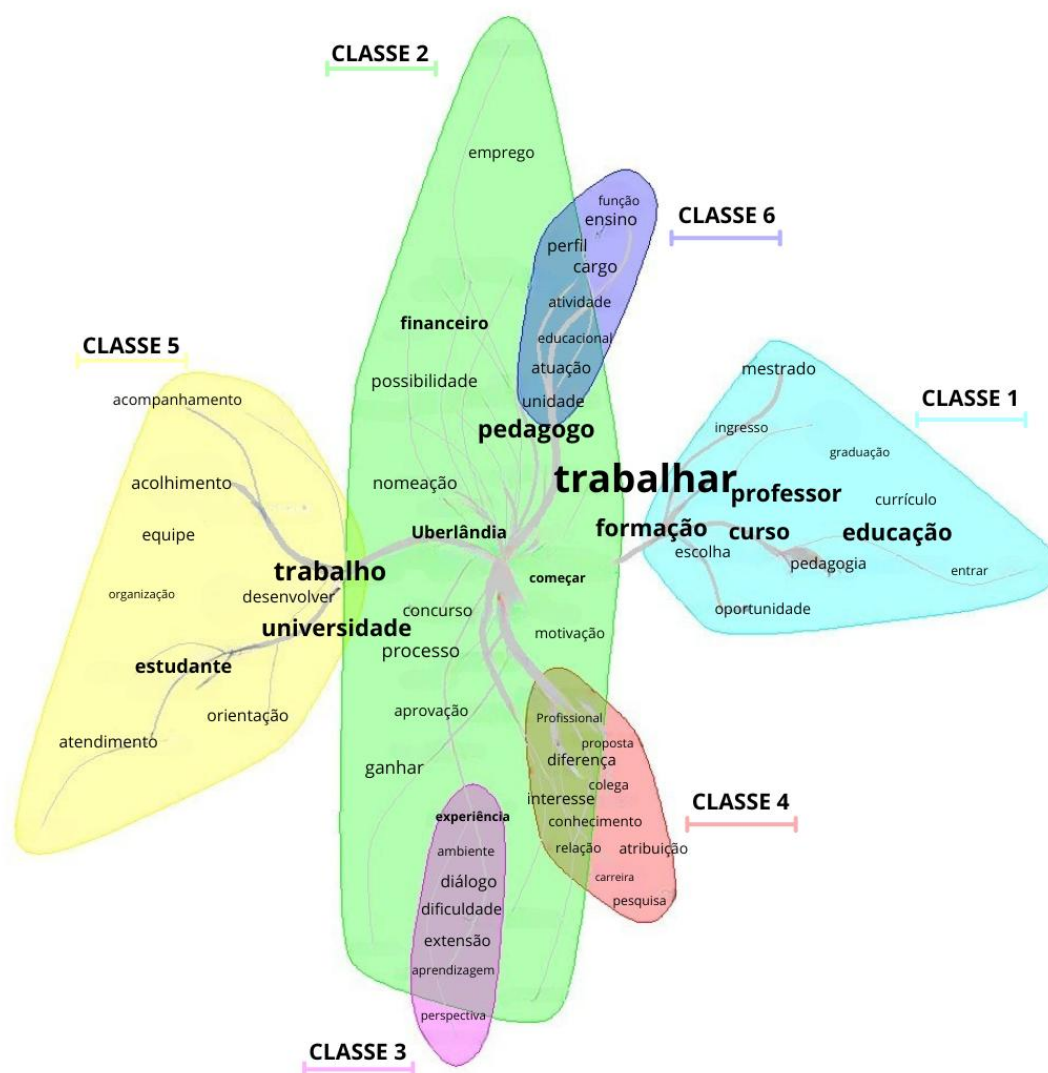
Já o *subcorpus* B, nomeado “**Atribuições e Especificidades**”, é mais extenso e inclui o dobro de classes:

- **Classe 3) Local de Atuação e Relacionamentos:** Explora os diferentes ambientes em que os pedagogos atuam e as relações que estabelecem com outros profissionais e a comunidade.
- **Classe 4) Atribuições - Aproximações e Distanciamentos:** Analisa as atribuições do pedagogo, destacando as semelhanças e diferenças em relação a outras profissões dentro da carreira dos TAEs e do profissional licenciado em pedagogia.
- **Classe 5) Constituição das Atribuições:** Investiga como as atribuições dos pedagogos são definidas e estruturadas dentro da universidade, considerando fatores legais e institucionais.
- **Classe 6) Perfil e Disfunção:** Examina o perfil dos pedagogos, incluindo aspectos quantitativos e possíveis disfunções que podem ocorrer no exercício da prática profissional.

As classes dentro do *subcorpus* B, embora distintas, compartilham conteúdos semelhantes, refletindo a complexidade das atribuições e das especificidades da atuação dos pedagogos.

Com a finalidade de ilustrar tais situações, onde tanto no *subcorpus* A quanto no *subcorpus* B as classes existentes se interligam e compartilham conteúdos similares, a Figura 19 é gerada por meio do software IRaMuTeQ.

Figura 19 – Diagrama das Classes



Fonte: A autora com apoio do software IRaMuTeQ.

Na Figura 19 se tem um diagrama que, além de apresentar o registro das palavras de maior regularidade presentes nas seis classes. Ainda expressa estas classes como a organicidade de um sistema ramificado em funcionamento, onde são estabelecidas relações de interdependência e execuções coletivas.

A partir da subseção seguinte, apresenta-se uma análise detalhada dos *subcorpora* A e B e suas respectivas classes.

A preparação formativa do pedagogo TAE envolve as palavras contidas na nuvem. Essas, em especial, ditas durante as entrevistas com maior regularidade, são relatos da **graduação** em **pedagogia** feita por todos. Um **curso** que se situa na grande área de concentração **Educação**, mas com uma matriz curricular que, em sua maioria, os preparou para **trabalharem** de **professor** na **escola**, local onde muitos tiveram suas primeiras experiências profissionais. Posteriormente ingressaram na carreira PCCTAE via **concurso** público e, na atualidade, muitos destes, já com o **mestrado** concluído, **trabalham** na **Universidade** Federal de **Uberlândia**.

4.4.1.1 Classe 1: Percurso Profissional e Classe 2: Aspectos da Formação Inicial e Continuada

Durante as entrevistas, os pedagogos TAEs da UFU tiveram a oportunidade de relatar seu percurso formativo e profissional anterior ao ingresso na carreira de PCCTAE, bem como os motivos que fizeram com que muitos deixassem a docência para atuarem na área técnico pedagógica. Os caminhos percorridos e as escolhas feitas por eles foram diversos, por isso, chega-se ao entendimento de que as classes 1 e 2 se conectam de maneira intrínseca na profissionalidade do pedagogo TAE.

Para caracterizar melhor essa relação entre formação inicial e continuada e o percurso profissional do pedagogo TAE, trazemos o Quadro 14 com dados coletados por meio do questionário online que os entrevistados responderam e descrevemos as experiências vivenciadas por alguns.

Quadro 14 - Formação inicial e Pós-graduação dos Pedagogos TAEs da UFU

Pedagogo	Formação Inicial/Instituição	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>
P1	Educação Física/ UFBA (BA) e Complementação em Pedagogia/UCB	Educação Profissional, Científica e Tecnológica/ IFBA e Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho/UFPI	Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica/IFPR

P2	Teatro/ UFU (MG) e Complementação em Pedagogia/ UNIFRAN (SP)	Educação Especial e Inclusiva/ FAVENI	
P3	Pedagogia/UFU (MG)	Psicopedagogia em contextos escolares/ UCB	Mestrado em Educação/UFU
P4	Pedagogia/ UFU (MG)	Especialização em Educação Especial e Inclusiva e Psicopedagogia/ UNIPAC	Mestrado e Doutorado em Educação/UFU
P5	Pedagogia/ UFU (MG)	Psicopedagogia/UFU; Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial/ Faculdade Única de Ipatinga; Educação em Direitos Humanos, Diversidade e questões étnico-sociais ou raciais/Instituto Casagrande; MBA em Liderança e Gestão Educacional/ Instituto Casagrande	Mestrado em Educação/UFU
P6	Pedagogia/ UFU (MG)	Pedagogia Empresarial: Educação e Desenvolvimento de Talentos Humanos/UFU Educação e Organização do Trabalho em Instituições de Ensino Superior/UFU	Mestrado e Doutorado em Educação/UFU
P7	Pedagogia/ FAFI-BH (MG) E Administração/ UNESA (RJ)	Psicologia Geral/ Universidade Salgado de Oliveira (RJ); Orientação Educacional/UFU; Gestão Empresarial/ Faculdade Senac (MG); Administração Hospitalar,	Mestrado em História da Educação Agrotécnica; Doutorado em História da Educação Médica e

		Hotelaria Hospitalar, Terapia Familiar Sistêmica, Psicologia Sexual/ UNYLEYA (DF)	Pós-doutorado em Educação/UFU
P8	Ciências Sociais/UFU e Complementação em Pedagogia/UNIBF	-	Mestrado em Ciências Sociais/UFU

Fonte: A autora com dados do questionário (2023).

Ao determos nosso olhar ao Quadro 14, percebemos que, como ser licenciado em Pedagogia é condição *sine qua non* para a investidura no cargo de Pedagogo TAE, todos possuem. Contudo, temos do total de oito pedagogos, três que possuem a Pedagogia, não como primeira, mas sim, como segunda licenciatura. Estes são licenciados em Educação Física, Teatro e Ciências Sociais.

Também é possível identificar, dos cinco que possuem Pedagogia como primeira licenciatura, quatro deles graduaram-se na própria UFU (IES pública federal), e um deles fez o curso na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte – Fafi-BH⁴⁷ (instituição privada de ensino superior), todos na modalidade presencial.

Ao pesquisar o último CPC do curso de Pedagogia disponível no Inep, que neste caso é referente ao ano de 2021, tanto o curso presencial da UFU tem CPC 4 como o da antiga Fafi-BH, hoje UniBH.

Os três pedagogos TAEs que possuem a complementação em pedagogia realizaram-na em instituições privadas de ensino superior na modalidade EaD. As instituições são Universidade Católica de Brasília – UCB/DF, Universidade de Franca - UNIFRAN, e União Brasileira de Faculdades – UniBF, que respectivamente possuem CPC 4, 3 e 2.

Dourado (2015) discute a importância de uma formação inicial e continuada que articule teoria e prática, enfatizando a necessidade de projetos formativos que integrem ensino, pesquisa e gestão educacional e ressalta a atuação desempenhada pelo CNE nesta direção.

A problemática disso na profissionalidade do pedagogo TAE é que, mesmo quando o curso de pedagogia desenvolve esse papel, é com foco central na formação do profissional

⁴⁷ A instituição foi fundada por um grupo de 30 amigos professores em 10 de março de 1964, como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Fafi-BH). Em fevereiro de 1999, com a nova Lei de Diretrizes e Bases, a Fafi-BH foi credenciada como Centro Universitário, se tornando o Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH).

do magistério que irá atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deixando lacunas formativas ao pedagogo que opta por desempenhar uma função fora do espaço da docência.

Fica também a reflexão de que, se, muitas vezes, os cursos presenciais não contemplam essa formação do pedagogo que irá atuar em outros espaços que não ao exercício do magistério, tão pouco os cursos EaDs em instituições privadas que, como já posto por Pimenta, Pinto e Severo (2022), atendem aos interesses neoliberais, conseguirão. Estes tendem a propiciar uma formação com maiores fragilidades neste aspecto.

Quanto a isso, a pedagoga P5 retrata essas concepções formativas e profissionais:

Quando eu me graduei em pedagogia, a gente tinha basicamente duas possibilidades: você seria professora das séries iniciais e você optava ou por coordenação, supervisão, orientação, direção e inspeção. Hoje eu observo assim que nós temos pedagogos em empresas, nós temos pedagogos em hospitais. Nós temos pedagogos que trabalham na educação especial, na educação de jovens e adultos, em ambientes escolares e não escolares. Hoje existe aí um entendimento de que é um profissional multi. Então, existem várias possibilidades, mas eu ainda vejo que a maior atuação do pedagogo é no ambiente escolar, nas séries iniciais. [...] Eu era professora alfabetizadora [...] e entrei no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial já como supervisora pedagógica. Então, eu me constituí pedagoga no SENAI. E exerci o trabalho de pedagoga quase que cem por cento dentro do SENAI. (P5, 2023)

P5 expressa seu conceito inicial de que o pedagogo possuía um campo de atuação delimitado apenas ao ambiente escolar da Educação Básica e que, no tempo presente, percebe o quanto sua atuação é ampla. Ela ainda relaciona seu percurso profissional como base fundante para sua constituição enquanto pedagoga.

Quando a isso, Tavares (2019) em sua pesquisa com pedagogas TAE verificou que “o curso de Pedagogia forneceu às pedagogas uma base teórica para atuação profissional, entretanto, muitas não se sentem preparadas para atuar” (Tavares, 2019, p. 124).

Os trabalhos de Moreira (2023) e Rocha (2023) caminham no mesmo sentido ao considerarem que a formação inicial em pedagogia, em muitos casos, não prepara os pedagogos para a prática profissional em geral, inclusive na docência. Diversos cursos de formação desenvolvem seus currículos com conteúdo e atividades de estágio distantes das realidades profissionais que o pedagogo irá encontrar.

A pedagoga P6 declara que, apesar de considerar sua formação inicial de qualidade, não houve o preparo de que ela precisava para atuar no Ensino Superior:

A minha formação, embora eu tenha considerado o curso bem completo, tinha uma visão voltada para gestão e para docência, ou seja, voltada para conteúdos tanto da licenciatura quanto do bacharelado. Eu ainda afirmo

para você que eu não tive assim uma formação que me preparasse para atuação nas demandas formativas que requerem a universidade ou a educação superior. É claro que todos os fundamentos nos permitem refletir, pensar e mediar situações que ocorrem na educação superior, mas em nenhum momento do meu curso a gente teve um foco voltado para atuação na educação superior. (P6, 2023)

Quando perguntado para P2 se o curso de Pedagogia que fez no formato de complementação enquanto segunda licenciatura continha elementos que a preparavam para o exercício profissional do pedagogo TAE, a mesma responde:

vou ser bem sincera com você. Eu acho que a complementação em pedagogia auxilia até certo ponto. Primeiro ponto que eu coloco é porque assim eu acho que essa segunda licenciatura que eu fiz em pedagogia eu achei ela um pouco superficial [...] O curso que eu fiz que mais me deu embasamento foi o curso de teatro, que foi um curso que eu fiz presencialmente e na UFU. É um curso que me deu bastante base, inclusive nesse aspecto pedagógico. Tinha muitas disciplinas voltadas para a área da pedagogia. Inclusive, a pedagogia do teatro era a minha área de maior interesse na universidade. Então, foi até daí também que eu me interessei em fazer essa segunda licenciatura em pedagogia, mas eu não acho que ela me auxiliou em muita coisa. Até para eu poder estar atuando agora, eu acho que o teatro me deu até mais base para pensar nessa parte pedagógica. Em relação ao trabalho em si mesmo, eu acho que foi mais a minha experiência como estudante que tem me auxiliado mais. As coisas que eu passei. O meu percurso, mesmo como, tem me ajudado muito a compreender. (P2, 2023)

P2 atribui à sua primeira licenciatura a aquisição de uma formação com uma boa base pedagógica. Destaca aspectos como a qualidade da instituição onde cursou Teatro e o fato do curso ser na modalidade presencial. Quanto à complementação pedagógica, entende que pouco contribuiu para a sua formação e ainda declara que seu percurso formativo como estudante a auxilia hoje em sua prática laboral.

O pedagogo P1, que também possui pedagogia como segunda licenciatura, afirma:

pensando de auxiliar, acho que a complementação em Pedagogia auxilia, mas, querendo ou não, eu vou sempre fazer referência na própria educação física, porque meu processo de formação lá na federal da Bahia eu acho que foi bastante consistente. Então, eu fiz parte do grupo de pesquisa desde o meu primeiro semestre. Fui monitor de atividades de extensão. Eh, participei de muito evento. A gente ajudou a construir lá o programa de licenciatura em Educação no Campo. Então, foi um conjunto de experiências que me consolidou teoricamente. Tanto que, quando eu pensei em fazer pedagogia, foi por conta disso. Tipo, o meu campo teórico é a pedagogia histórico crítica. E aí na educação profissional eu tenho como referência a escola do trabalho, então para conseguir aprofundar nesse campo eu vejo que ela é fundamental. [...] Só que a formação que eu fiz, eu acho, não se compara nem de longe à formação primeira que eu tive na educação física. A formação que eu tive na Católica, ao mesmo tempo conhecendo alguns cursos de pedagogia, eu sei que nem se eu fizesse o

curso de pedagogia completo em outras instituições eu teria as aproximações teóricas necessárias que eu tive na primeira graduação. (P1, 2023)

As declarações de P5, P6, P2 e P1 nos convocam para a necessidade de compreendermos que as mudanças nas relações econômicas mundiais alteraram o funcionamento da sociedade como um todo e isso envolve a educação em nosso país. Novas e diferentes questões estão postas, há muito tempo, para a Pedagogia. O perfil e as exigências de qualificação do profissional pedagogo de hoje são outras. (Libâneo, 2018). As leis educacionais brasileiras e as políticas públicas para a formação dos pedagogos e estruturação dos cursos de Pedagogia precisam preparar profissionais qualificados para lidar com as demandas contemporâneas.

P1 também possui um percurso profissional com diversas experiências:

Depois que eu formei, eu fiquei trabalhando, se eu não me engano, por seis meses como professor de educação física numa escola particular lá em Salvador. E aí eu fiz um processo seletivo para o programa Segundo Tempo, que é um programa do governo federal que trabalha atividade esportiva no contraturno. [...] tinha que fazer a função do que seria um coordenador pedagógico, um professor e uns afazeres administrativos. Então, a gente, que tabelava em relação à alimentação com a prefeitura, organizava ônibus para as crianças. Preparava a aula e fazia os alinhamentos pedagógicos também com os outros núcleos. Atuei também no SESC [...] fiquei três meses atuando, lá a nomenclatura é técnico desportivo, se eu não me engano eles não chamam de professor, é carreira diferente.

E ingresso na rede federal em dezembro de dois mil e vinte até fevereiro de dois mil e vinte e três lá no IFSP. Eu trabalhei um tempo em Capivari e depois em Registro e estava como servidor de nível médio, assistente de alunos. (P1,2023)

No percurso profissional de P1, nota-se um fato recorrente aos TAEs em todo o Brasil. Conforme já apresentado no Quadro 11, com a mudança do PUCRCE para o PCCTAE, a Ascensão Funcional mediante Concurso Interno deixou de existir. Portanto, apesar de já estar concursado e atuando em um IF, para que ele assumisse o cargo de pedagogo TAE, mudando de Nível D que já era para Nível E, foi necessário concorrer e ser aprovado em um novo concurso público.

P1 após ingressar no IFPS desperta o interesse em subir de Nível e, portanto, ele decide fazer a complementação em Pedagogia de uma forma mais acelerada para atender seus interesses na carreira.

Eu decidi fazer o curso de Pedagogia. E eu fiz a pedagogia no formato de complementação. Então começo em dois mil e vinte[...] tanto que eu tinha sido convocado nesse concurso ainda em dois mil e vinte e dois, eu não assumi por isso, porque não tinha concluído a formação. Aí eu pedi o fim

da lista. E fui reconvocado em dois mil e vinte e três, quando já tinha concluído o curso. (P1, 2023)

Já a entrevistada P4 faz uma trajetória profissional enquanto pedagoga diferente, onde não chega a atuar na docência. Possui uma experiência na iniciativa privada não relacionada à sua formação e, quando ingressa como pedagoga TAE, tem sua primeira experiência exercendo a supervisão na educação profissional, científica e tecnológica:

O meu curso de pedagogia poderia ser inspeção, orientação, supervisão e administração. Então, eu escolhi a supervisão. Nesse campo mesmo da supervisão, eu cheguei a atuar no IFTM porque lá é uma escola de educação básica e superior, só que voltada para o ensino técnico e o tecnológico. Então, assim, eu pude atuar nesse campo no qual eu tinha feito a minha graduação com essa habilitação em supervisão. (P4, 2023)

No caso da P4, que também fez o curso de pedagogia assim como a P5, quando ainda existia a licenciatura e o bacharelado com a escolha de uma habilitação, ela consegue atuar diretamente na área de supervisão para a qual foi habilitada.

Todas essas informações indicam que os pedagogos tiveram experiências variadas em diferentes níveis de ensino e funções antes de sua atuação na UFU. O que faz com que se investigue os motivos que os levaram a ingressar na carreira de pedagogo TAE.

P4 e P5 que anteriormente a UFU atuavam na iniciativa privada afirmam que a motivação para ingressar na rede federal foi a busca por estabilidade e o entendimento de ser uma carreira com maior valorização do que a docência.

P6 também expressa motivações semelhantes às de P4 e P5 e, quanto a isso, diz: “A motivação inicial para meu ingresso na UFU enquanto servidora está muito relacionada à projeção mesmo de crescimento na carreira por ser uma instância federal e à remuneração também” (P6, 2023).

P2 não difere das demais:

quando eu li o edital, o que me motivou a ingressar na carreira na UFU foi o salário. [...] a possibilidade de melhora, de ter uma condição de vida melhor, a qualidade de vida. [...] também o fato do ambiente de trabalho ser uma universidade, porque, como eu fui estudante da UFU, eu sempre gostei muito da UFU. (P2, 2023).

P3, que atuou como educadora infantil na prefeitura de Uberlândia, mas posteriormente ingressou na UFU, comenta:

lá eu era efetiva. Eu gostava do trabalho, só que eu queria melhores trabalhos. Então, minha motivação para mudar foi essa luta. [...] eu gostava muito. Eu gostava de contar histórias, de ficar com as crianças. Mas claro que a maior motivação para ingressar na carreira de pedagogo técnico na

UFU foi o plano de carreira, o salário. Naquele momento, eu tinha uma casa para pagar, para cuidar. Essa situação de ter preocupação de família, de querer viajar, de melhorar sua casa. (P3, 2023).

P8, que tem formação inicial em Ciências Sociais, também afirma:

é óbvio que tem uma motivação financeira. É impossível não falar isso. Mas também enquanto pedagogo é estar mais perto da minha área de interesse de pesquisa[...] A gente tem sempre os dois interesses [...] O último é uma questão financeira. Estar num cargo com remuneração maior e, enquanto pedagogo, estar mais perto daquilo que eu gosto de pesquisar, daquilo que eu gosto de ver. Porque essa área de gestão e análise de políticas públicas na área da educação, é uma área que me interessa muito. Entendo que estar como pedagogo técnico é onde eu vou estar mais próximo disso. (P8, 2023).

A pedagoga P4 expressa:

Quando alguém me pergunta das possibilidades do pedagogo técnico, respondo que é a melhor carreira em termos de crescimento. Exemplo: hoje em dia, que eu já tenho mestrado e doutorado, então eu falo que não mudo de profissão, não mudo de carreira em si porque eu já estou numa carreira como pedagogo técnico no nível de maior da carreira. Diferente, se você está lá na educação básica atuando como professor, você tem aquela pretensão talvez de estar num cargo melhor. Então, assim, para gente, pensando na profissão do pedagogo, estamos numa condição privilegiada ali porque a gente tem um plano de carreira melhor. Eu vejo que só isso já é um atrativo, essa questão da própria carreira dentro do serviço público. Dentro dos níveis, a gente é nível E, que é o mais elevado. Então, dentro dos técnicos, o salário é melhor para o nível E, o que já é um grande atrativo. (P4, 2023).

Lima (2015) aponta que os pedagogos, ao escolherem seguir a carreira de pedagogo TAE sem preparação formativa, não adquirem uma identificação inicial com o cargo, logo, num primeiro momento, o que é visado é “uma possibilidade de melhoria salarial” (Lima, 2015, p. 205).

Percebe-se que o fato de atuar em uma universidade federal torna-se algo que, na perspectiva social, gera uma sensação de status mais elevada que os espaços da educação básica e os salários ainda são mais atrativos. O que se tem é que, apesar de todas as dificuldades e desafios já narrados que os cargos pertencentes ao PCCTAE historicamente enfrentam, ainda assim, estes são vistos como melhores ou menos precarizados do que a carreira docente nas esferas privada, municipal e estadual.

A precarização do trabalho em nosso país não é específica de um determinado setor, ela é ampla e social. Laval (2021) cita entre os efeitos produzidos pelo neoliberalismo o crescimento social das desigualdades e da precariedade. Oliveira e Amaral (2020) explicam:

O Estado brasileiro, por meio da institucionalização das orientações ultra neoliberais, foi sendo moldado para atender os interesses dos grupos empresariais, do capital financeiro-rentista e dos segmentos conservadores e autoritários da sociedade. A eliminação dos direitos sociais e da proteção e remuneração do trabalho, mediante a limitação de gastos primários, sobretudo sociais, da Reforma Trabalhista, da Reforma da Previdência, da Reforma da Liberdade Econômica (instituída pela Lei no 13.874, de 20 set. 2019), dentre outras, já produz efeitos em termos da precarização do trabalho, piora dos serviços públicos, da diminuição das políticas sociais e da ampliação da desigualdade social no país. (Oliveira e Amaral, 2020, p. 31).

O que fica expresso é que as motivações para o ingresso no cargo de pedagogo TAE estão ancoradas na busca pela valorização profissional que, em geral, se fundamenta nas relações sociais, na gestão organizacional e nos planos de carreira, logo passa por questões financeiras, de estabilidade, benefícios e progressão.

Retomando ainda a percepção de Lima (2015) em sua pesquisa sobre a não identificação inicial do pedagogo com o cargo por falta de preparo durante sua formação, porém não na perspectiva de compensação financeira, mas sim, em relação à formação continuada, o que se tem no caso da UFU é que esses profissionais buscam por conta própria meios para preencher as lacunas formativas.

P2 quanto a isso, explica:

sempre que eu vejo, tem alguma coisa que eu não sei, eu tenho que ir atrás e eu estou me formando. Eu acho assim, que estou vivenciando uma formação em serviço mesmo. Estou vendo o que os colegas também estão falando sobre a sua prática, sobre o que eles têm feito. (P2, 2023)

Com o sentimento de que não obtiveram conhecimento suficiente sobre atuação técnica pedagógica no ensino superior, para seguir na carreira TAE, os pedagogos iniciam uma busca por formação específica com vistas à construção e compreensão de sua profissionalidade.

Castro *et al.* (2024), a partir de levantamento realizado em publicações científicas dos últimos seis anos sobre a atuação e formação continuada dos pedagogos TAEs em IFs, nos mostram que movimento semelhante também ocorre no ingresso desses na educação profissional, científica e tecnológica, pois “foi possível identificar nos trabalhos analisados a necessidade de capacitação específica destes profissionais a partir de formação continuada, para sua atuação no contexto da EPT” (Castro *et al.*, 2025, p.3).

O motivo apontado na revisão de literatura feita por Castro *et al.* (2024) foi exatamente o fato de esses pedagogos não terem adquirido conhecimento específico para

atuarem em IFs e ainda relatam que essa busca pela formação se dá não por iniciativa institucional, mas sim, individual.

Os resultados ainda apresentados por Castro *et al.* (2024) no estudo realizado no IFCE são:

Em suas respostas, os pedagogos afirmaram que, de modo individual ou coletivo, participam de formações continuadas, tanto das ofertadas pela instituição, quanto as que buscam em outras instituições e espaços, por iniciativa particular. Em relação aos temas de maior interesse, destaca-se a necessidade de estudos sobre educação profissional, por não ter visto durante a sua graduação. Logo, a partir de suas contribuições, foi possível inferir que esses profissionais se mostram motivados, por reconhecerem a necessidade de capacitação contínua para o aprimoramento de sua atuação no contexto do IFCE. (Castro *et al.*, 2024, p. 6).

Na entrevista realizada com um docente que no momento atuava como chefia imediata de pedagogos TAE na DPAI, ele, com o olhar de quem está de fora e na gestão, percebe que:

Nenhum curso de Pedagogia prepara o pedagogo para o exercício dessa função no interior da universidade. Dentro da PROGRAD, por exemplo, eu conheço algumas pedagogas que trabalham lá analisando o projeto político pedagógico de curso para identificar se eles estão atendendo às normas da legislação. Que curso de pedagogia ensina isso? Então, realmente são atividades muito especializadas. E praticamente a formação desse pedagogo vai ter que ser contínua e, na prática, também. É o que eu vejo aqui na DPAI. A gente constrói caminhos permanentemente para lidar com isso, pois nenhum curso de pedagogia dá esse preparo para ser um pedagogo de apoio educacional no ensino superior. (Chefia Imediata, 2023).

Severo (2015), em sua tese, enfatiza a importância de políticas institucionais que estabeleçam a formação continuada para que esse pedagogo não docente se capacite para atuar em outros espaços:

Os dados sobre as práticas profissionais de pedagogos em campo não escolar reforçam a compreensão já dada sobre a forte complexidade e heterogeneidade das demandas e modelos de ação pedagógica e o amplo espectro de possibilidades de docência, gestão, assessoria e pesquisa nos espaços que o configuram. Esse aspecto chama a atenção para a necessidade da formação continuada como uma política institucional importante a fim de que o profissional agregue novos conhecimentos e habilidades e aprofunde o nível da qualidade de suas ações. (Severo, 2015, p. 202).

Dourado (2015) também defende que a formação continuada precisa acontecer de maneira articulada às políticas e à gestão da educação e a define como sendo cursos de atualização e extensão, aperfeiçoamento, especialização, até “cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas” (Dourado, 2015, p. 313).

4.4.2 Subcorpus B: Atribuições e Especificidades

O *subcorpus* B se subdivide em quatro classes que possuem pontos de intersecção. Nessas classes, se discutem os seguintes aspectos que compõem a profissionalidade do pedagogo TAE atuante no Ensino Superior: seu local de atuação e o estabelecimento dos relacionamentos, suas atribuições e como essas se constituem, seu perfil, quantitativo e disfunção.

4.4.2.1 Classe 3: Local de Atuação e Relacionamentos e Classe 6: Perfil e Disfunção

Quando se discute o lugar de atuação do pedagogo TAE dentro da universidade, percebe-se que não há algo já pré-determinado ou definido por lei que o subsidie. Se retomarmos o Anexo ao Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC e desta vez nos atermos à descrição das atividades típicas do pedagogo TAE, teremos uma lista com onze atividades. Sendo elas:

Quadro 15 - Descrição das Atividades Típicas do Pedagogo TAE

1. Estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos, inclusive na educação infantil.
2. Elaborar e desenvolver projetos educacionais.
3. Participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional.
4. Organizar as atividades individuais e coletivas de crianças em idade pré-escolar.
5. 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.
6. Participar de divulgação de atividades pedagógicas.
7. Implementar programas de tecnologia educacional.
8. Participar do processo de recrutamento, seleção, ingresso e qualificação de servidores e discentes na instituição.
9. Elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão.
10. Utilizar recursos de informática.
11. Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

Fonte: A autora, com base no Anexo ao Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC.

A descrição das atividades típicas do cargo fornece elementos que dão ideia de espaços onde a atuação desse pedagogo será importante para o trabalho da universidade. Todavia, percebe-se, em alguns casos, o desconhecimento do próprio pedagogo sobre seu real local de atuação e isso já foi justificado no *subcorpus* A, visto que é um espaço novo para ele, no qual não tem formação nem experiência anterior na área. Mas também os setores de gestão da universidade, quando o recebem, nem sempre possuem diretrizes definidas para o direcionamento de sua lotação e suas chefias imediatas também desconhecem quais seriam suas reais atribuições.

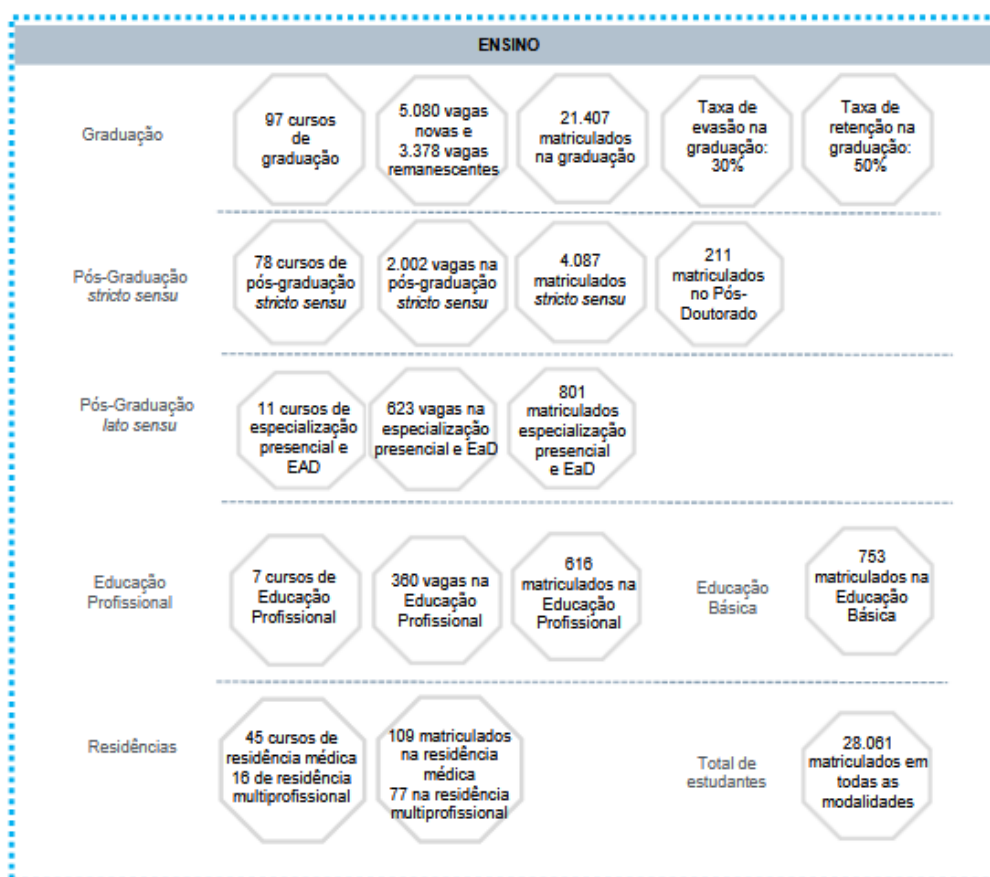
Na realidade da UFU, ao retomarmos informações do Quadro 3, dos oito pedagogos que atuam no ensino superior e aceitaram participar da pesquisa, temos três, P1, P2 e P7, que estão vinculados à Pró-reitoria de Assistência Estudantil - PROAE, lotados na Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional - DIPAE e que, portanto, destinam parte de sua jornada de trabalho ao Apoio Educacional. Em página específica da DIPAE dentro do site institucional da UFU, há esclarecimentos de como esse trabalho é realizado.

Apoio Educacional é definido como sendo “um conjunto de ações, visando contribuir com os estudantes na melhoria do desempenho acadêmico por meio de atividades didático-pedagógicas que propiciem a diminuição das situações de riscos de reprovações, evasão ou jubramento”. (UFU, 2023). Ou seja, o objetivo central é auxiliar o estudante na organização da sua rotina de estudos e, com isso, zelar pela sua permanência e êxito acadêmico.

Os atendimentos podem ser feitos de forma individual ou em grupos, por princípio é para todo aluno que sentir necessidade, porém, devido à demanda volumosa, é definido o critério de prioridade: “estudantes de graduação atendidos(as) pelos programas e projetos da Divisão de Assistência e Orientação Social (DIASE)”. (UFU, 2023).

O Anuário 2023 da UFU registra alguns de seus principais números referentes ao Ensino, conforme pode ser visto na Figura 21.

Figura 21 - Ensino: principais números da UFU (2023)



Fonte: UFU (2023).

Se somarmos os 21.407 discentes matriculados nos cursos de graduação com os 4.087 na Pós-graduação *stricto sensu* e os 801 da pós-graduação *lato sensu*, obtemos um total de 26.295 discentes que, em menor ou maior grau, em algum momento do seu processo acadêmico, poderão necessitar de apoio pedagógico. Se dividirmos essa quantidade de discentes pelos três pedagogos, o resultado é uma média de 8.765 discentes para cada um deles, algo inviável de estabelecer um plano de atendimento com vistas ao suporte pedagógico.

Esses dados da UFU e as demandas convertidas por meio deles reiteram a necessidade de um maior número de pedagogos TAE em atuação no ensino superior.

Por meio das entrevistas, ainda compreendemos que o fato desses três pedagogos TAE estarem em campus diferentes (P1 no Pontal, P2 em Patos de Minas e P7 no Santa Mônica) e como a demanda do Campus Santa Mônica é superior à dos outros campus, os discentes de Uberlândia também são atendidos de forma remota por P1 e P2. Quanto a essa situação, P2 relata:

Chegando aqui na minha divisão, que eu trabalho no campus de Patos de Minas, que é um campus fora de sede, no início eu estava recebendo só demandas daqui de atendimento de estudantes. Só que agora, como lá em Uberlândia tem poucos servidores e uma grande quantidade de estudantes, a gente está fazendo um acompanhamento dos estudantes que são bolsistas, então aí esses estudantes foram distribuídos entre todos os pedagogos, para realizarem atendimentos on-line em todos os campos, fora de sede também. Então, eu estou recebendo várias demandas, inclusive aqui de Patos de Minas. (P2, 2023).

P2 expressa sua preocupação com o volume de atendimentos a discentes que está realizando. A redistribuição para que esses alunos bolsistas tenham o atendimento garantido gerou um sentimento de sobrecarga no trabalho.

A P3 está lotada na Faculdade de Educação, mais especificamente na secretaria do curso de Pedagogia, onde desenvolve as seguintes atividades:

Estou lotada no Laboratório de Pedagogia, desde quando eu cheguei até hoje. Acabei indo para dentro da Secretaria da Pedagogia. E aí continuo também responsável pelo laboratório. É uma rotina dinâmica. Cada dia é um evento diferente, é uma coisa diferente. Quando eu cheguei à Secretaria do Laboratório Pedagógico, antigamente, havia uma desorganização. Tive que buscar o trabalho dos monitores, da organização do evento, credenciamento, todas as coisas. Arrumar um teatro. Depois, a área de eventos acabou que saiu um pouco do Laboratório Pedagógico e agora ficou mais a organização do espaço mesmo da Brinquedoteca, dando essa atenção aos alunos, divulgando os eventos, passando para frente o que tiver de formação que é para ajudar na formação deles. (P3, 2023).

Ainda temos P4, que trabalha na Pró-reitoria de Extensão e Cultura – PROEXC e atua na formação de professores para a extensão. P5 e P8 estão na Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD, iniciando um trabalho na Divisão de Cadastro e Regulação, que é a divisão responsável por cadastrar cursos no MEC. E ainda a P6, que apesar de no Quadro 3 constar que estava lotada na PROGRAD, no momento da entrevista encontrava-se afastada de suas atividades para conclusão de seu doutorado.

Essa distribuição reflete a diversidade de funções que os pedagogos TAE podem desempenhar na universidade em lugares variados. Silva (2014) desenvolveu uma pesquisa sobre pedagogos que atuam no cargo de Técnicos em Assuntos Educacionais na UFRJ e obteve percepção semelhante ao constatar que estes “trabalham em diversos espaços da universidade, em sua maioria desenvolvem trabalho administrativo-pedagógico”. Ela ainda tem uma hipótese confirmada de que esses profissionais elaboram táticas “para modificar seu cotidiano de trabalho, procurando dar sentido ao seu fazer” (Silva, 2014, p. 94).

Percebe-se também na fala dos pedagogos TAE da UFU essa busca por encontrar “sentido ao seu fazer” cotidiano em seu local de atuação. Hoje, todos os entrevistados

encontram-se onde entendem que seu trabalho tem vinculação direta com sua área de formação, com a descrição de seu cargo. Mas nem sempre foi assim, conforme relatos de P5 e P6.

A pedagoga P5 nos conta sua luta⁴⁸ para finalmente chegar a um local dentro da universidade que verdadeiramente via sentido em seu trabalho. A história dela é longa e faz emergir questões importantes pelas quais muitos pedagogos TAEs passam durante o percurso de construção da sua profissionalidade, ou seja, na busca por reconhecimento e pela legitimidade de seu ofício na perspectiva de Dubar (2005).

P5 ingressou na carreira federal em um IF em Uberaba, onde ficou por pouco mais de um ano, mas por residir em Uberlândia, solicitou sua redistribuição para UFU:

Quando eu vim, a proposta era uma vaga de pedagogo na Eseba. O RH entrou em contato comigo e falou: olha, tem uma vaga de pedagogo na ESEBA, você tem interesse? Eu nem acreditava. Falava: Nossa! Que pedagogo que não quer trabalhar na Eseba? E aí, eu vim fazer uma entrevista com a diretora na época. Ela já estava com o meu currículo na mão, me recebeu muito bem, eu vi que ela realmente tinha se debruçado sobre o meu currículo, porque ele estava todo marcado, todo escrito e, no final da entrevista, ela fala para mim assim: tia P5 você quer? Tia P5? Atenção! Você quer o segundo período? Aí eu falei: professora, eu acho que tem alguma coisa errada. Ela, com meu currículo na mão: Por quê? Eu falei: Porque eu não sou docente, eu sou técnica. Ela: Você não é pedagoga? Sim, professora, eu sou pedagoga, mas o meu cargo é um cargo técnico, não é um cargo docente. Ela: Nossa, que pena, menina, desculpa a falha. Eu pensei: Pôxa, pena mesmo, não vou poder vir. Eu falei: não, tudo bem, não tem problema não. Acontece, né? Pensei comigo, vamos começar tudo de novo. Escrever uma carta para o reitor e solicitar uma nova vaga. Aí ela falou: não, vamos fazer assim, você vai ficar. Você quer ficar? Eu falei: Ué, professora, mas qual seria a minha função? Quais são as atribuições? Eu gostaria de saber. Ela: Ah, não, hoje não tem jeito de eu te falar não, porque a minha assessora não está aqui. Mas vamos fazer o processo, você vem para cá e a gente vai construindo essas atribuições. Ah, armadilha, né? (P5, 2023).

Esse trecho da história de P5 retrata uma situação onde há total desconhecimento de um gestor ao receber um servidor com o cargo de pedagogo TAE, a ponto de ser confundido com a carreira de docente. Mas se voltarmos nosso olhar ao Quadro 15 de atividades específicas do pedagogo TAE, veremos o quanto faz sentido o trabalho de P5 naquele espaço vinculado à universidade em atuação na Educação Básica, mas fora da docência. Todavia, P5 foi para lá sem atribuições definidas e por lá permaneceu quatro anos.

E eu fiquei lá na escola esperando alguém decidir, um ser iluminado e harmônico me dizer: você vai fazer isso. Fiquei quatro anos assim.

⁴⁸ denominamos assim por entender que a profissional teve que se dispor a travar batalhas em busca de seu objetivo.

Chegava no final do ano e eu falava: Olha, não estou satisfeita com esse trabalho que eles me deram. Era uma coordenação com portaria, tudo bonitinho, mas eu cuidava desde a lâmpada que queimava na sala de aula até a viagem que faziam com os meninos do terceiro ano. (P5, 2023).

E com essa insatisfação, P5 solicita sua remoção. Além de não estar satisfeita com suas atribuições, ela enfrentou situações relacionais onde pode perceber uma diferenciação entre a carreira de pedagogo TAE e docentes pedagogos, que por muitos são vistos como uma carreira de maior valorização.

E, chegando à Eseba, eu descobri que existe uma diferença de tratamento muito grande entre o técnico e o professor. Então, as discussões eram assim: vamos colocar a Mônica como coordenadora da educação infantil? Não, mas se a gente colocar a Mônica na coordenação da educação infantil, a gente perde uma vaga de professor. Aí eles discutiam, discutiam, passavam um tempo. Não, então vamos colocá-la na alfabetização? É a mesma coisa. Nós vamos perder uma vaga de professor. Mônica, o que você gostaria de trabalhar aqui na educação especial? Lá no setor que tem psicólogo e pedagogo. Não, mas lá é todo mundo professor também. Então, se a gente colocar você como coordenador ou como membro lá do núcleo que tratava dessas questões da educação especial, a gente perde uma vaga de professor. Eu falava: Tá, gente, mas e aí? Eu preciso saber o que eu estou fazendo aqui nessa escola. (P5, 2023).

Durante o processo de redistribuição, P5 solicita ir para a PROAE por entender que lá desenvolveria um trabalho alinhado com o cargo de pedagoga TAE, porém não havia vaga disponível para esse setor. P5 acabou indo para a Diretoria de Ensino trabalhar na Divisão de Formação Docente - DIFDO.

Eu vim para cá, passei por chefe de setor, fui chefe de setor e depois peguei coordenação da divisão. Essa divisão tem dois setores, o setor de estágio e o setor de projetos. O setor de estágio abriga os estágios interno, externo, obrigatório e não obrigatório, e o setor de projeto, PET, monitoria e outros. Eu fiquei de janeiro de dois mil e dezesseis até agosto de dois mil e dezenove fazendo trabalho administrativo nessa divisão. Não foi feito o trabalho pedagógico no ENADE, não foi feito o trabalho pedagógico no PET. Quem faz trabalho pedagógico no PET são os tutores e tutoras. E o interlocutor do programa junto ao MEC, que é um professor da engenharia civil, mudou a gestão. E aí, na gestão nova, eu falei: eu não quero ficar fazendo trabalho administrativo. Se não tiver um lugar que abrigue uma pedagoga, eu vou pedir remoção de novo. Porque eu não quero ficar assinando termo de compromisso, cadastrando termo de compromisso de estágio. Eu falei: Qualquer pessoa pode fazer essa tarefa. Eu sou pedagoga. E eu ainda quero fazer mestrado, ainda quero fazer doutorado. Eu não fiz pedagogia para fazer isso aqui. O que eu estou fazendo? E o tempo está passando. E aí eles discutem aqui, discutem ali, pensa aqui, pensa ali. Eu pensei assim, vou usar uma frase e vai resolver minha questão: Estou em desvio de função. Aí eles pegaram um colega meu que era coordenador da

Divisão de Formação Docente e nós trocamos porque ele é técnico em assuntos educacionais, eu, pedagoga. Então, o técnico é assuntos educacionais, como é qualquer licenciatura, o trabalho é mais, vamos dizer, flexível. Então, ele foi para a coordenação da divisão em que eu estava e eu vim para a coordenação em que ele estava. E o trabalho realmente passou a ser mais pedagógico. (P5, 2023).

Após todo um período na ESEBA, a tentativa frustrada de ir para a PROAE, acaba sendo encaminhada para a DIFDO e, ainda assim, não encontrando seu lugar, P5 decide expressar abertamente com suas chefias o seu entendimento de estar em disfunção.

A situação de P5 não é fato isolado. O estudo de Bonfim *et al.* (2015) constatou que alguns pedagogos se sentem sobrecarregados e desvalorizados com atividades técnicas e burocráticas. Os entrevistados responderam a eles que muitas vezes suas tarefas cotidianas eram participar de reuniões com o colegiado composto por técnicos, docentes e representantes discentes, fazer as atas dessas reuniões, mas não participar ativamente delas com intervenções em discussões que exigissem “reflexões mais aprofundadas sobre a educação” (Bonfim et al., 2015 p. 75). Essa parte ficava para os docentes. Também ocorria desses pedagogos assumirem a tarefa de corrigir diários, todavia não por meio de análise pedagógica do que ali continha de planejamento, mas restringidos a “contabilizar os dias de aula ou de indicar erros referentes aos lançamentos dos conteúdos” (Bonfim et al., 2015 p. 75).

Além disso, Silva (2020) destacou que, por muitas vezes, o “trabalho do pedagogo acaba reduzido a tarefas mecânicas de caráter técnico, revelando que concepções tecnicistas influenciadas pela teoria de administração de empresas fordistas e tayloristas ainda permeiam o campo educacional” (Silva, 2020, p. 8).

Lima (2015) realiza levantamento documental que apresenta o número reduzido das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas por pedagogos TAE e inclusive a restrição da presença destes em cargos de gestão.

Essa restrição se dá mediante algumas situações. Primeiramente, há cargos dentro das universidades que, regidos por leis federais e/ou regimentos específicos das instituições, são exclusivos aos docentes concorrer e assumir. Entre esses, pode-se citar o cargo de reitor, que, de acordo com o artigo 1º do Decreto nº 6.264, de 22 de novembro de 2007, garante que:

§ 1º Somente poderão compor as listas tríplexes docentes integrantes da Carreira de Magistério Superior, ocupantes dos cargos de Professor Titular ou de Professor Associado 4, ou que sejam portadores do título de doutor, neste caso independentemente do nível ou da classe do cargo ocupado. (Brasil, 2007).

A função de Diretor de Unidade Acadêmica também é exercida somente por docentes do regime de dedicação exclusiva, de acordo com o artigo 37 do Estatuto da UFU, aprovado pelo MEC por meio da Portaria nº 682, de 26 de abril de 1999. E ainda, coordenadores de curso e coordenadores de programas de pós-graduação, que apesar do Estatuto da UFU não especificar de forma direta que o candidato precisa ser docente, em consulta ao Regimento Geral aprovado na 294ª Reunião do Conselho Universitário, de 26 de novembro de 1999, tem-se a seguinte situação:

Art. 74. Os Coordenadores de curso serão escolhidos pelos docentes, técnicos administrativos e pelos discentes de graduação dos cursos correspondentes, na forma da lei, e serão nomeados pelo Reitor para um mandato de dois anos, permitindo-se uma recondução, conforme estabelecido no Regimento Interno da Unidade.

Art. 75. Nos afastamentos, impedimentos ou vacância do cargo de coordenador de curso, a coordenação será exercida por um dos membros do colegiado do curso, eleito entre seus pares, nomeado pelo Reitor, assim permanecendo até a nomeação de novo coordenador, a quem transmitirá a coordenação. (MEC, 1999).

Os técnicos participam do processo de escolha enquanto eleitores, mas em caso de substituição desse coordenador, quem assume é um membro do colegiado do curso. Indo ao artigo 72 para verificarmos a composição do colegiado, vê-se que:

Art. 72. Compõem os colegiados de curso: I. o Coordenador de Curso, como seu Presidente; II. quatro representantes do corpo docente do curso, eleitos pelos seus pares, na forma que dispuser o Regimento Interno da Unidade; e III. um representante discente do curso, eleito pelos seus pares, na forma que dispuser o Regimento Interno da Unidade. Parágrafo único. Na ausência eventual do Coordenador de Curso, a **presidência** será exercida pelo membro do colegiado que, entre os de maior titulação acadêmica, tenha maior tempo de **exercício no magistério** na UFU. (MEC, 1999, grifo nosso).

Logo, se o colegiado é composto por docentes e um representante discente, não há margem para que um TAE assumira tal função.

Ao consultarmos ainda editais das Unidades Acadêmicas, nestes, amparados pelo Regimento e Estatuto da UFU e seus Regimentos Internos, ficam discriminados os requisitos para que se candidatem a esses cargos. Tem-se como exemplo o Edital nº 001 de 26 de junho de 2017 da FAMED, que em seu artigo 1º, ao listar os critérios para lançar candidatura aos cargos de Coordenador de Curso, Coordenadores de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, Coordenadores Acadêmicos dos Departamentos, explicita que são “docentes integrantes da Carreira de Magistério Superior da UFU lotados na FAMED” (UFU, 2017).

Não diferente, o Regimento Interno da FAGED, aprovado pela Resolução CONSUN nº 21, de 29 de novembro de 2021, traz em seu artigo 60:

§ 1º O coordenador do Curso de Graduação em Pedagogia deverá ser docente do quadro efetivo da Faculdade de Educação, submetido ao regime de Dedicção Exclusiva, preferencialmente graduado em Pedagogia, possuir, no mínimo, o título de Mestre, escolhido pelos docentes, técnicos administrativos e pelos discentes do Curso de Graduação em Pedagogia, na forma da lei, e será nomeado pelo Reitor para mandato de dois anos, permitindo-se uma recondução. (UFU, 2021).

Fica a inquietação, se retomarmos o Quadro 14 e nos determos nas informações de sua última coluna sobre a titulação dos oito pedagogos TAE sujeitos da pesquisa, três são doutores, sendo que um destes possui pós-doutorado, e quatro mestres, lembrando ainda que entre eles quatro graduaram em pedagogia na UFU, quatro são mestres em Educação e dois são doutores pela UFU e o que tem pós-doutorado também o fez na UFU, assim como muitos docentes da FAGED. O que, para além do que regulamenta o Regimento Interno da FAGED, os impede em âmbito intelectual e formativo de exercerem a função de coordenador do Curso de Pedagogia? Não é nossa pretensão trazer uma resposta direta a essa pergunta, mas suscitar a reflexão.

Em relação a assumir cargos de gestão que são permitidos aos TAEs, no caso da UFU, no momento da pesquisa não se tem nenhum dos pedagogos nesta condição, mas ao aproveitarmos o assunto em questão e compararmos o número de docentes em cargos de gestão em relação aos técnicos, encontramos, de acordo com os dados do Anuário 2023, algumas situações como:

Tabela 20 – Distribuição de cargos comissionados entre TAEs e Docentes da UFU - 2023

Função	Denominação	Quantidade	Quantidade
	Cargos comissionados	TAE	Docente
CD - 1	Reitor	-	1
CD - 2	Vice-reitor	-	1
CD - 2	Prefeito Universitário	-	1
CD - 2	Pró- reitor	1	4
CD - 3	Chefe de Gabinete	-	1
CD - 3	Diretor	3	8
CD - 3	Assessor	2	3
CD - 3	Assessor Especial	1	-
CD - 3	Auditor	1	-

CD - 3	Procurador Chefe	1	-
CD - 3	Secretário-Geral	1	-
CD - 4	Diretor	12	43
CD - 4	Ouvidor	1	-
CD - 4	Assessor	3	2
CD - 4	Assessor Especial	-	1
FG - 1	Assessor	4	4
FG - 1	Assessor Especial	6	1
FG - 1	Coordenador	41	-
FG - 1	Coordenador Administrativo	59	13
FG - 1	Supervisor	3	3
FG - 2	Assessor	4	-
FG - 2	Assessor Especial	2	-
FG - 2	Coordenador	11	-
FG - 2	Coordenador Administrativo	3	1
FG - 2	Secretário	1	-
FG - 2	Supervisor	3	-
FG - 3	Assessor	1	-
FG - 3	Assessor Especial	3	-
FG - 3	Gerente	12	-
FG - 4	Gerente	-	1
FG - 6	Chefe de Setor	-	1
FUC - 1	Coordenador	-	1
FUC - 1	Coordenador de Curso	-	137
TOTAL		179	227
Obs.: As linhas da tabela em azul mais escuro são de cargos restritos a docentes.			

Fonte: UFU (2023).

O cenário geral é que a UFU, dos 2.775 TAEs, apenas 179 estão em funções comissionadas.⁴⁹ Enquanto que dos 1.784 docentes do magistério superior, 227 possuem alguma função comissionada. Ou seja, pouco mais de 6% dos TAES estão em cargos de

⁴⁹ Cargos comissionados são de livre provimento e exoneração, de caráter provisório, voltados para atribuições de direção, chefia e assessoramento, sendo que a função comissionada é exclusiva de servidores efetivos, ao passo que o cargo em comissão é destinado a qualquer profissional, respeitando-se um percentual mínimo, disposto em lei, para servidores titulares de cargos efetivos.

gestão e mais que o dobro de docentes, aproximadamente 12,7% também exercem essas posições.

Se consultarmos os valores dessas gratificações de acordo com a Medida Provisória nº 1.170/2023, com vigência a partir de 01 de maio de 2023, temos:

Tabela 21 - Tabela de Remuneração dos Cargos de Direção (CD) das IFES
Valores em Reais (R\$)

CARGO	TOTAL	60%
CD-01	14.686,79	8.812,07
CD-02	12.277,25	7.366,35
CD-03	9.638,21	5.782,93
CD-04	6.999,17	4.199,50

Fonte: <https://progep.ufes.br/remunera%C3%A7%C3%A3o-de-cd-e-fg>

Na Tabela 21, os ocupantes de cargo de direção podem optar por receber o valor integral da remuneração do CD ou a remuneração do cargo acrescida de 60% da remuneração do CD.

Tabela 22 - Tabela de Remuneração das Funções Gratificadas (FG) das IFES
Valores em Reais (R\$)

NÍVEL	VENCIMENTO	GDAF ¹	AGE ²	TOTAL
FG-01	149,61	248,37	665,33	1.063,31
FG-02	127,79	212,14	375,42	715,35
FG-03	105,87	175,75	298,33	579,95

¹ GDAF = Gratificação de Atividade pelo Desempenho de Função (art. 15 da Lei Delegada nº 13, de 27 de agosto de 1992).

² AGE = Adicional de Gestão Educacional.

Fonte: <https://progep.ufes.br/remunera%C3%A7%C3%A3o-de-cd-e-fg>

A remuneração das funções de Coordenação de Curso (FUC – 1) possui valor único de R\$ 1.071,67. Observando os valores apresentados das CDs, FGs e da FUC, nota-se que

além dos docentes no total geral deterem a maioria das funções, onde estas possuem valores mais elevados, mesmo quando a função não é restrita a docente, podendo o TAE assumir, os docentes prevalecem.

Nos parece que há um deslocamento do papel, de uma maneira mais geral, dos TAEs nas universidades. Onde o saber/conhecimento e a ele se vincula, o poder pertence ao docente, uma vez que, para além da sala de aula, quando ocorre a escolha de profissionais para estarem à frente da gestão, o TAE, que mesmo possuindo suas especificidades formativas exigidas para seu cargo e em seu nome carrega seu caráter também administrativo, não é o mais cotado para liderar/gerir os processos.

É como se nesses espaços estivesse instaurada uma ideologia de divisão social do trabalho na perspectiva crítica de Marx, onde docentes e técnicos, enquanto duas classes distintas, exercem funções nos seguintes moldes: aos docentes dotados de saberes, o trabalho intelectual que se dá por meio das tarefas de planejamento, chefia, tomada de decisões, delegar ações, e aos técnicos o trabalho manual e (re)produtivo, desprovidos de conhecimento e pensamento crítico na execução destas tarefas mecanizadas.

Basso e Silva (2021) em seu artigo observam que a maioria dos cargos de gestão nas universidades são ocupados por indicações ou eleições de docentes. Entretanto, esses acumulam funções, pois além do tripé ensino, pesquisa e extensão, passam a desenvolver atividades administrativas, o que por vezes reflete em sua saúde e nem sempre estes possuem formação e habilidades para gerir esses lugares.

P6 também tem similaridade em seu percurso dentro da UFU com P5, visto que iniciou sua jornada enquanto pedagoga TAE na UFU no Hospital Veterinário no ano de 2010, onde contribuiu por pouco mais de uma década:

Tive a oportunidade de contribuir com a faculdade de medicina veterinária na elaboração do projeto político pedagógico quando foi no início lá a primeira exigência após a aprovação da LDB de que todas as unidades acadêmicas deveriam ter o seu projeto político pedagógico elaborado, acompanhado e reformulado. (P6, 2023).

Ela relata que, mesmo ao desenvolver determinadas atividades no Hospital Veterinário, onde sentia que seus conhecimentos adquiridos durante sua formação em Pedagogia eram úteis, havia o desejo de estar realmente envolvida em um local com uma maior concentração de afazeres pedagógicos.

E aí, enfim, lá no hospital, por esses anos todos, desenvolvi atividades administrativas, algumas delas pedagógicas, e agora, retomando do doutorado, eu vou atuar na universidade em um setor que demanda mais atividades do pedagogo. Então, é como se eu fosse iniciar de fato agora na

Universidade Federal de Uberlândia o desempenho do meu cargo de pedagoga. (P6, 2023).

A frase final de P6 deixa evidente o quanto muitas vezes o pedagogo TAE perde o sentimento de estar em disfunção e adquire o sentimento de pertencimento ao lugar em que se encontra quando suas atividades laborais diárias fazem sentido para ele.

O caso do pedagogo P7 também tem relação próxima com P5 e P6. Ele trabalhou por onze anos no HCU/UFU e, quando estava terminando o doutorado, já não queria mais retornar ao hospital: “Eu falei: Poxa, não é possível que eu sou concursado como pedagogo e eu não vou atuar como pedagogo, e aí foi que eu vi a possibilidade de trabalhar na assistência estudantil”. (P7, 2023).

Ainda sobre os aspectos relacionais entre categorias diferentes, neste caso docentes e TAEs, para além do que já foi abordado referente às funções de gestão, P4 expõe sua visão e compartilha de sua experiência:

no início, a gente sentiu uma certa rejeição, um certo distanciamento dos professores. E depois que a gente foi trabalhando ao longo dos anos, eu acho que você passa a ter uma boa relação, você não pode se colocar assim abaixo porque eu acho que são conhecimentos diferentes, saberes diferentes, eles precisam dialogar. Então, assim, eu não me sinto menos por ser técnico. E eu acho que o professor também não deve se sentir maior por ser professor. Porque a gente tem saberes diferentes e esses saberes são um que complementa o outro, que faz com que os processos que precisam acontecer, seja de aprendizagem, seja de extensão ou seja de pesquisa, aconteçam. Eu acho que é se colocar numa situação realmente de respeito ao saber um do outro e também se você tem saberes a serem compartilhados, que você compartilhe. (P4, 2023).

Carvalho (2014), ao pesquisar os desafios do pedagogo TAE na função de supervisão em um IFE, também conclui que, apesar de ser “histórica a presença ainda de uma relação pouco harmônica” (Carvalho, 2014, p. 73) entre TAEs e docentes, é visível que o pedagogo TAE aos poucos vem conseguindo conquistar espaço.

Em relação à entrevista realizada com o colega TAE, que possui formação inicial em Pedagogia e exerce na UFU o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, lotado na DIPAE juntamente com P7, este também relata sua visão sobre os relacionamentos na universidade:

A universidade, a meu ver, foi feita por docente. Aqui se tem uma ideia que perpassa que o docente pensa, o técnico executa. Está muito claro, especialmente uns anos atrás. Então, vai modificando. Lentamente. Porque hoje os nossos técnicos que entram geralmente não têm somente a graduação. Geralmente, as pessoas têm mestrado e doutorado e as pessoas que têm uma formação além da graduação já têm posturas diferenciadas também. Não estou falando que está certo, não. Estou falando que é uma

cultura que é colocada. E até hoje eu consigo perceber nitidamente o tratamento de você, docente, de você técnico. (colega TAE, 2023).

P1 quanto a isso também registra o que tem vivenciado em seu campus de lotação:

Uma das coisas que, para mim, é sintomática em relação a essa questão da cisão entre docentes e técnicos é uma expectativa em relação a títulos que a gente pode ter ou não ter. Temos relatos de colegas que entram e não têm especialização ou não têm mestrado e são pouco valorizados. Quem tem mestrado, tem doutorado, a gente vê que os professores tratam de uma forma mais respeitosa, com mais cuidado. Há uma valorização de algo e no caso é o título. E a instituição não fornece meios para o servidor estar conseguindo, mas, ao mesmo tempo, quer cobrar esse lugar. Inclusive, um relato de um outro colega em relação a essa questão do título é que quem organiza essa lista de afastamento para doutorado é inclusive um professor. Uma das coisas que ele relatou no processo de afastamento de uma colega é: O técnico quer título para quê? E não faz sentido. Então, é como se o nosso trabalho fosse só o trabalho fabril. (P1, 2023).

P7, o pedagogo TAE com maior tempo de atuação na UFU, seu ingresso se deu em 1996. Quanto a essa possível cisão existente entre docentes e TAEs, relata:

Sim, eu penso que sim, existe uma cisão, existe uma diferenciação no tratamento e as relações não são fáceis e o que se consegue é por meio de aproximações que nós procuramos fazer. Entre os próprios técnicos também existe, a meu ver, vou chamar assim, uma falta de conscientização de que nós precisamos ter alguns posicionamentos e o primeiro posicionamento é na qualificação. Porque é muito comum nós vermos, por exemplo, técnicos administrativos ocupando alguma função administrativa e, ao exercer essa função, eles se colocam contra o desenvolvimento e o crescimento do próprio técnico. Isso demonstra que eles já absorveram essa cisão. Então, eu penso que essa movimentação precisa ser feita. (P7, 2023).

P7, além de confirmar a existência de problemas na relação entre docentes e TAEs, esclarece que há ruídos também nos relacionamentos originados dentro da própria categoria TAE. Durante quase três décadas dentro da universidade, ele percebeu um movimento onde, quando os TAEs, que são limitados de várias formas, adquirem a oportunidade de assumir funções, estes, por vezes, entram na lógica do sistema e acabam trabalhando de forma contrária ao fortalecimento de sua própria categoria. P7 entende que essa realidade somente melhorará se houver investimento na qualificação dos TAEs. A perspectiva de P7 está fundada na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, onde

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. (Freire, 1987, p. 17).

E aqui é importante adicionarmos um fato: apesar de os sujeitos da pesquisa em sua maioria terem titulação mínima de mestre, a categoria TAE enfrenta, na prática, uma dificuldade maior que os docentes para darem continuidade aos estudos. Uma vez que para os docentes é concedido o direito de abertura de edital para contratação de um substituto que assumirá suas atividades durante o seu período de afastamento. Aos técnicos isto não é possível, o que, por vezes, faz com que suas chefias não liberem o seu afastamento por falta de TAE suficiente no quadro de servidores, que consiga suprir as demandas que surgirão em detrimento de sua ausência.

Entretanto, como toda relação social, os pedagogos TAEs em seu cotidiano laboral não estabelecem somente relacionamentos tensos e conflituosos, há parcerias, a busca para resolução de problemas e trocas de conhecimento.

A servidora terceirizada que trabalha na mesma equipe que a pedagoga P4 quanto ao trabalho realizado e os relacionamentos estabelecidos no setor, diz:

Aqui as nossas funções e as nossas atividades são em conjunto, igual, por exemplo, no nosso setor a gente tem a comissão, mas o pontapé inicial dos editais vem da parte do nosso setor. Então, na hora de elaborar os editais, eu, a P4 e outra servidora TAE sentamos, elaboramos juntas, vemos os pontos que precisamos acrescentar, retirar, reformular. A gente faz isso juntas. E na hora da formação também, da seleção dos materiais, a gente senta e vê o que pode colocar, juntas. Também a gente analisa o que precisa acrescentar, o que precisa retirar, de acordo com as dúvidas e as demandas de cada coordenador de extensão. Então, as nossas atividades são praticamente todas feitas em conjunto. (servidora terceirizada, 2023).

É notória a ênfase que a servidora terceirizada dá ao trabalho realizado conjuntamente e a parceria existente entre elas.

P4 também descreve como tem buscado construir os relacionamentos com aqueles com quem trabalha:

Então assim, ter conhecimento específico referente ao seu setor de atuação ajuda muito. E eu acho que os que vêm aqui buscar auxílio, buscar formação, estão abertos a esse conhecimento. Então, eu acho que é isso, a troca de saberes. Saber o que você precisa daquele conhecimento que o outro tem. A gente também não interfere no conhecimento deles. Lá chega o professor da engenharia, nós não vamos falar sobre o que ele faz, o que ele desenvolve na engenharia, porque não temos conhecimento para isso. E a mesma coisa, o inverso. A gente tenta trabalhar nesse sentido. Temos até um projeto que criamos que se chama Extensão em Diálogo. Nesse projeto, a gente quer aproximar realmente esses professores, essas coordenações de extensão e os colegiados de extensão no sentido de manter esse diálogo mais aberto, sempre que eles tiverem dificuldades e precisarem sanar algum tipo de dúvida, que eles nos procurem. É um canal aberto de diálogo mesmo e eu acho que quando você se coloca nessa

posição, usa muito a questão de troca de saberes. Porque a gente aprende com eles, eles aprendem com a gente. (P4, 2023).

O reconhecimento da importância do trabalho de todos, chefias, TAEs, terceirizados, dentro do corpo da universidade, é imprescindível para não só construir um ambiente mais saudável como para que as atividades desenvolvidas tenham resultados exitosos. P4 chama a atenção para a relevância da troca de conhecimentos, onde cada um respeite as suas especificidades e estabeleça um diálogo aberto, evitando assim ruídos na comunicação.

4.4.2.2 Classe 4: Atribuições – aproximações e distanciamentos e Classe 5: Constituição das atribuições

As classes 4 e 5 estão muito próximas, sendo uma consequência da outra. O pedagogo TAE, que, como foi observado até o momento, entra deslocado na universidade, sem preparo formativo e nem conhecimento de quais são suas atribuições e seu verdadeiro espaço de atuação, e quem os recebe, por vezes, também possui a mesma dificuldade, tudo isso acaba por gerar um movimento onde, hora o pedagogo TAE se sente próximo de suas atribuições, hora ele se distancia e é nesse movimento dialético por meio das contradições, que suas atribuições serão constituídas e ele reconhecerá sua profissionalidade.

Sem atribuições definidas, o pedagogo TAE não senti que é bem aproveitado. P5 registra esse descontentamento: “Os pedagogos técnicos administrativos em educação da UFU fazem o trabalho administrativo. Os pedagogos não são bem aproveitados no exercício das suas funções.” (P5, 2023).

Por ter esse sentimento, o que muitos fazem é procurar ou tentar atribuir um sentido pedagógico no desenvolvimento de suas ações na universidade. Com P5 não foi diferente:

Aí eu fui criando as práticas pedagógicas ainda na Eseba. A gente quer levar os meninos ao cinema? Ah, deixa eu ver o que tem de pedagógico nisso aqui. Eu ia fazendo um trabalho que eu achava que era pedagógico para poder até ficar lá. Porque era muito difícil para mim estar ali fazendo aquelas coisas que eu não via sentido. Eu fui criando ali coisas pedagógicas para eu fazer, só na divisão de formação docente que não foi possível mesmo, porque o trabalho era manual, era um trabalho assim de cadastro, de acompanhamento do estágio do menino, mais no sentido de cumpriu as horas, não cumpriu as horas, tem direito ao certificado, não tem direito ao certificado. (P5, 2023).

Percepção semelhante tem Borges (2016) em seu trabalho, quando registra:

verificou-se um esforço particular por parte dos pedagogos para que chefias e demais colegas de trabalho entendam sobre as suas atribuições, com vistas a ampliarem seu espaço de atuação, que está aquém da sua

própria formação. Neste sentido, buscam participar mais intensamente dos processos decisórios relativos ao âmbito do ensino-aprendizagem e do delineamento de políticas educacionais da Instituição, bem como buscam mais espaço para realizarem trabalho colaborativo com docentes da Instituição. Também almejam atuar no planejamento das atividades que executam, para de fato poderem coordenar processos educativos e projetos relacionados de forma que as atividades administrativas sejam efetuadas apenas como meio para a realização das atividades principais do pedagogo, para que as atividades administrativas não ocupem o lugar central da atuação deste profissional, e buscam, sobretudo, a valorização profissional no âmbito da UFSC e reconhecimento da importância do trabalho que realizam neste contexto. (Borges, 2016, p. 170).

Loureiro (2016) identifica em sua pesquisa que por vezes outros profissionais assumem atribuições que, na verdade, seriam do pedagogo TAE, o que gera neste o sentimento de desvalorização, propiciando o sentimento de que o mesmo possui uma imagem negativa no ambiente de trabalho.

O colega TAE de P7 explica sobre o seu cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, como o compreende e qual o trabalho desenvolvido por eles enquanto equipe:

O meu cargo é um cargo amplo, ele te dá mais amplitude para você trabalhar em várias outras atividades da perspectiva do pedagogo. É tanto que eu nem me preocupo com a questão de não ser pedagogo TAE. E daí eu faço esse trabalho hoje de apoio pedagógico. Ele está exatamente dentro das minhas funções de técnico em assuntos educacionais. Orientar o estudante, auxiliar os professores. No caso do estudante melhorar o desempenho acadêmico e do professor, quando a gente faz um trabalho também de como aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Então, basicamente, o técnico em assuntos educacionais é o trabalho de pedagogo ou vice-versa. Basicamente, se for pegar nos detalhes do ambiente de trabalho, vai ter umas especificações, mas o trabalho do pedagogo técnico difere muito pouco do técnico em assuntos educacionais. Inclusive, não tem essa diferença quando nós estamos trabalhando. Não tem uma diferença de um para o outro. Tanto o meu trabalho quanto o do P7, nós trabalhamos juntos e com os outros pedagogos também. Se você quiser mais detalhes, é só pegar lá as atividades específicas do técnico em assuntos educacionais e do pedagogo e você vai observar inclusive que está bem próximo também. (colega TAE, 2023)

Cornélio (2018) registra as críticas de gestores aos documentos que normatizam os cargos PCCTAE, em específico porque por meio deles as atribuições do pedagogo TAE não são especificadas e ainda estão muito próximas das do cargo de Técnicos em Assuntos Educacionais, o que dificulta ainda mais um bom entendimento.

Tanto a percepção de P7 como a identificação feita por Cornélio (2018) são verdadeiras. O cargo Técnico em Assuntos Educacionais, também Nível E, onde é exigido curso superior em pedagogia ou licenciaturas, ao ser comparado com o de Pedagogo dentro

do PCCTAE, se assemelha. Vejamos o quadro comparativo com a descrição sumária dos dois cargos.

Quadro 16 – Descrição sumária dos cargos de Pedagogo TAE e Técnico em Assuntos Educacionais

Descrição sumária do cargo	
Pedagogo TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
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.	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.

Fonte: A autora com base Anexo ao Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC.

O mesmo ocorre quando se tem um panorama das descrições de atividades típicas de cada um dos dois cargos:

Quadro 17 - Descrição típica dos cargos de Pedagogo TAE e Técnico em Assuntos Educacionais

Pedagogo TAE (Curso Superior em Pedagogia)	Técnico em Assuntos Educacionais (Curso Superior em Pedagogia ou Licenciaturas)
1. Estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos inclusive na educação infantil.	1. 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 de estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional para proporcionar educação integral dos alunos.
2. Elaborar e desenvolver projetos educacionais;	2. Elaborar projetos de extensão.
3. Participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional.	3. Realizar trabalhos estatísticos específicos.
4. Organizar as atividades individuais e coletivas de crianças em idade pré-escolar.	4. Elaborar apostilas.

5. 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.	5. Orientar pesquisas acadêmicas.
6. Participar de divulgação de atividades pedagógicas.	6. Utilizar recursos de Informática.
7. Implementar programas de tecnologia educacional.	7. Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.
8. Participar do processo de ingresso, seleção e qualificação da IFE.	
9. Elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão.	
10. Utilizar recursos de Informática.	
11. Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.	

Fonte: A autora com base Anexo ao Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC.

Com base nessas descrições, é tarefa difícil tanto para cada um desses dois cargos como para os profissionais que trabalharão com eles diferenciar suas atribuições. E isso tende a intensificar quando, similar ao caso do colega TAE entrevistado, o Técnico em Assuntos Educacionais possui formação em Pedagogia. Tal situação tem se mostrado cada vez mais comum, pois aqueles que almejam ingressar na carreira e possuem primeira licenciatura em outra área, em geral, também cursam a complementação em Pedagogia, com vistas a ampliar suas possibilidades de concurso, pois assim poderão concorrer aos dois tipos de cargo.

Um de nossos pedagogos relata ter vivenciado essa situação:

Quando eu comecei a me organizar para fazer os concursos, eu tinha começado a estudar para o cargo de técnico em assuntos educacionais e, estudando o cargo, vi que, em média, oitenta por cento das atribuições do cargo são similares com as do pedagogo técnico. E inclusive são cargos que, para fazer o processo de permuta e redistribuições, são realmente compatíveis. Então, esse foi mais um dos elementos. Eu estava já estudando para fazer os concursos de ensino superior há um tempo, e pelo pouco que eu conversei com os colegas que desempenham as funções, tem

essa questão de que às vezes tem um pedagogo e um técnico em assuntos educacionais lotados no setor, os dois fazem as mesmas coisas. (P1, 2023).

Em consulta ao PEP com busca ao quantitativo, em dezembro de 2024, do total de servidores ativos no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, tem-se 5.562. Se compararmos aos 2.146 pedagogos TAE ativos, chegamos ao resultado de que há no país 2,6 vezes mais de Técnicos em Assuntos Educacionais que Pedagogo TAE.

Na realidade da UFU, essa proporção é ainda maior. Enquanto se tem 11 pedagogos TAE ativos em dezembro de 2024, os Técnicos em Assuntos Educacionais ativos são no total de 42. Têm-se quase quatro vezes mais Técnicos em Assuntos Educacionais que Pedagogos TAE.

Quando perguntado à DIPAP sobre os critérios utilizados para definição de abertura de novas vagas de concurso para Técnicos em Assuntos Educacionais e Pedagogos TAE, a resposta obtida é que essas novas vagas na atualidade se dão:

A partir das exonerações, vacâncias e aposentadorias, têm-se códigos de vagas livres para provimento. Quando há códigos de vagas livres para os cargos de Técnico em Assuntos Educacionais e de Pedagogo-Área, comumente a administração superior faz a definição de provimento destas vagas, conforme as demandas institucionais existentes. (DIPAP, 2024).

A explicação da DIPAP não esclareceu de forma objetiva os parâmetros utilizados nessas tomadas de decisão.

P2, uma das pedagogas TAE com menor tempo no cargo, com ingresso em 2022, ao falar de suas atribuições, comenta:

essa parte de definir o que são as atribuições de um pedagogo na universidade é uma parte até complexa. Porque, como a gente não tem uma normativa para orientar o nosso trabalho, isso está sendo construído agora, inclusive a gente que está construindo, os pedagogos que estão atuando agora. Porque assim, eu acho muito importante ter esses eventos, por exemplo, temáticos. Eu acho que isso tem a ver com a formação dos estudantes, mas eu não sei se isso tem a ver com a parte da função do pedagogo mesmo. Porque a gente que faz tudo. Então, assim, a gente organiza desde convidar, fazer o convite para os participantes, até correr atrás de tudo, de organizar o espaço, de poder conduzir as atividades. Então, eu sinto que extrapola um pouco. (P2, 2023).

Novamente, se tem o relato de uma profissional que, ao perceber que não está desempenhando suas verdadeiras atribuições, se sentiu desvalorizada e sobrecarregada.

P1, além de expressar esse sentimento de realizar tarefas que não possuem vinculação com o cargo, conta que o serviço em um campus do interior, distante da sede Uberlândia, torna o trabalho ainda mais precarizado por falta de estrutura.

Está só eu em Ituiutaba, e aparecem demandas que nem acho que seriam a minha atribuição enquanto pedagogo, mas acabo fazendo. Às vezes, por exemplo, a gente tem que fazer mais coisa do que deveria. Tem outras coisas que a gente acaba fazendo, como serviço administrativo mais genérico. Em Uberlândia, tem uma equipe administrativa que dá conta de dar suporte à equipe de lá. Aqui a gente não tem. Então, aqui a gente se divide nas divisões e cada um faz um pouquinho a mais do que deveria em seus cargos. E principalmente nessa questão de reserva de espaço, correr atrás de uma demanda aqui, outra ali. Às vezes, atendimento ou alguma coisa que tem de urgência, mas você tem que se deslocar com seu próprio carro para fazer. Enfim, tem coisas que não estariam necessariamente ligadas ao processo de trabalho ali previsto, mas que por conta da forma como está organizado o quadro de servidores a gente acaba tendo que fazer. (P1, 2023).

Ele ainda aponta como possível solução o aumento de número de servidores na equipe, onde um assistente de aluno e um auxiliar administrativo tirariam dele atribuições que não são suas.

Com atribuições indefinidas, colegas TAEs com atividades semelhantes e a tentativa do pedagogo em construir, definir e regulamentar suas atribuições, algo importante além da aquisição do conhecimento já levantado pelos sujeitos é a união da categoria, a união dos pedagogos TAE em específico. Juntos, com um pensamento coletivo, é possível avançar nas discussões e na aquisição de melhorias.

Mas quando se pergunta a um pedagogo TAE da UFU se ele conhece os outros dez pedagogos TAEs que também trabalham na instituição, se possuem o hábito de periodicamente se reunirem, as respostas são:

Não, acho que não conheço outros pedagogos técnicos na UFU para além dos que trabalham na DIPAE. Na UFU não. E que eu saiba, não existe nenhum momento onde esses pedagogos da UFU dialogam, se encontram, se conhecem, mas eu acredito que é super importante. (P1, 2023).

Não sei quantos pedagogos a UFU tem hoje, mas assim, nesses processos de remoção que às vezes eles mandam para a gente, para o nosso e-mail, eu vi que tem pedagoga lá na ESEBA, que é uma escola de educação básica da UFU. Eu vi que tem na PROGRAD. Tem também na graduação. Agora eu não sei onde mais tem pedagogo. (P2, 2023).

Não, não conheço esses pedagogos e o que eles fazem, e para melhorar essa situação é criar situações, claro de diálogo, primeiramente conhecer. Estamos todos espalhados e eu não conheço realmente. Acho que esses encontros deveriam existir. (P7, 2023).

Aqui, esse contato entre os pedagogos não existe. Eu acho que quando está pulverizado a gente acaba que não consegue ter um alinhamento, a gente não se encontra. É diferente do instituto em que os pedagogos conversavam. Essa troca, eu acho que ela é muito importante. Aqui não, aqui é cada um no seu setor e não conversam, não dialogam. É realmente diferente o trabalho na universidade. (P4, 2023).

Os pedagogos TAE da UFU demonstram quase que um total desconhecimento de seus demais colegas de mesmo cargo. Não conseguem identificar onde estes estão e o que fazem. Eles ainda reconhecem a relevância de estabelecerem um diálogo entre si.

P4, que é uma das pedagogas participantes da pesquisa, que tem experiência anterior à UFU em um IF, pontua que a realidade na universidade é diferente. No IF em que ela atuou, os pedagogos TAEs eram próximos e desenvolviam um trabalho coletivo. Uma possibilidade do porquê isso ocorria com maior facilidade no IF pode ser devido ao fato da diferença na dimensão física e estrutural deste em relação a uma universidade como a UFU.

Moreira (2023) também identifica que as pedagogas de sua pesquisa sentem a necessidade e compreendem a importância de estabelecerem uma maior interação entre si com vistas a se tornarem um grupo de profissionais unidas que caminham em uma mesma direção.

Cabe lembrar que um dos efeitos do neoliberalismo dentro das instituições é ter êxito no desenvolvimento de projetos que visam à desestruturação dos coletivos e à ênfase na individualização (Oliveira, 2019b). Logo, é preciso que, para além do reconhecimento por parte desses pedagogos que o estabelecimento da coletividade é importante para a sua profissionalidade, que esses profissionais se desloquem do campo das ideias e avancem para o campo das ações modificadoras de sua atual realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa qualitativa teve como motivação para o seu desenvolvimento as inquietações originadas por meio da experiência formativa e do percurso profissional da pesquisadora. Esta, enquanto pedagoga que por mais de vinte anos de dedicação à docência e cargos de gestão em espaços escolares, no ano de 2018 ingressa na carreira de pedagoga TAE, inicialmente em um IF e posteriormente dentro de uma universidade federal, mais precisamente, na Faculdade de Educação da qual o curso de Pedagogia, desta instituição, faz parte.

Essa mudança em sua carreira, em que há um deslocamento de um local onde possuía o sentimento de pertencimento, a citar, a sala de aula, para um local desconhecido, desencadeou a busca pela compreensão e construção de sua profissionalidade num contexto permeado por dificuldades, novidades, desconhecimento, fragilidades e ausência de bases de apoio.

O ponto de partida foram algumas indagações, entre elas: Como se configura o exercício da profissão dos pedagogos TAEs em Universidades Federais no âmbito do Ensino Superior? A formação inicial e continuada desses pedagogos os prepara para tal exercício? Como a profissionalidade dos pedagogos TAEs é compreendida por ele e pela comunidade acadêmica com a qual esses profissionais interagem cotidianamente?

Na reflexão sobre essas questões, obteve-se o entendimento de que um caminho recomendável seria o de analisar essa problemática por meio de um estudo de caso, em um *lócus* diferente do que a pesquisadora está imersa, na tentativa de que, mesmo ciente de que o pesquisador nunca estará completamente separado de seu objeto de estudo, visto que este faz parte do mundo social que investiga, suas observações seriam realizadas em uma realidade desconhecida até o momento. Sendo uma maneira de inclusive confirmar suas hipóteses sobre o tema. Quanto a isso, André e Ludke (1986) explicam que os fatos e dados não se apresentam de forma direta e evidente ao pesquisador. Além disso, ele não os analisa sem a mediação de princípios e pressupostos teóricos. Pelo contrário, é por meio da formulação de questionamentos embasados no conhecimento prévio sobre o tema – ou seja, na teoria acumulada a respeito – que o pesquisador constrói o conhecimento acerca do fenômeno investigado.

Portanto, em vez de buscar uma suposta neutralidade absoluta, o pesquisador deve refletir criticamente sobre sua própria posição dentro do campo de pesquisa. E ainda por ter

o entendimento de que certa proximidade com o objeto de estudo enriquece as análises, pois permite uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos estudados.

A escolha do *lócus* da pesquisa pela UFU também é feita por esta ser uma instituição de notória relevância na região na qual se insere; desenvolver ensino, pesquisa e extensão de qualidade e que, ao longo de sua história, juntamente com as demais universidades públicas do país, enfrenta os desafios de adesões e resistências às influências neoliberais cada vez mais presentes nesses espaços e geradoras de precariedades. Tudo isso nos mostra que esta instituição possui aspectos suficientes para que o estudo e compreensão do problema de pesquisa ocorra.

Deste modo, a investigação em questão, intitulada “Os Pedagogos Técnicos Administrativos em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (1996 A 2023): Formação e profissionalidade em construção” tem como objetivo geral compreender a profissionalidade desses pedagogos TAEs, no caso da UFU, com a delimitação do recorte temporal de 1996 a 2023 em função de ser o período inicial e final de ingresso desses profissionais nesta universidade.

Propomos em nossos objetivos específicos: apresentar a construção histórico-social e política, por meio das políticas públicas, do Curso de Pedagogia bem como do profissional pedagogo no Brasil; construir uma revisão da literatura por meio da busca e análise de artigos científicos, dissertações e teses que debatem sobre o pedagogo TAE que atua em Universidades Federais; discutir a caracterização do Plano de Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) e seu impacto no cargo de pedagogo TAE e analisar as categorias que envolvem a profissionalidade dos pedagogos TAEs em sua atuação nas Universidades Federais, no caso da UFU.

Tais objetivos foram propostos no intuito de auxiliarem na obtenção da resposta do nosso problema de pesquisa: A profissionalidade do pedagogo TAE não está definida institucionalmente de maneira distinta, mas pode ser percebida, em parte, na atuação do pedagogo e nos processos de formação. Como ocorre a construção de sua profissionalidade no Ensino Superior, no caso da UFU?

A tarefa assumida não é simples, uma vez que o cargo de pedagogo TAE possui apenas duas décadas dentro do PCCTAE e, somado a isto, se tem o fato de que este pedagogo TAE atua na Educação Não Escolar – ENE, campo contemporâneo, complexo e dinâmico.

Por isso, os estudos e referenciais teóricos nesta área se encontram em construção, o que gerou o primeiro desafio: a busca por levantamento bibliográfico e seleção de aporte teórico que trouxesse sustentação à tese.

O trabalho do pedagogo que atua na ENE exige que a sua formação inicial propicie o desenvolvimento de conhecimentos profissionais necessários à construção de intervenções pedagógicas específicas para esses espaços. Todavia, o cenário atual do curso de Pedagogia no Brasil se apresenta pela falta de disciplinas específicas e pela ausência de substancialidade nos currículos para melhorar este campo. Além disso, há a necessidade de experiências de socialização e construção de saberes durante a formação inicial para delinear um perfil formativo mais substancial e uma concepção ampla sobre a profissão pedagógica.

Se faz a opção pela utilização de referenciais teóricos no campo da Teoria Crítica e Teoria Crítico-Social na defesa da necessidade de compreender as relações de poder existentes na sociedade por meio de pensamentos críticos às estruturas de dominação, opressão e alienação.

No desenvolvimento do trabalho, se faz uso de metodologia diversificada para que, ao realizar a triangulação dos dados, coletados de variadas fontes e formas, se chegue a resultados mais detalhados e com respaldo teórico.

Em atendimento ao primeiro objetivo específico, a investigação inicia pela caracterização do processo sócio-histórico com base nas políticas públicas brasileiras da construção do curso de Pedagogia e do profissional pedagogo. O que se depreende é o quanto o curso de Pedagogia no Brasil passou por diversas transformações ao longo da história. Estas transformações sempre foram realizadas em função das políticas públicas adotadas em nosso país, as quais, cada vez mais, se voltam para o atendimento dos anseios das instituições privadas detentoras do capital e, por isso, moldadas na lógica neoliberal.

Assim, a construção do curso de Pedagogia no Brasil é marcada por uma trajetória histórica complexa e de indefinições. O curso tem enfrentado desafios ao longo de seus quase noventa anos de existência para se constituir como um espaço de formação de pedagogos preparados para desenvolverem processos formativos escolares e não escolares, além de contribuir para a produção de conhecimento sobre as características educacionais.

Essa trajetória é caracterizada por intensas disputas. Algumas internas entre pesquisadores da área que, por meio de seus coletivos, expressam seus pensamentos. Sendo hoje força predominante o posicionamento da ANFOPE em defesa de um curso de Pedagogia voltado para a formação de professores.

E há ainda embates desses coletivos com as tomadas de decisões do governo por meio das políticas educacionais estabelecidas. As disputas, em geral, são em torno das finalidades formativas do curso e pela necessidade de dialogar com a natureza

epistemológica das áreas científicas que o configuram, bem como com as demandas do campo social e educacional.

Em meio a esses conflitos, nos pautamos concordantes com as ideias defendidas pela RePPed que agregam pesquisadores do campo da Pedagogia como Ciência da Educação. Entre estes, se tem José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco e Dermeval Saviani. Entendemos que suas ideias comungam mais com os princípios e necessidades dos TAES, cujo labor não está direcionado para a docência.

A rede defende uma concepção de Pedagogia que busque a compreensão da educação nas variadas modalidades e espaços onde é desenvolvida na prática social e almeja a formação de pedagogos habilitados para atuarem nesses espaços, sejam estes escolares ou não.

No bojo de todo este cenário, está o profissional pedagogo que sofre uma crise identitária. Afinal, a identidade do pedagogo no Brasil é delineada por todos esses conflitos relacionados ao estatuto epistemológico da pedagogia, especialmente no que se refere às concepções de licenciatura e bacharelado e seus desdobramentos na configuração curricular do curso. Essa identidade também recebe influências por meio das políticas de formação instituídas aos profissionais da educação e aquelas específicas ao curso de Pedagogia, materializadas em instrumentos normativos, como decretos, leis, portarias, resoluções e pareceres, que modificam as finalidades e caminhos formativos deste profissional.

Posto isso e obtendo essa compreensão, a próxima etapa realizada para que o segundo objetivo específico fosse atendido consistiu na construção da revisão da literatura por meio da seleção de um conjunto de pesquisas científicas compostas por artigos qualis A, dissertações e teses da área da Educação que discutissem sobre a atuação do pedagogo TAE em Instituições Federais. O propósito ao listar esses textos foi de realizar as seguintes ações: compreender como esse fenômeno ocorre em outras realidades, estabelecer comparações, analisar criticamente e destacar pontos convergentes e divergentes entre eles.

Nesta etapa da pesquisa bibliográfica, por meio da revisão da literatura, foi possível identificar seis temáticas que se fazem presentes nos desafios enfrentados pelos pedagogos TAEs durante suas práticas laborais e que são recorrentes nos estudos selecionados. São elas: 1. A falta de clareza sobre as funções do pedagogo TAE nas IFES; 2. A sobreposição de responsabilidades comum a mais de um cargo pertencente ao PCCTAE; 3. A ausência de conhecimentos e capacitações específicas que instrumentalizem o pedagogo TAE para lidar com as situações do cotidiano; 4. O desvio de função; 5. Aspectos relacionais entre docentes e pedagogos TAEs e 6. Necessidade de empoderamento dos pedagogos TAEs.

O caminho por nós traçado, onde em todos os momentos, por meio das legislações e políticas públicas do nosso país, discutimos sobre o curso de Pedagogia e a identidade do profissional pedagogo, buscamos conhecer as particularidades e resultados obtidos de outras pesquisas com temática semelhante à nossa e, na sequência, realizamos a exposição dos pontos relevantes presentes na carreira dos nossos sujeitos de pesquisa, foi intencional.

Entendemos que ao percorrer esse caminho, onde partimos da totalidade na busca por primeiramente conhecer as grandes estruturas onde os pedagogos TAEs estão, nos auxilia na compreensão de como essas estruturas influenciam esses sujeitos e as relações sociais que são estabelecidas.

O estudo sobre o PCCTAE evidencia que o pedagogo TAE pertence a uma carreira que, dentro do funcionalismo público federal, apesar de ser a maior em quantitativo de servidores, é a que possui mais desvalorização. Essa situação causa uma grande rotatividade no tocante à permanência desses servidores. Visto que muitos ingressam na carreira, mas continuam fazendo concursos para áreas do serviço público federal com remunerações e planos de carreira mais atrativos e, quando obtêm êxito nesses processos, pedem a exoneração.

Esse fenômeno traz prejuízos às instituições onde os PCCTAEs atuam, uma vez que não há consolidação no trabalho desenvolvido, em especial, nos cargos com habilitações específicas. A redução do número de servidores nos setores gera aumento das demandas e sobrecarga de trabalho para os que ali permanecem e a qualidade dos serviços prestados à comunidade decai.

Evidenciou-se também que a busca pela manutenção de alguns de seus direitos e obtenção de outros exige da categoria uma luta constante que muitas vezes se materializa por meio de ações desenvolvidas por seus movimentos sindicais e o estabelecimento de greves. Cabe destaque para a última greve geral realizada pelos TAEs, em 2024, onde mudanças importantes na reestruturação da carreira e reajustes salariais foram negociadas. Não se chegou ao desejável, mas o fato é que houve pequenos avanços.

Este acordo encontra-se regulamentado por meio da Medida Provisória nº 1.286/2024, assinada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva no último dia do ano de 2024, todavia encontra-se, até o momento de finalização desta pesquisa, sem aplicação de seus efeitos, pois aguarda a aprovação da LOA de 2025, o que está previsto para efetivar em maio do presente ano.

Algo importante e presente no contexto histórico do PCCTAE quando ainda era PUCRCE é a procura por se constituir em uma carreira que promova a isonomia dentro do

serviço público federal, ou seja, que haja tratamento igualitário entre servidores de diferentes carreiras, especialmente no tocante a remuneração, benefícios e condições de trabalho.

Logo, na totalidade em que se insere o pedagogo TAE, se têm as seguintes condicionantes:

- Sua formação inicial, em geral, possui foco no exercício da docência e não o prepara para atuação na amplitude de atividades específicas existentes na contemporaneidade em espaços não escolares.
- Possui desconhecimento de seu vasto campo de atuação.
- As legislações que regulamentam o formato e finalidades do curso de Pedagogia têm sofrido, em especial, nos últimos anos, alterações contínuas e sucessivas, travando embates entre associações que fazem a defesa da Pedagogia sob perspectivas diferentes.
- Pertence a uma carreira da esfera pública federal fragilizada e que enfrenta a precarização do trabalho diariamente.

Ao compreender todos os aspectos citados até aqui, passamos para um estudo mais focalizado no cargo de pedagogo TAE, com continuidade à perspectiva da totalidade, onde a finalidade é identificar como o cargo se caracteriza em âmbito nacional e paralelamente comparar a caracterização dos pedagogos TAE da UFU, na busca por encontrar semelhanças e/ou diferenças. E assim compreendendo que o terceiro objetivo específico é realizado.

Desse estudo, apreendem-se as seguintes constatações:

- ❖ Na última década, se tem um aumento significativo de pedagogos TAEs no Brasil com vínculo ativo, mas é preciso refletir que também houve expansão nas IFES, que são os seus principais locais de atuação.
- ❖ A distribuição dos pedagogos TAEs nas regiões brasileiras se dá na mesma ordem onde existem as maiores concentrações de IFES.
- ❖ Ao analisar a distribuição de pedagogos TAEs nas IFES utilizando como referência a relação quantidade de alunos por pedagogo-TAE, nota-se que há desproporcionalidade nesta distribuição. IFES com mesmo número de alunos possuem quantidades bem diferentes de pedagogos-TAE em atuação.
- ❖ No caso da UFU, quando comparada a outras universidades com o mesmo número de pedagogos TAEs, a citar, onze, a UFU se configura como a instituição mais robusta, com até três vezes mais o número de alunos matriculados na graduação que as demais, ou seja, a sobrecarga de trabalho para esses pedagogos TAE é até três vezes maior que em outras IFES.

- ❖ A predominância do cargo é de ser ocupado por mulheres tanto no Brasil como no caso específico da UFU.
- ❖ A faixa etária em que se encontram os pedagogos TAEs da UFU é mais jovem que a média nacional.
- ❖ Os pedagogos TAE da UFU possuem, em sua maioria, pouco tempo de experiência no cargo, com dois anos ou mais de atuação, e em relação à escolaridade, a grande maioria (87,5%) possui titulação mínima de mestrado.

Com a aquisição de todo esse aporte teórico construído por meio das etapas de pesquisa bibliográfica e documental, parte-se para a realização do quarto e último objetivo específico, agregando aos elementos aqui apresentados os resultados da pesquisa empírica.

As análises de todo esse escopo são realizadas na compreensão de que uma profissionalidade é constituída quando há presença dos seguintes aspectos: reconhecimento social da especificidade da função; saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; poder de decisão sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização pela mesma; pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o exercício da função e o acesso a ela.

O processo de análise ocorre com o emprego da análise de conteúdo com apoio do *software* IRaMuTeQ e a triangulação de todos os dados coletados em todas as etapas da pesquisa (bibliográfica, documental e empírica). A busca foi por estabelecer a interação e correlação entre esses dados para compreender melhor e responder ao nosso problema de pesquisa.

Com isso, a componente central de nosso problema de pesquisa e objetivo geral, denominada *corpus*, é a Profissionalidade do Pedagogo TAE da UFU. Essa profissionalidade é analisada sob dois *subcorpus*: *subcorpus* A (Preparação Formativa) com duas classes e *subcorpus* B (Atribuições e Especificidades) com quatro classes.

Na análise do *corpus* Profissionalidade do Pedagogo TAE da UFU, fica visível a existência de uma interconexão significativa entre os *subcorpora* A e B, haja vista que a formação dos pedagogos TAEs incide de maneira contundente no desenvolvimento de suas atribuições profissionais.

Enquanto o *subcorpus* A enfatiza a preparação formativa, o *subcorpus* B amplia a discussão para as especificidades e desafios enfrentados na prática cotidiana onde esse pedagogo atua. Examinar essas especificidades que se integram à profissionalidade do

pedagogo TAE da UFU é fundamental para o desenvolvimento de políticas e práticas que visem à melhoria da formação e atuação desses profissionais.

Os achados mais relevantes que emergiram nas análises das classes referentes à Profissionalidade do Pedagogo TAE da UFU foram:

- ✓ Sua formação inicial, mesmo quando considerada de qualidade e com a oferta de uma boa base teórica, não o prepara para o exercício de sua função e também não constrói nele a visibilidade de qual é o seu campo de atuação.
- ✓ Há um evento em sua base formativa onde 37,5% dos sujeitos não possuem a Pedagogia como primeira licenciatura, mas no formato de complementação pedagógica e aligeirada. Estes atribuem à sua primeira licenciatura a base de sua fundamentação teórica adquirida.
- ✓ As experiências profissionais anteriores são diversas e para a maioria se dão no âmbito da docência.
- ✓ As motivações que levam esse profissional a ingressar em uma nova carreira sem experiência anterior na área orbitam na procura por maior valorização profissional, logo se assentam em questões financeiras, estabilidade e prestígio.
- ✓ O profissional constata a necessidade de suprir as lacunas da formação inicial para o exercício do cargo por meio da formação continuada. Esta não é ofertada pela instituição e sim realizada por meio de busca pessoal de cada sujeito.
- ✓ Os onze pedagogos TAEs da UFU encontram-se pulverizados em diversos espaços da universidade. Sobre esses espaços, alguns relatam o caminho percorrido para conseguir estar ali e sentir que finalmente passou a exercer funções referentes ao seu cargo, caracterizando casos de disfunção.
- ✓ Outros, mesmo estando em departamento que claramente configura ter relação direta com o trabalho do pedagogo TAE, relatam o acúmulo de outras funções que não possuem compatibilidade com o cargo.
- ✓ Eles possuem, em geral, dificuldades de compreender quais são suas atribuições, seus colegas e chefias também. Com isso, exercem um movimento na tentativa de delinear suas atribuições em seus locais de trabalho e terem o sentimento de pertencimento àquele local.
- ✓ Todas essas condicionantes geram um sentimento de desvalorização profissional.

- ✓ Muitas vezes entendem seu trabalho reduzido a tarefas mecânicas de teor puramente técnico, desprovido da ação crítica e pedagógica.
- ✓ Os cargos de chefia na universidade, de maneira predominante, pertencem aos docentes, mesmo quando exigem habilidades técnicas pedagógicas.
- ✓ As relações entre pedagogos TAEs e docentes historicamente marcadas por uma cisão também se reproduzem no caso da UFU.
- ✓ Há também a busca e a presença de relacionamentos harmônicos entre os pares.
- ✓ As semelhanças das atribuições do pedagogo TAE com as do Técnico em Assuntos Educacionais aumentam a dificuldade em caracterizar o real papel do pedagogo TAE na universidade.
- ✓ O processo de obtenção de um coletivo forte composto pelos pedagogos TAE da UFU não existe. Estes não se conhecem e não se relacionam com vistas à coletividade.

Ao elencar os achados das análises, entendemos que a compreensão da constituição da profissionalidade do pedagogo TAE da UFU permeia todos eles. Verifica-se ainda que o estudo de caso realizado é um estudo típico que representa a realidade da UFU, mas pode ser redimensionado para outras realidades, pois quando comparado às pesquisas contidas na revisão da literatura, encontraram-se similaridades na maioria dos aspectos apresentados.

Retomemos o problema de pesquisa: A profissionalidade do pedagogo TAE não está definida institucionalmente de maneira distinta, mas pode ser percebida, em parte, na atuação do pedagogo e nos processos de formação. Como ocorre a construção de sua profissionalidade no Ensino Superior, no caso da UFU?

A constatação a que se chega é que a profissionalidade do pedagogo TAE da UFU se encontra em desenvolvimento, com um caminho longo a ser percorrido. Sua profissionalidade precisa seguir em seu processo de construção com o propósito de incorporar em sua constituição elementos basilares que na atualidade não possui. Isto se justifica pelos seguintes fatos apresentados pelos pedagogos TAEs e respaldados pelo aporte teórico utilizado na pesquisa:

- I. O pedagogo TAE da UFU ainda não adquiriu o reconhecimento social das especificidades de sua função no desenvolvimento de suas atividades na universidade. Nem ele, nem seus pares conseguem descrever quais são essas especificidades e não existe documento que as normatize.

- II. Ele ainda não possui domínio do saber específico indispensável ao desenvolvimento de suas atividades e sua natureza, todavia reconhece a necessidade de obter e encontra-se em um movimento de busca, mesmo que de maneira individualizada.
- III. Por considerar que o desenvolvimento de muitas de suas atividades laborais ocorre de forma mecanizada e desprovida de caráter crítico e pedagógico, não se pode afirmar que ele exerce poder de decisão sobre as ações que executa.
- IV. O sentimento de pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende, intramuros desse coletivo, o exercício da função e o acesso a ela é inexistente. Os pedagogos TAE da UFU, mesmo em número reduzido, de onze profissionais, não se conhecem, não sabem onde os demais atuam e não estabelecem nenhum relacionamento periódico com o objetivo de compor um coletivo forte e coeso que lute por melhorias necessárias ao exercício de seu cargo.

Por tudo isso, é necessária a união de esforços e a criação de ações conjuntas dos profissionais desse cargo para que os quatro elementos basilares acima expostos sejam paulatinamente adquiridos e seu processo de construção de sua profissionalidade avance.

Avalia-se também que os resultados obtidos dessa pesquisa são importantes para essa “nova” área de estudo, com vistas à melhoria da profissionalidade dos pedagogos TAE não somente no caso da UFU, mas em todo o Brasil. Pois, a partir do momento em que é realizada a leitura de todo o percurso feito nesta pesquisa e seus resultados, é possível ao leitor, independentemente de seu lugar de fala, refletir sobre as questões aqui apresentadas e desempenhar ações que gerem efeitos positivos.

Se o leitor for pedagogo TAE, poderá adotar ações como procurar seus demais colegas de mesmo cargo e mobilizar atividades coletivas, para construção de propostas que regulem suas atribuições em suas diversas áreas de atuação dentro da universidade. Se for um gestor, uma chefia imediata, poderá empreender esforços na implementação de oferta institucional de formação continuada voltada para o pedagogo TAE. Se for alguém que vivencia de alguma forma essa realidade em outra instituição, poderá lançar um olhar sobre o caso da UFU e aprender com as semelhanças, diferenças e particularidades presentes nos dois espaços.

Encerra-se a tese com reconhecimento de que existem limitações na pesquisa, uma delas está pautada no tempo que acaba por se tornar pequeno mediante tantas camadas que

envolvem a profissionalidade do pedagogo TAE. Isso gera no pesquisador um sentimento de que nem tudo que se considera relevante foi abordado, faltaram discutir e analisar diversas micro especificidades.

Espera-se que o trabalho aqui desenvolvido possa adquirir amplitude no sentido de impulsionar outros pesquisadores a se debruçarem com maior profundidade nessa gama de especificidades que permeiam a profissionalidade do pedagogo TAE e em contextos maiores.

E aos pedagogos TAEs da UFU e de todo o país fica o desejo de que as reflexões aqui apresentadas possam suscitar sentimentos diversos (identificação, necessidade de mudança, reconhecimento de sua importância) que os inspirem a seguir no enfrentamento para exercer um cargo estruturado, com atribuições definidas, que prima pela valorização profissional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. A.; AGUIAR, B. A. **Pós-Graduação *Stricto Sensu* e produção científica no Brasil entre os anos de 2000 e 2018**. [S. l: s.n.]. 2021. Disponível em: https://aslegis.org.br/files/pos-graduacao_lopes.pdf. Acesso em: 5 jun. 2023.

AMORIM, F. A. A.; CHICARINO, T.; SEGURADO, R. Neoliberalismo por Christian Laval. **Aurora**, v. 14, n. 41, p. 5–32, 29 nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-6672.2021v14i41p5-32>

ANA, Wallace Pereira Sant; DE ANDRADE PINTO, Umberto. A prática profissional de Pedagogos/as TAEs na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: uma revisão de literatura (2008-2023). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 23, p. e16094, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2023.16094>

ANDRE, Marli e LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu. 1986.

AZAMBUJA, Antonio Augusto da Silva. **A carreira dos servidores técnicos administrativos das Instituições Federais de Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5546?locale-attribute=en>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa, Edições 70, 1977.

BASSO, A. P.; SILVA, L. M. Implicações pessoais apontadas por docentes ocupantes de cargos na gestão intermediária em instituição pública federal de ensino superior. **Revista científica Eccos**. São Paulo, n. 59, p. 1-21, e10382, out./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n59.10382>

BATISTA, N. C. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública**: participação na elaboração do princípio constitucional de gestão democrática do ensino público. [S. l: s.n.]. 2002. Disponível em: <https://silo.tips/download/o-forum-nacional-em-defesa-da-escola-publica-participacao-na-elaboracao-do-princip>. Acesso em: 24 jun. 2023.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELMONTE, Alexandre Agra. Aspectos jurídicos atuais da terceirização trabalhista. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, Porto Alegre, v. 74, n. 4, p. 26-52, out./dez. 2008. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12178/5385>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BERTOLIN, J. C. G. Existe diferença de qualidade entre as modalidades presencial e a distância? **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e06958, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146958>

BOGDAN, R. e BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2003.

BOLLMANN, M. G. N.; AGUIAR, L. C. LDB - projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.703>

BONFIM, P. V.; MARQUES, D. M.; GLÓRIA, G. F. Da lei à lida: o trabalho do pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. **Revista Aleph**, Rio de Janeiro, n.23, 2015.
DOI: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i23.39104>. Acesso em: 17 jun. 2024.

BORGES, Maria Célia. **História de formação e profissionalização docente – caminhos para a emancipação**. 2024. 138 f. Memorial (Promoção à Classe E - Professor Titular) Faced – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/41364>. Acesso em 01 de nov de 2024.

BORGES, Joyce Regina. **O pedagogo na tessitura de UFSC: liames entre a atuação deste profissional e a gestão de pessoas**. 2016. 196 f. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/173826>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Mestrado profissional: o que é?** Brasília, DF, 2019. Portal Gov.br. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em: 5 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 14 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do ensino Primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 5 jul. 2023.

BRASIL. **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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm. Acesso em 5 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 997 de 10 de novembro de 1993**. Dispõe sobre a assistência pré-escolar destinada aos dependentes dos servidores públicos da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d0977.htm. Acesso em 5 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.880 de 15 de dezembro de 1998**. Regulamenta o Auxílio-Transporte dos servidores e empregados públicos da administração federal direta,

autárquica e fundacional do Poder Executivo da União e altera o Decreto nº 95.247, de 17 de novembro de 1987. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2880.htm. Acesso em 5 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 4.978, de 03 de fevereiro de 2004. Regulamenta o art. 230 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre a assistência à saúde do servidor, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d4978.htm. Acesso em 02 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.096%2C%20DE%2024,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em 02 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.264, de 22 de novembro de 2007. Altera e acresce dispositivos ao do Decreto nº 1.916, de 23 de maio de 1996, que regulamenta o processo de escolha dos dirigentes de instituições federais de ensino superior, nos termos da Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6264.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.264%2C%20DE%2022,1995%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em 02 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 8.752 de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em 5 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.262, de 09 de janeiro de 2018. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal, e veda abertura de concurso público e provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9262.htm. Acesso em 02 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10185.htm. Acesso em 02 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 27 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 27 maio 2023.

BRASIL. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7596.htm. Acesso em 18 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em 17 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.460, de 17 de setembro de 1992.** Concede antecipação de reajuste de vencimentos e de soldos dos servidores civis e militares do Poder Executivo e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8460consol.htm. Acesso em 17 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 18 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11091.htm. Acesso em 18 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.907 de 02 de fevereiro de 2009.** Dispõe sobre a reestruturação da composição remuneratória das Carreiras do Executivo Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11907.htm. Acesso em 22 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **CAPES.** Acesso à Informação > Perguntas Frequentes > Sobre a CAPES. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC de 28 de novembro de 2005.** Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.286, de 31 de dezembro de 2024.** Altera a remuneração de servidores e empregados públicos do Poder Executivo federal, reestrutura cargos efetivos, planos de cargos e carreiras, padroniza e unifica regras de incorporação de gratificações de desempenho e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/mpv/mpv1286.htm. Acesso em 20 jan. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 694, de 23 de setembro de 2022.** Altera a Portaria MEC nº 959, de 27 de setembro de 2013, que trata sobre os Colégios de Aplicação vinculados às

Universidades Federais. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-694-de-23-de-setembro-de-2022-431649298>. Acesso em 28 maio 2023.

BRASIL. **Resultado da Avaliação Quadrienal 2017-2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2020>. Acesso em 05 jun. 2023.

BRASIL. **Plataforma Nilo Peçanha**. MEC. 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoizDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVlLWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWM1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Portal do Servidor do Governo Federal. **Painel Estatístico de Pessoal - PEP**. 2025. Disponível em: <http://painel.pep.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=painelpep.qvw&lang=en-US&host=Local&anonymous=true>. Acesso em: 05 jan. 2025.

BRZEZINSKI, I. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, v. 13, n. 10, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48363>. Acesso em: 27 jun. 2023.

CAETANO, C. G.; DIB, M. M. C. **A UFU no imaginário social**. - Uberlândia: EDUFU, 1988.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRaMuTeQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**. Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>

CAMPOS, Claudinei. José Gomes. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF), n. 57, p. 611-614, set/out, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>

CARRIJO, Carolina Ribeiro de Souza; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; DA SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. O trabalho do pedagogo nos institutos federais de educação ciência e tecnologia: algumas análises. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 2–12, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2016.3487>

CARVALHO, Isabella Abreu. Os desafios do pedagogo na função supervisora em uma instituição de Educação Profissional. **Holos**, [S. l.], v. 2, p. 65–74, 2014. DOI: 10.15628/holos.2014.1997. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2014.1997>

CASTRO, L. R. DOS S.; OLIVEIRA, E. G. DE; FERNANDES, N. L. R.; DA SILVA, Maria Madalena; FEIJÓ, J. P. Proposta de diretrizes para formação continuada dos pedagogos técnico-administrativos em educação em um Instituto Federal de Educação. **Conexões - Ciência e Tecnologia**, [S. l.], v. 18, p. e022005, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21439/conexoes.v18i0.3053>

CASTRO, M. de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação

básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBP AE), Recife: Anpae, v. 23, n. 2, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19126>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART *et al.* **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. trad. Ana Cristina Nasser. 4 ed. Petrópolis. RJ. Vozes, 2014.

CEZAR, Taise Tadielo. **Um estudo sobre o trabalho das pedagogas no Instituto Federal Farroupilha: historicidades, institucionalidades e movimentos**. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7149>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CHEVRIER, J. La spécification de la problématique. In: GAUTHIER, B. (org.) **Recherche sociale - De la problématique à la collecte des données**. 2. ed. Québec: Presses de l'Université du Québec, p. 49-76; 1993.

CHIARINI, T.; PARREIRAS OLIVEIRA, V.; CHAVES DE COUTO E SILVA NETO, F. A geografia da produção de novos conhecimentos: A dinâmica do “quarteto científico” no Brasil, 2000 a 2010. **Revista Economia & Tecnologia**, v. 9, n. 3, 26 set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.5380/ret.v9i3.33547>

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CFE nº 76/75**. C. E. 1º e 2º Graus. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_76-1975_o_ensino_de_2o_grau_na_lei_5.692-71.pdf. Acesso em 27 maio 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. [S.l: s.n.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 5 jul. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. [S.l: s.n.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 5 jul. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. [S.l: s.n.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 5 jul. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. [S.l: s.n.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 25 mar. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. [S.l: s.n.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 5 jul. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº 1, de 09 de agosto de 2017**. [S.l: s.n.]. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2202/resolucao-cne-cp-n-1>. Acesso em 5 jul. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** [S.l.: s.n.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 5 jul. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018.** [S.l.: s.n.]. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-003-2018-10-03.pdf>. Acesso em 5 jul. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. **Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019.** [S.l.: s.n.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 5 jul. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** [S.l.: s.n.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 5 jul. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** [S.l.: s.n.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 25 jun. 2024.

CORNÉLIO, Iara Ferraz. **Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais:** um estudo de caso sobre as identidades profissionais no IF Sertão-PE. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29861>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CORRÊA, R. O.; VASCO, V. F.; OLIVEIRA, F. R. de; SILVA, M. A. da; SILVA, L. M. de O. e HOLANDA, L. S. P. Dimensionamento de pessoal técnico-administrativo da Universidade Federal de Sergipe. **XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária.** Universidade Nacional Mar del Plata. Argentina, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181078/101_00060.pdf?sequen. Acesso em: 5 de nov. 2024.

COSTA, M. da C. dos S.; FIGUEIRÊDO, A. M.; ROSA, A. C. F. As “atuais” diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores/as e o avanço da privatização da educação superior no Brasil: The “current” national curricular guidelines for teacher training and the advancement of privatization of higher education in Brazil. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 29, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9236>. Acesso em: 1 dez. 2024.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes. 3. Ed. Porto Alegre. Artmed, 2010.

CRUZ, G. B. da. **O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais/** Giseli Barreto da Cruz; orientadora: Menga Lüdke. – 2008. 302 f. 30 cm. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, p. 912-933, out. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142913>

DESLAURIERS, J.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART *et al.* **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. trad. Ana Cristina Nasser. 4 ed. Petrópolis. RJ. Vozes, 2014.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299–324, abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação - Desafios para garantir conquistas da democracia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 10, n. 18, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v10i18.649>

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 291, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>

DRUCK, G.; SENA, J.; PINTO, M. M.; ARAÚJO, S. A terceirização no serviço público: particularidades e implicações. **Terceirização do trabalho no Brasil: novas e distintas perspectivas para o debate / organizador: André Gambier Campos**. – Brasília: Ipea, p. 113-141, 2018.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351–367, maio 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>

E CIVILIZAÇÃO, Revista Desenvolvimento. Por que somos favoráveis à regulamentação da profissão de pedagogo/a? Fundamentos teóricos e políticos acerca do tema e o posicionamento da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (REPPED). **Revista Desenvolvimento & Civilização**, [S. l.], v. 5, n. 2, 2024. DOI: <https://doi.org/10.12957/rdciv.2024.85628>

EVANGELISTA, Olinda. TRICHES, Jocemara. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, ANPED Sul, UNIVALI - Itajaí - SC, 2008. Disponível em: https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/artigo_olindaejocemara_docencia_gest%C3%A3o_e_pesquisa.pdf. Acesso em: 30 de out de 2024.

FÁVERO, M. de L. de A. **Universidade e Poder. Análise crítica/fundamentos históricos**: 1930-45. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FICHTER FILHO, Gustavo Adof; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; COELHO, Jianne Ines Fialho. A trajetória das Diretrizes curriculares nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 940-956, mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14930>

FINK, Arlene. **Conducting research literature reviews**: From the internet to paper.[S.l.]: Sage publications, 2014.

FONSECA, Gema Galgani da. **A representação social do papel do educador no curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia 1997/2000**: história e perspectivas. 2001. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2001.42>

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília. 2ª ed.: Liber Livro Editora, 2005.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100005>

FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000100016>

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H. C. de. BNC da Formação: desafios atuais frente à precarização da formação de profissionais da educação básica. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MIGUEL, J. C.; MILLER, S.; KÖHLE, E. C. (org.). (De)formação na escola: desvios e desafios. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2020. p. 95-112. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-26-2.p95-112>

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Tradução de Luiz Guilherme Chaves. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1985. (Coleção Os Economistas).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6 ed. São Paulo. Atlas. 2008.

HORKHEIMER, M. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. Coleção os Pensadores. São Paulo: Editora Abril, 1987.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. Atas CIAIQ. 2015. **Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación**, v. 2, p. 243-247, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**. Editora da UFPR, Curitiba, n. 17, p. 156-176. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.226>

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes curriculares da Pedagogia**: um adeus à Pedagogia e aos Pedagogos? Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006 a, p. 213- 242.

LIBÂNEO, J. C. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, (10-1), 11-33, 2007. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1473/1118>. Acesso em 18 mar. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i229.630>

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** José Carlos Libâneo. - 12. ed. - São Paulo, Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão a Pedagogia. In: LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos para que?** São Paulo: Cortez, 12ª edição, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; FERREIRA, Liliana Soares; MEDEIROS, Emerson Augusto de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. **Entrevista com o professor José Carlos Libâneo - o curso de pedagogia no balanço das políticas educacionais**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar. Mossoró, v. 8, n. 27, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21920/recei72022827624635>

LIMA, Claudia de Medeiros. **"Quem somos eu?" uma análise sobre a (re)construção das identidades profissionais das pedagogas no IFS/Aracaju**. 2015. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4898>. Acesso em: 13 ago. 2022.

LIMA, I. G. DE; GANDIN, L. A. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0004>

LOPES, Mariana Gomes. **Análise do cargo de técnico em assuntos educacionais em uma universidade federal de Minas Gerais**. 2019. 114f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública

em Rede Nacional, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.
Disponível em: <https://bdtd.ufmt.edu.br/handle/tede/847>. Acesso em: 22 mai. 2022.

LORENZET, Deloize; ZITKOSKI, Jaime José. Contribuições pedagógicas em institutos federais: o supervisor escolar, o orientador e o pedagogo técnico-administrativo. **Educação**, [S. l.], v. 40, n. 3, p. 459–468, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.23946>

LOUREIRO, Isabel Cristina Sêco. **Reflexões sobre o papel do profissional de pedagogia: um estudo de caso no CEFET/RJ**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/4423>. Acesso em: 02 out. 2022.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; SEVERO, José Leonardo R.de Lima. Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia: contribuições ao debate sobre a Pedagogia no Brasil. **Communitas**, [S. l.], v. 8, n. 18, p. 339–355, 2024. DOI: <https://doi.org/10.29327/268346.8.18-18>

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *et al.* **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa Qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Portaria nº 682, de 26 de abril de 1999**. Aprova o Estatuto da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=12&data=27/04/1999&captchafield=firstAccess>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 24 maio 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Número de pós-graduandos cresce no Brasil**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601>. Acesso em: 5 jul. 2023.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 17 abr. 2024.

MOREIRA, Nara. **Entre vivências e saberes: a construção da identidade profissional das pedagogas do IFTM Campus Uberlândia**. 2023. 257f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.187>

NEVES, Clarissa Eckert; MARTINS, Carlos Benedito. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma**

pesquisa sino-brasileira / organizadores: Tom Dwyer ... [et al.]. – Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016.

OKOLI, Chitu. Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura. Tradução de David Wesley Amado Duarte; Revisão técnica e introdução de João Mattar. **EaD em Foco**, 2019;9 (1): e748.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

OLIVEIRA, Ivan dos Santos; ROTHEN, José Carlos. Vinte anos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES no Brasil: trajetória, princípios, dilemas e tendências. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 29, e024013, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-57652024v29id278360>

OLIVEIRA, J. F. DE. Educação Escolar e Currículo: por que as reformas curriculares têm fracassado no Brasil?. In: DOURADO, Luiz F. (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?** 1ª ed. São Paulo: Xamã, 2009. p.49-58.

OLIVEIRA, J. F. DE. **Entrevista com João Ferreira de Oliveira** (UFG). Série "Conquistas em Risco" | Defesa da Educação Pública. 2016. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/entrevista-com-joao-ferreira-de-oliveira-ufg-serie-conquistas-em-risco-defesa-da-educacao>. Acesso em 20 abr. 2023.

OLIVEIRA, J. F. DE. A produção do conhecimento no Brasil em tempos de globalização econômica: tendências, tensões e perspectivas (The production of knowledge in brazil in times of economic globalization: tendencies, tensions and perspectives). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 3, p. 853, 2 set. 2019a. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271993531>

OLIVEIRA, J. F. DE; NOLETO, S. de O. B. Estado, Educação Superior e universidade no Brasil: processos de reconfiguração em tempos de reestruturação do capital. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 427, 2019b. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95411>

OLIVEIRA, J. F. DE; AMARAL, N. C. La transición política en Brasil y su efecto en la educación brasileña. **Universidades**, v. 71, n. 85, p. 11-32, 9 set. 2020. Disponível em: <https://www.udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/274>. Acesso em: 03 nov. 2024.

OLIVEIRA, J. F. DE. Entrevista concedida à revista Retratos da Escola. **Educação escolar no Brasil: análises críticas e perspectivas de democratização**. Coleção Política e Administração da Educação. Anpae, Brasília, DF, 2022.

OLIVEIRA, Márcio Medeiros; SILVA, Anielson Barbosa da. Gestão de Pessoas por Competências nas IFES: Entendendo os Vínculos entre a Legalidade e a Realidade, In: **III Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho** (EnGPR 2011) 20-22/11/2011, João Pessoa. Disponível em:

https://arquivo.anpad.org.br/abrir_pdf.php?e=MTM5NjA= Acesso em: 30 de mar de 2024.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: Educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, S. G. (coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. “Prefácio”. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia: sobre Diretrizes Curriculares. **Fórum Nacional de Pedagogia 2004**, realizado em Belo Horizonte, julho de 2004.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. D. A.; SEVERO, J. L. R. D. L. Panorama da Pedagogia no Brasil: Ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**, v. 38, 2022.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA. **Controladoria Geral da União**. Disponível em: <https://portaldatransparencia.gov.br>. Acesso em: 24 maio 2023.

RIBEIRO, Daniella Borges. A pandemia da COVID-19 e a pós-graduação stricto sensu no Brasil. **Argumentum**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 72–91, 2023. <https://doi.org/10.47456/argumentum.v15i2.40012>

RICHTER, L.M.; BORGES, M.C.; PEREIRA, M.S.S. Disputas e interesses nas políticas de formação em pedagogia no Brasil. In: BORGES, Maria Célia; SANTOS-NETO, Vicente Batista (orgs). **As Políticas de Educação Superior: Influências do Neoliberalismo, Formação de Professores, Educação Especial e Inclusão**. Uberlândia: Editora Navegando, 2022. DOI: <https://doi.org/10.29388/978-65-81417-43-7-0-f.163-186>

RICHTER, L. M.; BORGES, M. C. As políticas e os currículos de formação de pedagogos(as) após 2015: Rupturas e padronizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023121, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.18774>

ROCHA, Vânia Amaral da. **Trajetórias do Trabalho de Pedagogo Técnico Administrativo na Educação Superior da Universidade Federal de Uberlândia-UFU (1995-2020)**. 2023. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.42>

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em Análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. In: **Nuances: estudos sobre educação**. V. 12, n. 13, Portugal, jan./dez, p.105-126, 2005. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERO, José Leonardo R.de Lima. **Pedagogia e educação não escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional**. (2015). 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015a.

SEVERO, J. L. R. DE L. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 244, p. 561–576, out. 2015b. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/345513545>

SEVERO, José Leonardo R.de Lima; SANTOS, Elzanir dos; AZERÊDO, Maria Alves de. Dilemas epistemológicos e formativos da pedagogia: registros de uma experiência de estudo entre docentes formadores/as. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 27, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21920/recei72022827671685>

SIDONE, O. J. G.; HADDAD, E. A.; MENA-CHALCO, J. P. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **TransInformação**, v. 28, n. 1, p. 15–32, abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2318-08892016002800002>

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2ª edição revista e atualizada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Cassiana Marques da. **O trabalho do pedagogo no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9635>. Acesso em: 15 set. 2022.

SILVA, S. de A; MONTEIRO, F. M. de A. Pedagogos não docentes nos Institutos Federais de Educação, tensionando os processos de identificação. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 58, n. 58, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n58ID22726>

SILVA, S. de A. O desenvolvimento profissional do pedagogo técnico administrativo (TAE) no Instituto Federal de Educação, de Mato Grosso: identidades em construção. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. e3437, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n2-082>

SILVA, Silvia Helena Ferreira da. **Pedagogos que atuam como técnicos em assuntos educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro**. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/9938>. Acesso em: 02 abr. 2022.

SOARES, S. R. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In. CUNHA, M. I. (Org.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, p. 77 – 98, 2009.

SOUSA, Jaqueline de Almeida. **Desafios e papel do Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade de Brasília**. 2019. 114 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/38089>. Acesso em: 02 abr. 2022.

SOUZA, Sandra Medina de. **O perfil profissional do Pedagogo e sua atuação na educação básica: uma construção**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

TAES NA LUTA. Disponível em: <https://taesnaluta.org/>. Acesso em: 18 nov. 2024.

TAVARES, Amanda de Andrade Dias. **Identidade e prática laboral das pedagogas técnico-administrativas em educação da Universidade de Brasília**. 2019. 150 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/38237>. Acesso em: 02 abr. 2022.

TEIXEIRA, ANÍSIO SPINOLA. Natureza e função da Administração Escolar. Administração Escolar. **Edição comemorativa do 1 Simpósio Interamericano de Administração Escolar**. ANPAE. 1968.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UBERLÂNDIA. Prefeitura de Uberlândia. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano. **Banco de Dados Integrados: Ano 2023. Ano base 2022. Volume 1**. Uberlândia. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/BDI-2023-VOLUME-I.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Anuário 2023**. Uberlândia: UFU, 2023. Disponível em: <https://proplad.ufu.br/central-de-conteudos/documentos/2024/06/anuario-2023>. Acesso em: 01 nov. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução CONSUN nº 21, de 29 de novembro de 2021**. Regimento Interno da Faculdade de Educação. Disponível em: https://faced.ufu.br/system/files/conteudo/regimento_interno_faced_resolucao_consun_n_21.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Edital nº 001 de 26 de junho de 2017 da Faculdade de Medicina**. 2017. Disponível em: https://comunica.ufu.br/sites/default/files/2023-08/anexo_edital_001-2017_-_eleicoes_famed_2017.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Pró-reitoria de Assistência Estudantil**. 2023. Disponível em: <http://www.proae.ufu.br/servicos/apoio-pedagogico>. Acesso em: 22 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **PPGED/FACED**. 2024. Disponível em: <https://ppged.faced.ufu.br/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. de L. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7697>

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ENTREVISTAS ORAIS

CI01. **[O trabalho junto ao pedagogo técnico no Ensino Superior na UFU]**. Entrevista concedida à Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino. Uberlândia, 10 abr. 2023. 1 vídeo (50 min 8 s). Realizada na Plataforma de Web Conferência Microsoft Teams.

P01. **[O pedagogo técnico em exercício profissional no Ensino Superior na UFU]**. Entrevista concedida à Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino. Uberlândia, 24 mar. 2023. 1 vídeo (1h 07 min 57 s). Realizada na Plataforma de Web Conferência Microsoft Teams.

P02. **[O pedagogo técnico em exercício profissional no Ensino Superior na UFU]**. Entrevista concedida à Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino. Uberlândia, 15 mar. 2023. 1 vídeo (1h 09 min 19 s). Realizada na Plataforma de Web Conferência Microsoft Teams.

P03. **[O pedagogo técnico em exercício profissional no Ensino Superior na UFU]**. Entrevista concedida à Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino. Uberlândia, 22 mar. 2023. 1 vídeo (43 min 51 s). Realizada na Plataforma de Web Conferência Microsoft Teams.

P04. **[O pedagogo técnico em exercício profissional no Ensino Superior na UFU]**. Entrevista concedida à Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino. Uberlândia, 13 mar. 2023. 1 vídeo (1h 06 min 39 s). Realizada na Plataforma de Web Conferência Microsoft Teams.

P05. **[O pedagogo técnico em exercício profissional no Ensino Superior na UFU]**. Entrevista concedida à Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino. Uberlândia, 16 mar. 2023. 1 vídeo (1h 10 min 33 s). Realizada na Plataforma de Web Conferência Microsoft Teams.

P06. **[O pedagogo técnico em exercício profissional no Ensino Superior na UFU]**. Entrevista concedida à Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino. Uberlândia, 30 mar. 2023. 1 vídeo (1h 04 min 05 s). Realizada na Plataforma de Web Conferência Microsoft Teams.

P07. **[O pedagogo técnico em exercício profissional no Ensino Superior na UFU]**. Entrevista concedida à Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino. Uberlândia, 28 mar. 2023. 1 vídeo (1h 05 min 23 s). Realizada na Plataforma de Web Conferência Microsoft Teams.

P08. **[O pedagogo técnico em exercício profissional no Ensino Superior na UFU]**. Entrevista concedida à Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino. Uberlândia, 03 mai. 2023. 1 vídeo (1h 00 min 10 s). Realizada na Plataforma de Web Conferência Microsoft Teams.

T01. **[O trabalho junto ao pedagogo técnico no Ensino Superior na UFU]**. Entrevista concedida à Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino. Uberlândia, 21 mar. 2023. 1 vídeo (33 min 54 s). Realizada na Plataforma de Web Conferência Microsoft Teams.

T02. [**O trabalho junto ao pedagogo técnico no Ensino Superior na UFU**]. Entrevista concedida à Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino. Uberlândia, 24 abr. 2023. 1 vídeo (1h 13 min 32 s). Realizada na Plataforma de Web Conferência Microsoft Teams.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A Profissionalidade dos Pedagogos Técnicos Administrativos em Educação da Universidade Federal de Uberlândia”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Maria Célia Borges e Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino.

Nesta pesquisa buscamos compreender o processo de profissionalidade de pedagogos Técnicos Administrativos em Educação que trabalham na Universidade Federal de Uberlândia.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino por meio de seu e-mail institucional, seguindo o seguinte fluxo: após sua leitura atenciosa do TCLE é necessário que você o imprima, assine, escaneie e devolva via e-mail para que nós pesquisadoras possamos, após obter o seu retorno do TCLE assinado, adicionar nossas assinaturas, escanear e reenviar para o seu e-mail. Reforçamos a importância **de guardar em seus arquivos uma via do documento de Registro de Consentimento**. Todo este processo será executado em período anterior à coleta de qualquer dado. Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

Na sua participação, será enviado para seu e-mail institucional a solicitação de que nos forneça documentos que você utiliza para sistematizar suas ações no cotidiano do exercício de suas funções. Você ainda irá responder a um questionário de forma remota, cujo link será enviado para seu e-mail institucional, utilizando para isso o aplicativo de gerenciamento de pesquisas *Google Forms* onde ao iniciar o preenchimento do formulário você irá cadastrar um e-mail de sua preferência e receberá uma cópia do mesmo no e-mail cadastrado imediatamente após a finalização do formulário. E também você irá participar e responder a uma entrevista realizada de forma remota utilizando a plataforma *Microsoft Teams*, que será marcada de acordo com a sua disponibilidade de tempo, não ultrapassando um limite máximo de noventa minutos. Caso seja necessário tempo adicional um novo dia e horário será marcado. A entrevista será gravada por meio da própria plataforma ficando salva na nuvem e para fins de análise serão utilizadas as suas falas. Ressaltamos ainda que, nós pesquisadoras atenderemos as orientações da Resolução nº 510/16, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Em nenhum momento você será identificado. Sendo assim a sua identificação será feita substituindo seu nome próprio por sua função seguida de um número. Exemplo: pedagogo 1, pedagogo 2, entre outros. Tendo conhecimento dessa relação somente as pesquisadoras. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Sendo que é compromisso do pesquisador responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar da pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização por meio das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Os riscos consistem em: cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário e/ou a entrevista; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante a realização destes. Todavia no intento de minimizar os riscos os pesquisadores procurarão deixar o participante o mais confortável possível e com a certeza da manutenção do sigilo e

confidencialidade de tudo que o participante responder. Os benefícios serão: oportunidade de os participantes da pesquisa compreenderem melhor como se configura a profissionalidade do pedagogo TAE que atua nas universidades federais, potencializando assim a atuação deste profissional dentro de sua instituição.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Maria Célia Borges (e-mail: marcelbor@gmail.com e telefone: (34) 99192-6634) e Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino (e-mail: janainapedagogico@gmail.com e telefone: (64) 99201-4824).

Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link:

https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail **cep@propp.ufu.br**. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, 30 de janeiro de 2023.



Maria Célia Borges



Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante de pesquisa

APÊNDICE B - ROTEIRO ENTREVISTA CHEFIA IMEDIATA, DOCENTES E COLEGAS TÉCNICOS DE SETOR

O trabalho junto ao pedagogo técnico no Ensino Superior na UFU:

Possui experiência profissional anterior? Onde? Por quanto tempo? Quais funções desempenhou?

Atividade profissional atual: quais funções desempenha?

O que faz um pedagogo técnico?

Quais são as atividades profissionais do pedagogo que trabalha sob sua chefia?

Você já desenvolveu alguma atividade conjunta com o pedagogo? Se sim, qual (is)?

Em relação a formação dos pedagogos: o que sabem fazer? O que poderiam fazer? O que deveriam fazer?

Para quais atividades você compreende a importância da participação do pedagogo?

Você entende que o pedagogo está desenvolvendo suas atividades no setor correto? Sua lotação condiz com suas atribuições?

Quais sugestões você daria para um máximo aproveitamento do pedagogo na UFU?

APÊNDICE C - ROTEIRO ENTREVISTA PEDAGOGO TAE**O pedagogo técnico em exercício profissional no Ensino Superior na UFU:****a) Campo de atuação e formação profissional**

Quais os campos de atuação de um pedagogo?

Durante a graduação você foi preparado para atuar em quais áreas? A sua graduação (formação recebida) a auxilia/subsidia para o exercício de sua função atual? Em que (aspectos teóricos e/ou práticos)?

Anterior ao seu ingresso na UFU como pedagogo técnico qual foi sua trajetória profissional? Atuou em quais lugares? Quando? Por quanto tempo? O que faz um pedagogo técnico?

Quais as motivações para seu ingresso na UFU na carreira de pedagogo TAE? Em que setores atuou desde seu ingresso? Quais funções desempenhou?

b) Atividades realizadas e competências profissionais

Em relação às atividades profissionais atuais: o que você faz? Quais são as competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) necessárias para realizá-las? Como você avalia as atividades profissionais que desenvolve? Todas são importantes e necessárias? São de sua atribuição enquanto pedagogo TAE?

Sobre as atividades dos pedagogos TAE da UFU: o que eles fazem? O que deveriam fazer?

c) Aproveitamento da função do TAE e incentivo/motivação para o exercício laboral

Você compreende que os pedagogos TAE são bem aproveitados no exercício de suas funções? Se não são, como melhorar tal situação?

Vocês pedagogos UFU dialogam, se encontram, se conhecem? Entende que esses encontros deveriam existir?

Você na sua rotina de trabalho interage com técnicos e docentes/discentes? Como é sua relação com sua equipe de trabalho? Há cisão entre categorias técnicos/docentes?

Você realiza formação continuada em sua área? Se sente motivado para tal?

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO CHEFIA IMEDIATA, TÉCNICO OU DOCENTE



QUESTIONÁRIO CHEFIA IMEDIATA, TÉCNICO OU DOCENTE

 janainakarla@ufcat.edu.br (não compartilhado) [Alternar conta](#) 

*Obrigatório

Perfil do entrevistado

1) IDADE: *

Sua resposta

2) SEXO: *

Sua resposta

3) FORMAÇÃO ACADÊMICA/INSTITUIÇÃO: *

(Ex. Pedagogia/UFG; Mestrado em Educação/UFG: Doutorado em Educação/UFU)

Sua resposta

4) DATA DE INGRESSO NO SERVIÇO PÚBLICO EM EDUCAÇÃO DA REDE FEDERAL: *

Data

dd/mm/aaaa 

5) SETOR ATUAL DE LOTAÇÃO: *

Sua resposta

6) TEMPO DE SERVIÇO NO SETOR ATUAL DE LOTAÇÃO: *

Sua resposta

7) CARGO/FUNÇÃO: *

Sua resposta

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Universidade Federal de Catalão. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PEDAGOGO TÉCNICO

QUESTIONÁRIO PEDAGOGO TAE

 janainakarla@ufcat.edu.br (não compartilhado) [Alternar conta](#) 

***Obrigatório**

Perfil do entrevistado

1) IDADE: *

Sua resposta

2) ESTADO CIVIL: *

Sua resposta

3) SEXO: *

Sua resposta

4) FILHOS: *

☐ SIM

☐ NÃO

SE RESPONDEU **SIM** A QUESTÃO 4, RESPONDA:

4.1) QUANTOS FILHOS POSSUI?

Sua resposta

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

5) GRADUAÇÃO (ÕES): *

Sua resposta

5.1) INSTITUIÇÃO(ÕES) EM QUE CURSOU A(S) GRADUAÇÃO(ÕES): *

Sua resposta

6) POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU? *

☐ SIM

☐ NÃO

SE RESPONDEU **SIM** A QUESTÃO 6, RESPONDA:

6.1) O NOME DA(S) PÓS-GRADUAÇÃO(ÕES):

Sua resposta

6.2) INSTITUIÇÃO(ÕES) EM QUE CURSOU A(S) PÓS-GRADUAÇÃO(ÕES) LATO SENSU:

Sua resposta

7) POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU? *

☐ SIM

☐ NÃO

SE RESPONDEU **SIM** A QUESTÃO 7, RESPONDA:

7.1) NOME DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU:

Sua resposta

7.2) INSTITUIÇÃO(ÕES) EM QUE CURSOU A(S) PÓS- GRADUAÇÃO(ÕES) STRICTO SENSU:

Sua resposta

8) DATA DE INGRESSO NA CARREIRA DE PEDAGOGO TAE: *

Data

dd/mm/aaaa 

9) SETORES ONDE JÁ ATUOU DESDE A DATA INICIAL DE INGRESSO NA
CARREIRA DE PEDAGOGO TAE: *

Sua resposta

10) SETOR ATUAL DE LOTAÇÃO *

Sua resposta

11) TEMPO DE SERVIÇO NO SETOR ATUAL DE LOTAÇÃO: *

Sua resposta

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Universidade Federal de Catalão. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Profissionalidade dos Pedagogos Técnicos Administrativos em Educação da Universidade Federal de Uberlândia

Pesquisador: Maria Célia Borges

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58633122.0.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.544.530

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento Informações Básicas da Pesquisa nº 1891649 e Projeto Detalhado "Projeto.pdf", postados em 07/05/2022 e 11/05/2022.

INTRODUÇÃO

O projeto intitulado "A PROFISSIONALIDADE DOS PEDAGOGOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA" argumenta que "É preciso buscar uma compreensão ampliada e qualificada de como se configura a profissionalidade do pedagogo nesse espaço educativo onde mesmo não realizando o exercício do magistério, precisa atuar e desenvolver funções ligadas a construção, implementação, execução e avaliação de projetos pedagógicos da instituição, facilitar o processo comunicativo da comunidade acadêmica, assessorar as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas nas UFs, entre outras mais que lhes forem delegadas pelas chefias imediatas". Assim, "a temática permeia por questões notáveis sobre a atuação do pedagogo TAE no Ensino Superior." [...]

Segundo o protocolo, "a escassez de trabalhos em bancos de dados de relevância e robustez, tais como o BDTD, e que versam sobre essa temática sinaliza a importância de nos debruçarmos a desenvolver tais estudos. Ao refletir sobre a constituição do curso de Pedagogia assim como 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)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.544.530

Universidade Federal no Brasil a presente proposta se justifica [...] foram encontradas apenas 10 pesquisas desde 2005 [...] quando foi criado o cargo de Pedagogo TAE através da lei 11.091/2005 no âmbito das instituições federais de ensino”.

PERGUNTAS DE PESQUISA

- 1) Como se configura o exercício da profissão dos pedagogos TAEs em Universidades Federais no âmbito do Ensino Superior?
- 2) A formação inicial e continuada desses pedagogos os prepara para tal exercício?
- 3) Como sua profissionalidade é compreendida por ele e pela comunidade acadêmica com a qual esses pedagogos interagem cotidianamente?

METODOLOGIA

(A) Pesquisa/Estudo - A pesquisa é de abordagem qualitativa (GATTI, 2012) por meio do método dialético com estudo explicativo pautado em entrevistas, questionário, documentos pessoais/institucionais construídos pelo profissional pedagogo TAE para registro de suas atividades diárias, documentos institucionais e leis nacionais para detalhar situações sociais e os significados para os participantes (BOGDAN e BIKLEN, 2003, p. 177).

(B) Tamanho da amostra - Segundo dados de 2021 fornecidos pela DIPAP/PROGEP da UFU, a UFU conta com 2.943 técnicos administrativos em educação, sendo 811 TAEs do nível E com 40 servidores ocupantes do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais e 08 Pedagogos Técnicos.

Programa-se entrevistas semiestruturadas com os 08 pedagogos TAEs dos campi (Educação Física, Umuarama, Santa Mônica e Pontal) e com outros profissionais que trabalham próximo a eles, tais como docentes, técnicos administrativos e chefias imediatas (sendo selecionados 04 participantes de cada categoria, obtendo 12 entrevistas). Assim, totalizando 20 entrevistas

(C) Recrutamento e Abordagem dos participantes - Os participantes da pesquisa, a citar, os pedagogos técnicos e outros profissionais que trabalham próximo a eles, como docentes, técnicos administrativos e chefias imediatas, serão identificados através de dados atualizados a serem fornecidos pela Divisão de Provimento e Acompanhamento de Técnicos Administrativos-DIPAP da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP da UFU e contactados/convidados a participar 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)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.544.530

pesquisa através de mensagem enviada em seus e-mails institucionais. As datas e horários das entrevistas serão negociadas com os participantes da pesquisa em diálogo via e-mail institucional, de acordo com a disponibilidade dos mesmos.

(D) Local e instrumento de coleta de dados / Experimento - A pesquisa de campo será realizada contando com os seguintes instrumentos/ferramentas de coleta de dados:

- 1 – Documentos pessoais/institucionais – serão analisados os instrumentos construídos pelo profissional pedagogo TAE para registro de suas atividades diárias; documentos institucionais e leis nacionais para obter provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos seus atores e quais os significados que vários fatores têm para os participantes” (BOGDAN e BIKLEN, 2003, p. 177). Para obtenção dos documentos institucionais solicitaremos que os pedagogos técnicos nos enviem por e-mail aqueles documentos que eles utilizam para sistematizar suas ações no cotidiano do exercício de suas funções;
- 2 – Questionário – pretende-se criar um questionário online, através do aplicativo de gerenciamento de pesquisas Google Forms, e após enviar seu link por e-mail para que os pedagogos TAEs que atuam na UFU possam contribuir no entendimento das suas especificidades no cotidiano do trabalho;
- 3 – Entrevistas – programa-se entrevistas semiestruturadas (gravadas, transcritas e arquivadas em banco de dados e realizadas via webconferência). As datas e horários das entrevistas serão negociadas com os participantes da pesquisa em diálogo via e-mail institucional, de acordo com a disponibilidade dos mesmos. Para as entrevistas via webconferência será utilizada a plataforma Microsoft Teams e seu tempo de duração dependerá de como o entrevistado irá detalhar suas respostas, respeitando um limite máximo de 90 minutos. Caso esse limite seja atingido e a entrevista ainda não tenha encerrado será combinado com o entrevistado um novo dia e horário. A própria plataforma Microsoft Teams possui um sistema de gravação que ao acionado grava e armazena na nuvem, este, será utilizado para gravar as entrevistas. Para fins de análise serão utilizadas apenas as falas das entrevistas. Ressaltamos ainda que, nós pesquisadoras atenderemos as orientações da Resolução nº 510/16, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Os participantes da pesquisa, a citar, os pedagogos técnicos e outros profissionais que trabalham próximo a eles, como docentes, técnicos administrativos e chefias imediatas, serão identificados

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)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.544.530

através de dados atualizados a serem fornecidos pela Divisão de Provimento e Acompanhamento de Técnicos Administrativos-DIPAP da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP da UFU e contactados/convidados a participar da pesquisa através de mensagem enviada em seus e-mails institucionais. Os mesmos terão suas identidades preservadas e mantidas em sigilo. Sendo assim a identificação deles será feita substituindo seus nomes próprios por sua função seguida de um número. Exemplo: pedagogo 1, pedagogo 2, docente 1, entre outros. Tendo conhecimento dessa relação somente as pesquisadoras.

(E) Metodologia de análise dos dados - Considerando que a “análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados e a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (GIL, 1989, p. 166), esta pesquisa se valerá da técnica da triangulação dos dados coletados e do referencial teórico proposto para construir suas análises.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO – Os participantes dessa pesquisa precisam ser pedagogos técnicos da Universidade Federal de Uberlândia, ou trabalhar no mesmo setor que esses pedagogos técnicos ou ainda ser chefe imediato deles.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO – Não participarão da pesquisa discentes e servidores da Universidade Federal de Uberlândia que não trabalhem diretamente com os pedagogos técnicos da instituição.

CRONOGRAMA – Etapa de coleta de dados de 11/07/2022 a 20/02/2023

ORÇAMENTO – Financiamento próprio estimados em R\$ 1.440,00 para custeio com Folha de papel A4, caneta, caderno, toner, encadernação e revisão textual.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO - compreender o processo de profissionalidade de pedagogos TAEs que trabalham na Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS - • Analisar a construção histórico social e política, por meio das políticas públicas, a partir a LDB 9394/1996, do curso de pedagogia bem como do profissional pedagogo no Brasil;

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)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.544.530

- Esboçar os fundamentos legais do Ensino Superior no Brasil com ênfase nas Universidades Federais;
- Discutir a formação inicial e continuada e as atribuições presentes na legislação que institui o cargo de pedagogo TAE como profissional atuante nas UFs;
- Analisar as categorias que envolvem a profissionalidade dos pedagogos TAEs em sua atuação nas Universidades Federais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS - Existe o risco de causar no participante cansaço ou aborrecimento ao responder questionários/entrevista; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante a realização dos questionários/entrevista. Todavia os pesquisadores procurarão tornar esses momentos os mais tranquilos e acolhedores possíveis, se necessário, farão pausas, conforme solicitação do participante, lhes fornecendo o tempo que precisarem para responderem de forma tranquila e agradável.

BENEFÍCIOS - Oportunidade de os participantes da pesquisa compreenderem melhor como se configura a profissionalidade do pedagogo TAE que atua nas universidades federais, potencializando assim a atuação deste profissional dentro de sua instituição.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As pendências listadas no Parecer Consubstanciado nº 5490451, de 26 de junho de 2022, seguem abaixo, bem como a resposta da equipe de pesquisa e a análise de atendimento ou não da pendência feita pelo CEP/UFU.

Pendência 1 – O CEP/UFU solicita esclarecimento quanto à forma que os técnicos administrativos serão recrutados, contactados, como serão abordados e de que forma serão agendadas as entrevistas. Adequar no Formulário Plataforma Brasil e no Projeto Detalhado

RESPOSTA – Os participantes da pesquisa, a citar, os pedagogos técnicos e outros profissionais que trabalham próximo a eles, como docentes, técnicos administrativos e chefias imediatas, serão identificados através de dados atualizados a serem fornecidos pela Divisão de Provimento e Acompanhamento de Técnicos Administrativos-DIPAP da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP da UFU e contactados/convidados a participar da pesquisa através de mensagem enviada

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)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.544.530

em seus e-mails institucionais. As datas e horários das entrevistas serão negociadas com os participantes da pesquisa em diálogo via e-mail institucional, de acordo com a disponibilidade dos mesmos.

ANÁLISE DO CEP/UFU – Pendência atendida.

=====

Pendência 2 – O CEP/UFU solicita esclarecimento e adequação no Formulário Plataforma Brasil, no Projeto Detalhado, item Metodologia, e no TCLE:

Pendência 2.1 – No Projeto Detalhado consta que serão utilizados documentos pessoais/institucionais dos profissionais pedagogos TAE para análise dos registros de suas atividades diárias, mas não é informado como serão obtidos?

RESPOSTA – Para obtenção dos documentos institucionais solicitaremos que os pedagogos técnicos nos enviem por e-mail aqueles documentos que eles utilizam para sistematizar suas ações no cotidiano do exercício de suas funções.

ANÁLISE DO CEP/UFU – Pendência atendida.

Pendência 2.2 – No Projeto Detalhado consta que será criado um questionário online e que o link será enviado por e-mail, mas no TCLE é informado que será utilizada a Plataforma Google Forms. Contudo, nem no Projeto Detalhado e nem no Formulário Plataforma Brasil esta informação é apresentada. O CEP/UFU solicita adequação no que diz respeito a operacionalização do questionário.

RESPOSTA – pretende-se criar um questionário online, através do aplicativo de gerenciamento de pesquisas Google Forms, e após enviar seu link por e-mail para que os pedagogos TAEs que atuam na UFU possam contribuir no entendimento das suas especificidades no cotidiano do trabalho.

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)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.544.530

ANÁLISE DO CEP/UFU – Pendência atendida.

Pendência 2.3 – No Projeto Detalhado consta que se programa realizar entrevista semiestruturada via webconferência, mas no TCLE consta que será utilizada a Plataforma Microsoft Teams para a realização da entrevista e que o agendamento será conforme a disponibilidade de tempo do participante, bem como o armazenamento será por 5 anos após o término da pesquisa. Esta informação não aparece no Projeto Detalhado e nem no Formulário Plataforma Brasil.

Pendência 2.4 – Como as entrevistas serão agendadas? Em que horário as entrevistas serão realizadas? Qual será o tempo de duração das entrevistas? Quais equipamentos serão utilizados para gravar as referidas entrevistas? Das entrevistas, serão utilizadas apenas as falas para as análises ou também utilizarão imagens? O CEP/UFU também solicita correções e adequação.

RESPOSTA às Pendências 2.3 e 2.4 – As datas e horários das entrevistas serão negociadas com os participantes da pesquisa em diálogo via e-mail institucional, de acordo com a disponibilidade dos mesmos. Para as entrevistas via webconferência será utilizada a plataforma Microsoft Teams e seu tempo de duração dependerá de como o entrevistado irá detalhar suas respostas, respeitando um limite máximo de 90 minutos. Caso esse limite seja atingido e a entrevista ainda não tenha encerrado será combinado com o entrevistado um novo dia e horário. A própria plataforma Microsoft Teams possui um sistema de gravação que ao acionado grava e armazena na nuvem, este, será utilizado para gravar as entrevistas. Para fins de análise serão utilizadas apenas as falas das entrevistas. Ressaltamos ainda que, nós pesquisadoras atenderemos as orientações da Resolução nº 510/16, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

ANÁLISE DO CEP/UFU – Pendência atendida (o parágrafo supramencionado foi inserido na pág.11, no tópico 3 – Entrevistas (conforme projeto inserido dia 12/07/2022 às 20h03).

=====

Pendência 3 – No TCLE não se diz como a identidade dos participantes será preservada. No

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)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.544.530

Formulário Plataforma Brasil e no Projeto Detalhado esta informação também não é descrita. O CEP/UFU solicita esclarecimento quanto às ações para que a identidade dos participantes seja mantida em sigilo. Adequar no Formulário Plataforma Brasil, no Projeto Detalhado e no TCLE.

RESPOSTA – Os participantes da pesquisa, a citar, os pedagogos técnicos e outros profissionais que trabalham próximo a eles, como docentes, técnicos administrativos e chefias imediatas, serão identificados através de dados atualizados a serem fornecidos pela Divisão de Provimento e Acompanhamento de Técnicos Administrativos-DIPAP da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP da UFU e contactados/convidados a participar da pesquisa através de mensagem enviada em seus e-mails institucionais. Os mesmos terão suas identidades preservadas e mantidas em sigilo. Sendo assim a identificação deles será feita substituindo seus nomes próprios por sua função seguida de um número. Exemplo: pedagogo 1, pedagogo 2, docente 1, entre outros. Tendo conhecimento dessa relação somente as pesquisadoras. Ressalta-se ainda que, será atendida as orientações da Resolução nº 510/16, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

ANÁLISE DO CEP/UFU – Pendência atendida.

=====

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos e termos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com as exigências:

- 1) Folha de Rosto – carimbado e assinado pela pesquisadora principal e pela Diretora da FAGED em 31/03/2022
- 2) Termo de Compromisso Confidencialidade da Equipe Executora – assinado pelas duas pesquisadoras em 28/03/2022
- 3) Arquivo com o link do Lattes da Equipe Executora
- 4) Projeto de Pesquisa

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)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.544.530

- 5) TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- 6) Roteiro_entrevista_chefia_imediata_docentes_tecnicos
- 7) Roteiro_entrevista_pedagogo_TAE
- 8) Roteiro_questionario_pedagogo_TAE

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no Parecer Consubstanciado nº 5490451, de 26 de junho de 2022, foram atendidas. Portanto, nessa versão o CEP/UFU não encontrou nenhum óbice ético.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Prazo para a entrega dos Relatórios Parciais ao CEP/UFU: JANEIRO/2023; JULHO/2023; JANEIRO/2024; JULHO/2024.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: ABRIL/2025*.

* Tolerância máxima de 01 mês para o atraso na entrega do relatório final.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo

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)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.544.530

de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;

b) O CEP/UFU 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 às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante 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 (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) apresentando o seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve

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)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.544.530

informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 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_1891649.pdf	12/07/2022 20:07:24		Aceito
Outros	RESPOSTAS_DAS_PENDENCIAS.pdf	12/07/2022 20:06:37	JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ALTERADO.pdf	12/07/2022 20:03:58	JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALTERADO.pdf	12/07/2022 20:03:29	JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_CHEFIA_IMEDIATA_DOCENTES_TECNICOS.pdf	11/05/2022 16:57:18	JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO	Aceito
Outros	ROTEIRO_QUESTIONARIO_PEDAGOGO_TAE.pdf	11/05/2022 16:55:15	JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_PEDAGOGO_TAE.pdf	07/05/2022 20:52:19	JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	07/05/2022 20:50:46	JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/05/2022 20:47:36	JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_da_equipe_executora.pdf	07/05/2022 10:41:55	JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES	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)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.544.530

Declaração de Pesquisadores	termo_da_equipe_executora.pdf	07/05/2022 10:41:55	FIRMINO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	07/05/2022 10:40:56	JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO	Aceito
Outros	Links_do_curriculo_Lattes.pdf	04/05/2022 17:18:55	JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 26 de Julho de 2022

Assinado por:

ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO
(Coordenador(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:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br