



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**OS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS DO INSTITUTO FEDERAL
DO PARANÁ: EM BUSCA DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

CASCADEL – PR

2018

JACQUELINE MARIA DUARTE LEWANDOWSKI

**OS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS DO INSTITUTO
FEDERAL DO PARANÁ: EM BUSCA DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador: Prof. Dr. Adrian Alvarez Estrada.

CASCADEL – PR

2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Lewandowski, Jacqueline Maria Duarte
Os técnicos em assuntos educacionais do Instituto Federal do Paraná: : em busca de sua identidade profissional / Jacqueline Maria Duarte Lewandowski; orientador(a), Adrian Alvarez Estrada, 2018.
134 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Educação. 2. Instituto Federal do Paraná. 3. Técnicos em Assuntos Educacionais. I. Estrada, Adrian Alvarez . II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO



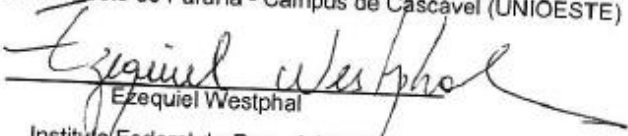
JACQUELINE MARIA DUARTE LEWANDOWSKI

Os técnicos em assuntos educacionais do Instituto Federal do Paraná: em busca de sua identidade profissional


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:


Orientador(a) - Adrian Alvarez Estrada

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)


Ezequiel Westphal

Instituto Federal do Paraná (IFPR)


Valdecir Soligo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 6 de agosto de 2018

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todos os colegas Técnicos em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Paraná.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Adrian Alvarez Estrada, pela compreensão e sábios ensinamentos durante todo o processo de orientação.

Aos professores Valdecir Soligo e Ezequiel Westphal por aceitarem participar da composição da banca avaliadora deste trabalho e pelas valiosíssimas contribuições.

Ao Instituto Federal do Paraná, por ter autorizado esta pesquisa e por ter permitido afastamento parcial para participar do Programa de Mestrado.

Ao professor Luiz Carlos Eckstein, Diretor Geral do Campus Cascavel/IFPR, pelo incentivo e compreensão durante todo o período.

Aos colegas da turma do Mestrado, pelos desafios e alegrias que passamos juntos, em especial a minha eterna companheira de estudo, Tatiana Marchetti, pelo companheirismo e apoio desde o início até o fim, por todas as dificuldades que passamos e enfrentamos juntas.

Aos professores do Programa, por todos os diálogos e ensinamentos, e também a querida secretária Sandra Koerich por toda dedicação e prontidão em auxiliar, sempre com uma palavra de conforto e alegria.

A minha família e amigos, pelo incentivo e compreensão durante minha ausência no convívio em tantos momentos nestes dois anos. Em especial a minha mãe, Vera, por sempre acreditar em mim, até quando nem eu mesma acreditava, e ao meu esposo Andrey por sempre me dar apoio e me entender nos momentos de dificuldade.

Ao meu amado filho Bruno, por todas as vezes em que precisei dizer NÃO quando me convidava para brincar.

A Deus, por tudo, sempre.

a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão interna que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento do real. Se isso se consegue, ficará espelhado, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção, a priori.

(Marx, 1980, p. 16)

RESUMO

LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte. **Os técnicos em assuntos educacionais do Instituto Federal do Paraná: em busca de sua identidade profissional**. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: educação, políticas sociais e estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2018.

Esta dissertação tem como objetivo central contribuir com a Identidade Profissional do servidor público federal ocupante do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Paraná. Realizamos a contextualização histórica e política que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) passou nos últimos anos, até o momento da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para entender o contexto e o cotidiano das atividades desenvolvidas pelos Técnicos em Assuntos Educacionais, a fim de contribuir com a formação da Identidade Profissional e orientar a prática destes profissionais. Este cargo faz parte da carreira dos Técnicos Administrativos em Educação, do Plano de Carreira (PCCTAE) Lei n. 11.091/2005 e destina-se exclusivamente às instituições federais de ensino, a fim de apoiar o processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Para atingir o objetivo desta dissertação, foi realizado levantamento bibliográfico e documental sobre os Técnicos em Assuntos Educacionais e elaboração de análises a partir de revisão de literatura e da legislação em vigor sobre o tema. Foram aplicados questionários aos 46 Técnicos em Assuntos Educacionais do IFPR, e obtivemos 32 respostas, totalizando uma taxa de 69,5% de retorno.

Palavras-chave: Instituto Federal do Paraná, Educação Profissional e Tecnológica, Técnico em Assuntos Educacionais, Identidade Profissional.

ABSTRACT

LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte. **The technicians in educational matters of the Federal Institute of Paraná: in search of their professional identity**. 2018. 134 f. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. Area of concentration: Society, State and Education, Research Line: education, social policies and state, Western State University of Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2018.

This dissertation aims to contribute with the Professional Identity of the federal public servant occupying the position of Technical in Educational Affairs of the Federal Institute of Paraná. We carry out the historical and political contextualization that the Professional and Technological Education (EPT) has passed in recent years, until the creation of the Federal Institutes of Education, Science and Technology to understand the context and the daily activities of the Technicians in Educational Affairs, in order to contribute to the formation of Professional Identity and guide the practice of these professionals. This position is part of the career of Administrative Technicians in Education, Career Plan (PCCTAE) Law n. 11.091 2005 and is intended exclusively for federal educational institutions, in order to support the educational process, contributing to the development of teaching, research and extension activities. In order to achieve the objective of this dissertation, a bibliographical and Technicians in Educational Affairs and elaboration of analyzes from literature review and the legislation in force on the subject. Questionnaires were applied to the 46 IFPR Educational Technical Officers, and we obtained 32 responses, totaling a 69.5% rate of return.

Keywords: Federal Institute of Paraná, Professional and Technological Education, Technical Education, Professional Identity.

LISTA DE GRÁFICOS

1.1.1

Gráfico 1 – Evolução das matrículas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (em milhares) 2003-2012

Gráfico 2 – Sexo dos participantes

Gráfico 3 – Formação dos participantes

Gráfico 4 – Graduação conforme a exigência do cargo

Gráfico 5 - Setor de Lotação dos TAEs

Gráfico 6 – Natureza das atividades desenvolvidas

Gráfico 7 – Desenvolve atividades correlacionadas à sua formação

Gráfico 8 – É respeitado em reuniões

LISTA DE FIGURAS

2.1.1

FIGURA 1 – Cidades onde o IFPR está presente no Estado

LISTA DE SIGLA

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes da Educação Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
COUN	Conselho Superior UFPR
DASP	Departamento Administrativo do Setor Público
EAF	Escolas Agrotécnicas Federais
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETF	Escolas Técnicas Federais
FASUBRA	Federação dos Sindicatos de Servidores Técnico-Administrativos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IFE	Instituição Federal de Ensino
IFPR	Instituto Federal do Paraná
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei 9394/96: Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LULA	Luiz Inácio Lula da Silva
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
NRH	Núcleo de Recursos Humanos
PCC	Novo Plano de Classificação de Cargos
PCCTAE	Plano de Cargos e Carreira dos Técnicos Administrativos em Educação

PR	Estado do Paraná
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROENS	Pró-Reitoria de Ensino
PROEPI	Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação
PROTEC	Programa de Expansão e melhoria do Ensino Técnico
PUCRCE	Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SEPT	Setor de Educação Profissional e Tecnológica da UFPR
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEDS	Unidades descentralizadas de Ensino
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino Americana
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
LISTA DE GRÁFICOS	VIII
LISTA DE FIGURAS	IX
LISTA DE SIGLAS	XI
SUMÁRIO	14
INTRODUÇÃO	16
1.1DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	16
1.1.1ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	19
CAPÍTULO I - AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS GOVERNOS FHC (1995-2002) E LULA (2003-2010)	25
1.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INÍCIO E A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA REDE FEDERAL	28
1.1.1 A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E POLÍTICA DE EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	41
1.2 - A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	55
1.2.1INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: HISTÓRIA, MISSÃO E VALORES.....	66
CAPÍTULO II - TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS E A PERCEPÇÃO DE SEU TRABALHO NO IFPR	75
2.1Os TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS - RESGATE HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DO CARGO.....	75
CAPÍTULO III – A VOZ E A VEZ DOS TAES – EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL .	87
3.1O QUESTIONÁRIO	88
3.2. Os SUJEITOS DA PESQUISA	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE	131

APÊNDICE

Apêndice 1 - Questionário utilizado nas entrevistas com técnicos em assuntos educacionais do Instituto Federal do Paraná – IFPR

Apêndice 2 - Parecer de Aprovação do Projeto de Pesquisa do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIOESTE

INTRODUÇÃO

1.1 Definição do objeto de pesquisa

A presente pesquisa teve por objetivo contribuir com a identidade profissional do servidor público federal ocupante do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Paraná.

Cargo exclusivamente atuante nas Instituições Federais de Ensino, dentro de uma categoria ampla dos técnicos administrativos em educação. É uma categoria que abarca várias especialidades de servidores não docentes, como auxiliares, assistentes, administradores, contadores, economistas, técnicos em informática, secretários executivos, assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, etc.

Trata-se de uma categoria heterogênea, cujo perfil de atuação empreende habilidades essencialmente pedagógicas. A investidura no cargo se dá por meio de concurso público, com exigências formação nos níveis fundamental, médio e superior.

Atualmente o Instituto Federal do Paraná possui em seu quadro 2.006 servidores, sendo 803 técnicos administrativos em educação e, deste universo, 46 são Técnicos em Assuntos Educacionais.

Como a totalidade da categoria é ampla, optamos pelo cargo Técnico em Assuntos Educacionais pela vivência da pesquisadora, que é ocupante deste cargo, e o exerceu em três instituições distintas. Começou a carreira no serviço público federal em março de 2014 na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) em Foz do Iguaçu/PR, como Técnica em Assuntos Educacionais. Depois, pela restrição do convívio familiar devido à distância, através de um acordo de colaboração técnica entre instituições, foi para a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Toledo, para, por fim, ser redistribuída para o Instituto Federal do Paraná

(IFPR), Campus Cascavel. A experiência de ter desempenhado o cargo em três instituições diferentes, foi um dos elementos motivadores desta pesquisa.

Nas instituições pelas quais passei, presenciei inquietações e dúvidas referentes à falta de Identidade dos TAEs, e os conflitos referentes à categoria dos técnicos administrativos se repetiam, embora em maior ou menor grau. Cada uma delas tem suas normativas, regimentos internos e instruções de procedimentos próprias, mas o Plano de Carreira (PCCTAE) é o mesmo para todos os técnicos administrativos em educação da rede federal de ensino.

Ao vivenciar este cotidiano de dúvidas, inquietações e desconhecimento da categoria dentro das instituições e na perspectiva de refletir sobre estas questões, motivou-se em realizar esta pesquisa, sobre esta categoria de trabalhadores tão heterogênea e “desconhecida” dentro e fora das Instituições Federais de Ensino (IFEs).

Utilizamos o termo “desconhecida”, pois quando se pensa em universidade/instituição de ensino, para quem observa de fora dos muros, o que facilmente se identifica é a “comunidade de alunos e professores” (VALLE, 2014, p. 18). Os técnicos administrativos não são vistos como pertencentes a universidade/instituição de ensino, pertencentes a esta comunidade de alunos e professores:

[...] um olhar mais atento nos fará fixar a atenção em um grupo aparentemente subalterno, invisível, secundarizado, mas que historicamente vem se constituindo, através do seu trabalho e de suas construções, projetos e reflexões, como indispensáveis à consecução do “fazer” universitário (VALLE, 2014, p. 18).

Assim, percebendo a necessidade de analisar algumas questões decorrentes das relações de trabalho dos técnicos administrativos em educação, mais especificamente dos Técnicos em Assuntos Educacionais, o objetivo geral é contribuir com a construção da identidade e discutir o perfil profissional dos Técnicos em Assuntos Educacionais, e sua importância nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Os objetivos específicos são esboçar de que maneira o processo de identidade profissional destes servidores está se construindo; além de verificar e discutir, com base na coleta de dados, a percepção da imagem do TAE como indivíduo em busca do seu espaço profissional.

Analisaremos a legislação a respeito da criação do cargo, sua descrição, requisitos para investidura, bem como as relações decorrentes no cotidiano educacional.

Dessa forma, nosso problema de pesquisa é procurar responder ao questionamento “Qual a compreensão dos Técnicos em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Paraná sobre sua identidade profissional”? Como hipótese partimos do pressuposto de que os próprios servidores não têm clareza sobre suas atribuições e onde são lotados dentro da instituição de acordo com a formação que têm.

Fez-se necessária a análise da evolução da categoria e também das contradições da história do cargo no cotidiano das instituições federais de ensino, concebidas como instituições sociais que também possuem uma história e diversos sujeitos que a compuseram. Divergências, questões complexas do efetivo exercício das funções dos técnicos administrativos em educação e as relações de poder daí advindas foram analisadas.

Realizamos a contextualização histórica e política que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) passou nos últimos anos, até o momento da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para entender o contexto e o cotidiano das atividades desenvolvidas pelos Técnicos em Assuntos Educacionais, a fim de contribuir com a formação da identidade profissional e orientar a prática destes profissionais. A forma como as políticas de governo interferiram na educação profissional ao longo da história educacional brasileira também foram objeto de investigação. Optamos pela análise do Governo Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva onde houveram maiores alterações na legislação da Educação Profissional (1994 – 2005).

Sobretudo foi no Governo Lula, que a Educação Profissional e Tecnológica, foi considerada política pública de governo, e culminou com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Sendo assim, esta pesquisa se relaciona com a área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, uma vez que busca pesquisar a categoria dos técnicos em assuntos educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, suas atribuições estabelecidas pela legislação no contexto das políticas públicas vigentes e demais relações daí decorrentes. Está inserida dentro da linha de pesquisa educação, políticas sociais e estado.

1.1.1 Organização do trabalho

Para atingir o objetivo proposto nesta pesquisa, realizamos levantamento bibliográfico, com vistas a elaborar uma contextualização histórica e política da educação profissional e tecnológica, até o momento da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; bem como um resgate histórico sobre a criação dos cargos de técnicos em educação, ancorado na legislação existente. Também foi realizada pesquisa de campo para coletar dados de análise, por meio de aplicação de questionário aos Técnicos em Assuntos Educacionais.

A forma de abordagem será qualitativa, e do ponto de vista de seu objetivo, conforme classificação de Gil é exploratória. Segundo este autor “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27).

Este tipo de pesquisa proporciona visão geral, sobre determinado fato, e “é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (GIL, 2008, p. 27).

Em relação aos procedimentos técnicos, ela é bibliográfica, de levantamento e estudo de campo. A pesquisa bibliográfica é utilizada em quase a totalidade das pesquisas, e é realizada a partir de material já elaborado, como livros e artigos científicos.

Nas pesquisas que utilizam o levantamento de campo, há a interrogação direta dos indivíduos cujo comportamento se deseja conhecer e “procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados” (GIL, 2008, p. 55).

Ainda, segundo Gil, o estudo de caso tem como propósitos:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2008, p. 58).

Portanto, esta pesquisa pode ser considerada como exploratória, de levantamento e um estudo de caso.

No início da pesquisa, fizemos um levantamento bibliográfico sobre os seguintes temas: Técnicos Administrativos em Educação, Técnicos em Assuntos Educacionais, Especialistas em Educação, Técnicos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. As consultas foram feitas em bancos de teses e dissertações, periódicos, artigos e livros.

A bibliografia sobre os técnicos administrativos em educação é escassa, nesta busca encontramos apenas um livro sobre o assunto, que se trata de publicação de uma pesquisa de mestrado; utilizamos referências de outras pesquisas, dissertações, teses e artigos científicos. O resgate histórico da educação profissional e da rede federal foi realizado com base em autores referendados da educação, igualmente em relação ao histórico dos Institutos

Federais. Sobre este tema também foi feita uma pesquisa documental, por meio de consulta em documentos oficiais e dados históricos e estatísticos do Ministério da Educação.

Depois de traçarmos o caminho a ser percorrido na pesquisa, e delimitar seus objetivos, solicitamos a autorização da autoridade máxima do Instituto Federal do Paraná, o Reitor *Pró Tempore* da instituição, que autorizou a realização da pesquisa. Com a autorização, e com a intenção de aplicação de questionários aos técnicos em assuntos educacionais, fizemos a tramitação do projeto solicitando autorização de realizar pesquisa com seres humanos ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIOESTE.

O projeto com o título provisório “O papel dos técnicos em assuntos educacionais do Instituto Federal do Paraná nas atividades de ensino, pesquisa e extensão”, com número CAAE 65553817.1.0000.0107, com todos os documentos exigidos, quais sejam Folha de Rosto¹ para Pesquisa envolvendo seres humanos, Declaração², Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo³, Termo de Compromisso⁴ para uso de dados em arquivo e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁵, foi enviado à Plataforma Brasil em 09 de março de 2017. No dia 04 de abril de 2017 o

¹ Folha de rosto é o documento que o sistema da Plataforma Brasil gera ao enviar os arquivos do projeto. Ela contém dados do pesquisador responsável (orientador) e da Instituição Proponente (UNIOESTE). Depois de gerada pelo sistema o pesquisador responsável e a coordenadora do programa de Mestrado assinam, e envia-se digitalmente para a plataforma novamente.

² Declaração de que o pesquisador não tenha iniciado a coleta de dados sem a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP.

³ O Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo é o documento que a autoridade máxima do local que será realizada a pesquisa autoriza a coleta de dados, que serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

⁴ Termo de Compromisso para uso de dados em arquivo é um documento em que os pesquisadores assumem o compromisso de preservar a privacidade dos sujeitos de pesquisa e dados coletados; preservar as informações que serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão; divulgar as informações somente de forma anônima, e respeitar todas as normas da Resolução 510/2015 CNS/MS.

⁵ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE é o documento que é entregue ao participante da pesquisa, onde constam os objetivos da pesquisa, os benefícios, relevância, explicando detalhadamente os instrumentos da coleta de dados e descreve possíveis desconfortos e riscos, bem como as medidas cabíveis caso isso aconteça. É a manifestação clara de que o participante aceita contribuir com a pesquisa.

parecer da comissão foi liberado com o resultado pendente, uma vez que o Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo foi assinado pelo orientador e deveria ter sido assinado pelo Reitor do IFPR.

Enviamos então o documento devidamente assinado, e em 03 de maio de 2017 o parecer consubstanciado do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) foi no sentido de aprovar o projeto⁶, para poder aplicar os questionários. Após a aprovação, contatou-se a Gestão de Pessoas dos Campi, para obter o e-mail dos servidores que contemplam a população desta pesquisa. Recebidas as respostas de todos os GTs em 10 dias; prazo que já havia sido elaborado um questionário, um dos instrumentos de nossa pesquisa.

O questionário eletrônico foi o instrumento de coleta de dados. Desta forma, nossos instrumentos são os questionários dirigidos aos 46 TAEs do IFPR.

Segundo Gil, o questionário é uma técnica de investigação “composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2008, p. 121); e geralmente são aplicados por escrito aos participantes, designados de auto aplicados.

Na elaboração do questionário desta pesquisa, consideramos as orientações de Gil (2008), quanto à forma das questões (abertas, fechadas e dependentes); quanto ao conteúdo (fatos, atitudes e crenças, comportamentos, sentimentos, padrões de ação e razões conscientes de crenças); número de questões; ordem das perguntas e prevenção de deformações. Também consideramos as orientações quanto à apresentação do questionário, que “merece particular atenção, sobretudo porque as respostas devem ser dadas sem a presença do pesquisador” (GIL, 2008, p. 133). Esta apresentação é o mais importante estímulo para a contribuição dos participantes e obtenção de respostas.

⁶ O parecer de autorização segue em anexo no Apêndice 2.

A introdução do questionário foi sistematicamente pensada contendo informações acerca de toda pesquisa, informando a autorização do Reitor, os objetivos, e sobre o Programa de Mestrado, informando também sobre o anonimato da pesquisa.

Sobre o conteúdo das perguntas, o questionário⁷ possui uma parte inicial com dados de caracterização dos sujeitos, e outra parte com questionamentos sobre as atividades desenvolvidas e organização do trabalho dos TAEs no IFPR.

Elaboramos perguntas referentes à formação do servidor, lotação de trabalho; classificação da natureza das atividades desenvolvidas, atividades realizadas segundo a descrição do cargo e outras atividades realizadas; se as atividades desenvolvidas são correlacionadas com a formação do servidor; se a categoria dos técnicos é valorizada pela categoria docente; se o servidor já passou por alguma situação de desvalorização/subalternidade dentro da instituição; se existem técnicos em funções de chefia; e se o servidor entende que contribui nas atividades de ensino, pesquisa e extensão⁸.

Utilizamos a ferramenta do Google Drive, “formulários”, disponibilizada gratuitamente, para coleta de dados. O questionário é elaborado *online*, e enviado por e-mail aos participantes. Ressalta-se que não houve necessidade de realização de testes antes do envio por e-mail aos envolvidos, pois houve esclarecimentos e sugestões dos envolvidos por e-mail, sem comprometimento dos resultados.

Os questionários foram enviados a todos os TAEs em 19 de junho de 2017, sendo que as primeiras contribuições foram recebidas no dia 20 de junho, e a última no dia 19 de outubro de 2017. Recebemos 32 respostas, o que corresponde a 69,5% do universo pesquisado.

⁷ O questionário foi elaborado utilizando-se como referência a pesquisa de SANSEVERINO (2015).

⁸ O questionário encontra-se em anexo, no apêndice 1.

A dissertação encontra-se estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo trata da educação profissional no Brasil, especificamente nos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC), e Luiz Inácio Lula da Silva (1995 – 2010), governos onde ocorreram o programa de expansão da rede federal de educação profissional e criação dos Institutos Federais e o histórico da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sob qual contexto foram criados ou transformados, e na seção seguinte sobre a transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná em Instituto Federal do Paraná.

No segundo capítulo, apresentamos o histórico da criação dos cargos técnicos em educação, e em especial do cargo Técnico em Assuntos Educacionais, objeto central de análise desta pesquisa.

Por fim, no terceiro capítulo, apresentamos os dados coletados na pesquisa de campo, procurando demonstrar a realidade vivida cotidianamente pelos TAEs nos *Campi* que formam o universo da pesquisa.

Como já foi afirmado, pretende-se, com este estudo, contribuir com a construção da identidade profissional dos Técnicos em Assuntos Educacionais do IFPR, na medida em que oportuniza que melhor compreendam suas condições de trabalho, e a maneira que podem contribuir nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. A importância da realização desta pesquisa reside na possibilidade de que se identifiquem com o cargo ao qual foram investidos, da sua importante contribuição dentro do contexto do Instituto.

3.1.1 CAPÍTULO I - AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS GOVERNOS FHC (1995-2002) E LULA (2003-2010)

Para compreendermos o contexto das políticas públicas para o ensino profissional e tecnológico no qual o Instituto Federal do Paraná está inserido, e conseqüentemente entender o meio em que os Técnicos em Assuntos Educacionais desenvolvem suas atividades, é necessária a análise dos reflexos das políticas desenvolvidas pelos governos supracitados. Optamos pela análise da Década de 90, do governo FHC onde houve maiores mudanças no ensino profissional e técnico, e após, nos anos 2000 no governo LULA, onde foram retomadas essas discussões.

Após a crise do Estado de bem estar social (*welfarestate*)⁹ a partir dos anos de 1970 tornando-se um modelo insustentável; o ideário liberal agora redefinido por neoliberal emerge na política governamental mundial. Com a proposta de superar a crise com a redução do poder econômico do Estado, privatizações, livre-comércio, flexibilização do trabalho, desregulação dos mercados, com a intervenção mínima do Estado na economia (Estado mínimo).

Este modelo neoliberal predominou na década de 90, durante o governo Fernando Henrique Cardoso; embora muitos autores digam que seu governo não foi neoliberal, mas de terceira via¹⁰; o Brasil passou por muitas transformações sob influência dos organismos internacionais apoiados nos discursos hegemônicos neoliberais mundiais.

⁹ Para aprofundar o assunto ler José Luís Fiori, “Estado do Bem-Estar Social: Padrões e Crises”, disponível em: www.iea.usp.br/artigos.

¹⁰ Para entender melhor sobre terceira via, ver GIDDENS, Anthony (Org.). O Debate Global sobre a Terceira Via. São Paulo: UNESP, 2007.

A educação também fez parte do rol de reformas e programas, provenientes das políticas neoliberais adotadas por este governo, que para se viabilizarem, necessitaram da intervenção do Estado e da manutenção do modo de produção capitalista.

Sem a intenção de aprofundar seu conceito, mas para compreensão de algumas noções a respeito do Estado, precisamos ter clareza de que este é resultado da divisão de classes, entendido como produto das relações sociais. No modo de produção capitalista em que vivemos, os capitalistas são aqueles que possuem a propriedade privada dos meios de produção; e os proletariados, os trabalhadores que vendem sua força de trabalho para o capitalista em troca de salário, assim a força de trabalho assume a forma de mercadoria.

Portanto não existe igualdade nesta relação. A força de trabalho não recebe seu real valor, não é uma troca equivalente, uma vez que o salário pago é inferior à força de trabalho empregada.

Como esclarece Lenine “O Estado é o produto da manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados”. Uma vez que os antagonismos e conflitos deixarem de existir, o Estado deixa de ser necessário, e o capital não sobrevive sem o Estado (LENINE, 1917, p. 09).

Por ser produto deste antagonismo de classes, e não de um consenso social para a “harmônica” convivência em sociedade, Faleiros diz que

O Estado não é um árbitro neutro, nem um juiz do bem-estar dos cidadãos. Nem é um instrumento, uma ferramenta nas mãos das classes dominantes, para realizar seus interesses. O Estado é uma relação social. Neste sentido, o Estado é um campo de batalha, onde as diferentes frações da burguesia e certos interesses do grupo no poder se defrontam e se conciliam com certos interesses das classes dominadas (FALEIROS, 1991, p. 57).

Diante destas relações da sociedade, o Estado surge como uma necessidade para a “harmonização” social. Nasce realmente como o produto destas relações. Segundo Engels:

O Estado não é, de forma alguma, uma força imposta, do exterior, à sociedade. Não é, tampouco, "a realidade da Idéia moral", "a imagem e a realidade da Razão como pretende Hegel. É um produto da sociedade numa certa fase do seu desenvolvimento. É a confissão de que essa sociedade se embaraçou numa insolúvel contradição interna, se dividiu em antagonismos inconciliáveis de que não pode desvencilhar-se. Mas, para que essas classes antagônicas, com interesses econômicos contrários, não se entre devorassem e não devorassem a sociedade numa luta estéril, sentiu-se a necessidade de uma força que se colocasse aparentemente acima da sociedade, com o fim de atenuar o conflito nos limites da "ordem". Essa força, que sai da sociedade, ficando, porém, por cima dela e dela se afastando cada vez mais, é o Estado (*in* LÊNINE, 1917, p. 3).

O Estado burguês desempenha seu papel na organização da hegemonia da classe dominante, uma vez que os interesses econômicos das classes são diferentes, não podem ser igualmente satisfeitos, “pois todas as partes do conflito objetivam incessantemente *umentar* a sua quota na repartição da mais-valia total -, não pode haver, nas formações sociais capitalistas, “partilha igualitária do poder” (SAES, 2001, p. 50).

Assim, a classe dominada é mantida sob controle, e atendida minimamente pelo Estado, para a garantia da paz social, e com intervenções compensatórias, ou políticas sociais sob a forma de benefícios ou serviços.

Neste íterim, Faleiros esclarece que

Esses auxílios e serviços, mesmo garantidos por lei, geralmente aparecem como favores à população. Assim, são implantados em certas conjunturas políticas, como, por exemplo, para cata de votos ou para prestigiar certos grupos que estão no bloco do poder ou bloco governante (FALEIROS, 1991, p. 16).

Desta maneira, a classe dominada aceita esses discursos, legitima essas intervenções e acredita na “bondade” do Estado, e no seu fracasso individual.

De acordo com o mesmo autor, “Todos os programas sociais vindos de cima para baixo são pagos e financiados pelos próprios trabalhadores e se inscrevem num contexto muito mais complexo, que os discursos nem sequer pronunciam, ou melhor, distorcem e camuflam” (FALEIROS 1991, pg. 24).

Há que se considerar que o Estado, via de regra, se antecipa a pressões da classe dominada por estas questões sociais, para que não consigam se organizar e mobilizar, e estrategicamente oferece demandas neutralizadoras para manter o controle.

E assim, o Estado vai se rearticulando conforme os conflitos vão surgindo, sempre dando uma roupagem de “apaziguador” das duas classes, ancorado na doutrina política e econômica do liberalismo. Igualmente, o liberalismo também se rearticulou de diferentes formas no decorrer da história do capitalismo, sempre ancorado materialmente na acumulação de capital.

A educação é um dos principais instrumentos ideológicos de manuseio utilizados pelo sistema capitalista para a obtenção/manutenção dos seus fins.

O discurso da igualdade de oportunidades é próprio do sistema capitalista, ou seja, promessa de garantia de acesso do cidadão aos serviços ou bens de produção, e com igualdade de tratamento perante as políticas sociais existentes.

E neste contexto, a partir de 1990 a política educacional, especialmente a profissional assume centralidade, considerada fator essencial para o desenvolvimento; uma série de documentos foram produzidos, legislação e mecanismo operacionais para a educação.

Como veremos na seção seguinte, FHC e LULA apesar de propostas bem distintas de governo, e com discursos opostos, ancoram suas ações na

ideologia neoliberal apenas distinguindo a “roupagem” que dão aos mecanismos de controle, e perpetuação do sistema capitalista.

1.1 A educação profissional: início e a política de expansão da Rede Federal

O início da educação profissional no Brasil se dá com o decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, do Presidente Nilo Peçanha, quando são criadas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove Escolas de Aprendizes Artífices destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito.

Do texto do referido Decreto, observamos sua verdadeira intenção de formar cidadãos úteis à nação, além de declarar que os filhos da classe operária precisavam adquirir hábitos de trabalho, para afastá-los do vício e do crime, numa afirmação de que os pobres já nasciam taxados de ociosos e “vagabundos”, vejamos:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes operárias o meio de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso torna-se necessário não só habilitar os filhos de desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábito de trabalho profícuo que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar **cidadãos úteis à nação**. (DECRETO-LEI nº 7.566/1909, grifos nossos).

Claro estava que o caráter dualista de ensino, oficializando-se a reprodução de uma sociedade de classes com um tipo de ensino voltado para o desenvolvimento das atividades intelectuais e outro voltado para as atividades instrumentais (KUENZER, 1999, p. 22).

Como descrito por Fonseca (1986) *in* Caires e Oliveira (2016, p. 46), mesmo não cumprindo suficientemente seu objetivo, estas escolas foram fundamentais para o início do ensino técnico no Brasil;

[...] em 1910, estavam instaladas dezenove escolas, embora em edifícios inadequados e em precárias condições de funcionamento de oficinas. A eficiência não poderia deixar de ser senão pequena, mas a causa principal do baixo rendimento era a falta completa de professores e mestres especializados. [...] Os alunos, esses apresentavam-se às escolas com tão baixo nível cultural que se tornou impossível a formação de contra-mestres, incluída no plano inicial de Nilo Peçanha. De qualquer forma, porém, mesmo pouco eficientes como o foram, marcaram as Escolas de Aprendizes Artífices uma nova era na aprendizagem de ofícios no Brasil e representaram uma sementeira fecunda que, germinando, desabrocharia, mais tarde, sob a forma das modernas escolas industriais e técnicas do Ministério da Educação (FONSECA, 1986, p. 182).

De 1914 a 1918, durante a Primeira Guerra Mundial, o Brasil se obrigou a investir na industrialização diante da queda na exportação do café, o que sustentava a economia brasileira à época. Neste contexto, “A industrialização trazia consigo, não só a urgência do aumento da oferta do Ensino Profissional, como, também, a necessidade de melhoria dos métodos de ensino e aprendizagem” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 48).

Em 1922, o Deputado Fidélis Reis apresentou um projeto para tornar obrigatório o Ensino Profissional em todo país, estendendo-o a todos, ricos ou pobres; e com grande resistência dos representantes das classes mais favorecidas, cinco anos depois, o projeto para disseminação do Ensino Profissional foi aprovado pelo Congresso Nacional, porém sem a determinação da obrigatoriedade (Idem, p. 49).

Em 1927, o Congresso Nacional sancionou o Projeto de Fidélis Reis que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país.

O Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado em 1930, e com ele foi estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passava a

supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. Essa Inspeção foi transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional. Foi um período de grande expansão do ensino industrial, impulsionada por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes (Portal do MEC – acesso em 27/05/2017).

Em 1931, dentro da Era Vargas (1930 – 1945), a primeira Reforma na área da educação de caráter nacional, foi a Reforma Francisco Campos, que levou o nome do então Ministro da Educação e Saúde e trouxe uma série de decretos que alteraram a nível nacional o ensino secundário, aumentando sua duração de cinco para sete anos, conferindo-lhe um caráter extremamente elitista. Segundo NUNES, “O caráter enciclopédico de seus programas a tornava [a Reforma Francisco Campos] educação para uma elite, que, naquela conjuntura da vida brasileira, podia dar-se ao luxo de levar cinco anos formando sólida cultura geral” (NUNES, 1932 *in* DALLABRIDA, 2009, p. 188).

Para Caires e Oliveira, a Reforma Francisco Campos perdeu a oportunidade de criar uma estrutura propícia à oferta do Ensino Industrial, tendo em vista uma conjuntura socioeconômica favorável a esse ramo da educação (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 53).

Em relação aos trabalhadores da educação, na Reforma Francisco Campos foi estabelecida as atribuições do inspetor de ensino para instituições não federais (estaduais e particulares), cuja formação deveria ser feita na Faculdade de Educação, Ciências e Letras, e provimento por concurso de provas, mostrando uma preocupação em especializar estes trabalhadores.

Dentro das universidades a função era de Técnico de Educação, cuja formação exigida era bacharelado em Pedagogia, e sem maiores definições por parte do Ministério da Educação.

Em 1932, um documento foi escrito por 26 educadores intitulado “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”; com a finalidade de propor diretrizes para a educação brasileira. Ligados ao movimento escolanovista que reivindicava uma educação gratuita, laica, de qualidade e

de cunho democrático; o documento foi veiculado em todo o país e chamado de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Teciam críticas ao sistema dualista escolar brasileiro, voltado para a burguesia, onde a capacitação profissional era destinada às classes menos favorecidas, e o Ensino Secundário e Superior destinados à elite pensante, como evidenciado no documento:

A escola secundária, unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, terá uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância intelectual (com os 3 ciclos de humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas), e em seção de preferência manual, ramificada por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, decorrentes da extração de matérias primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca) da elaboração das matérias primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio) (MANIFESTO, 2006, p. 198).

A Constituição Federal de 1937 promulgada pelo então Presidente Getúlio Vargas, foi a primeira a tratar especificamente como dever do Estado a educação profissional. O artigo 129 estabelecia que

Art. 129. [...]O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937, grifos nossos).

Percebe-se a intenção da Lei em manter de forma clara o dualismo, aos ricos era destinado ensino através do sistema público ou particular, e aos pobres as escolas profissionais. O texto constitucional ratificou a divisão entre ricos e pobres, rompendo com o a lógica do Estado liberal que era a igualdade

formal entre os cidadãos (GHIRARDELLI, 2001, p. 73). Desta forma, o papel da escola era contribuir para a divisão de classes.

Tratava-se de uma destinação discriminatória do Ensino Profissional ao oficializar que este seria destinado aos pobres, o Estado estava lesionando os princípios democráticos e instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola; conseqüentemente, o Estado orientava a escolha da demanda social de educação, capaz de assegurar acréscimo de prestígio social, obviamente que a demanda voltaria as costas às escolas dos pobres (ROMANELLI, 2010, p. 156).

O Estado impunha à educação pública de ensino uma legislação que separava aqueles que poderiam estudar daqueles que deveriam estudar menos e ingressar no mercado de trabalho mais rapidamente (GHIRARDELLI, 2001, p. 76).

Em 1942, com uma série de leis que modificaram o sistema de ensino, intituladas de Reforma Capanema, nome do então Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema; o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passa a depender de exames de admissão; os cursos são divididos em dois níveis: curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e o segundo, curso técnico profissional (Portal do MEC, acesso em 27/05/2017).

No governo denominado Estado Novo¹¹, Manfredi resume o que foi essa separação na educação profissional da Reforma Capanema, denominada também de Leis Orgânicas do Ensino, atendendo as demandas do modo de produção capitalista, ao dizer que

A política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um

¹¹ Período da Era Vargas que se iniciou em 1937 e terminou em 1945 e que ficou caracterizado por seu caráter ditatorial. Ver FERNANDES, Cláudio. "O que foi o Estado Novo?"; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-foi-estado-novo.htm>>. Acesso em 04 de junho de 2017.

ensino secundário destinado às elites condutoras e **os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas** (MANFREDI, 2002, p.95, grifos nossos).

Sobre a Reforma Capanema, Saviani ensina que foi característica dessa política de governo, a concepção dualista de ensino. O objetivo do ensino secundário era formar elites condutoras, e o objetivo do ensino técnico a formação do povo. Expressa o dualismo da seguinte forma:

(...) esse dualismo se expressou de forma rígida, pois apenas o ensino secundário dava direito de acesso, mediante vestibular, a todas às carreiras correspondentes ao mesmo ramo cursado pelo aluno. Para ter acesso a outra carreira o aluno teria que recomeçar o ensino médio cursando todas as séries do ensino secundário ou do ramo técnico específico correspondente à carreira de nível superior desejada. Essa política preconizava, pois, uma separação entre o **ensino das elites que se destinariam ao trabalho intelectual e o ensino popular voltado para a preparação e o adestramento dos trabalhos manuais**. Eis por que, além dos ensinos industrial, comercial e agrícola, foram criados também os Senai, Senac e, embora de vida efêmera, o Senar - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SAVIANI, 2005, p. 33, grifos nossos).

Foi Gustavo Capanema que também propôs o projeto da Reforma Universitária, que mais tarde resultou na criação da Universidade do Brasil, transformada em Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em relação aos servidores da área da educação, a reforma passou a exigir dos Inspectores atribuições de orientação pedagógica, além da verificação dos aspectos administrativos de praxe; porém não especificava a formação exigida e a maneira do provimento do cargo. Fazia referência também à Orientadores Educacionais, mas também sem descrever a formação e o provimento deste cargo, percebemos um esboço do que mais tarde seriam atribuições do Pedagogo e do Técnico em Assuntos Educacionais.

Também em 1942 se deu a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, hoje, Serviço Nacional de Aprendizagem

Industrial (SENAI), sob a direção da Confederação Nacional da Indústria (CNI).¹² Segundo Oliveira,

[...] ao contrário do que foi veiculado, a criação do Senai e do Senac não se constitui em uma iniciativa do empresariado que, na época, resistia à instituição de uma aprendizagem sistemática, vinculando trabalho e escola. Além disso, os empresários também se opunham à remuneração dos trabalhadores-aprendizes. Na verdade, a criação desses serviços foi uma imposição de Vargas, que obrigou os empresários a assumirem a capacitação dos trabalhadores (OLIVEIRA, 2003, p.33).

A imposição de Vargas a que se refere Oliveira se deu, pois, as leis orgânicas da educação de Capanema não deram conta de formar mão-de-obra qualificada de maneira rápida, e com a industrialização a todo vapor no país, foi necessário disponibilizar esta mão-de-obra de outra forma.

Assim, o SENAC e o SENAI cresceram vigorosamente após o fim da era Vargas, pois mais ágeis e rápidos na formação de trabalho qualificado, e diferente do que ocorria na rede pública regular de ensino profissionalizante, os aprendizes recebiam salário para estudar, tornando estes Serviços mais interessantes para os menos favorecidos, que já iniciavam treinamento na própria empresa (GHIRARDELLI, 2001, p. 78).

Para Quevedo, cabe um reconhecimento ao SENAI e SENAC pela “contribuição das duas instituições no desenvolvimento da educação profissional no país, de modo particular em momentos em que o poder público eximiu-se de sua responsabilidade pela formação dos trabalhadores, remetendo à iniciativa privada tal atribuição” (QUEVEDO, 2016, p. 33).

Definida pela Reforma Capanema também a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices, que passaram a condição de Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e Escolas Técnicas Federais (ETF), em 1942,

¹² O SENAI e o SENAC (criado pouco depois, em 1946), foram os precursores do Sistema S no Brasil, e atualmente conta com várias outras instituições.

“passando a formação profissional dos técnicos a equivaler ao nível secundário possibilitando o acesso ao ensino superior” (GRIEBELER, 2013, p. 30).

Então em 1961, durante o Governo João Goulart, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61) foi aprovada, dividindo o ensino técnico de grau médio em Ensino Ginásial, com duração de quatro anos e Colegial, com no mínimo três anos, e ao vislumbrar novas possibilidades através dos estudos, “as escolas profissionalizantes começaram a chamar a atenção da juventude pelos cursos que ministravam, indo ao encontro das oportunidades que o mercado, aquecido pelo desenvolvimento da indústria nacional, passara a oferecer” (LEITE, 2010, p.56).

Em março de 1961 o Golpe Militar instaurou a Ditadura no Brasil, obviamente com reflexos na educação, que passou a ser considerada impulsionadora do desenvolvimento nacional, voltada ao mercado de trabalho, ancorada nos pressupostos da concepção tecnicista. O período da Ditadura ficou marcado pela entrada do grande capital, com a vinda de consultores norte-americanos e financiamentos da United States Agency for International Development (USAID), e através de acordos conhecidos como Acordos MEC-USAID que visavam dar assistência técnica à educação.

Um convênio foi firmado para elaboração da Reforma do Ensino Ginásial, com a formação da Equipe de Planejamento do Ensino Médio – EPEM, constituída de técnicos americanos e brasileiros; com função de prestar assistência técnica aos sistemas estaduais de educação.

Para Oliveira, os Acordos MEC-USAID “[...] visavam dar assistência técnica, assessorar pedagogicamente a educação e, principalmente, promover a doutrinação ideológica, cimentada na ideia de que a educação seria capaz de integrar o país, no campo do capitalismo central” (OLIVEIRA, 2003, p. 36).

Percebemos um esforço do aparelho estatal em garantir sua eficiência e burocratizar a administração, diante da atividade desenvolvimentista que o país vinha passando; nasce a preocupação em recrutar “elites estratégicas com uma formação profissional adequada e, até mesmo, sofisticada (vide a importância da pós-graduação na absorção de técnicos para o setor público) ”

(MEC, 1979).

É neste momento em que os Técnicos Administrativos em Educação, servidores das Instituições Federais, são classificados dentro do Serviço Civil da União e das Autarquias Federais, com a promulgação da Lei 5.645/1970, criando a Categoria Funcional de Técnicos Administrativos em Educação, e enquadrando os Técnicos em Assuntos Educacionais no grupo “Outras Atividades de Nível Superior”. Buscavam uma definição de categorias dos profissionais especializados, para garantir esta proposta de expansão do Estado, eficiente e eficaz, na proposta de burocratização do aparelho administrativo.

Fonseca faz uma crítica ao texto da referida lei, ao tratamento desigual dado ao segmento técnico-administrativo pelo Ministério da Educação, e explica que

evidenciou-se um traço marcante, e permanente, das políticas do Governo para as IFES, em cuja essência está a subestimação da relevância, para o funcionamento das universidades, do trabalho exercido nas atividades-meio. Referimo-nos ao tratamento desigual dado, então, pelo Ministério da Educação, ao trabalho docente, de um lado, intensamente estimulado por insumos diversos, e, de outro, ao trabalho técnico-administrativo, esquecido na vala comum da legislação uniforme e ainda mais restritiva do funcionalismo civil (FONSECA, 1996, p. 37).

A Lei nº 5.692/1971, alterou em parte a LDB/1961, para organizar o Ensino de 1º e 2º Graus, e o Ensino Supletivo para suprir a escolarização dos que não concluíram em idade própria. O Ensino de 1º Grau ficou organizado com duração de 8 anos, para crianças de 7 a 14 anos, e o Ensino de 2º Grau em três anos, para jovens de 15 a 17 anos, e obrigatória profissionalização técnica, ou seja, a profissionalização universal e compulsória.

Conforme Zibas (2005) *apud* Pinto,

Ao tornar o ensino de 2º grau compulsoriamente profissionalizante, o governo ignorou diversas dificuldades. Em primeiro lugar, a instalação de tais cursos, em todas as escolas secundárias brasileiras, demandava um volume de recursos não disponível para o ensino público. Criou-se, também, uma zona nebulosa para os antigos cursos técnicos de nível médio, que eram mais bem equipados e estavam submetidos a uma instância administrativa diferenciada. Com a nova lei, essas escolas técnicas tradicionais tiveram de se adequar aos novos cursos profissionalizantes, nivelando-se por baixo esse tipo de formação, além disso as camadas médias não se interessavam pela profissionalização, pretendendo apenas que o ensino médio preparasse seus filhos para a universidade. As escolas privadas, atendendo aos anseios de sua clientela, improvisavam pseudocursos profissionalizantes, continuando, na verdade, com a orientação propedêutica anterior. As escolas públicas, por falta de recursos, criaram também simulações de profissionalização, o que apenas empobrecia a educação dos filhos dos trabalhadores (ZIBAS, 2005, p.7 *apud* PINTO, 2013, p. 34).

Na teoria buscava-se acabar com a dualidade do sistema educacional, ao propor uma trajetória única para todos os estudantes, independente da classe de que provinham. Segundo Cury (1982) *apud* Caires e Oliveira (2016),

[...] faltou suporte para a tentativa que se fez de criar uma visão tecnicista de educação, no Brasil. Embora a proposta de profissionalização compulsória tenha tido a louvável intenção de corrigir as distorções do Ensino Médio, eliminando a dualidade de uma escola “para os nossos filhos” e outra para os demais, não se conseguiu diminuir a distância entre trabalho de decisão e trabalho de execução. O fato de se ter tomado como modelo para unificação do ensino médio, não o prestigiado ensino secundário, mas o estigmatizado ensino profissional é, em parte, responsável pelas acomodações que ocorreram, a partir da aprovação da Lei¹³ (CURY et al., 1982, p. 45) (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 82).

¹³ O autor faz referência ao Relatório do Grupo de Trabalho que elaborou o texto da Lei n. 5.692/1971 e criticou o dualismo anterior do Ensino Médio, aludindo ao slogan: ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros”. Para maior conhecimento sobre o tema, ler SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 6. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000 (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 82).

Enraizado o preconceito inerente à Educação Profissional, de que era destinada à classe trabalhadora, estigmatizada na dualidade do sistema educacional brasileiro.

Sobre a organização da Educação Profissional na forma Integrada, Kuenzer explica que “[...] o que se pretendeu foi resolver no interior da escola, por meio da homogeneidade, a divisão entre o trabalho intelectual e manual e as diferenças de classe que estão postas na sociedade, o que significa, no mínimo, ingenuidade” (KUENZER, 1997, p.16).

A tentativa de conter o acesso ao ensino superior com a política de profissionalização universal e compulsória não funcionou (Lei 5.692/71), e o governo se viu obrigado a usar outra estratégia. Assim, o Conselho Federal de Educação publicou o Parecer n° 45/72, “a fim de amenizar o fracasso e os efeitos negativos produzidos pela Lei” (GRIEBELER, 2013, p. 34), que se tornou um documento de interpretação da Lei quanto à habilitação profissional.

Então veio a proposta de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); em 1978 as primeiras instituições “cefetizadas” foram de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, que passaram a ofertar também ensino superior tecnológico; como meio de conter o acesso ao ensino universitário, os CEFETS formavam tecnólogos prontos para o mercado de trabalho.

A Lei 7.044/1982 foi promulgada com o fim alterar a Lei 5.692/71, “dando continuidade ao processo de mascaramento da ineficácia da profissionalização” (GRIEBELER, 2013, p. 35), modificando no artigo 1° o termo “qualificação para o trabalho” para “preparação para o trabalho”.

Kunzer expõe que a nova lei apenas normatizou o que já vinha ocorrendo na prática das escolas, ratificando o entendimento do que era Ensino Médio para os detentores dos meios de produção: entrar na Universidade. “Dessa forma, retorna-se ao modelo anterior a 1971: escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores; mantém-se, contudo, a equivalência” (KUENZER, 2007, p. 30).

Assim, com o termo preparação para o trabalho, qualquer conteúdo ministrado poderia ser remetido à profissionalização; e a nova Lei extinguiu a obrigatoriedade da habilitação profissional no Ensino Médio. Segundo Frigotto; Ciavatta; Ramos (2010), *apud* Pinto,

Com a Lei no 7.044/82, as escolas técnicas federais seriam as instituições mais adequadas para conferir ao então 2º grau o caráter profissionalizante, pois a Lei valorizava a formação desenvolvida por elas, já que estas voltavam-se para a formação em habilitações profissionais específicas. Assim sendo, até o final da década de 1980, as escolas técnicas federais foram reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil pela qualidade com que desempenhavam sua função de formar técnicos de 2º grau, isentando-as de qualquer questionamento sobre seu papel econômico social. (*apud* Pinto, 2013, p. 37).

Neste contexto, o Ensino Profissional foi um grande fracasso da Ditadura Militar, porém trouxe a Lei 5.692/71, produto de uma das mais importantes políticas educacionais da ditadura brasileira (1964/1986): a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau (CUNHA, 2014).

Caires e Oliveira contextualizam o panorama brasileiro ao expor que

Decorridos mais de 16 anos da instauração do Governo Militar, a situação socioeconômica brasileira estava passando por profundas modificações. Assim, o começo dos anos de 1980 foi marcado pelo endividamento externo, pelo achatamento progressivo dos salários, pela grande concentração de renda e pelos altos índices de inflação, entre outras mazelas sociais e econômicas, que solaparam o desenvolvimento do país. Para tentar solucionar esses problemas, o Governo Militar buscou auxílio junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI), sujeitando o Brasil a uma grande subserviência ao capitalismo financeiro internacional (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 87).

O Presidente José Sarney, em 1986, lançou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), com recursos do Banco Mundial,

propunha a “instalação de 200 escolas técnicas, industriais e agrícolas de Ensino de 1º e 2º Graus, e se embasava em uma visão produtivista e fragmentada da educação, que reeditou a Teoria do Capital Humano” (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 90).

Na realidade, o ensino técnico era visto apenas para satisfazer os interesses do mercado, do grande capital, e o que estava em discussão não era o sistema educacional, não havia a preocupação em formar o cidadão crítico, pois “A grande questão não é organizar o sistema econômico e político que maximize a satisfação das necessidades humanas coletivas, mas adaptar a educação, a qualificação técnica, ao “mercado”, ao sistema produtivo” (FRIGOTTO; FRANCO; MAGALHÃES, 2006, p. 140).

No panorama brasileiro de industrialização, o que se pretendia era recrutar o maior número de mão de obra qualificada. Para Frigotto, Franco e Magalhães,

O vesgo neoliberal desenvolvido hoje, preponderante no Brasil, situa o mercado, um tipo de deus escondido, como regulador do conjunto das relações sociais. Postula o desmonte do Estado – Estado pequeno – e substitui políticas públicas por campanhas beneficentes, pelo assistencialismo etc. No âmbito educacional e de formação, essa nova realidade, ainda sob a óptica da organização social capitalista do trabalho, em face da nova base técnica da produção, necessita superar o especialismo e o mero adestramento, e fornecer uma formação mais complexa, abstrata, “polivalente” para um contingente reduzido de trabalhadores incorporados ao sistema produtivo (FRIGOTTO; FRANCO; MAGALHÃES, 2006, p. 145).

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal conhecida como Constituição Cidadã, por assegurar garantias individuais antes inexistentes; consolidando a transição do regime ditatorial para um regime democrático de direito. Em relação à educação, ampliou a gratuidade da oferta antes apenas ao ensino fundamental, para todo o ensino público contabilizando grandes conquistas no âmbito educacional.

Desta forma, a promulgação da Constituição Federal de 1988 fecha uma década de grande mobilização e de conquistas no campo educativo. “Assim, se os anos de 1980 foram classificados, do ponto de vista econômico, como a “década perdida”, no campo da educação estes anos se configuraram como uma década de importantes ganhos” (SAVIANI, 2013, p. 216).

Nos anos 90, com a submissão do Governo Collor e FHC à doutrina neoliberal, a política educacional estava voltada à “flexibilização, segmentação, privatização e políticas compensatórias; baseadas num modelo de Estado neoliberal, voltado à política econômica de integração subalterna à globalização” (LIMA FILHO, 2008 *apud* PINTO, 2013, p. 39); a educação profissional era considerada fator fundamental para corroborar com esse discurso hegemônico.

Em seus oito anos de governo, FHC regulou a reforma da Educação Profissional, que veremos na seção seguinte.

1.1.1 A Reforma da Educação Profissional e Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional

Como já dito anteriormente, os Governos Collor, e depois FHC, foram extremamente influenciados e subordinados aos organismos internacionais, marcados pela desregulamentação dos mercados e privatizações, abrindo as portas para o capital externo “modernizar” o país; seguindo diretrizes do Consenso de Washington¹⁴

Neste sentido, Frigotto (2007, p. 1135) esclarece que

¹⁴ O Consenso de Washington foram recomendações de economistas em 1989, sistematizadas em um texto de Jhon Williamson, ancoradas nas políticas das instituições financeiras, como FMI, Banco Mundial e Departamento do Tesouro dos EUA. Para aprofundar o tema ler Williamson, Jhon. Reformas Políticas na América Latina na década de 80, In: Revista de economia política. São Paulo: Brasiliense, vol. 12, nº 1 (45), janeiro-março/1992, p. 43-51.

A transição inconclusa da década de 1980 e a adesão subordinada ao Consenso de Washington a partir do governo Collor, mas realizado sobretudo nos oito anos de governo Fernando H. Cardoso, aprofundaram o fosso de uma sociedade que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela.

Assim, essa nova organização capitalista refletiu na educação, pois esta era entendida como potencializadora do trabalho, uma vez considerada útil ao capital para formação de mão de obra. Para o projeto neoliberal a educação possuía um papel estratégico importante.

Após a promulgação da Constituição de 88, foi apresentado na Câmara um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; que refletia os debates, discussões e audiências públicas que haviam sido realizadas para a proposta da LDB; e em 1989 surgiu um documento de relatoria do Deputado Jorge Hage, que ficou conhecido como Substitutivo Jorge Hage, encampando 13 projetos parlamentares e demais discussões realizadas.

Nesta versão, a proposta era um ensino médio com bases na educação politécnica para todos, e a formação técnico profissional apenas para aqueles que buscassem essa modalidade específica. Esta, no entanto, não deveria concorrer com o ensino regular, mas contribuir para o desenvolvimento do indivíduo como cidadão (SAVIANI, 1998).

Em 1991 o projeto retornou às Comissões de Educação, Justiça e Finanças para ajustes das discussões realizadas. Então, em 1992, parlamentares ligados ao presidente Collor, por meio dos Senadores Darcy Ribeiro e Marco Maciel, apresentaram um novo projeto de LDB desconsiderando toda a tramitação do projeto original. Collor sofreu impeachment em 1992, e em 1993 o projeto de Darcy Ribeiro foi aprovado na Câmara.

Já no governo FHC, ao chegar no Senado, as discussões continuaram; o Relator Senador Cid Sabóia tem seu parecer aprovado em 1994, na

Comissão de Educação do Senado, por meio do Substitutivo que levou seu nome.

Também em 1994, com a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, pela Lei 8.948/1994, as demais Escolas Técnicas foram transformadas em CEFET. Com a transformação destas escolas em Centros Federais de Educação Tecnológica, a oferta de ensino passou do Ensino Técnico de Nível Médio, para o Ensino Superior de Graduação e Pós Graduação na área tecnológica diferenciado das demais formas de ensino superior, com cursos de curta duração para formação de tecnólogos para atender as demandas do mercado de trabalho.

Em 1995 o Substitutivo Cid Sabóia não vai à Plenário e retorna à Comissão de Educação e de Justiça e Cidadania, e é considerado inconstitucional pelo parecer do Senador Darcy Ribeiro, relator das duas comissões, numa clara manobra política.

Na nova versão,

A Educação Técnico-profissional foi concebida sem vinculação às diferentes formas de educação regular. Propunha o ensino médio como etapa final da educação básica com o objetivo de proporcionar a formação científica-tecnológica que permitisse tanto o ingresso no mercado de trabalho como o acesso ao nível superior de ensino (ORTIGARA; GANZELI, 2011, p. 4).

O Senador Darcy Ribeiro apresenta uma nova proposta de sua autoria, sem nenhuma consulta anterior, e apesar de muito protesto, pressão de educadores e de alguns parlamentares e muitas emendas, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei 9.394, em 1996.

Sobre a LDB, Kuenzer e Garcia explicam que,

Com a descaracterização que sofreu no processo de discussão, a atual LDB nº 9394/96 colocou a Educação

Profissional numa **situação de limbo**, pois não é tratada como educação básica nem superior. Há setores que têm o entendimento que ela perpassa os dois níveis, pois os cursos técnicos fazem parte da formação de nível médio, e os tecnólogos de nível superior, mesmo com este entendimento a situação permanece a mesma, a LDB deixa um vácuo nesta “modalidade” de ensino (KUENZER; GARCIA; 2008, p. 37, grifos nossos).

E diante desta fragilidade da LDB em relação à educação profissional, desarticulada com o ensino médio, e lacunas que poderiam sofrer diversas interpretações que não as de interesse do mercado, foi elaborado o Decreto 2.208/1997, tendo como principal fundamento a desvinculação entre ensino médio e técnico. “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (KUENZER, 2000, p. 24).

Sobre o Decreto nº 2.208/1997, Cêa analisa que:

A flexibilidade indicada na LDB 9.394/96 é parcialmente absorvida pelo Decreto no 2.208/97, uma vez que este, negligenciando o indicado no artigo 36 daquela lei, limitou-se a estabelecer a concomitância ou sequencialidade como únicas alternativas de articulação entre a educação profissional e os níveis de escolaridade, explicitando a independência da primeira em relação aos segundos, especialmente tratando-se do ensino médio (CÊA, 2007, p. 03).

O Decreto veio então para legalizar a dualidade do sistema educacional brasileiro entre a formação geral e a formação profissional, a primeira com vistas ao ensino superior e a segunda direcionada para ocupações no mercado de trabalho. Assim, a educação profissional foi veiculada como compensatória ao ensino regular, e também como contensão ao ensino superior; e articulada fortemente com o setor privado.

Foi por meio do Decreto 2.208/1997 que foi implantada a Reforma da Educação Profissional, no governo FHC e com o Ministro Paulo Renato à frente do Ministério da Educação e do Desporto. Conforme OLIVEIRA e CARNEIRO,

A justificativa do Governo Federal, na época, era de que a Reforma da Educação Profissional possibilitaria a inclusão social de jovens e adultos trabalhadores através da profissionalização média, além de prepará-los para o mundo do trabalho, de forma a atender as exigências do modelo político-econômico vigente (OLIVEIRA e CARNEIRO, 2012, p, 4).

Sobre a Reforma, Ferreira e Garcia (2010, p. 149) garantem que sua principal característica não estava no caráter expansionista, mas no desmembramento da formação profissional da educação geral que o Decreto 2.208/97 gerou, ficando assim estruturada:

A Educação Profissional ficou estruturada em três níveis: Básico, independente de qualquer escolaridade anterior; Técnico, simultâneo ou posterior ao ensino médio; e Tecnológico, cursos de Educação Superior. Por sua vez, a estrutura curricular em módulos permitiu ao aluno fazer vários cursos de qualificação, portanto, de curta duração, em diferentes momentos de sua vida profissional, por apresentar conteúdos flexíveis que levam em conta as “preferências” dos estudantes.

Na Rede Federal de Educação Tecnológica, a portaria do MEC nº 646/1997 regulamentou a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da LDB e no Decreto 2.208/97, fixou prazo de até 4 anos para adequações por meio de um Plano de Implantação. Os novos alunos a partir de 1998, já teriam que optar pela Educação Profissional concomitante ou sequencial ao Ensino Médio e as vagas oferecidas para o Ensino Médio não poderiam exceder 50% do total de vagas disponibilizadas no ano anterior (1997). O que significou uma queda

abrupta no número total de matrículas no Ensino Médio na Rede Federal de Ensino¹⁵ durante toda a vigência do referido Decreto.

A Reforma do Ensino Profissional foi muito criticada pelos educadores e sobretudo pela comunidade cefetiana, por

descharacterizar a Educação Tecnológica desenvolvida nas instituições da Rede Federal; promover uma organização curricular baseada em módulos e focada no ensino por competências; ser orientada, especialmente, para o atendimento das premissas do mercado e do setor produtivo; afastar a administração pública do custeio da Educação Profissional; e, por fim, inviabilizar a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, resgatando a dualidade estrutural (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 116).

Conforme Oliveira e Carneiro, em paralelo com a separação entre o ensino médio e técnico,

Há a imposição da obrigatoriedade de ofertar cursos profissionais de nível básico a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como para trabalhadores com qualquer nível de escolaridade, demonstrando a interferência do mercado na formulação das políticas educacionais. Mais do que isso, a profissionalização voltada para o mercado passou a ser realizada por módulos, como proposto pelo sistema S (SESC, SENAI, SESI, SENAR, etc.), como também da transferência dos recursos públicos para a iniciativa privada. O Decreto 2.208/97 refletiu a forma subordinada como foi sendo conduzida nossa inserção no mundo globalizado (OLIVEIRA; CARNEIRO; 2012, p. 6).

¹⁵ Explicita-se que, historicamente, o número de matrículas no Ensino Médio, na Rede Federal, não vem correspondendo a uma parcela significativa da soma das matrículas, nesse nível de ensino, no País. De 1997 a 2013, essas parcelas, em cada ano, não excederam a 2%. Tomando-se, como exemplo, o ano de 2013, o total de 8.312.815 matrículas no Ensino Médio estava, assim, distribuído, entre as redes de ensino: 138.194 (1,7%) na federal; 7.046.953 (84,8%) na estadual; 62.629 (0,8%) na municipal; e 1.065.039 (12,8%) na particular. Essa repartição estava em consonância com a LDBEN/1996, que colocou o Ensino Médio como incumbência prioritária dos estados (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 114).

E para a concretização da Reforma do Ensino Profissional, foi implementado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) em parceria com o Ministério do Trabalho e um acordo de empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O BID emprestou 250 milhões de dólares, significando metade dos recursos do programa. Cunha (2000) *apud* Caires e Oliveira ressalta que o MEC passou a contar com “[...] o apelo irresistível dos 500 milhões de dólares para o financiamento da conversão das escolas técnicas da rede pública e para a criação de novas escolas profissionais, já configuradas, de início, como instituições privadas em todos os aspectos” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 118).

Para Griebeler, o Programa estimulou a privatização e coroou a separação entre Ensino Médio e Profissional, “criando os cursos técnicos denominados de pós-médio, com duração de 1 a 2 anos que, no caso do Paraná, assumiram a forma modular, por meio da viabilização de recursos destinados às escolas técnicas federais para ampliação das redes privadas” (GRIEBELER, 2013, p. 63). Nesse sentido, “[...] a medida mais controversa dos oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), em matéria de política educacional, foi o Decreto N° 2.208/1997” (CUNHA, 2002, *apud* GRIEBELER, 2013, p. 63).

Importante destacar a relação do governo FHC com as agências financeiras internacionais, e a submissão às suas diretrizes para a educação. Caires e Oliveira ressaltaram o posicionamento de Kuenzer (2000) e Cunha (2002) sobre a interferência, senão vejamos:

[...] a nova proposta da Educação Profissional se articular às novas políticas nacionais neoliberais orquestradas pelo Banco Mundial por meio do exercício de sua grande “missão”: reduzir a pobreza de forma sustentada nos países em desenvolvimento, o que vale dizer, proteger o mundo para os ricos, da destruição que fazem os pobres (KUENZER, 2000, *apud* CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 119)

[...] desconheço uma só imposição de fato das agências financeiras internacionais em matéria de educação. Que elas financiam projetos que estão de acordo com seu ideário, não

tenho qualquer dúvida – que banqueiro faria diferente? Imposição é outra coisa. Desconheço um só projeto do governo brasileiro, na área educacional, implementado ou abandonado por exigência do Bird, do BID ou do FMI. Conheço vários projetos abandonados, outros implementados, com os aplausos e os dólares dessas agências. Em todos eles, havia grupos brasileiros que gostaram do abandono ou da implementação (CUNHA, 2002, apud CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 120).

Em 1998, através da Lei Federal 9.649, vinculou-se a expansão da oferta de educação profissional em parcerias com Estados, Municípios, Distrito Federal ou organizações não-governamentais, sendo estes responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino:

Art. 47.O art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:

"§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente poderá ocorrer em parceria** com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1998, grifos nossos).

Assim, a União absteve-se da responsabilidade financeira destas instituições. Resta evidente que o Estado, querendo eximir-se de sua competência, passa ao mercado o papel de responsável pela educação. “A interferência do mercado sobre o papel do Estado pode ser notada quando, ao verificarmos os documentos expedidos pelo MEC, durante o governo FHC, percebemos um processo de mercantilização da educação” (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2012, pg. 7).

Diante de todo o contexto do governo de Fernando Henrique Cardoso, a educação profissional foi concebida apenas como formação de mão de obra para atender as demandas do mercado.

Depois de tantas discussões sobre a separação entre o Ensino Médio e o Profissional, o descontentamento de setores progressistas com a desigualdade social, e embalados pelo discurso de uma gestão social para a educação profissional, Luiz Inácio Lula da Silva foi a solução que muitos buscavam,

Como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), diante das contradições propostas pelo Decreto no 2.208/1997, das severas críticas e pela direção que tomou, as forças de esquerda comprometidas na busca de reformas estruturais que visassem a não conservação ou reedição da modernização conservadora, portanto, a desigualdade social, buscaram a solução de muitos problemas apostando na eleição de Luiz Inácio Lula da Silva e, conseqüentemente, na revogação desse decreto, o qual assumiu o caráter de ícone autoritário e mercantilista das reformas (PINTO, 2013, p. 48).

Para Valle, o governo Lula resgatou algumas questões do Estado que haviam sido desreguladas por FHC;

É inegável que, durante o Governo Lula, ocorreu uma reorientação do papel do Estado, com resgate do planejamento de longo prazo e maior participação do Estado em todas as áreas de atividades, algo fundamental para o desenvolvimento econômico e social do país. O que se observa desde o início do governo Lula, em 2003, é o abandono do Estado visto como problema, mas como solução (VALLE, 2014, p. 133).

Assim, enquanto FHC desarticulou o Ensino Profissional, Lula retomou a questão como sendo fator estratégico para o desenvolvimento do país. Segundo Frigotto (2005) (*apud* Ortigara e Ganzeli), “o tratamento dado a educação profissional pelo novo governo, seria de reconstruí-la como política pública e corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, [...]” (ORTIGARA e GANZELI, 2011, p. 06).

Com a posse do Presidente Lula, uma grande expectativa se fez no sentido do rompimento com liberalismo econômico, com os organismos internacionais, enfim com o núcleo duro do capital; e o que para alguns significou um rompimento, para outros significou continuidade no projeto de governabilidade que vinha sido desenvolvido por FHC.

Com o objetivo de articular um projeto nacional de crescimento econômico e a melhora substancial na distribuição de renda no país, como explica Castelo Branco,

(...) surge o novo-desenvolvimentismo no Brasil, embalado pela promessa de um governo progressista de Luiz Inácio Lula da Silva. O objetivo dos novo-desenvolvimentistas nos parece claro: entrar, como uma espécie de Terceira Via, na disputa pela hegemonia ideo-política para a consolidação de uma estratégia de desenvolvimento alternativa aos modelos em vigência na América do Sul, tanto ao “populismo burocrático”, representado por setores arcaicos da esquerda e partidários do socialismo, quanto à ortodoxia convencional, representada por elites rentistas e defensores do neoliberalismo (CASTELO BRANCO, 2009, p. 74).

Críticas a esta proposta também são feitas, no sentido de que os fundamentos do novo-desenvolvimentismo¹⁶ são apenas transvestidos de nova roupagem, para o convencimento da classe oprimida, mas que seguem os mesmos princípios do neoliberalismo.

¹⁶ Sobre o novo-desenvolvimentismo Castelo Branco, 2009, p. 89, explica que este “não promove um debate sobre a natureza e as funções do Estado moderno, uma avaliação da fusão dos interesses das classes dominantes em torno do capital financeiro e da financeirização da riqueza e dos constrangimentos do mercado mundial à formação de um capitalismo autônomo, isto sem falar na ausência das polêmicas sobre as configurações do mundo do trabalho e o papel das empresas transnacionais na atual fase do capitalismo. Ao fazer isto, o novo-desenvolvimentismo não contribui somente para jogar água no moinho da decadência ideológica do pensamento burguês, tal qual se referia Lukács [1938] (1968), mas também para obscurecer as possibilidades revolucionárias de rompimento com os elos fortes do subdesenvolvimento na região, tal como vem ocorrendo na Venezuela, Bolívia e Equador com a luta dos seus povos pela construção do “socialismo do século XXI”.

Neste contexto, Frigotto (2006) *apud* Caires e Oliveira, explicou que já se tinha assinalado tratar-se de uma continuidade na governabilidade, pois “um (des)caminho foi sinalizado antes mesmo da eleição, quando o candidato Lula assinou a Carta aos Brasileiros, junto com todos os outros candidatos, com o compromisso de manter a política dos organismos internacionais – a política neoliberal em curso” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p, 134).

O que este e outros autores afirmam é que “as reformas ocorridas no Governo FHC, tiveram continuidade na década seguinte, uma vez que o Governo Lula não construiu um projeto de ruptura, principalmente, na política macroeconômica” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 134).

Já para PACHECO (2015) *apud* QUEVEDO (2015, p. 46),

desde 2003, início do governo Lula, o governo federal tem implementado, na área educacional, políticas que se contrapõem às concepções neoliberais e abrem oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora. Na busca de ampliação do acesso à educação e da permanência e aprendizagem nos sistemas de ensino, diversas medidas estão em andamento.

Entende o autor que houve transição do modelo neoliberal para o novo desenvolvimentista, e que os dois modelos se tratam de ideários diferentes. Porém políticas educacionais diferentes não significam o rompimento com a lógica do capital, apenas a afirmação do modelo, porém com outras facetas.

Em 2004, o presidente Lula, por meio do Decreto 5.154/04, revogou o Decreto 2.208/1997, e retomou a articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional, dentre outras mudanças iniciando a expansão da Educação Profissional e Tecnológica, embora se observe que ainda persiste a continuidade do caráter de educação produtivista, procurando atender à demanda social que requeria mão de obra especializada, colocando em segundo plano a formação geral do indivíduo enquanto ser integral.

O processo de elaboração do Decreto 5.154/04 foi polêmico e consequência de muitas disputas e controvérsias, resultando em um documento que previa a integração do Médio com o Profissional, mas que

“sozinho não poderia mudar os estragos produzidos na década de 1990” (GRIEBELER, 2013, p. 66).

Assim, o novo decreto restabeleceu a integração entre Ensino Médio e Profissional, que poderia ser ofertado na modalidade Integrada, concomitante ou subsequente

I – Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando -se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, Art. 4º, § 1º, DECRETO Nº 5.154/2004).

Ao manter as modalidades concomitante e subsequente do Decreto 2.208/97, restou conciliado o interesse das classes sociais, pois,

Por um lado, o Ensino Médio Integrado representou a possibilidade de melhores condições para potencializar a constituição de uma Educação Tecnológica alicerçada na formação humana integral, cidadã e crítica e na superação histórica dualidade estrutural, vivenciada pela educação brasileira. Por outro, as formas concomitante e subsequente, muitas vezes, desenvolvidas em módulos fragmentados, acabaram por manter uma relação mais próxima com uma capacitação focada, apenas, no mercado de trabalho, afastando-se de uma educação mais humanista e reflexiva (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 142).

As autoras supra citadas fazem uma análise comparativa entre o Decreto nº 2.208/1997 (governo FHC) e o Decreto nº 5.154/2004 (governo Lula):

Decreto nº 2.208/1997	Decreto nº 5.154/2004
<p>A Educação Profissional foi organizada em três níveis: Básico; Técnico; e Tecnológico (Artigo 3º).</p>	<p>A Educação Profissional foi definida para ser desenvolvida, por meio de Cursos e Programas de: Formação Inicial e Continuada de trabalhadores; EPTNM¹⁷; e Educação Profissional Tecnológica, de Graduação e de Pós-Graduação (Artigo 1º).</p>
<p>A Educação Profissional de Nível Técnico foi estruturada com organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a esse nível de ensino (Artigo 5º).</p>	<p>A EPTNM foi determinada para ser desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio, devendo ocorrer na modalidade integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio (Artigo 4º).</p>
<p>Foi estabelecido um limite, 25% do total da carga horária mínima do Ensino Médio, para o aproveitamento no currículo da habilitação profissional (Artigo 5º).</p>	<p>Não foi previsto limite para o aproveitamento da carga horária do Ensino Médio para a Educação Profissional.</p>

Fonte: CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 141.

¹⁷ Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Desta forma, novamente se tinha oficializada/legalizada a dualidade entre o ensino propedêutico e profissional, ao manter as três modalidades no mesmo âmbito de operacionalidade nas ofertas do integrado, subsequente e concomitante.

O Decreto 5.154/04 representava “a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses, mas também revela a timidez política do governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa, o qual exige reformas estruturais” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010 *apud* PINTO, 2013, p. 51).

É visível que Lula atrelou considerável importância à Educação Profissional, além da revogação do decreto, restabeleceu a responsabilidade do Estado em ofertar a Educação Profissional, ao sancionar a Lei 11.195/2005, que alterou a Lei 8.948/1994, “permitindo que o Governo Federal pudesse voltar a investir na expansão e na criação de novas escolas públicas de ensino profissional” (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 146).

Assim, o Governo Federal poderia de fato implementar o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; o que implicou a criação de cinco Escolas Técnicas Federais, quatro Escolas Agrotécnicas Federais e 33 escolas vinculadas aos CEFET, as UNED¹⁸.

Em outubro de 2005 o CEFET Paraná foi transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), por meio da Lei 11.184/2005, com a integração das unidades do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, com os seus respectivos cursos, de todos os níveis, que estavam sendo ministrados.

O Governo Federal em 2007 lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que é um conjunto de mais de 40 programas e ações, visando a melhoria da educação, em todas as etapas, em um prazo de 15 anos e era organizado em torno de quatro eixos: Educação Básica; Educação

¹⁸ As UNED são escolas vinculadas aos CEFET, instaladas em municípios do estado de atuação de cada CEFET, nos quais não estão localizadas as sedes da Instituição Federal (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 147).

Superior; Educação Profissional e Tecnológica; e alfabetização, educação continuada e diversidade.

Dentro do eixo Educação Profissional e Tecnológica, veio a proposta de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, “como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente” (BRASIL, 2007).

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), ligada ao MEC, em abril de 2007, lançou uma chamada pública para propostas de apoio para implantação de 150 novas instituições federais, e definição de 150 cidades-polo que as receberiam. Segundo Caires e Oliveira,

Foi veiculado nessa chamada pública que, em sua primeira fase, o Plano de Expansão viabilizou a implantação de 60 novas instituições escolares e que, nessa nova etapa, estava prevista a criação de 200.000 novas matrículas na Educação Profissional e Tecnológica, até 2010, distribuídas nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal. Para tornar exequível essa ampliação do número de vagas, ofertadas na Rede Federal, esse plano previu, também, o aporte de R\$ 750 milhões para a instalação da infraestrutura necessária ao funcionamento das novas unidades de ensino e um total de R\$ 500 milhões, por ano, para manutenção e implantação do quadro de pessoal dessas instituições (BRASIL, 2007; CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 148).

Após discussões e debates, visando a Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, foi promulgada a Lei 11.892/2008, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao MEC e criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A Rede é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais (IFs); Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow

da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET- MG, assim como Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Segundo OLIVEIRA e CARNEIRO (2012, p. 15), “O Decreto 5.154/04 e a Lei 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, consolidaram a reconquista possível de espaço para a qualificação da formação profissional”.

A Rede Federal de Educação Profissional completou 108 anos de existência em 2017. Segundo Arcary, “as transformações que ela conheceu, nos últimos quinze anos, foram mais significativas que nos noventa anos anteriores. Na verdade, nenhuma esfera da educação pública no Brasil, em nenhum nível de ensino, passou por tantas mudanças como ela, desde o fim da ditadura militar” (ARCARY, 2015, p. 02).

Na seção seguinte analisaremos a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ponto de destaque para esta pesquisa, no Governo Lula.

1.2 - A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou “por meio de articulações políticas” (PAIVA; SOUZA; OTRANTO, 2015), os 38 Institutos Federais. Assim, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDS), 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia¹⁹.

De acordo com Otranto 2011, *apud* Paiva; Souza; Otranto , 2015, o

¹⁹ Maiores informações disponíveis em <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso: 07 de março de 2017.

Governo Federal deu continuidade ao seu propósito de criação dos IFs por meio do Projeto de Lei 3.775/2008 apresentando uma nova estrutura para a Rede Federal. No final de 2008, mesmo sem a realização de uma ampla discussão no segmento acadêmico do país, teve-se a aprovação do projeto, fazendo surgir mais uma instituição de ensino, completamente distinta das então existentes, consolidada pela Lei 11.892/2008 (PAIVA; SOUZA; OTRANTO, 2015, p. 03).

A autora ainda critica a forma como as Escolas Agrotécnicas Federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais se tornaram um dos Campi dos Institutos, apenas assombrados pela possibilidade de abandono governamental no caso de não adesão à transformação (OTRANTO, 2010). Ela destaca que os Institutos Federais são, portanto,

instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, uma vez que foram criadas pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais. Já as demais instituições da nova rede, com exceção da Universidade Tecnológica, são aquelas que decidiram pela não integração a um Instituto Federal e se mantiveram com a estrutura administrativa que as caracterizavam. Cada grupo reagiu de forma diferente à proposta governamental de mudança, divulgada inicialmente pelo Decreto nº 6.095/2007, que traçou as primeiras diretrizes e fundamentos dos IFETs, [...] (OTRANTO, 2010, p. 90).

Já para Pacheco, “O governo federal, através do Ministério da Educação, criou um modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” (PACHECO, 2011, p. 14). Para este autor, os IFs foram criados para pôr fim ao sistema dualista da educação profissional brasileira, visando

[...]derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se

no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios esses válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas (PACHECO, 2011, p. 16).

Frisa-se que Eliezer Moreira Pacheco era Secretário de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) desde 2005, e ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). O que significa que quando da criação dos Institutos Federais, foi um dos idealizadores desta proposta.

No artigo 2º da Lei de criação dos Institutos Federais está sua definição e identidade, senão vejamos:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica (BRASIL,2008).

São instituições diferenciadas ao ofertar mais de um nível de ensino, tendo como objetivo primeiro a profissionalização, equiparadas às

universidades federais com autonomia para criação e extinção de cursos, devendo atuar no ensino, pesquisa e extensão de maneira indissociada.

O artigo 6º da referida Lei trás as finalidades e características dos Institutos, e no 7º seus objetivos descrevendo as ofertas de ensino e campos de atuação com ênfase em processos educativos que levem a geração de trabalho e renda e levem à emancipação do cidadão no sentido econômico e social. Explicita também a pesquisa como objetivo primordial da instituição, rompendo com a visão de que os Institutos, por conta também das instituições as quais os IFs incorporaram, proporcionavam apenas oferta de ensino profissionalizante em sentido estrito, sem compromisso com a pesquisa, com o pensar, com formar integralmente o cidadão.

Também é resguardado em Lei (artigo 8º), a proporcionalidade da oferta entre as modalidades de ensino, na distribuição de vagas deve ser garantido 50% (cinquenta por cento) para atender a educação profissional técnica de nível médio priorizando a modalidade integrada. Também estabelece percentual de 20% (vinte por cento) dos cursos de licenciatura para formação de professores, com programas de formação pedagógica; e os 30% (trinta por cento) restantes com a oferta dos demais níveis de ensino, todos com base na demanda social da região.

Para Pacheco os Institutos possuem importante função social, e entende a educação profissional e tecnológica como política pública, não somente pela fonte de financiamento de sua manutenção, mas principalmente por seu compromisso com o todo social,

É, pois, para além da estrutura institucional estatal e dos processos de financiamento e gestão de caráter técnico-administrativo, principalmente na dimensão política, no campo dos processos decisórios, na intermediação dos interesses de diferentes grupos utilizando-se de critérios de justiça social em virtude de sua função social, que esses institutos afirmam a educação profissional e tecnológica como política pública (PACHECO, 2011, p. 18).

Em 2010, após quase 2 anos da criação/transformação dos Institutos, o MEC por meio da SETEC, publica um documento chamado “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Um modelo em educação profissional e tecnológica. Concepções e Diretrizes”, com o objetivo de colocar em destaque aspectos conceituais dos IFs, e seus princípios norteadores que subsidiariam a sua implantação e implementação por todo país (MEC/SETEC, 2010, p. 06).

O documento afirma a educação profissional e tecnológica como uma política pública, buscando “trabalhar na superação da representação existente (de subordinação quase absoluta ao poder econômico)”, pois

Em política pública repousa um importante item da constituição da identidade institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia [...]. O sentido de política pública que o atual governo adota amplia de forma significativa esse conceito, ou seja, não basta a garantia de que é pública por estar vinculada ao orçamento e aos recursos de origem pública. Ainda que o financiamento da manutenção, a partir de fonte orçamentária pública, represente condição indispensável para tal, a política pública assenta-se em outros itens também obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, como algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.); e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo (MEC/SETEC, 2010, p, 07).

Destacam que a intenção do Governo Federal ao criar os Institutos Federais é de superação da educação como reprodutora do interesse da classe dominante, na formação integral do indivíduo, na transmissão do conhecimento científico-tecnológico:

A intenção é superar a visão althusseriana²⁰ de instituição escolar como mero aparelho ideológico do Estado, reprodutor

²⁰ Louis Althusser, filósofo francês, é amplamente conhecido como um teórico das ideologias. Seu ensaio mais conhecido é *“Idéologie et appareils idéologiques d’état”* (Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado). Diversas posições teóricas suas permaneceram muito influentes na filosofia marxista. Para Althusser, os aparelhos ideológicos de Estado funcionam todos predominantemente através da ideologia, que é unificada sob a ideologia da classe dominante. Assim, além de deter o poder do Estado e, conseqüentemente, dispor desse aparelho

dos valores da classe dominante, e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados pelo indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade (MEC/SETEC, 2010, p. 18).

Entretanto, na sequência o documento explicita que “é função precípua dos Institutos Federais atuar a favor dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, qualquer que seja a esfera delimitada para atuação” (MEC/SETEC, 2010, p. 37); e declaram que o fator definidor da política de ampliação de vagas para a educação profissional, em outros governos, foi a carência de trabalhadores qualificados, carência de mão de obra qualificada, mas nesta proposta “as políticas para a educação profissional e tecnológica colocam-se para além do fator econômico”(MEC/SETEC, 2010, p. 33), restando evidente as contradições no discurso do Estado.

Em sua tese de doutorado, sobre a “Organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da Educação Profissional Brasileira”, Mônica Maria Teixeira Amorim analisa o referido documento da SETEC, e destaca que

O que se pode inferir, por meio desse discurso, é que a defesa em torno da criação de uma “nova institucionalidade” vai se firmando a partir de argumentos como o compromisso com a justiça social e com o progresso econômico, reiterando o alinhamento dessa política com as orientações do Banco Mundial. Esses argumentos também se mostram presentes no item 2 do documento orientador, que trata da história da educação profissional e tecnológica no Brasil. Nesse tópico de caráter histórico, recupera-se a trajetória da rede federal, desde o surgimento das EAA até os dias atuais, para criticar a ênfase no fator econômico enquanto orientador do ensino escolar dessa rede e a proposta do atual governo de mudar

(repressivo), a classe dominante também se utiliza de outros aparelhos ideológicos do Estado: as igrejas, a família, a escola, o sistema político, dentre outros (MEC/SETEC, 2010).

essa lógica – colocando a qualidade social como foco do fazer pedagógico (AMORIM, 2013, p. 101).

A autora conclui que o documento, em que pese afirme insistentemente o compromisso com a transformação social, e proclame a EPT como potencializadora do ser humano, não passa de mais uma política para consolidação da dualidade educacional brasileira, vejamos:

O que se pode aditar, acerca do conjunto de orientações apresentadas no documento, é que elas convergem para um ponto: um discurso que insistentemente afirma o compromisso com a transformação social como justificativa para criação de uma “nova institucionalidade”. Embora o documento apresente certo “tom” de compromisso com a transformação social, a criação dos tão proclamados institutos, ao que se afigura, não representa uma proposta para superação do dualismo que caracteriza o nosso sistema escolar, mas para consolidação do mesmo (AMORIM, 2013, p. 104).

Neste contexto, os Institutos “assumem o papel articulador das ações educativas compensatórias do governo” (NOGUEIRA; ARAÚJO; SOUZA; MOURÃO, 2015, p. 06). Estes autores apontam que a proposta de expansão da EPT (Educação Profissional e Tecnológica) fomentada pelo empreendedorismo e formação em massa dos trabalhadores, fundamentam-se na imagem que transformam estas instituições em “agências” de desenvolvimento e solução de problemas locais com base na Teoria do Capital Humano, sempre culpabilizando o trabalhador pelo desemprego, exigindo-lhe qualificação constante. “Por isso, só tem sentido universalização da qualificação do trabalhador se for acompanhada da universalização do trabalho” (NOGUEIRA; ARAÚJO; SOUZA; MOURÃO, 2015, p. 08).

Também entre as finalidades dos IFs descritas na Lei, estão orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais; realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico (Lei 11.892/2008, Artigo 6º).

Percebe-se a estreita relação com os setores produtivos, fortalecimento dos mesmos, estímulo ao empreendedorismo (mecanismo de geração de riqueza), etc. Para Pacheco, o empreendedorismo aqui deve ser compreendido em sua dimensão criativa e comportamento proativo na busca de alternativas viáveis para a solução de problemas coletivos, e não em sua acepção restrita de competitividade e individualização da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso profissional (PACHECO, 2011, p. 84).

Diante deste contexto, Otranto explica o porquê do MEC ter impedido a transformação dos CEFETS de MG e do RJ²¹ em Universidades Tecnológicas, pois

[...] a proposta delas é atuar de forma muito similar à das universidades federais, e isso não é prioridade na política de educação profissional técnica e tecnológica da atualidade. A forma como está estruturado o IFET prevê otimização dos custos, e total controle da nova instituição, o que pode acarretar uma fiscalização e um direcionamento mais eficaz na subordinação da educação por ela ministrada aos interesses do mercado, que deve ser fiscalizado desde já pelos docentes, discentes e técnicos dos Institutos Federais. A observação deve ser feita nos vários níveis de ensino, uma vez que a disseminação ideológica, de que a educação deve subordinar-se à lógica do mercado, pode começar bem cedo, na educação básica, principalmente no ensino médio e, é bom lembrar que, a educação não é mercadoria, mas um bem que deve ser disponibilizado a todo cidadão, condição indispensável à ampliação da cidadania (OTRANTO, 2010, p. 99).

Significando, sobretudo, que a educação seguia e segue a lógica do grande capital. E nesse sentido, Pacheco esclarece que é possível que as instituições rompam com essa lógica, uma vez que

²¹ Os CEFETS do RJ e de MG não aderiram à proposta de transformação em Institutos Federais sob os argumentos de retrocesso acadêmico e a presunção de limitação de financiamento imposta pela destinação de 50% das vagas para ensino médio-profissional e 20% para o PROEJA. A adesão de outros CEFETs justificou-se pelo aumento dos cargos comissionados e pela potencialidade destes se tornarem sede das reitorias (OTRANTO, 2010).

Para compreender o significado desse novo cenário, é importante lembrar que as instituições federais, em períodos distintos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos, que possuíam em comum uma concepção de formação centrada nas demandas do mercado, com a hegemonia daquelas ditadas pelo desenvolvimento industrial, assumindo, assim, um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional. No entanto, é necessário ressaltar outra face dessas instituições federais, aquela associada à resiliência, definida pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de uma política de governo. **Isso as torna capazes de tecer, em seu interior, propostas de inclusão social e de construir, “por dentro delas próprias”, alternativas pautadas nesse compromisso com a sociedade** (PACHECO, 2011, p.19, grifos nossos).

Para Nogueira; Araújo; Souza e Mourão, “Os IFs se constituem em espaços de uma disputa, pois podem atender aos circuitos do Capital, ou, por outro lado, construir uma “hegemonia às avessas” (OLIVEIRA, 2010 *apud* NOGUEIRA; ARAÚJO; SOUZA e MOURÃO, 2015, p. 06). Os autores entendem que “Como política social compensatória os IFs descentralizam e interiorizam o ensino técnico de nível médio e educação superior e são catalisadores de outras políticas sociais”, se consolidando como “uma inegável resposta contestatória ao capital investido de benefício social”.

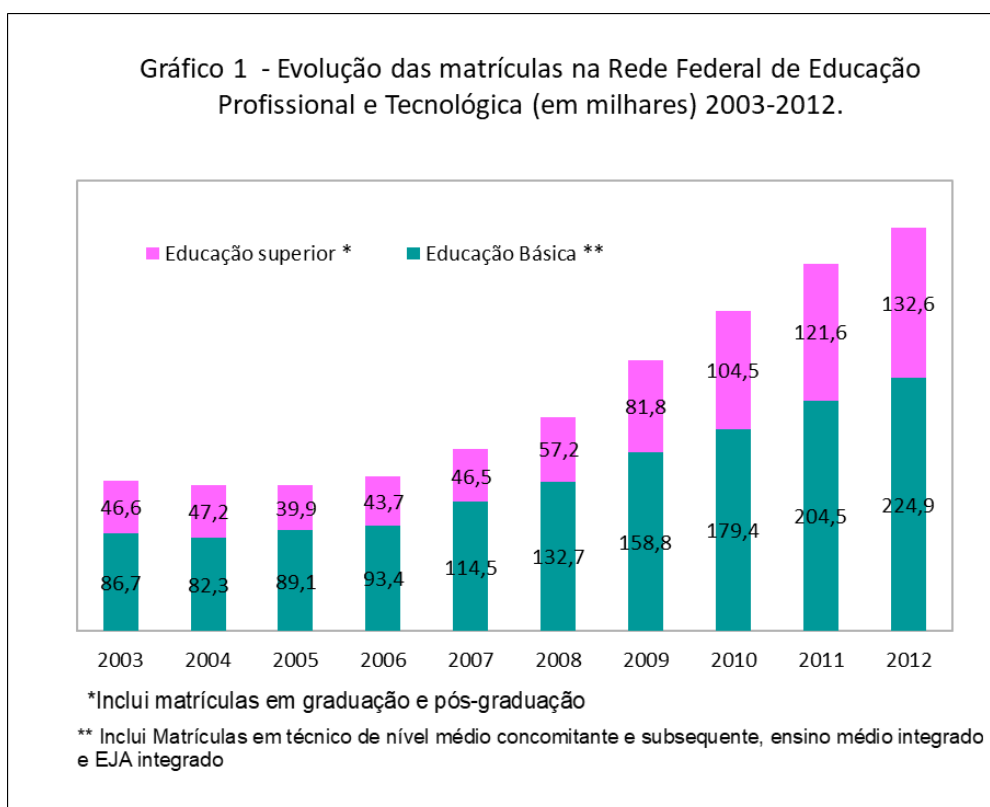
Em entrevista ao blog Desimbloglio, concedida em 05 de fevereiro de 2012, Pacheco falou sobre o que representou para o MEC a elevação do CEFET à categoria de Instituto Federal, o porquê desta evolução institucional, vejamos:

Para superar os novos desafios colocados pela sociedade moderna, precisávamos de uma instituição com um perfil capaz de alcançar um desenvolvimento sustentável, não tendo como perspectiva apenas o mercado de trabalho, mas principalmente, a formação do indivíduo. Neste contexto, os institutos federais ganharam vida. E para cumprir o seu papel na sociedade brasileira, os institutos federais foram criados nos moldes de uma Universidade Federal, mas com mais autonomia e inserção social, pois atendem todas as

mesorregiões do Brasil com o olhar voltado para os arranjos culturais, sociais e produtivos locais (BLOG DESIMBLOGLIO, 2012).

Questionado sobre o porquê da importância dada à EPT nos discursos dos candidatos à Presidência da República em 2010, nas eleições que Dilma Rousseff se elegeu, Pacheco destaca “Primeiro pela importância que o governo federal deu ao tema neste último período. Segundo porque o país cresce a níveis elevados e há uma **demanda muito grande por trabalhadores qualificados**” (BLOG DESIMBLÓGIO, 2012, grifos nossos).

No gráfico abaixo, constatamos a real expansão da oferta da educação profissional, após a criação dos IFs:



Fonte: MEC/Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015 (2014, p. 33).

Os dados apresentados pertencem ao documento “Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015” do MEC, publicado em junho de 2014. Demonstram o “grande crescimento na rede federal de ensino, tanto na

Educação Superior quanto na Educação Básica. No primeiro caso, as matrículas passaram de 46.600 para 132.600 e, no segundo, de 86.700 para 224.900 no período de 2003 a 2012”.

É inegável o que se verifica com a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e a “nova institucionalidade” dos IFs; a oferta da educação profissional mais que duplicou o número de matrículas e expandiu o número de instituições.

Entretanto, o que também constatamos em vários autores e no discurso presente nos documentos do MEC ou de seus representantes é a ratificação do dualismo que veementemente criticam. Ao pregar que a educação profissional deve romper com o pensamento de apenas formar mão de obra qualificada, e voltar-se ao ensino propedêutico, de formação geral, em uma oferta em instituições próprias, apartadas das demais, estão por si só concretizando a dualidade que querem combater.

Neste sentido, Amorim conclui que

O que se afigura, a partir do exame da política de criação dos IFs, é que os investimentos na organização de uma nova instituição, para ofertar educação profissional no Brasil, encaminham-se no sentido de **promover a diferenciação da escola, de consolidar uma rede paralela de oferta de EPT no país**. Tanto na revisão bibliográfica, quanto na análise documental, o conjunto de argumentos apresentados para criar o “novo ente” aproximam-se daqueles levantados no estudo de Dore Soares (1983) para explicar a criação dos cursos superiores técnicos na década de 60 no Brasil. A “nova institucionalidade” não representa, portanto, “uma nova concepção”, mas retoma um antigo projeto em que o atendimento às demandas do processo de produção capitalista por trabalhadores qualificados, o desenvolvimento regional, a igualdade de oportunidades de acesso à escola, e a diversificação do ensino superior mostram-se presentes. **Trata-se de um projeto de diferenciação da escola** (AMORIM, 2013, p. 131/132, grifos nossos).

A autora também fala sobre o processo de criação dos IFs, pois analisou documentos do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de

Educação Tecnológica (CONCEFET), do Conselho de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF) e do Conselho de Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) e realizou entrevistas com gestores das instituições envolvidas na integração aos Institutos; e ressalta que

a análise dos documentos que emanam do MEC, em contraponto com o exame de documentos elaborados pelo CONCEFET, CONDETUF e CONEAF, sugere que o processo de organização dos Institutos Federais **não parece ter ocorrido de forma tão democrática como o governo quer fazer crer**. Isso porque, apesar da existência de diálogo, de negociações (até porque a política se faz mediante negociações entre distintos atores com interesses diversos em jogo), houve pressão do governo para a adesão [...]. Pode-se observar pelos discursos que a **constituição dos Institutos Federais consiste em uma política que se encontra ancorada na ideia de consolidação de uma rede paralela de EPT no país**. (DORE SOARES, 1999a; FERRETTI, 2010) *apud* (AMORIM, 2013, p. 128).

A obrigatoriedade que havia na legislação anterior, de oferta de educação aos pobres, desafortunados, com o auxílio de políticas públicas do Estado, pois sem elas, estes jamais conseguiriam chegar à escola; uma educação profissional aos menos favorecidos, e uma escola de formação geral aos filhos dos dirigentes, separatista; é o retrato da dualidade do sistema educacional brasileiro. E com a criação da Rede de EPT em paralelo, mas com as mesmas características do sistema dual, só o reforça, o ratifica.

Este foi o panorama da criação/transformação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; na seção seguinte, veremos como se deu a criação do Instituto Federal do Paraná, *locus* da presente pesquisa.

1.2.1 Instituto Federal do Paraná: História, Missão e Valores

Como visto anteriormente, o Instituto Federal do Paraná foi criado em dezembro de 2008 através da Lei 11.892, como os demais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; e passou pela transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR). Com esta transformação, incorporou toda a história desta instituição.

Transcrevemos aqui a história do Instituto Federal do Paraná, devido a riqueza de detalhes, uma vez que fossemos descrevê-la, não seria possível manter toda a essência deste percurso.

Escola Alemã

A história do Instituto Federal do Paraná alia-se ao desenvolvimento da cidade de Curitiba, desde a vinda dos imigrantes da Alemanha, passando pelos fatos sociais – locais e mundiais – que influenciaram o desenvolvimento da Educação do Paraná. No ano de 1869 a Colônia alemã de Curitiba, passa a dar funcionamento regular à Escola Alemã com o objetivo de atender aos filhos dos alemães instalados na cidade.

Colégio Progresso

Em virtude dos conflitos provocados pela Primeira Guerra Mundial e o conseqüente enfraquecimento dos alemães, a comunidade brasileira foi conquistando espaço dentro da *Escola Alemã*. O então professor Fernando Augusto Moreira liderou o processo de nacionalização da Escola, que passou a se chamar *Colégio Progresso* em 1914. Moreira foi o primeiro diretor do Colégio Progresso e contribuiu desde então para o fortalecimento de uma instituição com caráter público.

Em 1936 é criado o “*Curso Comercial*”, que funcionava nas dependências da já extinta Escola Alemã. Este curso é considerado o *ponto de partida da história do IFPR*.

Dois anos após, o Colégio Progresso passa a se intitular “*Sociedade Colégio Progresso*”.

A instituição se rompe em 1938 e o patrimônio e os alunos do Colégio são incorporados a diversas instituições de ensino, encerrando suas atividades em 1943. A maior parte dos bens fica para a *Faculdade de Medicina do Paraná*, pertencente a *Universidade Federal do Paraná*. Entre os bens, estava o terreno onde seria posteriormente construído o *Hospital de Clínicas da UFPR (HC-UFPR)*.

Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná

O “Curso Comercial” que funcionava no período noturno do Colégio Progresso, passa a denominar-se *Academia de Comércio Progresso*, em 1941. No ano seguinte, por ato do Ministério da Educação e Cultura, o curso passa a ser dirigido pela *Faculdade de Direito da Universidade do Paraná*, sob a dominação “*Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade Federal do Paraná*”.

Em 1950, com a federalização da Universidade do Paraná, a Escola continuou sendo mantida pela Faculdade de Direito. Anos mais tarde, por decisão do Conselho Universitário, a Escola é integrada à *Universidade Federal do Paraná*, vinculando-se ao *Setor de Ciências Sociais Aplicadas* em 22 de janeiro de 1974, sob a denominação de *Escola Técnica de Comércio da Universidade Federal do Paraná*.

Um novo título é atribuído a escola em 1990: *Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná*.

Em 1994, por decisão dos governos Federal e Estadual, a rede pública de ensino deixa de ofertar cursos técnicos. Com isso, a demanda da Escola Técnica da UFPR aumenta expressivamente, passando de 360 alunos para 1.453 em 1998. Durante este período, em 1997, a Escola Técnica é elevada à categoria de Setor da UFPR.

Em 19 de março de 2008, o Conselho Universitário da UFPR autoriza a implantação do *Instituto Federal do Paraná* a partir da estrutura da Escola Técnica. Com isso, a ET é autorizada a desvincular-se da UFPR para aderir, sediar e implantar o Instituto Federal do Paraná (SITE INSTITUCIONAL DO IFPR)²².

Diferentemente do que ocorreu nos outros estados, que os Institutos herdaram as estruturas dos Centros Federais de Educação Tecnológica, no Paraná o CEFET em 2005 havia se transformado em Universidade Tecnológica (UTFPR), motivo pelo qual não foi possível incorporar esta estrutura como ocorreu com os outros Institutos.

Em janeiro de 2009, o professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR) Alípio Santos Leal Neto, que participou de toda a negociação da transformação da Escola Técnica da UFPR por ser membro do Conselho Universitário da Universidade, é nomeado primeiro Reitor do IFPR.

²² Disponível em <http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/historia/>. Acesso em 22 de maio de 2017.

Nas atas²³ de reuniões do Conselho Superior (COUN) da UFPR é possível identificar como foi temeroso este processo de transformação/desmembramento do Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT) da UFPR para a comunidade acadêmica; sobre as questões de patrimônio, infraestrutura e pessoal. Em todas as atas que tratam sobre o assunto, a fala é sempre de que o MEC garantiu à Instituição que não haveria prejuízo no tocante a infraestrutura e pessoal. Neste sentido, percebemos receio da UFPR em aderir a esta transformação, muito embora tenha sinalizado através da Resolução 01/08 do COUN a autorização para implantação do IFET/Paraná.

Na ata de 05 de fevereiro de 2009, é mencionado uso compartilhado dos espaços, garantia de que todas as ações planejadas iam ao encontro de uma transição tranquila, e que preservasse os bens inerentes à UFPR; registro de reunião do Reitor com os professores da Escola Técnica explicitando os encaminhamentos que estavam sendo dados, o que “não só confortou os professores que almejavam permanecer lotados no Setor Escola Técnica, mas também devolveu a todos a esperança de uma solução cordial e menos traumática para o caso”; fala do Presidente do Conselho no sentido de solicitar tranquilidade necessária para que o processo de transição transcorresse de forma calma e serena.

Então o Setor de Educação Profissional e Tecnológica em 2009 se desmembrou em Setor Escola Técnica, que seria o futuro IFPR, porém sem a infraestrutura destes, herdando a maior parte dos cursos da ETUFPR.

Na reunião do Conselho em 27 de agosto de 2009, foi registrado agradecimento ao Reitor pela condução do “difícil processo envolvendo a permanência da Escola Técnica na UFPR”. Foi também registrado cumprimentos à comunidade do SEPT que dentro das negociações ocorridas já estava definido que a sede patrimonial da antiga Escola Técnica permaneceria com a UFPR.

²³ Atas do Conselho Universitário (COUN) da UFPR estão disponíveis em <http://www.soc.ufpr.br/portal/coun/>.

Não encontramos amparo em nenhum documento oficial ou autor que esclarecesse por qual motivo o IFPR não herdou o patrimônio da Escola Técnica da UFPR, uma vez que havia previsão legal para isso, senão vejamos o artigo 17 da Lei 11.892/2008:

Art. 17. O patrimônio de cada um dos novos Institutos Federais será constituído:

I - pelos bens e direitos que compõem o patrimônio de cada uma das instituições que o integram, os quais ficam automaticamente transferidos, sem reservas ou condições, ao novo ente;

[...] (BRASIL, 2008).

Observamos a dificuldade que o IFPR enfrentou em relação à falta de infraestrutura no início da implantação dos seus *Campi* nas reportagens sobre o Instituto que foram analisadas na dissertação de Mestrado da autora Naiara Longhi Maia intitulada “Os (Rel)atos jornalísticos sobre o Instituto Federal do Paraná nas páginas da Gazeta do Povo: uma análise pragmática”.

Na reportagem “De seis escolas previstas, quatro só ofertarão aulas em 2010” publicada no dia 17 de outubro de 2008 no caderno Vida e Cidadania, é apontado o atraso no cronograma de implantação das unidades e início do ano letivo:

Das seis unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet) previstas inicialmente para serem construídas no interior do Paraná, apenas duas já iniciaram seu ano letivo. As outras quatro aguardam o cumprimento de requisitos exigidos pelo Ministério da Educação (MEC) ou a doação por parte das prefeituras de terrenos, imóveis e infraestrutura básica. A unidade de Paranaguá, no litoral do estado, foi a primeira escola a iniciar as suas atividades, em julho deste ano. Segundo o professor Irapuru Flório, diretor da unidade, a agilidade na adaptação de um imóvel que fica no bairro Porto Seguro, doado pela Fundação Educacional, Cultural e Tecnológica de Paranaguá (Funtec), foi fundamental para que a escola pudesse iniciar suas atividades ainda neste ano. Em Paranaguá são oferecidos os cursos de Aqüicultura, Logística e Informática. Em cada um dos cursos estão matriculados 40 alunos. A segunda unidade pronta e com o ano letivo iniciado desde setembro fica em Foz do Iguaçu,

onde uma parceria com o Parque Tecnológico de Itaipu garantiu a instalação do curso de Aqüicultura, com 40 alunos. (FONTE: Transcrito na íntegra da página www.gazetadopovo.com.br “De seis escolas previstas, quatro só ofertarão aulas em 2010”, publicada no dia 17 de outubro de 2008 no caderno Vida e Cidadania).

Nos reportamos à estas questões da infraestrutura do IFPR apenas para demonstrar as dificuldades de implantação da Rede no Estado, o que por consequência afeta a construção de sua identidade, por tratar-se de instituição nova, e que alguns Campi começaram sem nenhuma história. Assim também com os servidores que fazem parte da construção da identidade do IFPR.

O Instituto Federal do Paraná é uma autarquia federal que possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, e é um órgão vinculado ao Ministério da Educação.

Atualmente, o IFPR é formado por 25 *Campi* espalhados pelo estado, conforme figura 2, abaixo. Além dos *Campi* em funcionamento, ainda há previsão de mais três unidades projetadas (Bandeirante, Guaíra e Lapa).

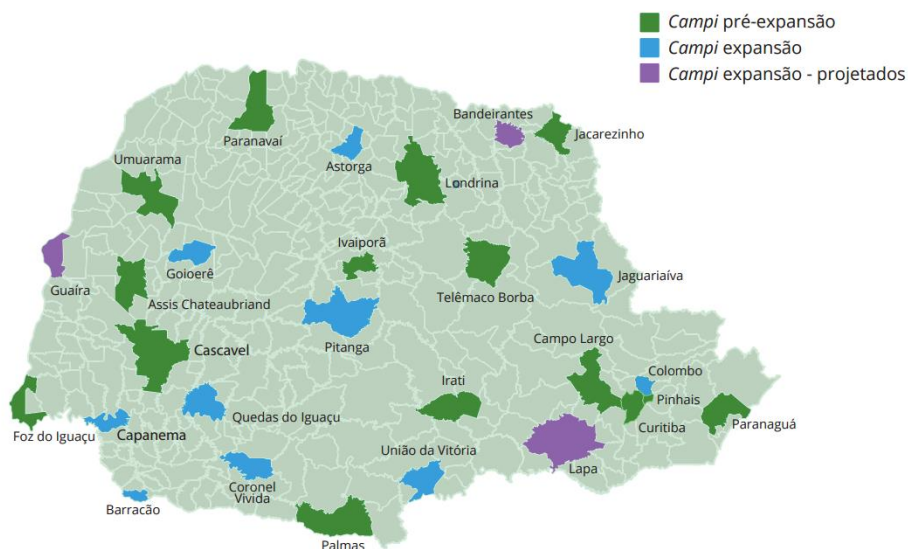


Figura 2 – Cidades onde o IFPR está presente. Fonte: site institucional

O IFPR conta com mais de 26 mil estudantes nos cursos de modalidade presencial e a distância; oferece 40 cursos técnicos presenciais, 07 cursos técnicos na modalidade à distância, 27 cursos superiores presenciais, 01 curso superior na modalidade à distância, 03 cursos de especialização presenciais e 02 curso de especialização à distância (Site institucional).

Sua missão se caracteriza em “promover a educação profissional e tecnológica, pública, de qualidade, socialmente referenciada, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade” prevista no Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018).

O empreendedorismo, como já vimos anteriormente, ganha destaque como missão do IFPR e também está compreendido como um dos Valores, vejamos:

VALORES

- Pessoas;
- Visão sistêmica;
- Educação de qualidade e excelência;
- Eficiência e eficácia;
- Ética;
- Sustentabilidade;
- Qualidade de vida;
- Diversidade humana e cultural;
- Inclusão social;
- **Empreendedorismo** e inovação;
- Respeito às características regionais;
- Democracia e transparência (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2014, p. 26, grifos nossos).

Ainda, em um tópico próprio dentro do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) denominado “Empreendedorismo Inovador”, é entendido

como “promotor do desenvolvimento sustentável e da independência tecnológica da nação”; buscando parcerias com instituições do setor produtivo, de pesquisa, extensão, do terceiro setor e de base comunitária e como elemento de formação e inserção dos estudantes no mundo do trabalho.

Um elemento que surge como desafio ao IFPR após sua institucionalidade, é construir uma nova identidade escolar, a sua identidade, em que pese a herança histórica da Escola Técnica da UFPR, ela se projeta para o futuro como “protagonista de transformações, refletindo sobre as necessidades do sujeito a partir da análise das esferas social, econômica e cultural, marcando os olhares com o viés da inclusão, da sustentabilidade e da democratização” (PDI, 2014, p. 29).

Uma instituição “nova” buscando sua identidade, suas características, marcando seus objetivos, suas finalidades. E esta busca perpassa

Por meio de reflexões sobre práticas escolares do passado, em que a educação significava instrumento elitizado e, não raro, de poder, compreende-se que a construção de uma identidade que reflita as políticas do IFPR é fundamental para marcar qual é o seu papel na atualidade. Pressupor o trabalho como dimensão constitutiva do ser social, e, neste sentido, como interseção entre o fazer e o aprender, demonstra que o ato de estudar também significa uma forma de trabalho. Quer dizer, pelo trabalho e pela educação o sujeito constitui-se como tal e passa a integrar as vozes da sociedade (PDI, 2014, p. 30).

A concepção da Instituição enquanto formadora de indivíduos comprometidos com a transformação social, em espaços de contradição da sociedade, de poder inserir os indivíduos em “um lugar de aprender a interpretar o mundo para, então, poder transformá-lo a partir do domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais, bem como dos seus processos de construção, necessários à superação dos conflitos sociais” (PDI, 2014, p. 32), nos mostra que o IFPR tem a preocupação com a formação omnilateral do indivíduo.

Além da preocupação com o trabalho, enquanto constituição do indivíduo como ser social e cultural, pois entende que “a concepção de trabalho se aproxima da relação entre o homem e a natureza, de maneira que o trabalho se torna elemento fundamental para a sobrevivência humana, da mesma maneira que contribui para a constituição do sujeito como ser social e cultural” (PDI, 2014, p. 32).

Também no Plano de Desenvolvimento Institucional observamos que a educação profissional e tecnológica que o IFPR propõe, “não está relacionada somente à mão de obra, mas a uma práxis humana em que o estudante tenha clareza do seu papel na sociedade” (PDI, 2014, p. 33).

Conforme elucidado por Borborema, o IFPR ainda está construindo sua identidade institucional, e não é possível afirmar que

esse é o melhor modelo para a educação profissional e que não há mais nada a ser feito. O que pretendo dizer é que o amadurecimento dessa identidade institucional é muito importante, já que se essa estrutura não estiver bem consolidada, na ocasião de uma alternância de partidos no governo, existirá o risco de retrocesso a uma condição semelhante àquela da década de 1990, caracterizada como uma fase de cortes orçamentários, paralisação de concursos públicos, desmonte do patrimônio público e opção por uma educação profissionalizante (BORBOREMA, 2013, p. 31/32).

Trata-se de uma Instituição que tem um inegável papel transformador perante a sociedade, de romper com o sistema dualista da educação brasileira, há tantos anos negada aos não detentores dos meios de produção, sempre destinados ao ensino aligeirado, de formação para mão-de-obra, para atender aos interesses do mercado.

Uma das características dos Institutos, que o diferencia das demais instituições públicas é a proposta de verticalização do ensino. Na mesma instituição a oferta de todos os níveis de ensino; cursos técnicos de ensino médio, licenciaturas, tecnológicos, educação de jovens e adultos e de pós-graduação.

Uma instituição que vem afirmando suas configurações, consolidando sua identidade e se fazendo presente perante a sociedade, que ainda não tem total conhecimento de seus espaços e suas propostas. Da mesma maneira, seus servidores bem buscando identidade, como veremos no capítulo seguinte.

4.1.1 CAPÍTULO II - TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS E A PERCEPÇÃO DE SEU TRABALHO NO IFPR

Não quero a beleza, quero a identidade.

(Clarisse Lispector)

Neste capítulo tratamos da busca pela identidade profissional dos técnicos em assuntos educacionais, desde a criação do cargo até sua atual configuração de atribuições, modo de investidura e requisitos de formação exigidos.

2.1 Os Técnicos em Assuntos Educacionais - Resgate histórico da criação do cargo

Os cargos técnicos administrativos em educação foram criados através da Lei 5.645 de 10 de dezembro de 1970, que estabelece diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais. O cargo específico de Técnico em Assuntos Educacionais se enquadra na descrição do inciso IX, do artigo 2º, ao especificar os cargos de provimento efetivo, como sendo “Outras atividades de nível superior” (BRASIL, 1970).

O Decreto nº 72.943 de 19 de julho de 1973 veio regulamentar este artigo, ao dispor sobre o Grupo – Outras Atividades de Nível Superior, a que se refere o artigo 2º, da Lei 5.645 de 10 de dezembro de 1970. No artigo 3º, o decreto estabelece que

O Grupo - Outras Atividades de Nível Superior é constituído pelas Categorias Funcionais abaixo indicadas:

Código NS-927 - Técnico em Assuntos Educacionais;

[...]

Art 5º [...]

XXV - Na Categoria Funcional de Técnico em Assuntos Educacionais, os de Técnico de Educação, Sociólogo, Psicólogo, Inspetor de Ensino e Instrutor de Ensino Superior,

do Ministério da Educação e Cultura, bem como, por transformação, os de Assistente de Educação cujos ocupantes possuam diploma de Bacharel em Pedagogia devidamente registrado (BRASIL, 1973).

Já no artigo 10, o Decreto disciplina o ingresso no cargo, que deve ser por concurso público cuja exigência era diploma de bacharel em Pedagogia ou dos cursos superiores de Psicologia, Filosofia, Ciências Sociais e Educação Física.

Com uma exigência de licenciados em grandes áreas de abrangência, já se observa que não existia uma característica definida para este servidor, tornando uma categoria bastante heterogênea.

Após, o Decreto nº 76.640 de 19 de novembro de 1975, alterou esta redação, registrando como requisito de qualificação para o cargo apenas diploma de curso superior para categoria de Técnico em Assuntos Educacionais. Novamente a lei deixa em aberto a característica desta função, por abrir ainda mais o leque de formações como requisito de ingresso e o que é mais contraditório, com atribuições pedagógicas e educacionais.

Em relação à descrição sumária de atribuições e exemplos típicos de trabalho da classe, explicitadas na Portaria nº 416 de 17 de agosto de 1973 expedida pelo Departamento Administrativo do Serviço Público – DASP²⁴, o que se verifica é a contradição entre a **exigência de qualquer diploma** em curso superior, e **atribuições pedagógicas e educacionais**. Senão vejamos:

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DAS ATRIBUIÇÕES DA CLASSE:

Atividades de coordenação, orientação e execução especializada de trabalhos pedagógicos visando à **solução de problemas de educação, de orientação educacional**, administração escolar e de educação sanitária.

²⁴ Criado em 1938, era o órgão do Sistema Administrativo de Pessoal do governo até 1985.

EXEMPLOS TÍPICOS DE TRABALHOS DA CLASSE:

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

18. Desempenhar tarefas semelhantes (BRASIL, 1973, grifos nossos).

Em maio de 1979, o Núcleo de Recursos Humanos – NRH do MEC publicou um documento intitulado “Considerações sobre a situação atual dos Técnicos em Assuntos Educacionais no MEC”. Com a justificativa de examinar o segmento técnico dos TAEs, e de que a educação brasileira estava demandando uma definição de papéis dos profissionais formados, dado a pluralidade e heterogeneidade de expansão do Estado e das próprias atividades do MEC.

Sobre o objetivo das considerações, o NRH esclareceu que

Os propósitos deste trabalho prendem-se sobretudo à obtenção de informações que possibilitem uma melhor compreensão das atribuições dos profissionais de educação (inspetores de ensino, técnicos de educação, assistentes de educação, etc...) hoje componentes da Categoria Funcional de Técnicos em Assuntos Educacionais (MEC, 1979, p. 10).

Sua finalidade era de dotar os órgãos educacionais de profissionais qualificados para a realização das atividades de supervisão, coordenação, programação ou execução de trabalhos de pesquisa e estudos pedagógicos, visando a solução dos problemas de educação (MEC, 1979).

Observamos que realmente não havia clareza sobre as atribuições da categoria, nem tampouco das exigências de qualificação para investidura no cargo.

Ainda no referido documento, no capítulo I “O TAE e sua dimensão histórica”, o NRH sintetiza o que se percebeu na evolução das leis que tratam especificamente das atribuições dos profissionais de educação (há época, eram inspetores, supervisores e técnicos de educação), senão vejamos:

- A recente história da Universidade no Brasil e a falta de tradição dos cursos de formação especiais de Técnico de Educação.

- Uma preocupação inicial quase exclusiva com a formação do professor do ensino secundário e normal e consequente abandono da formação ou organização de habilitação específica de outros tipos de profissionais ou especialistas, tais como o de orientar, o inspetor de ensino e o administrador escolar.
- Não configuração tanto do lado do mercado de trabalho, quanto do lado das agências formadoras e estrutura legal, do perfil profissional dos especialistas em educação.
- Deficiente e heterogênea composição do quadro de técnicos do MEC.
- Política de enquadramento que levou aos quadros de Técnicos de Educação elementos sem as correspondentes qualificações exigidas.
- Nomeações feitas sem qualquer critério quanto à qualificação profissional (MEC, 1979, p. 22).

Resta claro que anteriormente, Técnico em Assuntos Educacionais se tratava de uma categoria, que abrangia demais cargos não docentes; e não um cargo específico como é hoje no Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE).

Com a promulgação da Lei 7.596 de 10 de abril de 1987 veio a promessa de regulamentação de um Plano de Cargos e Salários para os servidores técnicos administrativos. A referida lei em seu artigo 3º estabelecia que:

Art. 3º As universidades e demais instituições federais de ensino superior, estruturadas sob a forma de autarquia ou de fundação pública, **terão um Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos** para o pessoal docente e para os servidores técnicos e administrativos, aprovado, em regulamento, pelo Poder Executivo, assegurada a observância do princípio da isonomia salarial e a uniformidade de critérios tanto para ingresso mediante concurso público de provas, ou de provas e títulos, quanto para a promoção e ascensão funcional, com valorização do desempenho e da titulação do servidor (BRASIL, 1987, grifos nossos).

E em 23 de julho de 1987 foi promulgado o Decreto 94.664, que aprovou o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE) de que tratava a Lei 7.596/87, apesar de não ser um plano exclusivamente para os técnicos, um marco de muita importância para a carreira técnico-administrativa, que trouxe a classificação de cargos e empregos; o que representou o primeiro plano de carreira formal dos técnicos-administrativos, assim enquadrando os Técnicos em Assuntos Educacionais:

Art. 18. Os cargos e empregos do pessoal técnico-administrativo são classificados nos seguintes grupos ocupacionais, de acordo com a natureza das respectivas atividades, e serão estruturados em subgrupos:

[...]

III - Grupo Nível Superior, compreendendo cargos e empregos permanentes a que sejam inerentes atividades técnico-administrativas, para cujo exercício é exigida formação de 3º Grau ou registro no conselho superior competente.

[...]

Art. 20. Os cargos ou empregos integrantes dos grupos previstos nos arts. 18 e 19 serão especificados em ato a ser expedido pelo Ministro da Educação (BRASIL, 1987).

A Portaria do MEC nº 475 de 26 de agosto de 1987 enfim veio regulamentar o Decreto para especificar os cargos técnicos administrativos, expedindo normas complementares para a execução do Decreto 94.664/87; no mesmo documento com regulamentações do pessoal docente.

Atualmente, o Plano de Carreira dos Cargos Técnicos-Administrativos em Educação – PCCTAE, agora um documento próprio somente dos técnicos, está regulamentado pela Lei 11.091 de 12 de janeiro de 2005, dispõe sobre a estruturação do PCCTAE, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação.

Através de ofício circular nº 15/2005, expedido pelo MEC aos Chefes de Gestão de Pessoas das Instituições Federais de Ensino, foi realizada a

descrição dos cargos técnicos-administrativos em educação. A descrição do cargo Técnico em Assuntos Educacionais, assim ficou estabelecido:

DESCRIÇÃO DO CARGO

NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO: E

DENOMINAÇÃO DO CARGO: **TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS**

REQUISITO DE QUALIFICAÇÃO PARA INGRESSO NO CARGO:

- ESCOLARIDADE: Curso Superior em Pedagogia ou Licenciaturas.

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO:

Coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO

- Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos alunos.
- Elaborar projetos de extensão.
- Realizar trabalhos estatísticos específicos.
- Elaborar apostilas.
- Orientar pesquisas acadêmicas.
- Utilizar recursos de informática.
- Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional (BRASIL, 2005).

Observamos que novamente foi estabelecido como requisito de qualificação para ingresso no cargo curso Superior em Pedagogia ou Licenciaturas.

PIO analisa a criação do cargo de TAE, em seu contexto histórico e explica que

foi historicamente delineado por decretos, leis e pareceres que tinham como objetivo atender aos interesses de um Estado ora progressista e tecnicista, ora repressor, e possui uma identidade construída essencialmente pelo olhar externo e esse, por sua vez, partia daqueles que desmereciam seu trabalho (PIO, 2012, p. 69).

No ano de 2014, o MEC expediu a Portaria nº 27 de 15 de janeiro de 2014, instituindo o Plano Nacional de Desenvolvimento Profissional dos servidores integrantes do PCCTAE, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, com o objetivo de “Promover, de forma complementar, condições para o desenvolvimento dos servidores integrantes do PCCTAE com vistas ao desenvolvimento profissional e da gestão nas Instituições Federais de Ensino” (BRASIL, 2014).

Diante de toda legislação, observamos a evolução do quadro funcional dos servidores técnico administrativos em educação perante a estrutura das Instituições Federais de Ensino.

Sobre a evolução da legislação, no artigo “Educadores na LDB: gestores e apoio escolar” NETO escreveu que “Em uma análise, ainda que preliminar, verifica-se tão somente a preocupação em fomentar uma política de formação do magistério, excluindo de forma institucional os demais educadores não docentes” (NETO, 2012, p. 4).

Se faz necessária a análise da evolução da categoria e também das contradições da história do cargo no cotidiano das instituições federais de ensino, concebidas como instituições sociais que também possuem uma história e diversos sujeitos que a compõem.

Neste contexto Fonseca, Sales e Dias explicam o cenário que a categoria dos técnicos administrativos surgiu:

A inserção dos trabalhadores técnico-administrativos no espaço universitário das instituições públicas é marcada por contradições e representações múltiplas, todas construídas e reconstruídas sócio-historicamente. Uma delas, senão a mais importante: a divisão entre trabalho e educação, entre fazer e pensar. Tal dicotomia, já tão explorada por diversos autores (Saviani, 1994; Frigotto, 1998; dentre outros), remonta às culturas grega e romana, atravessando a Idade Média e consolidando-se na modernidade com todas as suas contradições, através de diferentes modelos educativos, formais e informais (FONSECA; SALES & DIAS, 2010, p. 213).

Assim como os grupos dominantes na estrutura da sociedade, também nas Instituições Federais de Ensino (IFEs) existem segmentos, suas lutas e conquistas. São os docentes, discentes e técnicos administrativos que constroem a realidade acadêmica dia a dia. Embates históricos foram travados por movimentos nacionais de professores e movimentos estudantis. Grandes bandeiras foram erguidas e muitas conquistas realizadas.

No entanto, como bem esclarece Fonseca,

É, contudo, praticamente desconhecido, tanto no âmbito mais geral da opinião pública quanto no nível dos estudos acadêmicos, o conjunto das ações, ideias e proposições relativas ao tema gerado pelos servidores técnico-administrativos das Instituições de Ensino Superior (IES), através de seu movimento social organizado, bem como, portanto, o quadro de significados guardados em seus esforços para intervir no debate universitário. (FONSECA, 1996, p. 13).

Na década de 80, após o fim do regime militar, os movimentos foram retomados, assim como algumas representações a nível nacional do segmento

docente, discente e de servidores, quais sejam ANDES²⁵, UNE²⁶ e FASUBRA²⁷ respectivamente. Basicamente a intenção era a reforma universitária, já que a crise era evidente.

E é neste cenário, que os servidores técnicos administrativos emergem com seus projetos e anseios, antes não ouvidos por ninguém. Como bem observado por Fonseca,

Constituídos, originalmente, como segmento inócuo da organização universitária, os funcionários empreenderão, ao longo dos anos 80, um conjunto de iniciativas, cujos efeitos repercutirão de modo amplo no interior das IFES. Firmando-se através de sua auto-organização coletiva, lograrão interpor ao debate universitário novas questões. Mediante seus esforços, dentro dos quais destacam-se as tentativas de superação da indigência a que estavam submetidos, os funcionários tornarão, então, projetos os seus anseios. (FONSECA, 1996, p. 14).

Gonzaga desenvolveu pesquisa sobre os técnicos administrativos em educação negros, e relata que

Ainda hoje, encontramos docente que se referem aos/as trabalhadores/as técnico-administrativos como “meu/minha” funcionário/a. Podemos interpretar esse fato como uma atitude intencional de manutenção da hierarquia professor/técnico-administrativo. Contudo, essa atitude revela o que há de mais perverso na relação que é a tentativa de “coisificar” o Outro, negando-lhe o direito ao nome e à identidade (GONZAGA, 2010, p.11).

É histórico o entendimento de que o técnico administrativo tem o papel de executar, e não de refletir, uma vez que questões de natureza complexa,

²⁵ ANDES foi criado como Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior em 1981, sete anos depois passou a ser Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

²⁶ A União Nacional dos Estudantes nasceu em 1937, na Casa do Estudante do Brasil no Rio de Janeiro. Mesmo com a repressão da ditadura militar, que retirou a representatividade da instituição, atuaram ilegalmente. Ao final dos anos 70, com o enfraquecimento do regime militar, a instituição se reestruturou.

²⁷ A Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA) foi fundada em 19 de dezembro de 1978 sob a denominação de Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras.

que envolvem o futuro das instituições são tarefas para docentes (SANTOS, 2010, p. 40).

E assim a carreira dos Técnicos em Assuntos Educacionais vai se constituindo, sem muito amparo na legislação, que é confusa e recente. Os editais de concurso estabeleciam as atribuições do cargo conforme a legislação, porém a realidade quando do início de suas atividades era diversa. Como construir uma identidade neste contexto? Servidores com formações diferentes, embora com uma única descrição de atividades a ser desempenhadas.

Um outro viés que o TAE se deparou foi o convívio com o Pedagogo. Atribuições muito semelhantes, alguns servidores TAEs tem formação em Pedagogia, mas o trabalho que desenvolvem é diferente? Se são quase as mesmas atribuições por que não se ampliaram as vagas para Pedagogo ao invés de criar o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais. A formação em Pedagogia faz alguma diferença?

Esse conflito se deve também a legislação que ora exigia formação em Pedagogia somente, ora exigia formação em qualquer Licenciatura, fazendo com que a identidade destes servidores se tornasse frágil. Assim, a lei que deveria conduzir a uma identidade, acabou por desconstruí-la.

Conforme o Edital 15/2016 IFPR, as atribuições do cargo de Pedagogo e TAE são

Pedagogo

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.

TAE

Coordenar as atividades de ensino, planejamento, orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo.

Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (EDITAL IFPR, 2016).

É clara a similaridade das atribuições de ambos os cargos, que aponta para práticas de natureza essencialmente pedagógicas, assessoramento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; atividades fim das instituições escolares.

O que os diferencia então? Primeiramente distinguir o TAE significa dizer que ele não é um Pedagogo e isto precisa ficar bem claro; lhes são atribuídas funções e cobrados saberes que são especificamente encontrados em suas formações. Suas formações acadêmicas lhes permitem atuar em atividades essencialmente pedagógicas e contribuir também com “pensar os processos da educação” dentro da pluralidade de conhecimento que possuem.

Surgem questões que precisam ser refletidas sobre identidade, trazidas por Woodward, para compreensão mais ampla dos processos que envolvem a construção da identidade, como:

A identidade é fixa? Podemos encontrar uma “verdadeira” identidade? Seja invocando algo que seria inerente à pessoa, seja buscando sua “autêntica” fonte na história, a afirmação da identidade envolve necessariamente o apelo a alguma qualidade essencial? (WOODWARD, p. 13, 2014).

Nem fixa, nem biológica; a identidade tem um núcleo essencial, que a distingue de outra, e também produto da intersecção de diferentes componentes, como discursos políticos e culturais, e de histórias particulares (WOODWARD, p. 38, 2014).

A identidade então é marcada pela diferença. E os TAEs, neste contexto, apesar de desempenharem suas funções no espaço escolar não formal, ou seja, fora da sala de aula, não significa que desenvolvam atividades-meio, apenas de suporte às atividades docentes, e que as atividades-fim sejam de responsabilidade exclusiva destes.

Neste sentido, Valle esclarece que

Os 'atores' universitários são vários e várias são as suas contribuições. A finalidade de produção e transmissão do saber, baseado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é da "Universidade" e não de uma categoria profissional. Ou seja, não existe uma propriedade dos processos no interior da Universidade e, nesta compreensão, todos os trabalhadores no interior das instituições federais de ensino devem ser igualmente responsáveis pela consecução de seus objetivos (VALLE, 2014, p. 64).

Assim, a construção de uma identidade também se caracteriza por negar o que não lhe cabe fazer, ou o que não é sua atribuição e reconhecer o valor de seu trabalho. Precisam se reconhecer perante a comunidade acadêmica como sujeito integrante insubstituível, e ser identificado da mesma maneira pelos demais servidores.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva, a respeito da definição de identidade,

Em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir "identidade". A identidade é simplesmente aquilo que se é: "sou brasileiro", "sou negro", "sou homossexual", "sou jovem", "sou homem". A identidade assim concebida parece ser uma positividade ("aquilo que sou"), uma característica independente, um "fato" autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e auto-suficiente (SILVA, p. 74 , 2014).

Mas também pontua que, além de ser uma positividade, a diferença se constitui na identidade, como aquilo que o outro é, e aquilo que eu não sou. "A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe. É fácil compreender, entretanto, que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência" (SILVA, p. 74 , 2014).

Ao dizer que o técnico em assuntos educacionais não é pedagogo, estamos afirmando uma diferença, excluindo-o da categoria de pedagogos,

dizendo que não pertencem a categoria de pedagogos. E nesta operação de incluir e excluir, dizer o que somos e o que não somos, Silva explica que

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer "o que somos" significa também dizer "o que não somos". A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles". Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. "Nós" e "eles" não são, neste caso, simples distinções gramaticais (SILVA, p. 82, 2014).

E essas demarcações do que somos e do que não somos, implicam em relações de poder, pois "A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder" (SILVA, p. 97, 2014).

Assim, nesta perspectiva de diferenças apresentada por Tomaz Tadeu da Silva, "a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental"; e ainda explica que "identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada" (SILVA, p. 98, 2011).

Esta é a busca por identidade, esta construção, este processo de produção, marcação das diferenças entre as categorias, estas operações de inclusão e exclusão, como descritas pelo autor.

Nos questionários aplicados, um dos técnicos em assuntos educacionais, afirma que desenvolve poucas atividades de sua formação

correlacionadas ao seu cargo, e explica que “Em decorrência da minha formação há uma grande demanda de atividades relacionadas ao cargo de Pedagogo – Área, mas costumo recusá-las pois não são atribuições do meu cargo” (questionários aplicados pela pesquisadora, 2017).

Por se tratar de servidores que não possuem uma marca característica, como o por exemplo o Pedagogo, as chefias também não têm clareza de suas atribuições, falta o entendimento dos colegas e dos próprios TAEs.

No documento “Considerações sobre a situação atual dos Técnicos em Assuntos Educacionais no MEC” do Núcleo de Recursos Humanos – NRH, já citado anteriormente, foi retratada esta falta de identidade dos servidores ocupantes do cargo, vejamos:

Várias opiniões dos entrevistados apontam como uma das causas principais a indefinição das atribuições do TAE: afinal de contas, o que se quer do TAE? O que ele deve fazer? Uma vez que esta indefinição existe, o que ocorre em geral, é a subutilização de TAE's qualificados, desperdiçados em tarefas burocráticas; a improvisação do seu trabalho (o fazer de tudo, a qualquer momento); os desvios de função (os TAE's trabalhando em áreas que não correspondem ao seu cargo) (MEC, 1979, p. 101)

Percebemos que a busca pela identidade dos TAEs vem desde o momento da criação do cargo, busca por autoafirmação e reconhecimento da comunidade acadêmica, busca pela apropriação de suas atribuições de maneira que sejam constituídas suas características e referências.

Esta questão do desvio de função e da subutilização dos TAEs, também encontramos nas vozes dos servidores do IFPR, como veremos no capítulo seguinte.

5.1.1 CAPÍTULO III – A VOZ E A VEZ DOS TAES – EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

“A universidade terá que fazer prevalecer um saber crítico sobre um alienado... Para tanto há que acordar o coletivo adormecido nas infindáveis pelejas de sua rotina diária. Há que acordar os pequenos conflitos dos muitos poderes que circulam em seu interior. Há que superar a cisão entre o administrativo e o acadêmico”

Sofia Lerche Vieira²⁸

Para compreensão dos dados obtidos através dos questionários aplicados aos técnicos em assuntos educacionais do IFPR, buscamos integrá-los no contexto histórico e político em que foram externados. Trata-se de uma pesquisa exploratória, que aprofunda um assunto pouco explorado, com a intenção de torná-lo explícito, discutido. Segundo Gil, “A interpretação tem

²⁸ VIEIRA, Sofia Lerche. **A universidade federal nos anos 80: o jogo da política educacional**, p. 138.

como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas” (GIL, 2008, p. 156); é o que nos propusemos a fazer, dar sentido às respostas dos TAEs.

A interpretação dos dados é de fundamental importância em uma pesquisa qualitativa, mas não há uma única maneira de fazê-la. Desta forma,

Os procedimentos não são científicos nem mecanicistas. Para análise requer-se um plano. Mas isso não significa que se deva aderir mecanicamente ao processo. Embora requeiram conhecimentos metodológicos, não existem regras rígidas de análise (GIL, 2008, p. 177).

O mesmo autor esclarece que “Embora se reconheça a importância de um arcabouço metodológico sólido, não se pode dispensar a criatividade do pesquisador. Cabe-lhe muitas vezes desenvolver a sua própria metodologia” (GIL, 2008, p. 177).

Neste universo, nos propomos a buscar a integração entre os fundamentos teóricos apresentados e os resultados obtidos através dos questionários, para expor a realidade cotidiana dos técnicos em assuntos educacionais do IFPR.

3.1 O Questionário

Como explicitado anteriormente, utilizamos como ferramenta de coleta de dados o questionário, que foi enviado pela plataforma *online* do *Google Drive*. Foram elaboradas questões fechadas (com respostas pré-definidas) e abertas (sem restrição de resposta). Como seriam muitos respondentes, e de todos os 25 *Campi* do Instituto Federal do Paraná, esta foi a ferramenta mais viável na questão de tempo e também para que não houvesse deslocamento.

As questões abordaram a identificação do servidor quanto à formação, setor de lotação; questões de identificação do trabalho desenvolvido e referentes à natureza das atividades desempenhadas, se estão de acordo com a descrição do cargo, e quais outras atribuições desenvolvem; questões

relativas a relações de poder, desvalorização da categoria e respeito com o trabalho desenvolvido. Conforme Gil (2014, p. 121), “construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”. Foram elaboradas 12 questões, sendo 4 fechadas e 8 abertas, com livre espaço para respostas, buscando o objetivo desta pesquisa, que é de contribuir com a identidade profissional dos TAEs, discutir este perfil, analisar de que maneira este processo vem se construindo, além de apurar qual a percepção que o próprio TAE tem de suas atribuições.

Na introdução do questionário enviado ressaltamos que a pesquisa estava devidamente autorizada pelo Reitor da Instituição, e que possuía como finalidade identificar as atividades desenvolvidas pelos técnicos em assuntos educacionais no IFPR, demonstrando sua importância nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Deixamos claro que fazia parte de uma pesquisa de Mestrado e que os dados seriam apresentados de forma a preservar a confidencialidade dos participantes.

Junto com as respostas recebemos e-mails de manifestações sobre a pesquisa, como este transcrito abaixo:

Tudo bem? Respondi sua pesquisa somente hoje. Estava em tempo ainda?

Com a correria, você sabe, fica difícil parar.

Olha, o que você está pesquisando? Fiquei curioso e realmente interessado.

Em minha opinião nosso cargo (supondo que você é Técnica em Assuntos Educacionais também) é muito mal compreendido.

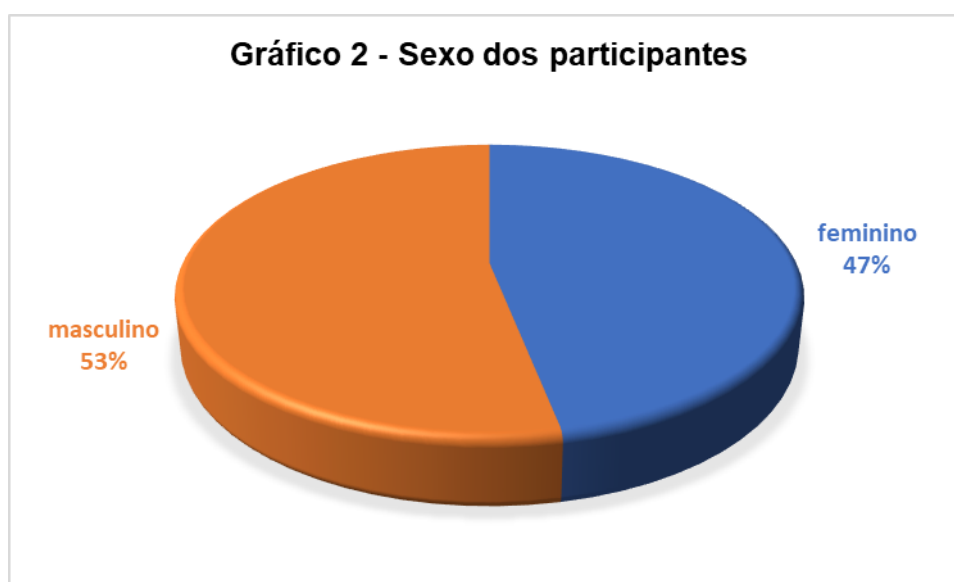
No que eu puder ajudar, por favor, conte comigo (E-mail recebido em 12/09/2017).

Estas manifestações foram indícios de que a pesquisa realmente poderia tratar de esclarecimentos a estes servidores, e demonstra a receptividade e interesse ao tema que nos propusemos pesquisar.

3.2. Os sujeitos da pesquisa

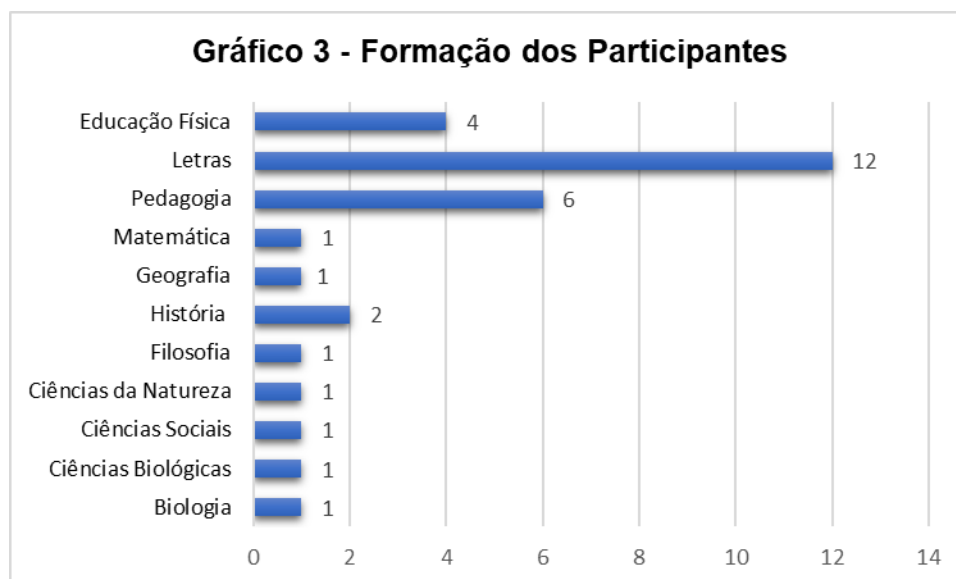
Responderam ao questionário 32 técnicos em assuntos educacionais, da totalidade de 46 que compunham a população desta pesquisa, composta por todos os TAEs do IFPR na data de início da aplicação dos questionários. O que significa dizer que obtivemos uma taxa de retorno de 69,5%. Como se trata de uma pesquisa qualitativa, o critério estatístico não é o determinante.

Em relação ao sexo dos participantes, o que se pode observar é que a maioria de 53% dos participantes é formada pelo sexo masculino, conforme se pode visualizar no Gráfico 2 a seguir.



Fonte: questionários aplicados pela pesquisadora, 2017.

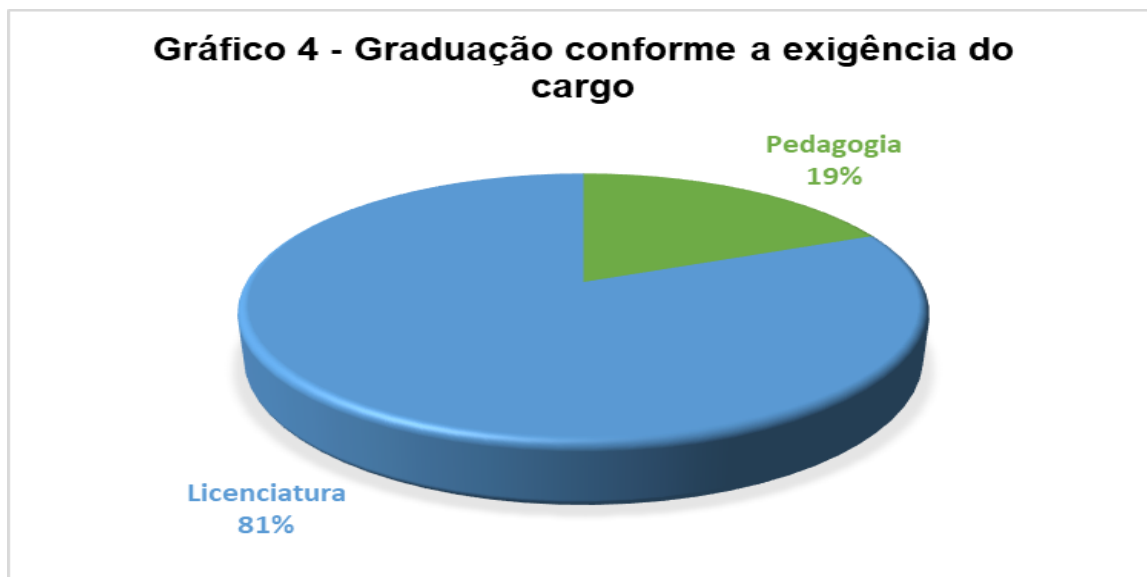
Para compreensão de outras questões maiores, inclusive sobre o desenvolvimento das atividades dos técnicos em assuntos educacionais, é preciso conhecer a graduação dos participantes. Ressalto que para o ingresso no cargo é exigido diploma em Pedagogia ou qualquer Licenciatura. O Gráfico 3 apresenta a realidade do total de TAEs respondentes de acordo com a graduação informada:



Fonte: questionários aplicados pela pesquisadora, 2017.

Observamos que a formação dos técnicos a nível de graduação é nas seguintes áreas: Licenciatura em Educação Física (04); Licenciatura em Letras (12); Pedagogia (06); Licenciatura em Matemática (01); Licenciatura em Geografia (1); Licenciatura em História (1); Licenciatura em Filosofia (1); Licenciatura em Ciências da Natureza (1); Licenciatura em Ciências Sociais (01); Licenciatura em Ciências Biológicas (01); Licenciatura em Biologia (01).

Devido à exigência para ingresso no cargo ser Pedagogia ou Licenciaturas, verifica-se a diversidade de formações dos TAEs, o que por si só é incongruente com o desempenho da função, pela especificidade de cada formação, tornando o trabalho mais complexo, uma vez que as atribuições dos TAEs são essencialmente pedagógicas.



Fonte: questionários aplicados pela pesquisadora, 2017.

Portanto, 81% dos técnicos em assuntos educacionais possuem Licenciatura, e 19% tem formação em Pedagogia.

Assim, a própria identidade profissional também se confunde, pois não há caracterização conforme a formação do trabalhador. É uma função em que vários indivíduos com formação diversa atuam, tornando ainda mais complexo este trabalho.

Cabe lembrar que as algumas Licenciaturas não possuem muitas disciplinas com dimensão didático-pedagógica, mas conhecimentos mais representativos da própria área, de dimensão técnico-instrumental.

Todos os TAEs respondentes possuem especialização, mestrado ou doutorado, totalizando 100% da população pesquisada. Assim, todos possuem formação acima do exigido para ingresso no cargo, que reflete diretamente na retribuição salarial, uma vez que recebem incentivo à qualificação, instituído pelo Plano de Carreira. O que também não significa que altere sua identidade profissional, pois muitas vezes não conseguem utilizar estes conhecimentos adquiridos na Instituição, quer seja pela falta de incentivo institucional, ou pela natureza das funções que desempenha serem meramente burocráticas e administrativas.

Retratando o trabalho desenvolvido, quando questionamos **qual seu setor de lotação**, obtivemos as seguintes respostas representadas no Gráfico 5:



Fonte: questionários aplicados pela pesquisadora, 2017.

Nesta pergunta buscamos identificar o setor no qual o técnico em assuntos educacionais está lotado para relacionar a atividade que desenvolve com as atribuições do cargo, ou aquelas que deveriam desenvolver, se há algum desvio de função ou em algum setor em que exerçam atividades predominantemente administrativas.

O que constatamos foi que a maioria dos técnicos, 18 servidores, estão lotados na Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis; 04 na Coordenação

de Ensino; 01 servidor está na Coordenação de Pesquisa; 01 servidor na Diretoria de Extensão, Inclusão e Cultura da PROEPI; 01 servidor está na Pró-Reitoria de Ensino (PROENS); 01 na Diretoria de Pós-Graduação da PROEPI; 01 na Direção de Ensino; 01 na Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação (PROEPI), 03 na Secretaria Acadêmica e 01 na Pró-Reitoria de Graduação em colaboração na UTFPR.

A Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis (SEPAE) é o setor responsável por auxiliar os docentes e discentes nas ações referentes ao processo de ensino-aprendizagem articulado com a Assistência Estudantil, caracterizando atividades de natureza essencialmente pedagógica. Este é o setor nos *Campi* em que os TAEs, segundo orientação da Gestão de Pessoas, devem estar lotados, com exceção dos técnicos em assuntos educacionais com cargos de chefias e recebendo função gratificada (contraprestação remuneratória).

Existem servidores lotados nas Pró-Reitorias de Ensino (PROENS) e de Extensão, Pesquisa e Inovação (PROEPI), e em Diretorias da PROEPI. A PROENS tem por competência planejar, superintender, coordenar, fomentar as políticas e acompanhar a execução das atividades de ensino, na área da educação profissional e tecnológica, do Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação, articuladas com a extensão, a pesquisa, o empreendedorismo e a inovação tecnológica (MANUAL DE COMPETÊNCIAS/IFPR, 2015).

A PROEPI é responsável por planejar, superintender, coordenar e fomentar as políticas e atividades relativas à extensão, pesquisa e inovação, articuladas ao ensino em estreita relação com os diversos segmentos e realidades da sociedade, bem como acompanhar a execução dessas políticas.

Quanto à Diretoria de Extensão e Políticas de Inclusão (DIEXT) da PROEPI, cabe o planejamento, orientação, coordenação e avaliação das atividades de extensão em todas as suas áreas temáticas e pelas políticas de inclusão no âmbito do IFPR.

A Diretoria de Pós-Graduação (DPG) da PROEPI é responsável pelo planejamento de políticas institucionais voltadas aos programas e cursos de

pós-graduação, nas modalidades *stricto sensu* e *lato sensu*, promovendo a integração e a verticalização do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação no IFPR.

Já a Coordenação de Pesquisa é a responsável pelo assessoramento à gestão do ensino no *Campi*, por coordenar a política de pesquisa, extensão e inovação.

A Coordenação de Ensino é o órgão auxiliar à Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão, responsável por planejar, coordenar, supervisionar e executar atividades referentes ao ensino.

A Seção de Secretaria Acadêmica (SECAC) é responsável pelos processos de Controle e Registro das atividades curriculares e acadêmicas, em consonância com a legislação, às políticas de ensino e normativas internas.

Em relação às 03 lotações na Secretaria Acadêmica, sendo que apenas um servidor possui retribuição de Chefia do Setor; demonstram que realmente não se tem conhecimento do cargo de técnico em assuntos educacionais, uma vez que o trabalho desenvolvido na SECAC é totalmente administrativo. Não se trata em momento algum nesta pesquisa de desmerecer o trabalho realizado administrativamente, mas de explicitar que o cargo de TAE possui atribuições diversas com maiores exigências, e de natureza pedagógica.

Como foi relatado por um respondente, sobre suas atividades desenvolvidas na Secretaria Acadêmica, disse que realizava *trabalhos pouco significativos, bem abaixo do nível de exigência do cargo* e que *o cargo de TAE do Campus X nunca foi devidamente aproveitado* (questionário aplicado pela pesquisadora, 2017).

Neste sentido, observamos que 56% dos servidores estão lotados na SEPAAE, e 44% nas demais seções/coordenações/chefias/direções/pró-reitorias em que predominam atividades administrativo-pedagógicas. Também não significa que esta maioria de 56%, embora lotada em um setor de natureza essencialmente pedagógica, esteja desenvolvendo suas atribuições conforme deveria, como veremos adiante.

Não é escolha do servidor seu local de lotação, mas se trata de discricionariedade da gestão direcioná-lo para qualquer setor, de acordo com as atribuições de seu cargo. Assim, se o gestor o encaminhar para setor incompatível com as atribuições do mesmo, responderá por tal decisão.

Quando perguntados sobre **Como você classifica a natureza das atividades que desenvolve?**, a grande maioria (88%) dos servidores pesquisados entendem que suas atividades apresentam natureza administrativo-pedagógica, 03 entendem que é administrativa (09%) e apenas 01 participante (03%) entende que suas atividades são pedagógicas.



Fonte: questionários aplicados pela pesquisadora, 2017.

Cabe destacar aqui que, muitos entendem que quando se fala em atividade pedagógica, esteja se referindo apenas ao ambiente de sala de aula (formal). Assim, ao caracterizar o trabalho desenvolvido como administrativo-pedagógico, o entenda desta maneira por estar no ambiente escolar informal, extra sala. Viés que também temos que considerar aqui.

Entretanto, a lei elenca quatro atividades típicas do cargo, pelas quais se observa claramente o caráter pedagógico das mesmas. A primeira é

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; (Ofício Circular 015/2005 CGGP/SAA/SE/MEC)

A atribuição que mais descreve o cargo de técnico em assuntos educacionais, como um especialista em educação, com maior especificidade. Neste ponto, apenas 18 respondentes (56,3%) afirmaram desenvolver esta atribuição, ou seja, pouco mais que a metade dos respondentes. Por tratar-se de uma atribuição bem específica do cargo, e a que mais caracteriza o TAE, a falta de identidade restou configurada neste item.

A segunda atribuição é “elaborar projetos de extensão”, sendo que 7 servidores (21,9%) afirmaram desenvolver. Neste ponto destacamos que não há na instituição uma política de incentivo para que técnicos administrativos em educação no geral desenvolvam projetos de extensão²⁹.

Conforme constatamos na resposta da servidora Karin³⁰, ao afirmar que:

O IFPR não tem regulamentação para a participação dos técnicos administrativos em atividades inerentes à área fim da Educação. Ou seja, mesmo que capacitados e pesquisadores atuantes, um TAE (termo genérico a todos os cargos da carreira administrativa em educação) não tem aval institucional para atuar no ensino, pesquisa e extensão de maneira protagonista em nossa instituição (questionários aplicados pela pesquisadora, 2017).

²⁹ Esta é uma questão interna da instituição que vem se discutindo, mas que não é o foco desta pesquisa. Apenas para constar que a discussão vem sendo feita internamente, mas até o momento, não existe política de incentivo aos técnicos administrativos neste sentido.

³⁰ Optamos por utilizar nomes fictícios para preservar a identidade dos servidores participantes desta pesquisa. Assim, todos os nomes aqui apresentados não correspondem à realidade.

“Orientar pesquisas acadêmicas” é a terceira atribuição, e 5 servidores (15,6%) desenvolvem este trabalho. Ainda, “executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional” é a quarta atribuição, que 23 servidores (71,9%) afirmaram desenvolver, atribuição de rotina de caráter geral, que via de regra, todos os cargos executam.

Sobre **como** realizar as atividades, foram elencadas duas atribuições, quais sejam “elaborar apostilas” e “realizar trabalhos estatísticos específicos”. Neste ponto, 1 servidor apontou elaborar apostilas, e 17 afirmaram que realizam trabalhos estatísticos.

Dos 32 servidores, 24 servidores (75%) afirmaram que “utilizar recursos de informática”, como atividade integrante das atribuições do técnico em assuntos educacionais. Neste ponto, o que destacamos é que 2 servidores afirmaram que dentre todas estas atribuições, a única que desempenham é utilizar-se de recursos de informática; 4 servidores afirmaram que somente “executam outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional”; e 8 servidores afirmam que desenvolvem atividades administrativas como “realizar trabalhos estatísticos específicos”, “utilizar recursos de informática” e “executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional”. Este número é significativo dentro do quadro de 32 respondentes, uma vez todas as atribuições são elencadas na lei como características do técnico em assuntos educacionais.

Pela natureza pedagógica do cargo, 14 servidores afirmaram que somente desenvolvem tarefas administrativas, acaba por desvelar a falta de identidade do cargo, e motivo de insatisfação por parte destes servidores.

Podemos exemplificar algumas respostas, quanto à estas atividades relatadas:

- Confecção de ata em reunião de Coordenadores (Marco);

- Em geral atividades concernentes a cargos de nível médio, como ligar para pais de alunos, agendar reuniões, atender casos de indisciplina de alunos, etc (Artur);

- Toda rotina burocrática do setor. Inserção de disciplinas no sistema SIGAA, etc (Vera);

- Utilização e atualização dos sistemas acadêmicos: SIGAA e SISA; Utilização e atualização dos sistemas acadêmicos federais: SISTEC, CENSO, PDDE; Controle de documentação acadêmica (Laura);

- Atividades próprias da Secretaria Acadêmica, alimentação de sistemas de controle, etc (Nadia);

- Tarefas administrativas, como elaboração de relatórios (Davi) (questionários aplicados pela autora, 2017).

Conforme explica Fonseca,

É fato que, combinado com a concepção autoritária do modelo de estruturação e de gestão universitária, concorreu para explicar a irrelevância atribuída ao corpo de funcionários o papel inteiramente acessório de seu trabalho no interior de uma organização que tardaria a se tornar complexa, como o é na atualidade, [...] **As funções estritamente burocráticas que exerciam, sem quaisquer vínculos mais estreitos com a atividade-fim, faziam dos funcionários meros serviços, submetidos a uma estrutura rigidamente hierarquizada, na qual lhes era reservado nada mais que o alheamento**(FONSECA, grifos nossos, 1996, p. 34).

Neste mesmo contexto, Fonseca destaca o distanciamento entre as tarefas administrativas e acadêmicas;

Compõe ainda o perfil do trabalho realizado pelo corpo de funcionários das IFES um traço que persiste desde a criação das universidades no País e que, como se verá mais adiante, constitui elemento importante do projeto por eles delineado, no último decênio, através de seu movimento social organizado. Trata-se da alienação que se manifesta no nível do trabalho técnico-administrativo em relação à institucionalidade universitária. **Quanto maior é a distância que separa o trabalho dos funcionários do conjunto das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão maior é o seu alheamento quanto à natureza e às finalidades da Instituição.** Confinados por uma *razão autoritária* no campo da subalternidade, os técnicos-administrativos, ao mesmo tempo em que flutuam num vazio institucional, **esforçam-se por estabelecer para si uma identidade que os situe relevantemente ante a sociedade e a coletividade universitária** (FONSECA, 1996, p. 65).

Assim, ao descreverem tarefas apenas administrativas, demonstram a falta de conhecimento de suas próprias atribuições, e o distanciamento entre a finalidade da Instituição: o conjunto das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Questionamos se os servidores **desenvolvem atividades correlacionadas com a sua formação profissional**, obtivemos respostas conforme o gráfico abaixo.



Fonte: questionários aplicados pela pesquisadora, 2017.

Neste sentido, observamos que 50% desenvolvem suas atividades conforme sua formação profissional, e exigida quando de seu ingresso na função; e nas demais respostas, não desenvolvem, não como gostariam, não diretamente ou poucas vezes exercem atividades correlatas às suas formações.

Ainda, trazem alguns esclarecimentos de acordo com suas atividades cotidianas, como:

- Penso que poderia ser melhor aproveitado o conhecimento que trazemos em virtude de nossa formação (Raquel);
- Poucas são relacionadas ao meu cargo. Em decorrência da minha formação há uma grande demanda de atividades relacionadas ao cargo de Pedagogo – Área, mas costumo recusá-las pois não são atribuições do meu cargo (Artur);
- Não exercia [atividades relacionadas com sua formação profissional], era subutilizada, não desempenhava nenhuma atividade, nem pedagógica nem administrativa (Débora)³¹ (questionários aplicados pela pesquisadora, 2017).

Com este quadro, o que podemos observar é que apesar da exigência de ingresso no cargo ser possuir qualquer Licenciatura ou Pedagogia, estas formações não são aproveitadas no trabalho do técnico em assuntos educacionais, com exceção da formação em Pedagogia, como vimos anteriormente.

Também foi questionado aos técnicos em assuntos educacionais, sobre a valorização do seu trabalho pelo segmento docente, com a seguinte pergunta: **“Você acredita que a categoria dos técnicos administrativos é valorizada pela categoria docente?”**

Assim, 22 servidores (68,8%) se sentem desvalorizados. Apesar de não

³¹ Servidora que estava em cooperação técnica em outra instituição no momento da aplicação do questionário.

ser o foco desta pesquisa os conflitos advindos do cotidiano entre docentes e técnicos, nossa hipótese foi relacionada a descobrir se a falta de conhecimento das funções do técnico em assuntos educacionais por parte dos dois segmentos seria o motivo deste sentimento de desvalorização que os TAEs relataram.

E ao relatarem que se sentem desvalorizados, também descreveram algumas situações pelas quais passaram ou presenciaram.

- Está na hora de você mudar, faça um concurso para docente (Maria).

- Quando somos chamados apenas para fazer o trabalho de ajustes das propostas pedagógicas de curso sem termos participado das reuniões de discussão (Raquel).

- Na instituição de onde eu vim essa situação era corriqueira (Marco).

- Quando da composição de mesa de autoridades, na escolha de diretores e coordenadores de ensino. Precisamos avançar, neste sentido, haja vista que uma grande maioria de técnicos em assuntos educacionais são mestres e outros doutores (Marcelo).

- Já fui solicitado a desenvolver atividades que não levam em consideração as funções do cargo nem a graduação, como por exemplo atividades que cabem a assistente de biblioteca e assistente administrativo (Guilherme).

- Em geral os docentes acreditam que não há a possibilidade de trabalhar em conjunto com os técnicos administrativos, pois acham que nossa posição na instituição não é de educador. Creem que apenas professores atuam no processo de formação do estudante (Jane).

- Vivem me pedindo para abrir processos (Laura).

- (...) muitas vezes alguns dos colegas não aceitou sugestões ou até participar de formações pedagógicas propostas pela seção, formada por grupo de técnicos em educação. A fala em questão é que não somos docentes e não falamos com conhecimento de causa (Rogério).

- Já passei, **inclusive por assédio moral, pelos gestores não compreenderem quais são as atribuições de um Técnico em Assuntos Educacionais** que integra a carreira dos TAE de um modo geral (Mauro).

- Acredito que todos os TAEs já passaram por esta situação.

Alguns docentes e chefes acreditam haver uma “hierarquia” em que todos os técnicos estão um grau abaixo dos docentes e onde os técnicos são responsáveis por trabalhos de menor importância (Nadia).

- A desvalorização, quando ocorre, é velada, como nos casos de não compartilhamento de informações relevantes com os membros da categoria; não convite de membros da categoria para cargos em nível estratégico de gestão; não validação de sugestões, encaminhamentos ou propostas vindas de membros da categoria (Helena).

- Já vivenciei situações de valorização do trabalho desenvolvido, mas também de subutilização do cargo, que não se remete necessariamente aos docentes, mas entre a própria categoria técnico-administrativa (Lísia).

- (...) muitas vezes, não se trata de uma ação intencional. **A falta de clareza sobre as atribuições desse cargo, inclusive por parte do próprio TAE, o colocam em uma situação bastante complicada.** Desacreditando sua importância na instituição (Juliano).

- Professores que acreditam que mesmo com formação, quem não é professor no campus, não tem conhecimento (Glória).

- Não permito que me desvalorizem e nem me coloquem em posição de subalternidade, no sentido pejorativo dos termos. **O que observo, especificamente ao cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, é que nem outros técnicos, nem docentes, fazem a mínima ideia do que seja tal cargo. Acho que pensam em nós como uma espécie de “assistente administrativo com algum conhecimento pedagógico”** (Eliane).

- Certa vez, em uma comissão de organização do evento científico, alegaram que não havia ninguém da área de humanidades, mas eu defendi que era de Humanidades (Letras e Educação). Uma professora reagiu dizendo que eu não era “professor”, indicando que eu não desenvolvo pesquisas (Jean).

- Por muitas vezes o trabalho é desvalorizado quando sabem que foi feito por um TAE. Outra situação é a atribuição de funções e cargos de confiança para docentes com menor conhecimento na área específica que um técnico, pelo motivo único de ser um docente (Liege).

- No IFPR sofri assédio moral das minhas chefias. [...] não exercia nenhuma atividade no campus. Ficava o tempo todo sentada em uma sala insalubre, somente com uma mesa e uma cadeira, levava meu computador particular para poder passar o tempo (Débora) (Questionários aplicados pela pesquisadora, grifos nossos, 2017).

Os servidores Mauro e Débora relataram ter sofrido assédio moral por parte de suas chefias, pela falta de conhecimento destes sobre as atribuições dos técnicos em assuntos educacionais.

Sobre a questão das relações de poder, Wanderley *apud* Fonseca esclarece que se trata de uma réplica miniaturizada da sociedade, cuja

... vivência e a análise da estrutura universitária mostram que desde a relação professor-aluno até as relações do chefe de Departamento com seus professores, dos diretores com os representantes das unidades, dos órgãos superiores com os de nível subordinado, da reitoria com o todo universitário, dos funcionários graduados com os menos, as formas de poder dominantes na estrutura da sociedade são transpostas para o interior da universidade e recriadas com seus atributos próprios. Com raras exceções, os processos dominantes de hierarquização e de burocratização enrijecem a estrutura, e formas veladas ou manifestas de poder centralizador e autoritário têm tornado opacas e desconfiadas as relações entre os membros da comunidade universitária... (WANDERLEY, 1986 *apud* FONSECA, 1996).

A questão da valorização da categoria dentro da Instituição perpassou a fala de vários técnicos em assuntos educacionais:

Uma vez, de maneira explícita, um professor me perguntou se eu tinha curso superior. Na sequência perguntou qual o meu salário. Achei bem desconfortável. Não deram importância a alguma orientação minha por eu ser técnica e não docente. Algumas pessoas desconhecem que há técnicos de formação e de atuação no âmbito pedagógico (e não administrativo). Uma **campanha de valorização** do trabalho do técnico seria uma ótima ideia (Karine).

Há uma cultura de subalternidade relativa aos técnicos e uma superioridade em relação aos docentes que só irá mudar com o tempo e com **ações voltadas a acabar com isso**. Acredito que um dos caminhos para que isso aconteça é a gestão promover ações de **valorização dos técnicos**, como por exemplo, a concessão de cargos de confiança que se encaixem na carreira técnica (Melissa) (Questionários aplicados pela pesquisadora, grifos nossos, 2017).

A valorização profissional, enquanto política institucional sólida, é uma questão que a gestão precisa reconsiderar no IFPR.

Não só em relação aos técnicos em assuntos educacionais, mas quanto aos técnicos administrativos em educação, de maneira geral. Em que pese se reconheça o incentivo à capacitação e qualificação dos TAEs que a Instituição sempre demonstrou, é necessária uma política de valorização do trabalho desenvolvido pelos técnicos, que se utilize não apenas do trabalho deste servidor como apoio à gestão, mas a nível gerencial, em cargos do alto escalão da gestão.

Diferentemente das universidades, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Lei 11.892/2008; permitem em sua estrutura organizacional que os técnicos administrativos em educação ocupem cargos de Pró-Reitores e de Diretores-Gerais dos Campi, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica.

Na questão seguinte, perguntamos: ***Nas reuniões e conselhos de classe, você é respeitado/ouvido pelas demais categorias?*** Para 38% dos TAEs, a resposta foi positiva; 21% não participa das reuniões pois em sua maioria estão lotados na Reitoria, onde estas reuniões não ocorrem, ou não são convidados a participar. E 41% entende que não são respeitados, ou raras vezes, conforme gráfico abaixo.



(Fonte: questionários aplicados pela pesquisadora, 2017)

Neste ponto, nossa intenção era entender se em reuniões e/ou conselhos de classe e de colegiado, os técnicos em assuntos educacionais tem sua identidade, enquanto cargo, respeitada pelos demais servidores. Por se tratar de um cargo com atividades pedagógicas ligadas a tarefas de organizar e gerir as práticas educativas, estas reuniões estão diretamente ligadas a rotina de trabalho dos TAEs, momento em que podem contribuir sumariamente no processo ensino-aprendizagem.

As respostas foram as seguintes:

Sim, mas raramente disputo a pauta pois os docentes sempre ganham no discurso (Vera).

Atualmente sim, mas julgo que conquistei confiança, após muito trabalho (Karine).

Sim, embora não na totalidade das vezes e, quando não, é, principalmente, quando o que tenho a dizer contraria o modo vigente de pensar e agir institucionalmente ou, em alguns casos, é perceptível o preconceito por eu ser mulher, pedagoga e/ou estar na Pró-reitoria de Ensino (Helena).

Não posso responder, pois somente trabalho junto à gestão macro da instituição (Mauro).

Não participo de conselhos de classe. Sou lotada na Reitoria (Karin).

Em geral, a participação se faz para registro de ata do conselho de classe. Mas também fica aberta para a participação (Lísia).

Sim, sempre me ouvem e sou respeitada quando expresso minhas opiniões. Divergências ocorrem, mas é natural, acredito. Os diálogos sempre são respeitosos (Caroline).

Um pouco, é que esse respeito exige um certo "jogo de cintura" da parte do técnico, afinal as deliberações e proposições são bem mais valorizadas dentro de uma ordem de CATEGORIZAÇÃO cultural instituída, infelizmente (Leonardo).

Auxílio na organização e na condução de tais reuniões e sempre tenho meus questionamentos respondidos e minhas observações ouvidas, embora nem sempre haja concordância nas ideias. Os professores pedem o auxílio dos servidores da seção pedagógica na orientação dos estudantes, o que indica uma confiança no trabalho desenvolvido pelos técnicos deste setor. Acredito que, o fato de termos professores, em sua maioria bem jovens e que ingressaram no serviço público há relativamente pouco tempo, permitiu que se estabelecesse essa cultura de parceria entre professores e técnicos no meu campus de atuação. Claro que há melhorias a serem feitas nesse processo, mas acredito que estamos caminhando na direção correta (Melissa) (Questionários aplicados pela pesquisadora, 2017).

Constatamos em algumas respostas que apesar de participarem das reuniões, entendem que os demais servidores não tem conhecimento sobre o papel do TAE na instituição, como relatado pela servidora Eliane; ela diz que é ouvida e respeitada, mas que não percebem a importância do TAE:

Sim, sou ouvida e respeitada, mas, acredito que seja mais por eu ter uma boa relação com os demais colegas (técnicos e docentes) e **não que eles percebam a importância do meu lugar de fala, isto é, o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais** (Eliane).

Também observamos a colocação dos servidores Jean e Juliano, ao exporem que o TAE é visto de maneira secundária em relação ao Pedagogo, nas questões pedagógicas ao ensino-aprendizagem. Jean também entende

que as atribuições do cargo são relativamente generalistas, e por este motivo o TAE é entendido com atribuições mais administrativas do que pedagógicas. Também apontado pela servidora Jane, ao dizer que poucos colegas entendem que o TAE tem papel de apoio pedagógico, vejamos:

O Técnico em Assuntos Educacionais é visto de maneira muito secundária na instituição, no que diz respeito a atuação pedagógica. Isso porque se valida apenas o discurso do pedagogo, haja vista o caráter indefinido e relativamente generalista da função, de modo que ele é visto mais como administrativo do que como pedagógico. Acredito que essa visão tem muito a ver com o nome e a sigla do cargo, que é TAE, confundindo-se com Técnico Administrativo em Educação. Defendo, diante disso, que deveria ser mudado o nome do cargo, para Analista Educacional, que tem mais a ver com a função e com o nível de ensino exigido (Jean).

Não posso dizer que sou desrespeitado ou que não tenho direito de me expressar. É preciso separar reuniões de conselhos de classe. Nestes, **percebo uma valorização menor do TAE. O protagonismo fica com as pedagogas e com os docentes.** Já nas "reuniões", vou entender como as demais reuniões que ocorrem no campus, há um respeito maior (Juliano).

Particpei de pouquíssimas reuniões de colegiado, convidada pelos **poucos colegiados que veem o papel do TAE como apoio educacional**, por essa razão, nas vezes que particpei, fui respeitada (Jane). (Questionários aplicados pela pesquisadora, grifos nossos, 2017).

Neste sentido, percebemos mais uma vez que a falta de entendimento do papel do TAE no cotidiano escolar influencia negativamente a participação deste nas atividades do ensino, pesquisa e extensão. Como muito bem explanado pelo servidor Jean, ao explicitar que muitos colegas os veem mais com um papel administrativo do que pedagógico, e após bem lembrado pela servidora Lísia que relata ser chamada a participar para elaboração das atas em reuniões.

Questionamos se ***existem técnicos em assuntos educacionais ou técnicos administrativos nas funções de chefia no Campus em que atuam***, e 94% das respostas foi positiva. As repostas apontaram que na Diretoria de Administração e Planejamento, onde são lotados os técnicos administrativos como auxiliares e assistentes de administração, contadores, técnicos contábeis, administradores e técnicos de sistemas da informação, que desenvolvem as tarefas exclusivamente administrativas próprias de seus cargos; é comum haver técnicos com funções de chefia.

Na Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão, onde estão lotados os demais técnicos como TAEs, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, assistentes de alunos, tradutores e intérprete de libras, também há vários técnicos com função nos níveis táticos de gestão, e poucos a nível estratégico, como Coordenadores de Curso, Coordenadores de Pesquisa e Extensão e Cargos de Direção, conforme as respostas abaixo:

Sim, temos um diretor administrativo (cargo administrador) e algumas outras funções, de aspecto mais administrativo ocupadas por técnicos (Jane).

Sim. Coordenadoria de Ensino; Coordenadoria Administrativa; GT Pessoas; Direção de Administração e Planejamento; Chefe da Secretaria Acadêmica; Chefe da Seção Contábil; Chefe da Seção de Compras (Rosane).

Sim. Os cargos de direção estão designados a pessoas da carreira docente (Karin).

A maior parte em nível tático de gestão, algumas exceções se verificam em nível estratégico - Diretorias, porém, com predominância do sexo masculino (Helena) (Questionários aplicados pela pesquisadora, 2017).

Fica evidente que os Cargos de Direção ou cargos de níveis estratégico ou alta gestão, aqueles indicados, como bem colocado pela servidora Helena, são destinados à docentes. Apenas a título de exemplo, dos 25 Diretores Gerais dos Campi, apenas 1 é Técnico Administrativo em Educação, o mesmo observamos com os servidores nas 5 Pró-Reitorias, onde 1 é Técnico em Assuntos Educacionais.

Conforme esclarecido por Fonseca,

As atividades docentes de ensino, pesquisa e extensão compõem um campo mais homogêneo de trabalho, no qual predomina o fazer acadêmico, propriamente dito. Deve-se considerar, ainda, nesse caso, que a quase totalidade dos cargos de direção, superiores e intermediários, assim como os postos de representação nos diversos colegiados que respondem pelo governo da universidade, são exercidos por professores, o que nos insere de forma ampla nas **atividades de alta gestão administrativa da instituição**. No caso do trabalho técnico administrativo, ao contrário, verifica-se, como vimos, ampla diversidade de funções, conformando um universo heterogêneo de atividades laborais, algumas das quais estão mais próximas do trabalho acadêmico, enquanto outras não possuem qualquer vínculo direto com as atividades-fim. **Acrescente-se que, com raríssimas exceções, os funcionários ocupam apenas cargos executivos intermediários e, em pouquíssimos casos, têm apenas representação simbólica em certos colegiados** (FONSECA, 1996, p. 68).

Assim, os cargos de direção, bem como funções gratificadas que respondem pelo governo da instituição ainda são pouco ocupados por servidores técnicos administrativos em educação; embora se reconheça que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se diferenciem de Universidades no sentido de propiciar que técnicos possam ser Diretores Gerais de Campi e Pró-Reitores.

Por fim perguntamos aos TAEs: ***Você entende que contribui nas atividades de ensino, pesquisa e extensão do Campus?*** E a maioria de 97% dos TAEs entende que contribui.

Observamos em algumas respostas que ao justificar por que entendem que contribuem, descrevem exatamente as atribuições do cargo de técnico em assuntos educacionais, como elaboração de projetos pedagógicos de curso, orientação à docentes e discentes, elaboração de pareceres, gerenciamento de políticas de ensino, ações integradas entre ensino, pesquisa e extensão. Senão vejamos:

Sim, pois toda documentação formal dos cursos, projeto

pedagógico de curso, projeto político pedagógico, contato com os familiares dos estudantes, bem como orientação docente/discente passa por minha atividade (Rogerio).

Sim, principalmente com meus pareceres aprofundados, justamente pela formação deficitária da maioria dos docentes, nos quais não conseguem com fluência e proficiência produzir textos nos gêneros específicos: relatórios, projetos de cursos novos, extensão e pesquisa (Mauro).

Contribuo no aspecto gerencial das políticas de ensino de pós-graduação aplicadas no IFPR atualmente (Karin).

Sim, muito, pois realizamos atendimento pedagógico, elaboramos projetos e auxiliamos na elaboração de diversos documentos pedagógicos (Raquel).

Sim. Toda a minha ação na Coordenação do Ensino Médio e Técnico, orienta para a ação integrada, não só entre ensino, pesquisa e extensão, mas principalmente, entre teoria e prática, educação geral e profissional e fato e contexto (Helena).

Sim. Dando sugestões para o aperfeiçoamento dos processos internos (mesmo que não sejam acatados) (Maria).

Sim. Creio que a função de Técnico em Assuntos Educacionais perpassa pelos três eixos fundamentais das instituições de ensino superior (ensino/pesquisa/extensão). Estou a pouco tempo no Instituto Federal, mas na instituição em que eu atuava anteriormente desenvolvi alguns projetos de extensão e auxiliei diretamente nas atividades de ensino (contribuindo com alunos e professores), além de ter contato direto com a pesquisa por ter sido assessor de pesquisa no Campus em que atuava (Davi).

Sim. Através da participação de reuniões, comissões entre outras ações (João).

Alguns servidores relatam que buscam contribuir nas discussões, tentam participar das reuniões, ou contribuem mesmo que indiretamente. Também há relatos de que pouco contribuem, ou de que gostariam de contribuir mais. Neste ponto o que nos chama atenção são que estes relatos demonstram que os servidores “tentam” ou “buscam” participar e contribuir; ou seja, estão buscando seu espaço no processo ensino-aprendizagem, construindo sua identidade frente a questões cotidianas, compreendendo que suas atribuições são importantes em todo este processo nas atividades de

ensino, pesquisa e extensão, tripé fundamental da Instituição.

Sim. Busco participar das discussões, elaborar eventos de discussão de temas pertinentes (Jane).

Sim, porque eu tento participar (Laura).

Sim, de várias maneiras, ainda que **indiretamente**, o trabalho do meu setor contribui significativamente para o sucesso das atividades de ensino, pesquisa e extensão do Campus (Cauã).

Sim. Mesmo que **indiretamente** contribuo para as atividades de ensino, pesquisa e extensão (Ademir).

Contribuo pouco, visto que minha função de Secretária Acadêmica não permite disponibilizar mais tempo. Já fiz parte do COPE (Comitê de Pesquisa e Extensão) mas, embora tenha experiência em pesquisas na área biológica e da educação, não há tempo hábil para desenvolvê-las aqui no Campus (Nadia).

No início da atuação, **lotada na Secretaria Acadêmica, essencialmente atuei em atividades de ensino, predominantemente burocrático-administrativas. Atualmente busco contribuir em atividades de ensino e participo de projetos de extensão no campus.** Mas ainda há muito a se contribuir (Lísia).

Sim, pois desenvolvo projetos de pesquisa, em colaboração com colegas ou mesmo outros em que eu coordeno, a exemplo do projeto que desenvolvo no mestrado. **Já as atividades de ensino, acredito que contribuo muito pouco, pois há impedimentos que os professores criam em prol do argumento da "autonomia do docente em sala de aula"** (Jean).

Em relação à pesquisa e extensão, considero que a contribuição seja mínima. Já com o ensino, o contato é maior. **Vejo que por ser um cargo de ensino superior, seu aproveitamento ficou muito aquém do ideal. Espero que após o meu retorno [do afastamento] o cargo de TAE seja melhor aproveitado no campus.** (Juliano).

Eu compreendo que CONTRIBUO, pois como membro do COPE estou acompanhando e orientando os proponentes. Contribuí também de forma mais específica **sempre que solicitado**. Além disso, sou proponente de um projeto de pesquisa e estou elaborando outro em conjunto com um colega auxiliar em administração, além de fazer parte de um grupo de estudo em formação docente (Leonardo) (Questionários aplicados pela pesquisadora, grifos nossos, 2017).

Em outras respostas o que constatamos foi que, quando o servidor e todos a sua volta conhecem as atribuições do técnico em assuntos educacionais, do trabalho que este pode realizar, a sua contribuição nas atividades de ensino, pesquisa e extensão é extremamente significativa. Da mesma maneira que constatado anteriormente, a falta de conhecimento também acaba por tornar o TAE subutilizado e desmotivado, como descrito pelos servidores Karine, Eliane e Débora.

Com certeza, **hoje posso dizer que tenho trabalhado dentro daquilo que um Técnico em Assuntos Educacionais pode realizar**. Atualmente estou bem satisfeita com o trabalho que consigo desenvolver no Campus, pois me sinto desafiada e em constante desenvolvimento (Karine).

Sim, contribuo, mas não há uma orientação, um planejamento que possa **melhor aproveitar os Técnicos em Assuntos Educacionais do campus. É importante dizer que essa falha não pertence apenas à gestão, nós técnicos em assuntos educacionais ainda não conhecemos todas as possibilidades do cargo** (Eliane).

No IFPR campus X³² não. Me senti completamente inútil no último ano. Muitas vezes poderia ter contribuído e até solucionado problemas que a meu ver eram corriqueiros, mas nunca fui incluída nas demandas do campus. Na UTFPR estou vivendo uma realidade completamente diferente do que presenciei no IFPR. Na Universidade além de ter meu conhecimento valorizado, sou chamada a participar das discussões para resolução de problemas, contribuo com na implementação de projetos, etc. Acredito que o IFPR (gestores de campus pequenos), **não conhece o papel do técnico em assuntos educacionais**. Também preferem por nos cargos de direção e coordenação de ensino professores que muitas vezes não tem conhecimento prático em educação básica/gestão escolar, e que poderiam aproveitar os TAEs ou pedagogos para essas funções (Débora) (Questionários aplicados pela pesquisadora, 2017).

Desta forma, se faz importante para toda a Instituição que as atribuições

³²

O Campus foi omitido para preservar a identidade da servidora.

do Técnico em Assuntos Educacionais sejam explicitadas e entendidas em todas as suas dimensões; facilitando as relações e a contribuição destes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Perpassou a fala de muitos servidores o desconhecimento das atribuições, o que conseqüentemente corrobora com o sentimento de subalternidade, invisibilidade ou subutilização dentro da instituição.

Ao fim da análise de todas as questões o que pudemos observar foi que o servidor ocupante do cargo de técnico em assuntos educacionais, com formações em Pedagogia ou Licenciaturas em diversas áreas não tem um perfil profissional bem definido, uma identidade clara.

Apesar do Instituto Federal do Paraná ser uma instituição nova, que ainda está consolidando sua identidade, e com a maioria de seus servidores também iniciando na carreira pública federal, o cargo de técnico em assuntos educacionais foi criado em 1972, com outra configuração, mas já existente há algum tempo. E durante a nossa pesquisa, o que encontramos sobre o assunto foram dissertações de mestrado onde pudemos verificar que esta falta de identidade dos TAEs também ocorre em instituições antigas, como no colégio público federal Dom Pedro II, na Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal do Rio de Janeiro, com esta mesma problemática.

A identidade, conforme Dubar (2005, p. 135), "(...) nunca é dada, ela é sempre construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura". Os técnicos em assuntos educacionais do IFPR estão neste processo de construção de sua identidade, na ação de formar e transformar a realidade com base em suas formações e experiências de vida e de trabalho.

E nos embates entre sua formação, suas atribuições e as atividades que desenvolve em seu cotidiano, sua identidade vai se construindo; porém sempre ancorados na descrição das atividades decorrentes do cargo, descritas em edital. São nestes embates que cada vez mais restará caracterizado o cargo de técnico em assuntos educacionais, em negar funções que não as suas, em explicitar cada vez mais as suas próprias.

O que constatamos ao final da leitura dos questionários foi que se trata de um grupo em busca de valorização, reconhecimento, visibilidade e principalmente vontade de contribuir e pertencer à Instituição, no contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1.1

Este estudo teve como objetivo geral contribuir com a construção da identidade e discutir o perfil profissional dos técnicos em assuntos educacionais do Instituto Federal do Paraná, explicitando sua importância nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e responder o questionamento “Qual a compreensão dos Técnicos em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Paraná sobre sua identidade profissional? ”.

É um cargo com atribuições bem definidas, mas pouco conhecidas pelos demais servidores e até mesmo pelos próprios TAEs. Com formações diversas em qualquer Licenciatura ou Pedagogia, são, não raras vezes, confundidos com Pedagogos e lhes são exigidas atribuições destes no seu cotidiano profissional. Neste sentido, levantamos a discussão sobre o perfil profissional dos técnicos em assuntos educacionais, explicitamos suas atribuições e analisamos se suas atividades desenvolvidas cotidianamente são condizentes com as atribuições descritas na Lei, atingindo assim nosso objetivo geral.

As atribuições mais características do cargo são planejar, supervisionar e orientar os processos educativos, traçando metas e estabelecendo normas para proporcionar educação integral aos alunos. Um dos objetivos específicos era de analisar, com base nas análises dos dados obtidos, qual a percepção que o TAE tem sua identidade profissional e para

isso foi necessário analisar quais atividades estes servidores estavam desenvolvendo cotidianamente.

Analisar de que maneira o processo de identidade profissional dos TAEs está se construindo foi também um objetivo específico desta pesquisa. Com base na pesquisa documental e bibliográfica, a contextualização histórica se fez necessária para entender o meio em que a legislação sobre os técnicos administrativos em educação foi pensada, e de que maneira esse processo ocorreu.

Avaliamos a contextualização histórica acerca do início da educação profissional no Brasil, da dualidade do ensino e da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; bem como as políticas para EPT nos governos FHC e Lula.

Perpassamos mais a fundo pela política de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, entendemos o momento de idealização destas instituições, e posterior concretização do projeto. Pudemos constatar todo o cenário da transformação/implementação dos IFs em todo país.

Compreendemos as políticas de governo traçadas para os IFs, através de sua missão e valores. Destacamos a maneira como as Escolas Técnicas e CEFETs enfrentaram a transformação, e de que forma foram “pressionadas” à se transformarem.

Em particular nesta pesquisa, adentramos o cenário de transformação da Escola Técnica Federal da UFPR, em Instituto Federal do Paraná. Pudemos verificar nos relatos/atas de reuniões do Conselho Superior da UFPR como foi toda a discussão e implementação sobre o IF no Paraná. Como a disputa política sobre a estrutura física, que não foi garantida como descrita na lei; gerando consequências até os dias atuais.

Com escopo de acabar com a dualidade entre o ensino técnico e o científico, e não somente formar demanda para o mercado de trabalho, embora centradas na educação profissional, os Instituto Federais nasceram com a perspectiva de formar o cidadão em sua omnilateralidade.

E, apesar dos discursos governamentais voltados para o fim do dualismo, na verdade o que sempre se buscou foi sua ratificação. Uma

educação voltada à elite pensante, e um estudo geral para os desprovidos de recurso, ancorada no processo de reprodução do capital. Formar mão de obra barata para atender os interesses do mercado de trabalho; por este motivo a educação profissional foi visada pelos governos na grande expansão da indústria no Brasil, vista como impulsionadora do desenvolvimento do país.

No entanto acreditamos que os IFs, por se tratarem de instituições autônomas e de recente história, são capazes de inverter esta ordem de ratificação deste dualismo, e realizar um movimento de contradição do imposto. De realmente cumprir com seu papel na sociedade, de inclusão social e construção de alternativas para real formação integral do cidadão.

Corroborando com este pensamento, Pacheco (2015, p. 20) diz que,

É nessa perspectiva que a decisão de estabelecer os Institutos Federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente: a de subordinação quase absoluta ao poder econômico. Significa também estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública – com as singularidades que lhe são próprias –, passando a atuar como uma rede social de educação profissional, científica e tecnológica. Na compreensão de seu trabalho coletivo, os institutos, da diversidade sociocultural, reúnem princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de educação em sintonia com os valores universais do ser humano, daí a importância de assegurar, nos Institutos Federais, o lugar da arte e da cultura.

Uma instituição que vem afirmando suas configurações, consolidando sua identidade e se fazendo presente perante a sociedade, que ainda não tem total conhecimento de seus espaços e suas propostas. De igual maneira, os servidores técnicos em assuntos educacionais vêm buscando sua identidade. Compreendemos através da legislação estudada, sobre a criação da carreira dos técnicos administrativos em educação, e posteriormente, dos técnicos em assuntos educacionais.

Historicamente subutilizados, desde a criação das universidades, este

segmento vem se articulando perante a comunidade acadêmica, e buscando seu espaço dentre aqueles que também pensam a educação, no espaço não-formal. Mostrando que as atividades desenvolvidas pelos técnicos nas instituições também são eixo de sustentação do ensino, e não somente a atividade docente.

E a superação deste cenário, segundo Fonseca,

[...], vai se constituir num dos objetivos centrais contidos nas perspectivas programáticas de seu movimento organizado. Ao postularem a necessidade de que seja reconhecida a relevância de suas atividades para o desempenho da Universidade e ao pleitearem sua inclusão nas instâncias colegiadas e executivas da Instituição, os técnicos-administrativos pretendem criar as condições mínimas para romper as amarras do alheamento que lhes têm sido imposto, em prejuízo do próprio desenvolvimento natural da organização universitária (FONSECA, 1996, p. 70).

Como vimos também, o TAE se deparou com o convívio com o Pedagogo, com atribuições muito semelhantes, e formação em Pedagogia, mas o trabalho que desenvolvem é diferente, o que acaba gerando conflito entre as atividades desenvolvidas por eles. Conflito também gerado em parte pela legislação que ora exigia formação em Pedagogia somente, ora exigia formação em qualquer Licenciatura, fazendo com que a identidade destes servidores se tornasse frágil. Assim, a lei que deveria conduzir a uma identidade, acabou por desconstruí-la.

Cabe destacar que em todos os *Campi* do IFPR há no mínimo 1 servidor Pedagogo, além dos 19% que são Técnicos em Assuntos Educacionais com formação em Pedagogia.

Como hipótese desta pesquisa partimos do pressuposto de que os próprios servidores TAEs não têm clareza sobre suas atribuições e onde são lotados dentro da instituição de acordo com a formação que têm.

Em vários momentos nas respostas os TAEs demonstraram não ter total clareza de suas atribuições e também relataram que os demais colegas

de trabalho, inclusive as chefias não o tem. O cargo Técnico em Assuntos Educacionais acaba se tornando um “coringa” dentro da instituição, ou “tapa buracos”. Nas palavras de um respondente, “uma espécie de assistente administrativo com algum conhecimento pedagógico”.

E por este motivo acaba subutilizado, desmotivado e se sentindo desvalorizado perante a comunidade acadêmica.

O universo da pesquisa é composto em sua maioria por homens, e licenciados em diversas áreas (81% possui licenciatura e 19% pedagogia); 56% dos servidores estão lotados na Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis, embora este número não signifique que estejam desenvolvendo suas atribuições como deveriam, conforme restou demonstrado nas respostas.

Afirmam que em seu rol de atribuições predominam atividades de natureza administrativa, e do universo de 46 técnicos, 14 desempenham somente atividades administrativas, como utilizar recursos de informática. A maioria de 88% entende que são atividades de natureza administrativa-pedagógica, demonstrando o distanciamento do trabalho desenvolvido com a finalidade da instituição; que é o conjunto das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Em relação à desvalorização que 68,8% dos TAEs relatou pela categoria docente, em grande parte tem estreita ligação com a falta de conhecimento de suas atribuições; o que gerou, em dois relatos, assédio moral de gestores pela falta desta compreensão. Como bem ressaltado por uma servidora, “a falta de clareza sobre as atribuições desse cargo, inclusive por parte do próprio TAE, o colocam em uma situação bastante complicada”.

E, mesmo com todo este quadro em relação ao desenvolvimento de suas atividades em seu cotidiano, 97% dos técnicos em assuntos educacionais entende que contribui para as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Demonstram real interesse em contribuir mais efetivamente, de acordo com suas formações, e com as descrições a que foram investidos quando da posse no concurso público.

Como bem esclarecido por HALL, o conceito de identidade não é fixo

nem biológico, pois “as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos”. E o mais importante, a respeito de identidades, é que “estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (HALL, p. 108, 2014).

Realizar este levantamento de dados é um passo para explicitar as definições de atribuições compatíveis com o cargo de técnico em assuntos educacionais, para orientar gestores da instituição e os próprios colegas TAEs. E por se tratar de uma instituição relativamente nova, é possível que o trabalho deste servidor seja realizado de forma consonante com a legislação, um quadro totalmente possível de se administrar, possível de superar.

Uma tentativa de propor uma discussão dentro da categoria e possível apresentação de uma regulamentação sobre o trabalho do TAE; seja por grupos de trabalho ou grupos de pesquisa, para que estes servidores encontrem dentro da instituição motivação e lugar para desenvolver suas atribuições.

7.1.1 REFERÊNCIAS

AMORIM, M. M. T. **A Organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. 2013. 247 F. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte

ARCARY, V. **Uma nota sobre os Institutos Federais em perspectiva histórica**. Disponível em <http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com_content&view=article&id=1237:valerio-arcary-lanca-artigo-sobre-institutos-federais&catid=1:latest-news&Itemid=75>. Acesso em 14 de março de 2017.

BARBOSA, R. de C. R. **Liberalismo e reforma educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais**. Campinas, SP: [s.n.], 2000.

BORBOREMA, C. D. L. **Discursos na/da educação profissional e tecnológica: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2013. 196 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BRASIL. **Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 12 de out. 2016.

_____. **Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-norma-pe.html>> Acesso em 20 de nov. 2016.

_____. **Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 03 de dez. 2016.

_____. Decreto n. 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 <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-94664-23-julho-1987-445766-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 03 de dez. 2016.

_____. **Constituição Federal de 1937.** Promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>>. Acesso em 07 de dez. 2016.

_____. **Lei n. 5.645 de 10 de dezembro de 1970.** Estabelece diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5645.htm>. Acesso em 08 de dez. 2016.

_____. **Lei n. 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 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l5692.htm>. Acesso em 12 de dez. 2016.

_____. **Parecer 45 de 12 de janeiro de 1972.** A qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Disponível em <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe45_72.doc>. Acesso em 18 de dez. 2016.

_____. **Decreto n. 72.493, de 19 de julho de 1973.** Dispõe sobre o Grupo - Outras Atividades de Nível Superior, a que se refere o artigo 2º, da Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 jul. 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D72493.htm>. Acesso em: 15 fev. 2014.

_____. **Portaria 475 de 26 de agosto de 1987.** Expede Normas Complementares para a execução do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Disponível em <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/progesp/files/2010/08/Portaria-MEC-n%C2%BA-475-de-26-de-agosto-de-1987.pdf>>. Acesso em 20 de jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria 646 de 14 de maio 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em 22 de jan. 2017.

_____. **Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-norma-pl.html>. Acesso em 09 de jan. 2017.

_____. **Lei n. 8.948 de 08 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-norma-pl.html>>. Acesso em 09 de jan. 2017.

_____. **Lei n. 9.394 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 20 de jan. 2017.

_____. **Lei n. 9.649 de 27 de maio de 1998.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9649cons.htm>. Acesso em 20 de jan. 2017.

_____. **Lei n. 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 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11091.htm>. Acesso em 18 de fev. 2017.

_____. **Lei n. 11.184 de 07 de outubro de 2005.** Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111184.htm>. Acesso em 18 de fev. 2017.

_____. **Lei n. 11.195 de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5o do art. 3o da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96287/lei-11195-05>>. Acesso em 18 de fev. 2017.

_____. **Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em 19 de fev. 2017.

_____. **Lei n. 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 19 de fev. 2017.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional Brasileira.** Da Colônia ao PNE 2014 – 2024. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

CASTELO BRANCO, R. **O novo desenvolvimento e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano.** OIKOS | Rio de Janeiro | Volume 8, n. 1 • 2009 | ISSN 1808-0235 | www.revistaoikos.org | pgs 71-91, 2009.

ClAVATTA, M. Formação integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná/** Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Profissional. Curitiba: SEED – PR, 2008.

CÊA, G. S. S. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: **perspectivas, tendências e riscos.** O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil. Edunioeste, Cascavel, 2007.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Unesp, Brasília, DF: Flacso, 2000.

_____. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de pesquisa**, [S.L], v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014.

_____. As Agências financeiras nacionais, internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico: **crítica a crítica**. In: O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica. Editora Plano, 2002. In. GRIEBELER, J. R. C. **A política de educação profissional articulada ao ensino médio na forma integrada no paraná: uma análise da implementa o no colégio estadual João Manoel Mondrone no município de Medianeira - Paraná** (2003-2010). Disserta o (Mestrado em Educa o). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, Paraná. 2013.

CURY, C. R. J. et al. **A profissionaliza o do ensino na Lei n. 5.692/71**. Brasília: INEP, 1982 *apud* CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educa o Profissional Brasileira**. Da Colônia ao PNE 2014 – 2024. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

DALLABRIDA, N. **A Reforma Francisco Campos e a moderniza o nacional do ensino secundário**. Educa o: Porto Alegre, 2009, v. 32, n. 2, p. 185 – 191, maio/ago 2009.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DO SERVIÇO PÚBLICO (Brasil). Portaria N.  146, de 17 de agosto de 1973 – **Especifica es de classes do Grupo Outra Atividades de Nível Superior**. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 31 ago. 1973. Disponível em: <<https://conlegis.planejamento.gov.br/conlegis/legislacao/atoNormativoDetalhesPub.htm?id=3177>>. Acesso em 20 de jan. 2018.

DORE SOARES, R. Ensino Técnico no Brasil: **90 anos das Escolas Técnicas Federais**. Universidade e Sociedade (Brasília), v.18, p.108-115, 1999

DUBAR, Claude. **A socializa o: constru o das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENGELS, F. **A origem da família da propriedade privada e do Estado**. In. Obras Escolhidas Vol. 3. São Paulo, Editora Alfa -  mega, s/d.

FERNANDES, Cláudio. "O que foi o Estado Novo?"; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-foi-estado-novo.htm>>. Acesso em 04 de junho de 2017.

FERREIRA, E. B., GARCIA, S. R. de O. O ensino médio integrado à educação profissional: **um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná**. Ensino médio integrado: concepções e contradições. 2a Ed. São Paulo : Cortez, Fundação Oswaldo Cruz, 2010.

FONSECA, João Eduardo do Nascimento. **Novos atores na cena universitária**. Rio de Janeiro: UFRJ/NAU, 1996.

FONSECA, J. C. de F.; SALES, M. M. e DIAS, F. C. T. **Psicologia, trabalho e subjetividade, modos de fazer e de ser: notas sobre as regulações vividas por trabalhadores técnico-administrativos em uma universidade pública**. *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 5(2), São João del-Rei, agosto/dezembro 2010.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez. 2005a.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. e RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: **Um percurso histórico controvertido**. *Educação e Sociedade*, v. 26, n.92, pp.1.087-1.113. 2005.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. A gênese do Decreto n.5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio*. Ensino médio integrado: concepções e contradições. 2a Ed. São Paulo: Cortez, Fundação Oswaldo Cruz, 2010.

FRIGOTTO, G.; FRANCO, M.C.; MAGALHÃES, Ana Lúcia F. de. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico: **expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica**. *Contexto & Educação*, v. 7, n. 27, Ijuí: Ed. Unijuí, jul./set. 1992: 38-48. In: FRIGOTTO, G e CIAVATTA, M. (org). **A formação do cidadão produtivo a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Inep. Brasília: 2016.

FRIGOTO, G.; CIAVATA, M.; RAMOS, M.; **A política de educação profissional na governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, no. 92, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GONZAGA, Y. M. Zumbi, **Parecer do CNE e as lutas cotidianas**. In: Informativo Sindifes, edição 414, novembro-dezembro, Belo Horizonte, Ano 17, 2010, p.10;

GHIRALDELLI Jr., P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GRIEBELER, J. R. C. **A política de educação profissional articulada ao ensino médio na forma integrada no Paraná: uma análise da implementação no Colégio Estadual João Manoel Mondrone no município de Medianeira – Paraná (2003-2010)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

HALL, S. **Quem precisa da identidade?** in SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KUENZER. A. Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Educação Profissional: categorias para uma nova Pedagogia do Trabalho**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.25, n. 2, p.19-29, mai./ago.1999.

_____. **O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. Campinas: Educação e Sociedade v.21 n° 70, 2000.

KUENZER, A. GARCIA, S R. de O. **Os fundamentos políticos e pedagógicos que norteiam a implantação da Educação Profissional integrada ao ensino médio**. O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba: SEED – PR, 2008.

LEITE, J.C. C. (Org). UTFPR: **uma história de 100 anos**. 2.ed. Curitiba: UTFPR, 2010.

LIMA FILHO, D. L. Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional: **concepções e práticas em disputa**, 2008.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K; ENGELS, F. **A origem da família da propriedade privada e do Estado**. In. Obras Escolhidas Vol. 3. São Paulo, Editora Alfa - ômega, s/d.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Encaminha a descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf>>. Acesso em 20 de jan. 2017.

_____. Gabinete do Ministro. **Portaria n. 27, de 15 de janeiro de 2014**. Institui o Plano Nacional de Desenvolvimento Profissional dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jan. 2014. Seção 1, p. 26-28.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Portaria n. 475, de 26 de agosto de 1987**. Expede Normas Complementares para a execução do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 27 ago. 1987. Disponível em: <<https://conlegis.planejamento.gov.br/conlegis/legislacao/atoNormativoDetalhesPub.htm?id=2919>>. Acesso em 20 de fev. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Secretaria de Apoio. Departamento de Pessoal. **Considerações sobre a situação atual dos Técnicos em Assuntos Educacionais no MEC**. Brasília, mar/1979. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001934.pdf>>. Acesso em 20 de nov. 2016.

NETTO, José Paulo. **O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais**. In: NOGUEIRA, F.M.G; RIZZOTTO, M.L.F. (orgs). **Estado e políticas sociais: Brasil – Paraná**. Cascavel: Edunioeste, 2003.

NOGUEIRA, S. C. C; ARAÚJO, J. J. C. N.; SOUZA, J. E. R. E MOURÃO, A. R. B., **Os Institutos Federais em três dimensões de análise**. Anais do III

Colóquio Nacional | Eixo Temático I – Políticas em educação profissional ISSN: 2358-1190.

NUNES, M. T. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962. In DALLABRIDA, N. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, M. A.M. Políticas Públicas para o Ensino Profissional: **o processo de desmantelamento dos CEFETS**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Ramon de. **A Reforma da Educação Profissional nos anos 90**. In: BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. (Orgs.). A educação profissional no Brasil. Campinas: Alínea, 2013.

ORTIGARA, C.; GANZELI, P. Regulação nas Políticas para a Educação Profissional nos governos FHC e LULA: Trabalho e Cidadania. **Biblioteca Anpae - Série Cadernos**, São Paulo, n. 11, p. 1-12, abr. 2011.

PAIVA, L.D.C; SOUZA, N. M. P.; OTRANTO, C.R. O Instituto Federal de Educação, Ciência E Tecnologia do Rio de Janeiro: **Vantagens, desvantagens e primeiros desafios da Instituição**. Anais do III Colóquio Nacional | Eixo Temático I – Políticas em educação profissional.

PACHECO, E. (Org) Institutos Federais. **Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Editora Moderna, São Paulo, 2011.

PIO, A. **Técnicos em Assuntos Educacionais do Colégio Pedro II: história, identidade e limites de atuação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

PINTO, L. T. C. Educação Profissional No Brasil (2003-2012): **Uma análise das categorias trabalho e empregabilidade presentes no PROEJA, e-TEC e PRONATEC**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, Paraná, 2013.

QUEVEDO, M. Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: **concepção(ões) e desafios no IFRS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2016.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANSEVERINO, A. M.; GOMES JÚNIOR, S. F. **O papel dos Técnicos em Assuntos Educacionais em uma Instituição Federal de Ensino Superior: atribuições e propostas de Ação**. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 2014, Rio de Janeiro e Niterói. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2014.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. (Coleção Educação Contemporânea) "Edição Comemorativa".

_____. A política educacional no Brasil in Stephanou, M e Camara, M H B. (orgs.) **História e memórias da educação no Brasil**. Vol III – Século XX, Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 2005. p. 29-38.

_____. **A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia/GO, v. 29, n. 2, p. 207-221, mai./ago. 2013.

SILVA, S. H. F. **Pedagogos que atuam como técnicos em assuntos educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro: caminhos e encruzilhadas dos processos identitário**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALLE, A. S. **Trabalhadores técnicos-administrativos em educação da UFMG: inserção institucional e superação da subalternidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2014.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade?** São Paulo, Brasiliense, 1986.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual** in SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZIBAS, D. M.L. **Breves anotações sobre a história do Ensino Médio – Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal – raízes históricas e panorama atual** – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP (org.) – Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção contemporânea). In. PINTO, L. T. C. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL (2003-2012): Uma análise das categorias trabalho e empregabilidade presentes no PROEJA, e-TEC e PRONATEC**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, Paraná, 2013.

PORTAIS DE CONSULTA

Portal da Câmara Federal dos Deputados – Legislação

[<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/legislacao>]

Senado Federal – Portal Atividade Legislativa

[<http://www.senado.gov.br/atividade/>]

Portal do Planalto – Legislação

[<http://www2.planalto.gov.br/presidencia/legislacao>]

Portal do Instituto Federal do Paraná

[<http://www.ifpr.edu.br>]

Portal Google Acadêmico

[<http://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR&tab=ws>]

Portal do MEC

[<http://mec.gov.br>]

Portal Gazeta do Povo

[<http://www.gazetadopovo.com.br>]

Blog Desimbloglio

[<http://desimbloglio.blogspot.com>]

8.1.1 APÊNDICE

9.1.1