

UFRRJ

**INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO DOS TÉCNICO-
ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO: O CASO DOS
TÉCNICOS DE LABORATÓRIO DO IF GOIANO - CAMPUS
TRINDADE**

FERNANDO DANILO DA SILVA ASSUNÇÃO

2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO DOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS
EM EDUCAÇÃO: O CASO DOS TÉCNICOS DE LABORATÓRIO
DO IF GOIANO - CAMPUS TRINDADE**

FERNANDO DANILO DA SILVA ASSUNÇÃO

Sob a Orientação da Professora

Dra. Amparo Villa Cupolillo

Sob a Co-orientação da Professora

Dra. Ângela Ferreira Pace

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no curso de pós-graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação e Gestão no Ensino Agrícola.

**Seropédica, RJ
Junho de 2024**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A851p ASSUNÇÃO, FERNANDO DANILO DA SILVA , 1992-
POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO DOS TÉCNICO-
ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO: O CASO DOS TÉCNICOS DE
LABORATÓRIO DO IF GOIANO - CAMPUS TRINDADE / FERNANDO
DANILO DA SILVA ASSUNÇÃO. - Seropédica, 2024.
66 f.: il.

Orientadora: Amparo Villa Cupolillo.
Coorientadora: Ângela Ferreira Pace.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação Agrícola, 2024.

1. PCCTAE. 2. Política de Capacitação. 3. Educação.
4. Técnicos-Administrativos em Educação. I. Cupolillo,
Amparo Villa , 1963-, orient. II. Pace, Ângela
Ferreira , 1965-, coorient. III Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação Agrícola. IV. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PLANEJAMENTO DE ENSINO



**HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 33 / 2024 - DeptTPE
(12.28.01.00.00.00.24)**

Nº do Protocolo: 23083.022041/2024-65

Seropédica-RJ, 06 de maio de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Fernando Danilo da Silva Assunção

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 02 de maio de 2024

Orientadora, Dra. Amparo Villa Cupolillo
UFRRJ

Membro interno, Dr. Marco Antônio Ferreira de Souza
UFRRJ

Membro externo, Dr. Marco Dias
IF Goiano

(Assinado digitalmente em 06/05/2024 10:03)
AMPARO VILLA CUPOLILLO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1122299

(Assinado digitalmente em 06/05/2024 10:53)
MARCO ANTONIO FERREIRA DE SOUZA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptCA (12.28.01.00.00.00.07)
Matrícula: 8387651

(Assinado digitalmente em 06/05/2024 14:19)
MARCO DIAS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 594.800.920-34

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **33**, ano: **2024**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE**

MESTRADO, data de emissão: **06/05/2024** e o código de verificação: **bc674b144d**

RESUMO

ASSUNÇÃO, Fernando Danilo da Silva. **Política de Capacitação dos Técnico-Administrativos em Educação: O Caso do Campus Trindade**. 2024, 66f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2024.

O presente trabalho foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Trindade (IF Goiano) com os servidores Técnico-Administrativos em Educação, especificamente do cargo de Técnico de Laboratório, nas áreas de Edificações e de Eletrotécnica, e que atuam diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos futuros Técnicos destas áreas. O objetivo principal foi analisar a política de capacitação para estes Técnicos de Laboratório, observando o equilíbrio entre as demandas institucionais e os interesses dos servidores. Partimos da utilização da pesquisa qualitativa, buscando fundamentação teórica, pela sondagem, levantamento e aprofundamento bibliográfico na área da educação, como forma de compreender as políticas de capacitação e qualificação no mundo do trabalho público. Analisamos documentos e legislações, com o intuito de apresentar o desenvolvimento das políticas públicas ligadas à capacitação para o trabalho no interior das instituições públicas federais de educação. Por fim, ainda como recurso metodológico, coletamos dados junto aos atores sociais no campo estudado, entrevistando os Técnicos em Laboratório e o representante da gestão de pessoas do IF Goiano Campus Trindade com o objetivo de buscar maiores informações que nos permitissem verificar como observam a situação em relação à capacitação e as políticas no contexto institucional. A partir das entrevistas realizadas ficou evidenciado que, apesar da instituição possuir uma política de capacitação evidente, os técnicos administrativos não conseguem usufruir das oportunidades oferecidas, por questões técnicas, financeiras ou pessoais.

Palavras-Chave: PCCTAE; Política de Capacitação; Educação; Técnicos-Administrativos em Educação

ABSTRACT

ASSUNÇÃO, Fernando Danilo da Silva. **Training Policy for Administrative Technicians in Education: The Case of Campus Trindade.** 2024, 66p. Dissertation (Master's in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2024.

This work was carried out at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Trindade (IF Goiano), with Technical-Administrative employees in Education, specifically in the position of Laboratory Technician, in the areas of Buildings and Electrical Engineering and who work directly in the teaching-learning process of future Technicians. of these areas. The main objective was to analyze the training policy for these Laboratory Technicians, observing the balance between institutional demands and the interests of employees. We start from the use of qualitative research, we seek theoretical foundations from the survey and bibliographical deepening in the area of education, as a way of understanding training and qualification policies in the world of public work. We analyzed documents and legislation, with the aim of presenting the development of public policies linked to training for work within federal public education institutions. Finally, still as a methodological resource, we collected data from social actors in the field studied from interviews with Laboratory Technicians and the people management representative at IF Goiano Campus Trindade with the aim of seeking further information that would allow us to verify how they observe the situation in relation to training and policies in the institutional context. From the interviews carried out it was evident that, despite the institution having an evident training policy, administrative technicians are sometimes unable to take advantage of the opportunities offered.

Keywords: PCCTAE; Training Policy; Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica 13

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Anexo III – Portaria 475/1987	21
Quadro 2 - Anexo I-A – Estrutura do PCCTAE	25
Quadro 3 - Anexo IV DA LEI 11.091/2005	26
Quadro 4 - Desenvolvimento histórico das legislações de capacitação de servidores.....	28
Quadro 5 - Comparativo entre as diretrizes de cada norma.	29
Quadro 6 - Cursos realizados pelos técnicos de laboratório - Campus Trindade	36
Quadro 7 – Categorias de temas por frequência	37
Quadro 8 – Categorias de temas por frequência	43

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	1
2	INTRODUÇÃO	2
3	O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL	5
3.1	Breve Histórico da Educação Profissional no Brasil.....	8
3.2	A Formação humana integral, politécnica e a escola unitária	14
3.3	O dualismo educacional e o novo Ensino Médio	15
4	PLANO DE CARREIRA DOS CARGOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO – PCCTAE	17
4.1	Contextualização histórico-política sobre o desenvolvimento da Administração Pública Federal	17
4.2	Criação do Plano Único de Classificação e Reclassificação de Cargos e Empregos - PUCRCE.....	20
4.3	Implementação do Plano de Cargos da Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação - PCCTAE	23
4.4	Desenvolvimento de Servidores integrantes do PCCTAE	27
4.5	Desenvolvimento de Servidores no âmbito do IF Goiano.....	31
4.5.1	Afastamento para cursar curso de Pós-Graduação TAE	32
4.5.2	Licença para Capacitação	32
4.5.3	Programa de Reembolso para cursos de Graduação e Especialização	32
4.5.4	Programa de Incentivo à Qualificação - PIQ (bolsas de estudo).....	32
4.5.5	Programa Institucional de Capacitação Docente - PICSS	33
4.5.6	Cursos de curta duração.....	33
5	METODOLOGIA	34
5.1	Contexto da formação dos Técnicos de Laboratório entrevistados.....	35
5.2	Dados e análise a partir das entrevistas com os Técnicos de Laboratório.....	36
5.3	Dados e análise a partir da entrevista com o representante da Gestão de Pessoas do IF Goiano.....	43
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
7	BIBLIOGRAFIA	50
8	APÊNDICE	55
	Apêndice A - Roteiro para Entrevista com os Técnicos de Laboratório do IF Goiano - Campus Trindade	56

Apêndice B - Roteiro para Entrevista com o Coordenador de Desenvolvimento de Pessoas do IF Goiano	58
Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	60
9 ANEXO	63
Anexo 1 - Parecer Consubstanciado do CEP	64

1 APRESENTAÇÃO

Sou Fernando Danilo da Silva Assunção, nascido em Goiânia, capital do Estado de Goiás. Aos dois anos de idade, meus pais se mudaram para Pires do Rio, a cerca de 140 km da capital, onde morei até meus vinte e um anos de idade. Minha formação ocorreu em sua maior parte numa escola confessional da religião católica, conveniada com o Estado de Goiás, chamada Colégio Sagrado Coração de Jesus, onde tive excelentes professores. Estudei nesta escola até 2006, pois, após esse período, o Ensino Médio passou a ser particular. Meus pais sempre se dedicaram muito para que eu pudesse estudar e ter uma boa formação.

A partir de 2010, ingressei, por meio de vestibular, no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, no IF Goiano – Campus Urutaí, e, a partir daí, conheci a instituição e tive professores que nortearam também o meu processo formativo. Em 2011 decidi fazer um curso de Técnico em Redes de Computadores concomitante ao curso superior. Durante esse período, tive a oportunidade de atuar como bolsista de iniciação científica, pesquisando sobre tecnologias para Educação a Distância, por meio do PIBIC, e fui monitor da disciplina Sistemas Operacionais.

Após o término de minha graduação, fui nomeado (aprovado no Concurso em 2012) pelo Instituto Federal de Goiás (IFG) - Campus Cidade de Goiás - como Técnico Administrativo em Educação, ocupante do cargo de Técnico de Laboratório/Área Informática. Atuei durante três anos exclusivamente como Técnico de Laboratório e pude contribuir, juntamente com os docentes dos cursos técnicos integrados em Informática para Internet e Edificações, no desenvolvimento humano e profissional de diversos estudantes. Concomitante a isso, fui professor bolsista no PRONATEC, ministrando aulas de Informática Básica para turmas de adolescentes e de terceira idade. Em março de 2016 fui redistribuído para o IF Goiano - Campus Trindade, onde, além de atuar como técnico de laboratório, também fui responsável pelo setor de tecnologia da informação.

Em 2018, recebi o convite para assumir uma função gratificada para gerir a unidade de gestão de pessoas desse mesmo Campus, onde estou até a presente data. Neste setor, atuo com atividades de pessoal como cadastro, folha, aposentadoria e pensão. Além destas, também atuo diretamente com desenvolvimento de pessoas, área na qual meu projeto está diretamente relacionado.

Considerando minha atuação como Técnico de Laboratório e o setor no qual estou como chefe, surgiu o interesse em pesquisar a respeito da influência dos técnicos de laboratório de outras áreas (haja vista ser o único da área de informática no Campus) na formação de estudantes dos cursos técnicos integrados do Campus Trindade, além de observar os papéis destes profissionais e da instituição na construção de suas formações, capacitações e desenvolvimento na carreira.

2 INTRODUÇÃO

A trajetória da educação formal no Brasil, desde os primórdios da colonização portuguesa até o contexto atual, constitui um panorama rico e complexo. Tendo isso em vista, este estudo busca traçar um breve histórico desse desenvolvimento, com um foco particular na dualidade entre ensino propedêutico e ensino profissional. Como veremos adiante, essa dicotomia reflete não apenas escolhas pedagógicas, mas também nuances sociopolíticas e econômicas que moldaram a nação. A relevância deste tema se destaca ao considerarmos como a educação, ao longo dos séculos, tem sido tanto um espelho quanto um motor de transformações na sociedade brasileira.

A motivação para esta investigação surgiu da necessidade de compreender situações que ocorrem com servidores que trabalham no interior de instituições públicas educacionais brasileiras e que necessitam de qualificação permanente para o desenvolvimento eficiente e de qualidade em seus afazeres cotidianos nas instituições. Assim, optamos por entender um pouco mais as raízes históricas da educação brasileira e suas influências persistentes no sistema educacional contemporâneo. Examinando desde as primeiras ações dos jesuítas na catequese e instrução dos povos indígenas até as recentes reformas educacionais, este trabalho visa a uma análise das políticas e práticas educacionais, trazendo aspectos do desenvolvimento da administração pública federal, com foco nos servidores Técnico-Administrativos em Educação. A justificativa para tal empreendimento acadêmico se dá a partir da importância de se entender como as decisões históricas influenciaram e continuam a influenciar o cenário educacional brasileiro, especialmente no que tange ao desenvolvimento de servidores por meio da capacitação dentro do contexto da educação profissional.

Atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que compõe uma das estruturas educacionais do Ministério da Educação (MEC), é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, os CEFETs e o Colégio Pedro II. Essas instituições são classificadas como autarquias, ou seja, possuem autonomia na gestão administrativa e financeira (BRASIL, 2008).

Atuam nestas Instituições, predominantemente duas carreiras de servidores públicos federais, os docentes do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (MEBTT), que possuem carreira regulamentada pela Lei 12.772 de 28 de dezembro de 2012 e os Técnico-Administrativos em Educação (TAEs) que possuem como regulamento de carreira a Lei 11.091 de 12 de janeiro de 2005 (Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação - PCCTAE). De acordo com a referida Lei, as atribuições gerais dos TAEs são:

- I - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino;
- II - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades técnico-administrativas inerentes à pesquisa e à extensão nas Instituições Federais de Ensino;
- III - executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Federais de Ensino.

A partir da implementação do PCCTAE, estavam previstos aproximadamente 320 cargos de diversas áreas de conhecimento e de atuação. Contudo, as constantes mudanças sociopolíticas provocaram a extinção de vários deles, e muitos tinham como justificativa de que os salários destes servidores públicos eram superiores aos salários praticados pela iniciativa privada (BRASIL, 1995). Consequentemente, na medida em que os servidores que

ocupavam esses cargos foram se aposentando ou os cargos foram ficando vagos, houve um acúmulo de trabalho para os servidores na ativa, além da exigência de qualificação para exercerem atribuições demandadas por diferentes setores institucionais.

Como exemplo disso, podemos citar que o PCCTAE possui três cargos direcionados ao trabalho dos laboratórios das IFES, são eles: Auxiliar de Laboratório, Assistente de Laboratório e Técnico de Laboratório. Cada um possui diferentes atribuições e, conjuntamente, desenvolvem atividades dentro de laboratórios de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, os dois primeiros cargos (Auxiliar de laboratório e Assistente de laboratório) foram extintos (BRASIL, 2018), restando apenas o Técnico de Laboratório. Esta realidade tem impactado, sobremaneira, as instituições e, especialmente, os setores ligados à Gestão de Pessoas, que necessitam criar e gerenciar as políticas relacionadas à admissão de pessoal, administração e acompanhamento das carreiras, desenvolvimento de pessoal, bem como à saúde e qualidade de vida profissional.

Por outro lado, embora as IFES possuam autonomia, conforme mencionado anteriormente, as legislações de pessoal seguem as normas e orientações do Órgão Central do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal – SIPEC, que é um “sistema orgânico e estruturador de gestão de pessoas criado para dinamizar a atuação centralizada e organizada das áreas de pessoal em todos os órgãos e entidades do Poder Executivo Federal” (GOV.BR, 2021). Atualmente o Órgão Central do SIPEC é representado pela Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho do Ministério da Gestão e Inovação em Serviços Públicos (MGI), cuja estrutura também integram os órgãos setoriais e seccionais. Trazendo para o contexto das Instituições Federais de Ensino (IFES), o MEC é o órgão setorial e as IFES são os órgãos seccionais.

Nesse contexto, o Órgão Central do SIPEC publicou o Decreto nº 5.707 de 23 de fevereiro de 2006, que criou “a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamentou os dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990”. Esta foi a primeira regulamentação de pessoal exclusiva para o desenvolvimento de servidores, implementada posteriormente ao PCCTAE. Com isso os TAEs, puderam se desenvolver dentro dos termos do Decreto, que em linhas gerais dava autonomia às instituições e aos seus servidores, quanto ao planejamento e execução das demandas de capacitação. Porém, a norma supracitada foi revogada com a publicação do Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, que estabeleceu novas formas de como deve ocorrer o desenvolvimento dos servidores, determinando novas regulamentações a alguns dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, e estabelecendo novos critérios para a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP). Desde a publicação deste novo Decreto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) tem elaborado o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) como um dos instrumentos da PNDP que reúne as demandas de capacitações de seus servidores a serem executadas no ano subsequente à sua elaboração.

Tendo isso em vista, este estudo elege como objeto de pesquisa investigar se tais demandas de capacitação inseridas no referido plano estão de acordo com os objetivos institucionais e individuais dos servidores que atuam, especificamente, nos cursos técnicos integrados, do Campus Trindade. Além disso, buscamos analisar como a mudança da legislação impactou o desenvolvimento de servidores por meio da capacitação bem como o planejamento e execução das demandas por parte da instituição.

Sobre os procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com utilização de revisão bibliográfica em diversos tipos de documentos, a saber: livros, artigos e diversos documentos legais. Adotou-se, ainda, como coleta de dados do campo pesquisado, entrevistas, a fim de se levantar dados acerca da visão dos servidores dentro do processo de capacitação e da instituição em geral.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: nos dois primeiros tópicos, tem-se a Apresentação e a Introdução. No terceiro, trazemos um breve contexto histórico-político do desenvolvimento da Educação formal no Brasil, visando demonstrar que a dualidade educacional entre ensino propedêutico e ensino profissional ainda se mantém muito viva na contemporaneidade, influenciando, inclusive, o formato de capacitação/qualificação para o mundo do trabalho. Posteriormente, no quarto, buscamos apresentar uma contextualização acerca do desenvolvimento da Administração Pública Federal, apontando as nuances políticas e conceituais de formação para o trabalho e suas aproximações com as perspectivas de desenvolvimento do sistema educacional brasileiro em seu caráter dual. No quinto, que se refere à metodologia, apresentamos os dados coletados durante as entrevistas, com uma análise elaborada à luz do método de análise de conteúdo inspirado em Bardin (1977), tendo como aporte o referencial teórico elencado para o estudo. Por fim, no último tópico, discorreremos sobre algumas considerações que pudemos extrair das leituras efetuadas, das entrevistas com os atores sociais da pesquisa e das análises feitas a partir do referencial teórico metodológico adotado para o estudo.

3 O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL

O presente capítulo tem por objetivo realizar um breve histórico acerca do desenvolvimento da educação formal no Brasil desde a época da sua conquista pelos portugueses até os dias atuais, focalizando, especialmente, a dualidade entre ensino propedêutico e ensino profissional, a qual impacta diretamente no tema do presente estudo.

Quando os exploradores portugueses chegaram ao Brasil em 1500, depararam-se com povos desconhecidos e iniciaram o processo de colonização do território e dos povos originários aqui instalados. Sabemos que o termo colonizar envolve outros “adjetivos” a exemplo de povoar, civilizar (aculturar), exterminar, explorar e dominar, que estão diretamente ligados à relação de poder exercida por parte dos colonizadores sobre os povos originários. A principal delas, a exploração, logo no início desse processo, se deu por meio da extração do pau-brasil que estabeleceu o ciclo econômico da colônia, e claro, utilizando a mão de obra escravista (dominação) dos indígenas que tinham que derrubar as árvores e preparar a madeira para embarque. De acordo com Bezerra (2020), a exploração do pau-brasil se deu de forma tão predatória que na década de 1520 as árvores da costa atlântica brasileira já haviam desaparecido. Apesar dos indígenas terem sido usados como escravos neste início da exploração, essa relação ocorreu de forma bastante conflituosa o que culminou em grande extermínio da população originária na época.

Outro ponto relevante desse processo colonizador está relacionado ao conceito de aculturação. Conforme Diana (2020), *aculturação é um conceito antropológico e sociológico que está relacionado com a fusão de elementos pertencentes a duas ou mais culturas*. Esses elementos se relacionam com a língua, os costumes, as formas de culto, os hábitos e as crenças de duas ou mais culturas. Foguel (2021, p. 6-7) demonstra esse desejo dos portugueses de aculturação dos povos originários:

A Coroa portuguesa, quando empreendeu o financiamento das navegações marítimas portuguesas no século XV, tinha como principal objetivo a expansão comercial e a busca de produtos para comercializar na Europa (obtenção do lucro), mas não podemos negligenciar outros motivos não menos importantes como a expansão do cristianismo, o caráter aventureiro das navegações, a tentativa de superar os perigos do mar e a expansão territorial portuguesa.

Os principais responsáveis pelo processo de aculturação dos povos originários no Brasil foram os padres da Companhia de Jesus, conhecidos como jesuítas, enviados pela Corte Portuguesa para catequizar os indígenas. Silva M. et al. (2017, p. 4) traz alguns elementos desse processo:

O processo de aculturação, que atingiu de várias maneiras a mudança cultural e a assimilação dessas culturas, podem ser reconhecidos e vistos na maneira como o indígena se veste, como constroem suas casas, o abandono da língua nativa e outros. E por outro lado, observamos que essa aculturação, tem feito com que a sociedade atual adotasse algumas palavras indígenas ou até mesmo conhecimentos populares sobre medicina oriunda da cultura indígena.

Concomitantemente, na Europa, a Reforma Protestante aumentava cada vez mais o número de fiéis. Com o intuito de frear essa expansão da Reforma, foi criada a ordem missionária chamada de Companhia de Jesus, que inicialmente tinha como objetivo catequizar e evangelizar as pessoas para a fé católica. A Companhia de Jesus foi pressionada pelas elites católicas a fornecer educação para os filhos dessas elites, inclusive com incentivo financeiro.

Iniciaram, assim, um processo de evangelização por meio da educação, inclusive com normas que valeriam para todos os educadores da Companhia de Jesus. Em 1599, surgiu a primeira versão deste manual, que foi chamado de *Ratio Studiorum*¹. Portanto, este manual serviu como norteador dos procedimentos pedagógicos da Companhia de Jesus, considerando que existiam vários colégios que seguiam as orientações dos Jesuítas.

A primeira escola primária do Brasil foi fundada pelos jesuítas, o Colégio dos Meninos (mais tarde conhecido como Colégio dos Jesuítas), em Salvador, Bahia, em 1549, sendo parte integrante do trabalho missionário. Sua fundação está diretamente relacionada à motivação da Igreja Católica em propagar a fé cristã entre os povos recém conquistados. A educação desempenhava um papel fundamental na conversão religiosa e na disseminação dos valores da cultura europeia. Os jesuítas, responsáveis pela educação na época, acreditavam que a evangelização era essencial para a salvação das almas e a preservação da hegemonia religiosa. Portanto, a educação estava fortemente ligada ao propósito de catequese e conversão religiosa. Além da catequese, os jesuítas também ofereciam instrução em disciplinas específicas: Gramática Latina, Retórica, Filosofia e Teologia, visando formar clérigos e líderes religiosos.

No entanto, com o tempo e a consolidação de uma sociedade na colônia, o sistema educacional implantado no Brasil colônia começou a refletir o dualismo social. O ensino foi segmentado de acordo com a posição social e o status dos indivíduos, estabelecendo uma clara divisão entre uma educação para os pobres e outra para as elites. Para os pobres, especialmente os indígenas e os filhos de escravos africanos, a educação era limitada e, muitas vezes, restrita ao ensino rudimentar de habilidades básicas de leitura, escrita e aritmética. O objetivo principal desse tipo de educação era fornecer uma formação mínima para que esses grupos desempenhassem funções específicas dentro do sistema colonial, como mão de obra ou servos obedientes, desconsiderando a formação humana. Isso pode ser corroborado na afirmação de Silva et al. (2019, p. 4):

Além desses saberes, conforme Matos (1958), apesar de não estar explícito inicialmente no plano de ensino de Nóbrega, o ensino profissional era destinado, prioritariamente, aos indígenas a fim de preparar a mão de obra tão necessária à consolidação do processo de colonização do Brasil.

Por outro lado, as elites coloniais, especialmente os filhos dos colonos portugueses e outros segmentos privilegiados da sociedade, tinham acesso a uma educação mais ampla e abrangente. Além do ensino das disciplinas básicas, eles recebiam instrução nas disciplinas de Gramática Latina, Retórica, Filosofia e Teologia. Essa educação mais ampla visava preparar os filhos das elites para assumir posições de poder e liderança na sociedade colonial, como funcionários públicos, clérigos ou comerciantes. Essa divisão no sistema educacional refletia

¹ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes do documento em questão ser elaborado, a ordem tinha suas normas para o regimento interno dos colégios, os chamados Ordenamentos de Estudos, que serviram de inspiração e ponto de partida para a elaboração da *Ratio Studiorum*. A *Ratio Studiorum* se transformou de apenas uma razão de estudos em uma razão política, uma vez que exerceu importante influência em meios políticos, mesmo não católicos. O objetivo maior da educação jesuítica segundo a própria Companhia não era o de inovar, mas sim de cumprir as palavras de Cristo: “Docete omnes gentes, ensinai, instrui, mostrai a todos a verdade.” Esse foi um dos motivos pelos quais os jesuítas desempenharam na Europa e também no chamado “Novo Mundo” o papel de educadores, unido à veia missionária da Ordem. (LOMBARDI, SAVIANI e NASCIMENTO, 2006).

a estratificação social e a hierarquia existente na sociedade colonial. A educação, nesse contexto, servia como um mecanismo de legitimação do status social, perpetuando as desigualdades e mantendo o controle sobre os diferentes grupos sociais.

Desde o início deste processo foi possível perceber a estreita relação entre a Igreja Católica e o Governo Português, cada qual com seus interesses, sendo de um lado a catequização dos povos nativos e de outro, apoio para exploração de novos territórios (ROCHA, 2020). Tais interesses puderam ser observados e evidenciados por Aranha (2006):

O fato é que o índio se encontrava à mercê de três interesses, que ora se complementavam, ora se chocavam: a metrópole desejava integrá-lo ao processo colonizador, o jesuíta queria convertê-lo ao cristianismo e aos valores europeus; e o colono queria usá-lo como escravo para o trabalho. (ARANHA, 2006, p. 141).

Dessa forma, mesmo sendo portugueses e fazerem parte do processo de colonização, por meio do processo de aculturação, conforme mencionado anteriormente, os jesuítas possuíam um objetivo claro, quer seja, expandir a fé católica, por meio da educação o que, conseqüentemente, se contrapunha aos interesses dos portugueses. Com isso, vários conflitos entre os portugueses e os jesuítas se iniciaram, pois estes eram contra a escravização dos índios, conforme observado por Carvalho J. (2013, p. 30):

Com a experiência adquirida, percebeu quais os problemas que a utilização dos índios como escravos poderia trazer para a conversão dos gentios e para os interesses da Coroa. A grande dificuldade que sentiam os jesuítas nas aldeias sob sua administração é que não tinham poder para deter a retirada dos índios para os trabalhos dos moradores, o que, para Vieira, dificultava, senão tornava impossível a sua doutrinação.

Assim, a relação entre os jesuítas e portugueses foi se desgastando a tal ponto que a partir de 1700, o ministro português, Marquês de Pombal, os expulsou de Portugal e de suas colônias, por meio do Alvará Régio que apreendeu as escolas jesuítas e introduziu reformas educacionais em todo o império, decretando a laicidade no ensino no Brasil. De acordo com Seco e Amaral (2021, p. 8), o novo sistema de ensino tinha diretrizes bem definidas:

Nas Instruções do Alvará Régio de 1759 X, transparece claramente o objetivo que norteou a reforma na instrução. A preocupação básica era de formar o perfeito nobre, simplificando os estudos, abreviando o tempo do aprendizado de latim, facilitando os estudos para o ingresso nos cursos superiores, além de propiciar o aprimoramento da língua portuguesa, diversificar o conteúdo, incluir a natureza científica e torná-los mais práticos.

Acredita-se, que esta foi a primeira experiência educacional de responsabilidade do Estado, conforme mencionado por Seco e Amaral (2021, p.9):

As aulas régias instituídas por Pombal para substituir o ensino religioso constituíram, dessa forma, a primeira experiência de ensino promovido pelo Estado na história brasileira. A educação, a partir de então, passou a ser uma questão de Estado. Desnecessário frisar que este sistema de ensino cuidado pelo Estado servia a uns poucos, em sua imensa maioria, filhos das incipientes elites coloniais.

O dualismo que já havia se instalado desde o início da educação no Brasil só se intensificou, pois era nítido que o ensino pombalino havia sido pensado para os ricos e para as elites, enquanto para os mais pobres havia apenas instruções simples que fortalecessem as habilidades para o trabalho manual, como observado por Rosa et. al (2021, p. 1108): “A

desestruturação da escola jesuíta, porém, fez com que os índios perdessem espaço no sistema de ensino”.

Essa forma de ensino vigorou até 1808, momento em que a Corte portuguesa se instalou no Brasil, motivada pelo avanço das conquistas territoriais de Napoleão Bonaparte. Isto posto, houve a necessidade de instalar uma infraestrutura melhor a fim de iniciar um processo de povoamento, uma vez que, até então, o objetivo principal dos portugueses conquistadores era utilizar a colônia como terra de exploração de bens e riquezas.

De acordo com França (2008, p. 78), o período “joanino”² trouxe algumas estruturas no Brasil tanto no campo educacional como em outras áreas, a fim de atender as necessidades da Corte e das elites da colônia:

Nesse contexto, surgiram os primeiros embriões da educação superior formal no Brasil: foram criados os cursos de cirurgia e economia em Salvador, em 1810; a Academia Real Militar e o curso de agricultura, em 1812; o curso de química, em 1817; o curso de desenho técnico, em 1818, a Escola de Serralheiros. Esses cursos não eram ministrados em universidades, até porque ainda não existiam; eram consideradas tão-somente cátedras isoladas de ensino superior, que formavam profissionais para atender às necessidades do governo imperial. O ensino consistia em três níveis distintos: primário, secundário e superior. Esse último, sem dúvida, foi o que teve maior atenção da Corte. É importante ressaltar que a educação que se desenhou no Brasil durante o governo de D. João continha forte conteúdo ideológico europeu e discriminativo no sentido de apenas formar quadros de profissionais importantes para as elites aristocrática e da Corte, em detrimento das classes inferiores.

3.1 Breve Histórico da Educação Profissional no Brasil

O início da educação profissional no Brasil tem origem sob uma perspectiva assistencialista, com a finalidade de atender àqueles que tinham pouca ou nenhuma condição social. O indício de sua origem data de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI. Posteriormente, em 1909, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola ampliou o seu horizonte para atender às necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria.

Na década de 1930, ocorria a conhecida “Revolução de 30”, que objetivava o rompimento do modelo político da chamada República Velha (1880-1930) bem como a mudança da economia que até então era baseada nas oligarquias agrícolas (política do “café com leite”) para uma economia industrial. No campo educacional, o novo governo de Getúlio Vargas iniciou uma série de reformas na educação brasileira, buscando modernizar e expandir o sistema educacional por meio da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MEC), que se tornou responsável pela formulação e implementação das políticas educacionais no Brasil.

Essa criação trouxe uma centralização do planejamento e na gestão da educação, o que permitiu uma maior coordenação das ações no setor. Em 1931, foi publicado o Decreto 19.890/1931³, que estabelecia a organização dos diferentes níveis de ensino, incluindo o

²De acordo com Silva D. (2019): O Período Joanino foi a época da história do Brasil colonial iniciada com a vinda de D. João VI e a corte portuguesa em 1808. Nesse período, o Brasil sofreu uma série de alterações para dar suporte ao abrigo da corte, que permaneceu na colônia até 1821, quando D. João VI, por pressão das cortes portuguesas, retornou para Portugal.

³ Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931 – Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19890.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

ensino profissional. A partir disso, houve a expansão do ensino técnico e profissionalizante, visando formar mão de obra qualificada para atender às demandas da industrialização em crescimento no país. Observa-se, então, um esforço para ampliar o ensino técnico e profissionalizante. Foram criadas diversas escolas técnicas e profissionalizantes em diferentes regiões do Brasil. Como pode ser observado, até o presente momento, a educação profissional era encarada pela classe dominante como sendo um instrumento destinado às classes inferiores da sociedade brasileira, sendo oferecida aos trabalhadores com vistas a suprir a demanda econômica e do mercado.

Na década de 1940, com a edição de dois Decretos-lei nº 4.073/42⁴ e 6.141/43⁵ que tratam do Ensino Industrial do Ensino Comercial e do Ensino Agrícola, o ensino técnico profissional foi estruturado pelo governo, evidenciando o legado dualista na educação, o qual distinguia o ensino acadêmico e intelectual do ensino prático e manual. Neste período, o setor privado instituiu um sistema paralelo ao ensino formal, de formação imediatista para atender à demanda do mercado, o que, atualmente, é conhecido por Sistema “S”⁶.

A edição desses decretos-lei constitui o dualismo social na educação brasileira que a partir de então consolidou a dualidade estrutural, conforme esclarecido por Ciavatta, (2005):

[...] Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção (CIAVATTA, 2005, p. 4).

No governo de Juscelino Kubitschek, por meio da assinatura do seu Plano de Metas, a educação profissional tornou-se relevante para a política, por estar associada ao capital e aos interesses estrangeiros. De toda forma, figurou-se como um governo importante pelos acordos internacionais que possibilitaram a instituição de programas fundamentais para a implantação, a expansão e a consolidação da educação profissional e tecnológica no Brasil.

A partir de 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/1961⁷ (depois de treze anos de discussão na Câmara Federal). De acordo com Assis (2012, p. 325):

Nesta LDB de 1961, houve o abandono de certas conquistas, já consagradas na legislação anterior de ensino, como no que se refere à obrigatoriedade escolar do ensino primário. Embora o artigo 27 preveja a obrigatoriedade deste nível de ensino, o parágrafo único do artigo 30 praticamente anula isso, ao conjecturar que podem ser isentos dessa obrigatoriedade: “a) comprovado estado de pobreza do pai ou

⁴ Decreto-Lei 4.073 de 30 de janeiro de 1942 – Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em 20 jan. 2024.

⁵ Decreto-lei 6.141 de 28 de dezembro de 1943 – Lei orgânica do Ensino Comercial. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del6141.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

⁶ De acordo com Lisboa (2020): O termo Sistema S aparece com frequência no noticiário para se referir a nove instituições prestadoras de serviços que são administradas de forma independente por federações e confederações empresariais dos principais setores da economia. Apesar de prestarem serviços de interesse público, essas entidades não são ligadas a nenhuma das esferas de governo. Pertencem ao grupo as seguintes entidades: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Social de Aprendizagem do Transporte (Senat); Serviço Social de Transporte (Sest); e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

⁷ Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 – Fixa as Diretrizes da Educação Nacional – Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 21 jan. 2024.

responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança” (BRASIL, 1961, art. 27, § único). Estes itens (à exceção da letra d) isentam o poder público de seu compromisso de fornecer condições para que a obrigatoriedade seja cumprida e contradiz o artigo 27. Vale ressaltar que na época, a maioria da população ativa da nação vivia de salário insuficiente para sobreviver; que a parte não ativa da população adulta assim o era por causa do desemprego e constituía um número maior do que o da população ativa; que a economia de subsistência geradora de um estado de pobreza crônico tomava conta da maior parte do território brasileiro; e que segundo dados do censo escolar de 1964, 33,7% da população entre 7 a 14 anos não frequentavam escolas, em sua maioria por falta destas.

A partir de 1964, após o golpe militar, o Brasil passou por uma série de transformações em todas as áreas. De acordo com Silva F. (1990), houve muitas mudanças, principalmente no que diz respeito à relação campo/cidade, tendo em vista que muitas pessoas migraram em busca de emprego, devido a explosão das megalópoles como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. No entanto, de acordo com Assis (2012, p 323.), apesar da oferta de empregos que havia na época, isso não significou empregabilidade, pois essas vagas exigiam *qualificação para a adequação às atividades próprias de cada nível e ramo de ocupação. A educação, portanto, passou a ser o único caminho disponível para a conquista dos postos nas empresas e indústrias.*

Em 1967 foi promulgada a nova Constituição Federal e este contexto originou mais tarde a nova LDB nº 5.692/1971⁸, que além de definir mecanismos de controle sob os conteúdos ministrados, atribuía ao Estado a responsabilidade sobre a educação. No entanto, a lei não apontava meios práticos de como essa política aconteceria, como por exemplo, não definia os percentuais mínimos que deveriam ser empregados para este custeio. Além disso, facilitava a privatização do ensino, como apontado por Assis (2012, p. 328):

Mas foi a partir do golpe de 1964 que as empresas da educação alcançam notável expansão, na medida em que o Estado criou mecanismos expressivos de ordem legal, como a Constituição, que abriram espaço à iniciativa privada, à educação como um negócio rentável. Os governantes militares tentaram se desobrigar de financiar a educação pública e gratuita, e estabeleceram as condições legais que viabilizassem a transferência de recursos públicos para a rede particular.

Cabe destacar que essa nova LDB estendia o Ensino Fundamental de quatro para oito anos. Salienta-se que durante as discussões na Câmara da LDB anterior, essa proposta já havia sido colocada, no entanto refugada durante as discussões. Outra característica desta nova LDB foi a preparação para a formação profissional que ocorria de forma massiva e era organizada da seguinte forma: durante o 1º grau, os alunos tinham uma grade nacional comum definida pelo Conselho Federal de Educação e uma carga horária mínima de disciplinas para cada formação profissional que era ofertada no 2º grau, sendo que as disciplinas neste nível seriam definidas por cada Conselho Estadual de Educação. Ademais as instituições ainda podiam incluir outras disciplinas de acordo com sua conveniência (BRASIL, 1971).

Apesar de estarem previstas muitas mudanças interessantes, esta LDB acabava por ignorar a situação de grande parte da população da época. O fato de existir a oferta profissional de cursos no 2º grau visando amenizar a desqualificação profissional da época, na prática gerou uma série de problemas, visto que conforme mencionado anteriormente, os

⁸ Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 21 jan. 2024.

regulamentos não definiam a obrigatoriedade do Estado em financiar minimamente cada nível de escolarização. Desta forma, a oferta de cursos de formação profissional demandava investimentos para se estruturarem, e como os percentuais não estavam definidos, somente as instituições privadas tinham condições de se equiparem.

Com isso, a educação foi encarada pelos governantes da época apenas como algo que deveria existir nos regulamentos legais, mas não havia formas de como se daria seu efetivo cumprimento, fortalecendo ainda mais a situação de extrema pobreza, distanciamento entre o que era necessário com o que estava sendo oferecido na prática, além de fortalecer o antigo dualismo educacional.

Bem mais tarde, no governo José Sarney, pós-ditadura militar nas décadas de 1960 e 1970, o estado implementou uma ação dita como relativamente populista em relação à educação profissional: o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC). Este programa criou as Unidades de Ensino Descentralizadas, vinculadas a uma escola-mãe (escola técnica ou Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET). Neste governo, foi instaurada a expansão da rede federal, com implementação das Unidades de Ensino Descentralizadas, em um contexto em que não se tinham claras as perspectivas econômicas, sociais e políticas do país.

Posteriormente, os anos 1980 foram marcados por muitas lutas em prol de reformas educacionais mais progressistas. Foi nesse período que se instalou o Congresso Nacional Constituinte e que se promulgou a Constituição Cidadã (Constituição Federal de 1988). Uma das questões que compunham o rol de reivindicações educacionais era exatamente a defesa da concepção de educação politécnica, pela qual se buscava romper a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade. Defendia-se um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Assim, a Constituição de 1988 representou um marco para a educação ao estabelecer princípios e diretrizes que promoveram a universalização, a igualdade de oportunidades, a descentralização e a valorização da educação no país, em contraste com a Constituição de 1967, que refletia uma época de controle autoritário sobre a educação, e um descomprometimento com a efetiva gestão educacional.

Essas mudanças trouxeram um impacto significativo no desenvolvimento e na melhoria do sistema educacional brasileiro. Apesar disso, é importante destacar que embora ela tenha introduzido muitos avanços na educação e promovido princípios democráticos e inclusivos, ainda há desafios significativos a serem enfrentados para garantir uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades para todos. Muitos desses desafios estão relacionados à implementação eficaz das disposições constitucionais, à alocação adequada de recursos e sua efetiva aplicação principalmente no âmbito dos Estados e Municípios.

Com o advento do neoliberalismo⁹, especialmente no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC – 1994 a 2001), a educação no Brasil passou por vários retrocessos na perspectiva da classe trabalhadora. Os cursos técnicos com organização curricular própria e independente do ensino médio vieram a se constituir na forma de preparação para o trabalho simples em nível médio. No nível fundamental, a preparação para o trabalho passou a ser realizada em massa, por meio dos cursos de qualificação profissional, da mesma forma que

⁹ Neoliberalismo é um sistema político financeiro que promove políticas de mercado livre, redução do papel do Estado na economia, enfraquecimento das redes de seguridade social e de direitos trabalhistas. De acordo com Marques (2016) o neoliberalismo possui as seguintes características: ajuste fiscal (limitação dos gastos do Estado), redução do tamanho do Estado (enxugamento da máquina), privatização (venda de estatais), abertura comercial (incentivo à importação), abertura financeira (entrada para capital estrangeiro), fiscalização dos gastos públicos, investimento em infraestrutura básica e terceirização.

ocorreu durante o regime militar. A posição descolada da educação profissional em relação ao sistema educacional, assim como as políticas de formação para o trabalho passaram a ser orientadas para os programas de capacitação de massa.

Neste governo, em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/1996¹⁰, cuja autoria foi do Senador Darcy Ribeiro. Com isso, ocorreu uma ampliação do conceito de educação para além do ambiente escolar, a definição do ensino médio como etapa conclusiva da educação básica e uma visão mais abrangente da própria educação básica, que passou a englobar também o ensino médio. Durante este período, a dualidade no ensino à luz do neoliberalismo se agravou, materializado após a publicação do Decreto 2.208/1997¹¹, o qual implementou os cursos técnicos com organização curricular própria e independente do ensino médio para preparação para o trabalho simples em nível médio e no nível fundamental. Além disso, a preparação para o trabalho passou a ser realizada em massa, por meio dos cursos de qualificação profissional.

Desta forma, Frigotto (2002) afirma que o referido Decreto representa um avanço ao dualismo e à exacerbação da fragmentação, visto que:

[...] o dualismo se cristaliza pela separação das dimensões técnicas e políticas, específicas e gerais, particulares e universais e pela separação do nível médio regular de ensino da rede não regular de ensino técnico-profissional com organização curricular específica e modular (FRIGOTTO, 2002, p. 215).

Em contrapartida, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (LULA – 2002 a 2010) houve alguns avanços, uma vez que se abriram novas perspectivas para a educação profissional, dada a tentativa de resposta à sociedade diante de históricas reivindicações. Houve o redirecionamento dos recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) para os segmentos públicos e a revogação do Decreto no 2.208/1997, restabelecendo a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico.

A revogação do Decreto n 2.208/97 realizada em 23 de julho de 2004, buscando restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica como um direito das pessoas e uma necessidade do país foi, sem dúvida, um momento histórico (RAMOS, 2014, p. 8).

Outro marco do Governo Lula, foi o Decreto 5.154/2004¹², que regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, além de revogar o Decreto 2.208/97. Este decreto buscou organizar a educação profissional, articulada ao desenvolvimento econômico e a geração de trabalho e renda; definiu responsabilidades de financiamento da educação profissional; regulamentou o nível básico da educação profissional e superou o impedimento de se integrar no currículo o ensino médio e a formação técnica. Como medidas tivemos a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o apoio aos sistemas

¹⁰ Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 jan. 2024.

¹¹ 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

¹² Decreto 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

estaduais por meio do Programa Brasil Profissionalizado e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sendo esta última, considerada um dos grandes marcos para educação profissional. Sua expansão se deu por meio da sanção da Lei 11.892/2008¹³ que, a partir das escolas técnicas existentes, criou os Institutos Federais, promovendo não só a consagração desta nova visão do ensino profissionalizante, bem como a interiorização pelo país por meio de seus diversos novos *Campi*.

Na época da sanção da referida Lei, havia cerca de 150 municípios atendidos por uma unidade de ensino disposta nos 26 estados. Atualmente, de acordo com o Ministério da Educação, essa rede é composta por 682 unidades sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais (IFs), 2 CEFETS, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II.

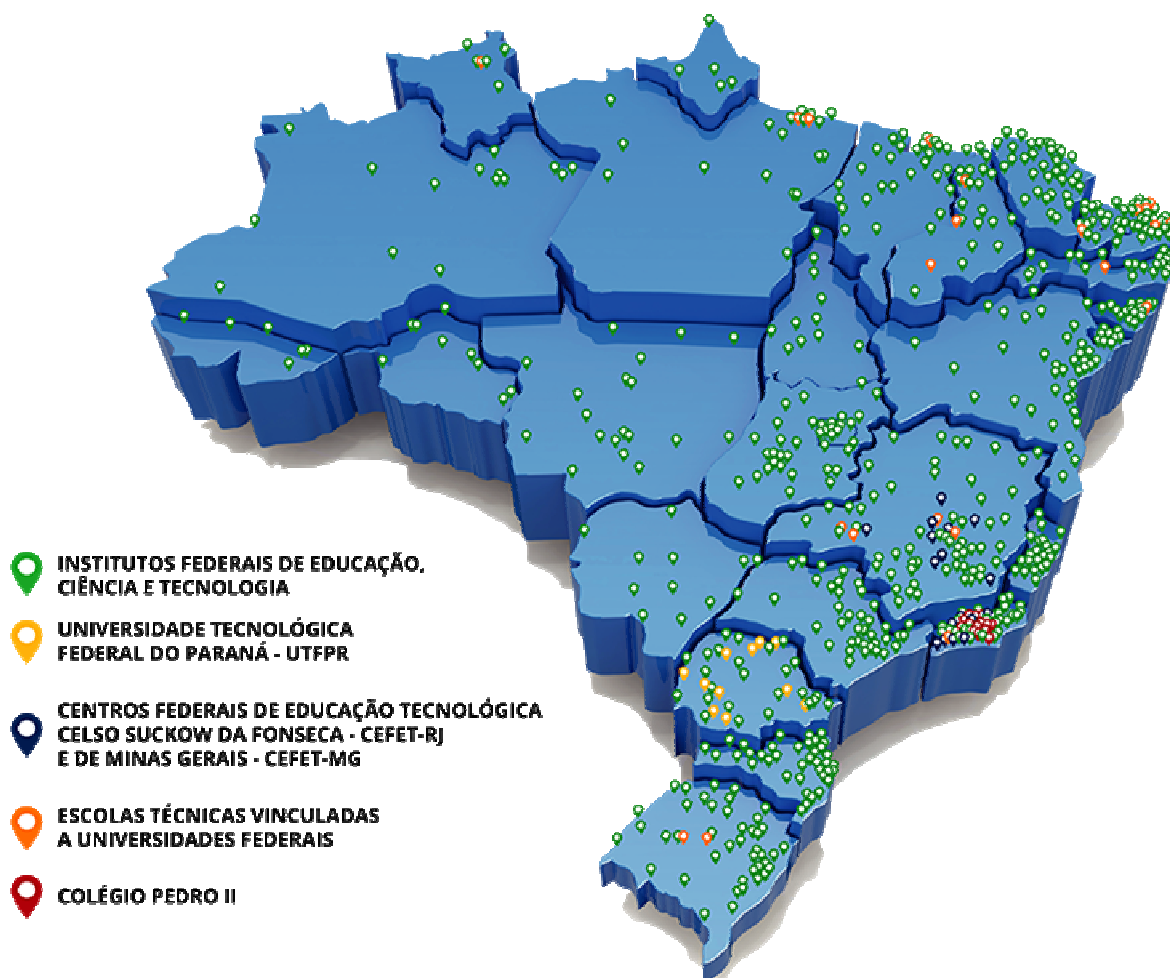


Figura 1 - Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Fonte: MEC, 2023.

¹³ Lei 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

As políticas públicas de educação tecnológica adotadas no governo Lula (2002-2010), implicam as redes estaduais e a federal, atingindo a totalidade do sistema público que atua na educação profissional. Apresentam metas físicas e financeiras claras e trazem documento básico sobre princípios e diretrizes para ações políticas e pedagógicas realizadas sob a sua égide. Diante disso, acredita-se que há necessidade de se instituir mecanismos de controle e acompanhamento, definir competências e responsabilidades federativas com a educação profissional e de se reduzir a privatização operada mediante o incentivo às fundações, terceirizações, parcerias, mercantilização de cursos e precarização das condições de trabalho dos educadores.

A partir do breve histórico exposto concordamos com Ciavatta e Ramos (2012), ao afirmarem que a partir das últimas reformas, instituídas durante os governos Lula e Dilma Rousseff (2011 a 2016), a educação profissional assume o lugar da formação humana como educação unitária, integral e omnilateral. Assim, como forma de superar a histórica tendência dual do ensino médio na sua relação com a educação profissional, temos o ensino médio integrado como travessia para superação da dualidade e da fragmentação.

3.2 A Formação humana integral, politécnica e a escola unitária

Pensar na superação da dualidade a partir de um modelo de educação integrada nos remete à necessidade de se instituir a formação integral enquanto projeto de sociedade contemplada pela legislação educacional com políticas públicas não só de acesso e de permanência, mas com garantia de investimentos e continuidade.

Conceber o enfrentamento dessa dualidade histórica é conceber um modelo de formação omnilateral que ofereça uma educação politécnica em uma escola unitária. Conforme pontua Pacheco (2011), a educação deve estar atrelada aos objetivos estratégicos de um projeto que busca não apenas se inserir nesta sociedade desigual, mas também construir uma nova sociedade baseada na igualdade política, econômica e social. Essa sociedade em construção exige uma escola conectada ao mundo do trabalho a partir de uma perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. Nesse sentido, é uma escola "desinteressada", como defendia Gramsci (1975, v. 1, p.486-487; na edição brasileira, 1968, p.123-125).

A implantação dos Institutos Federais pode ser vista como um marco na política pública de educação no Brasil, pois representa um projeto nacional que visa alcançar um nível econômico e social mais equânime e representa um novo caminho na produção e democratização do conhecimento (PACHECO, 2011). Os Institutos Federais ofertam o ensino médio integrado, que, conforme Ciavatta (2005), se caracteriza por uma educação geral que se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, ou nos processos educativos como a formação inicial, o ensino técnico, tecnológico ou superior. Isso significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Gramsci, 1981, p. 144 e ss.).

Hoje, conforme Ramos (2014) pontua, as instituições de educação profissional dada às possibilidades legais e institucionais, bem como o acúmulo de conhecimentos sobre a formação integrada e politécnica, estariam em condições de realizar um médio como nunca se teve antes na história, podendo constituí-lo como base para a formação em nível superior comprometida com outro projeto de nação que não o da dependência.

A politécnia diz respeito ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140). Ela

significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratos, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética (KUENZER, 2005, p. 89).

Desta forma, conclui-se que "se a educação é incapaz de mudar a sociedade desigual em que vivemos, ela é uma porta relevante para compreensão dos fundamentos da desigualdade e para geração de uma nova institucionalidade no país" (CIAVATTA, 2005, n.p.).projeto no nível

3.3 O dualismo educacional e o novo Ensino Médio

Conforme exposto, durante a construção da nossa história, o sistema educacional brasileiro foi caracterizado pela existência de uma dicotomia entre o ensino médio regular, voltado para a formação acadêmica e preparação para o ingresso no ensino superior, e o ensino técnico ou profissionalizante, que tinha como objetivo fornecer uma formação mais prática e voltada para o mercado de trabalho ou também chamado de mundo do trabalho. Esse dualismo criou um cenário em que muitos estudantes eram direcionados a caminhos distintos (atrelado sempre às suas condições sociais e econômicas), limitando suas possibilidades de escolha e desenvolvimento de habilidades diversificadas. Além disso, a desvalorização histórica do ensino técnico-profissional acabou gerando uma demanda maior por cursos universitários, o que nem sempre correspondia às necessidades reais do mundo de trabalho.

A partir de 2016, com o *impeachment* da então Presidente Dilma, o Brasil iniciou um novo processo de profundas mudanças em diversos setores, não sendo diferente no campo educacional. O Presidente, Michel Temer (vice-presidente da Presidente Dilma - 2016 a 2018), em um dos seus primeiros atos, publicou a Medida Provisória 746/2016, conhecida como a Reforma do Ensino Médio, que culminou na aprovação da Lei nº 13.415/2017¹⁴. O novo ensino médio, busca, em tese, uma formação mais “flexível e integrada”, que permita aos estudantes uma escolha mais ampla, atendendo às suas vocações e interesses. Os principais pontos dessa reforma são: permitir que o estudante escolha entre diferentes itinerários formativos, que podem incluir aprofundamento em disciplinas tradicionais, cursos técnicos-profissionalizantes, atividades práticas, projetos de pesquisa, entre outros; combinar uma formação geral com a possibilidade de formação técnica ou profissionalizante. Assim, o estudante pode desenvolver habilidades e competências tanto para prosseguir para o ensino superior ou ingressar diretamente no mercado de trabalho; ampliação gradual da carga horária do ensino médio, permitindo uma maior oferta de disciplinas e atividades; promover uma maior integração entre teoria e prática, buscando aproximar os conteúdos escolares das situações reais vividas pelos estudantes e preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo.

Em uma primeira leitura, essa mudança pode ao mesmo tempo, possuir termos que nos levem a pensar que sua implementação seja algo bastante positivo, mas é necessário que façamos reflexões críticas acerca de cada um deles, a começar pela forma como se deu o seu surgimento, a saber, por meio de uma Medida Provisória.

Ferreti (2018, p. 26) traz uma importante reflexão acerca do assunto:

¹⁴ Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 – Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...], e 11.494, de 20 de junho de 2007, [...], aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

A proposição da reforma por meio da medida provisória pode sugerir, aos que não têm acompanhado as discussões sobre a educação nacional mais de perto, que se tratou de uma ação intempestiva do atual governo autoritário. Cabe lembrar que a MP 746 que institui, num primeiro momento, a reforma do Ensino Médio constituiu-se na segunda medida de impacto adotada pelo governo Temer. A primeira foi a proposta de Emenda Constitucional 241, posteriormente Projeto de Lei 55/2016 e, finalmente, PEC 95, por meio da qual foi instituído o Novo Regime Fiscal que estabeleceu severas restrições às despesas primárias do país por vinte anos, a partir de 2017.

Desta forma, acreditamos que uma reforma ou reestruturação da educação não seja possível por meio deste tipo de ato, tendo em vista que dispensa todo e qualquer tipo de diálogo e construção coletiva com os mais diferentes segmentos sociais e principalmente com aqueles que estão e que lidam diariamente com educação.

Outro ponto de destaque da reforma é em relação à Base Nacional Comum Curricular ou BNCC e os itinerários formativos. O currículo está organizado da seguinte forma: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; e IV - ciências humanas e sociais aplicadas; e V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)

Além disso, ao flexibilizar o currículo permitindo que o estudante tenha “opções” a fim de decidir o que vai cursar, isso nos remete à reflexão a respeito da operacionalização na maioria das escolas públicas do país. Infelizmente, grande parte delas não possuem sequer uma infraestrutura mínima para funcionamento das turmas que já estão consolidadas, como por exemplo, laboratórios, biblioteca, sala de estudos individuais e coletivos, dentre outros. Assim, o que está posto na verdade não é um leque de opções e sim que o estudante deverá escolher “a opção” disponível em sua escola.

Diante do exposto, desta e de outras dificuldades do novo ensino médio, observamos que esta reforma possui potencial enorme para agravar a desigualdade social bem como retomar e aprofundar o ensino dual no país, visto que a aplicação das novas regras além de privilegiar àqueles que estão nas escolas privadas (por possuírem melhores infraestruturas) ainda elimina partes fundamentais da formação humana e integral do estudante.

Importante finalizar este tópico indicando que, neste momento, o MEC vem procurando maior diálogo com as instituições educacionais e de pesquisa no sentido de reformar ou revogar a legislação que instituiu o novo ensino médio.

4 PLANO DE CARREIRA DOS CARGOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO – PCCTAE

4.1 Contextualização histórico-política sobre o desenvolvimento da Administração Pública Federal

O presente capítulo tem por objetivo realizar uma breve contextualização histórica acerca do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), resgatando momentos importantes de seu desenvolvimento, que teve bastante ligação com o desenvolvimento da Educação no Brasil e com o desenvolvimento da Administração Pública Federal.

Conforme vimos no Capítulo 3, a educação formal começou a se desenvolver no Brasil de maneira mais estruturada, a partir do século XIX, com a criação de escolas, universidades e outras instituições de ensino. No entanto, nesse período inicial, a administração das instituições de ensino era frequentemente centralizada e não havia uma carreira específica para os profissionais responsáveis pela gestão e apoio administrativo.

A partir da década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, o Brasil começou a desenvolver uma estrutura mais formal para a administração da educação. Nesse contexto, foi criado o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) em 1936, que em tese tinha como objetivo modernizar a administração pública, incluindo a área educacional, De acordo com Brasil et al. (2011):

A burocracia, no departamento, seria um elemento organizador de uma cultura científica, cultura está assegurada por uma elite técnica e especializada. O conceito de burocracia adotado por este grupo seria de normatização e regulação no campo de trabalho e também da vida social, pois se inferia que a mentalidade do funcionalismo público deveria ser mudada e essa mudança só ocorreria com a adoção da meritocracia e padronização do funcionalismo, afastando a influência política presente na distribuição de cargos e promoções.

Com isso, a Administração Pública Federal passa a ter um órgão centralizado que buscava por meio da burocracia, normatização e regulação de procedimentos relacionados aos servidores públicos federais. De acordo com o Arquivo Nacional (2022):

A Constituição imposta por Vargas em 1937 apresentava justificativas para a implantação de um modelo autoritário e centralizador, que apesar disso encampava vários aspectos de um processo de burocratização que caracterizou os estados liberais e democráticos da Europa. Segundo seu artigo 67, “Haverá junto à Presidência da República, organizado por decreto do presidente, um departamento administrativo com as seguintes atribuições: a) o estudo pormenorizado das repartições, departamentos e estabelecimentos públicos, com o fim de determinar, do ponto de vista da economia e eficiência, as modificações a serem feitas na organização dos serviços públicos, sua distribuição e agrupamento, dotações orçamentárias, condições e processos de trabalho, relações de uns com os outros e com o público; b) organizar anualmente, de acordo com as instruções do presidente da República, a proposta orçamentária a ser enviada por este à Câmara dos Deputados; c) fiscalizar, por delegação do presidente da República e na conformidade das suas instruções, a execução orçamentária.”

Em julho de 1938 o decreto-lei 579 cria o DASP: Departamento de Administração do Setor Público, incluindo em suas atribuições todas aquelas citadas pela Constituição e acrescentando as seguintes: “d) selecionar os candidatos aos cargos públicos federais, excetuados os das secretarias da Câmara dos Deputados e do Conselho Federal [órgão

este que não chegou a ser organizado] e os do magistério e da magistratura; e) promover a readaptação e aperfeiçoamento dos funcionários civis da União; f) estudar e fixar os padrões e especificações do material para uso nos serviços públicos; g) auxiliar o presidente da República no exame dos projetos de lei submetidos à sanção; h) inspecionar os serviços públicos; i) apresentar anualmente ao presidente relatório pormenorizado dos trabalhos realizados e em andamento.”

É necessário mencionar que o DASP foi criado como um departamento ligado diretamente à Presidência da República, e que conforme o trecho supracitado, o Decreto-Lei nº 579/1938¹⁵ conferia ao DASP novas atribuições (alíneas d,f,g,h,i do Art. 2º) além daquelas que a Constituição de 1937 havia previsto, refletindo assim o período de ditatorial vivido à época. Tendo isso em vista, observa-se que a intenção da criação deste departamento, iria além do tratamento dos assuntos relativos à pessoal, fazendo com que este órgão central realizasse o poder de fiscalização e controle no âmbito da Administração Pública Federal.

Sua estruturação passou por inúmeras mudanças desde a sua criação, conseqüentemente fazendo com que sua atuação também fosse alterada. A partir de 1945, com o término da ditadura do Governo Vargas, em dezembro do mesmo ano, as atribuições do DASP foram revisitadas e conseqüentemente reorganizadas, conforme o Decreto-Lei nº 8323-A/1945¹⁶ da seguinte forma:

Art. 2º Compete ao D. A. S. P., além das atribuições que lhe confere o art. 67 da Constituição: a) selecionar os candidatos aos cargos públicos federais, excetuados os das Secretarias do Supremo Tribunal Federal, do Senado Federal, da Câmara dos Deputados e os do magistério e da magistratura; b) promover a readaptação e aperfeiçoamento dos servidores civis da União; c) apresentar anualmente ao Presidente da República relatório pormenorizado dos trabalhos realizados e em andamento.

Vale ressaltar que a nova estrutura do DASP perdeu drasticamente muito do seu poder, como mencionado por Wahrlich (2011):

A reestruturação do DASP foi acompanhada da exoneração do seu presidente e de todos os diretores. A nova estrutura de organização era a seguinte: divisão de orçamento e organização (em que eram fundidas a divisão de orçamento e a divisão de organização e coordenação); divisão de pessoal (substituindo as divisões de estudos e de orientação e fiscalização); divisão de seleção e aperfeiçoamento (fusão da divisão de seleção com a de aperfeiçoamento); divisão de edifícios públicos, e serviços de documentação e de administração. A divisão de material e o conselho de administração de material foram transferidos para o Ministério da Fazenda (Departamento Federal de Compras). Foi criado o conselho de administração, em substituição ao conselho deliberativo e ao conselho de administração de pessoal.

Ainda de acordo com a autora, isso refletia o novo momento vivido em que se iniciou forte crise no entendimento das atribuições e conseqüentemente na atuação do DASP, como

¹⁵ Decreto-Lei nº 579 de 30 de julho de 1938 – Organiza o Departamento Administrativo do Serviço Público, reorganiza as Comissões de Eficiência dos Ministérios e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del0579.htm#:~:text=DECRETO%2DLEI%20No%20579,30%20DE%20JULHO%20DE%201938.&text=Organiza%20o%20Departamento%20Administrativo%20do,Minist%C3%A9rios%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 22 jan. 2024.

¹⁶ Decreto nº 8.323-A de 17 de dezembro de 1945 - Reorganiza o Departamento Administrativo do Serviço Público (D.A.S.P.) e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8323-a-7-dezembro-1945-457546-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 jan. 2024.

pode ser visto na própria exposição de motivos do Decreto-Lei nº 8.233-A/1945, em que o DASP se pronunciou da seguinte forma:

[...] a crise por que passava decorria de atos e fatos que demonstravam “não estar o governo disposto a seguir, no serviço civil brasileiro, as normas e princípios da organização racional do trabalho”, e que tais atos e fatos “feriam profundamente normas indispensáveis à boa administração de pessoal,... tendo produzido, ainda, o efeito de impedir a participação do DASP na pesquisa, estudo e tratamento de problemas administrativos, em que, pelo império da lei, sua audiência é obrigatória, e em que a colaboração de um departamento de administração geral é unanimemente preconizada pelos mais modernos e autorizados tratadistas da ciência da administração pública e consagrada na prática das grandes democracias”.

A partir da década de 1950, o DASP tentou de várias formas o retorno de sua atuação, no entanto, devido ao novo momento (regime liberal¹⁷) que se instalou à época, isso não ocorreu. Essa situação ficou mais evidente, com a promulgação da Constituição de 1946¹⁸ que estabeleceu outros entendimentos e rumos para o funcionamento da Administração Pública Federal. Logo, o departamento que já havia sido desestruturado pelo retromencionado Decreto-Lei, deixou também de ter o amparo constitucional (Constituição de 1937¹⁹). Com isso, a meritocracia, que o DASP havia instituído desde a sua criação, passou a entrar em declínio também, visto que houve os chamados golpes no sistema de mérito como por exemplo, a efetivação de servidores temporários e a inclusão de não concursados no Plano de Classificação de Cargos de 1960.

A contar de 1967, ocorreu a reforma administrativa, com a aprovação do Decreto-Lei nº 200/1967²⁰. Essa nova regulamentação passou as atribuições de elaboração e execução orçamentária do DASP, para o então criado Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. Consequentemente, o DASP teve suas atribuições restritas à área da administração de pessoal e passou a ser chamado de Departamento Administrativo do Pessoal Civil.

Em 1975, o DASP passou por outra modificação, recebendo funções no campo dos serviços gerais e complementando a mudança para Brasília, incluindo a gestão do Fundo Habitacional de Brasília. Já em 1980, foi criada a Fundação Centro de Formação do Servidor Público (Funcep), que era ligado ao DASP. A Funcep tinha como principais objetivos promover a valorização e a dignificação do servidor público e fortalecer o instituto do mérito o que indicava uma possível ênfase no desenvolvimento de recursos humanos para a administração pública. No entanto, ao longo desse período, o DASP concentrou-se na elaboração de um novo Plano de Classificação de Cargos e Funções, enfraquecendo ainda mais o sistema de mérito.

¹⁷ Regime Liberal: De acordo com Porfírio (2011), o regime liberal ou liberalismo pode ser definido por: *um conjunto de pensamentos que surgiu no século XVII e ganhou destaque na Europa do século XVIII[...]. Basicamente, a visão liberal do mundo consiste em enxergar que todos os seres humanos são dotados de capacidades para o trabalho e intelectuais e que todos têm direitos naturais a exercer a sua capacidade. Dessa maneira, o Estado não tem o direito de interferir na vida e nas liberdades individuais dos cidadãos, a menos que esses atentem contra a ordem vigente. Esse pensamento liberal norteou eventos como a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, criando um Estado de Direito liberal na modernidade, que visava assegurar os direitos dos cidadãos e acabar com o despotismo.*

¹⁸ Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 28 jan.2024.

¹⁹ Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 25 jan. 2024.

²⁰ Decreto-Lei nº 200 de 25 de fevereiro de 1967 - Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm. Acesso em: 19 fev. 2024.

Outro fator que também contribuiu para isso, foi a transformação de autarquias em empresas públicas, regidas pela Consolidação das Leis do Trabalho, visto que essas entidades podiam escolher seus funcionários sem a necessidade de aplicação de provas como nos concursos públicos. A partir da publicação do Decreto nº 93.211/1986²¹, o órgão é extinto e substituído pela Secretaria da Administração Pública da Presidência da República - SEDAP.

4.2 Criação do Plano Único de Classificação e Reclassificação de Cargos e Empregos - PUCRCE

Dentro desse contexto de mudanças, a partir de 1987 surge o Plano Único de Classificação e Reclassificação de Cargos e Empregos (PUCRCE), por meio da publicação do Decreto 94.664/1987²². O referido Plano abrangia os cargos efetivos de docentes e técnico-administrativos, bem como as funções comissionadas das Instituições Federais de Ensino (IFEs). O contexto de desenvolvimento ocorre em um momento de várias transformações políticas e econômicas no Brasil, visto que o país estava saindo de um período de ditadura militar e passando por uma transição democrática, processo este que trouxe uma abertura política, permitindo um debate mais amplo sobre as políticas públicas, incluindo a organização e a estruturação da administração pública. O governo, liderado pelo presidente José Sarney, buscava modernizar e profissionalizar a administração pública para torná-la mais eficiente e eficaz. Por outro lado, a mobilização de sindicatos e associações de servidores desempenhou um papel fundamental na luta por melhores condições de trabalho e remuneração. Os sindicatos frequentemente pressionaram por reformas na estrutura de cargos e salários, regras mais claras e objetivas em relação ao desenvolvimento na carreira, bem como as disparidades salariais entre os próprios servidores, pois como visto anteriormente, isso foi uma tentativa frustrada do extinto DASP.

Essas lutas e pressões contribuíram para a criação do PUCRCE como parte de um esforço mais amplo de reforma na administração pública brasileira. O plano visava atender às demandas por maior profissionalismo, eficiência e equidade na administração pública federal, criando uma estrutura mais moderna e objetiva para a classificação e reclassificação de cargos e empregos, bem como a promoção do mérito e da igualdade salarial.

Os cargos dos técnico-administrativos das IFEs foram dispostos dentro do PUCRCE, estruturados em 3 grupos: nível de apoio (NA), nível médio (NM) e nível superior (NS). De acordo com o referido Decreto, cada grupo possuía a seguinte descrição (BRASIL, 1987):

- I. Grupo Nível de Apoio, compreendendo os cargos e empregos pertencentes a que sejam inerentes atividades de apoio operacional, especializado ou não, que requeiram escolaridade de 1º Grau ou experiência comprovada ou ainda conhecimento específico;
- II. Grupo Nível Médio, compreendendo os cargos e empregos permanentes a que sejam inerentes atividades técnico-administrativas, para cujo exercício é exigida

²¹ Decreto nº 93.211 de 03 de setembro de 1986 – Cria a Secretaria de Administração Pública da Presidência da República, extingue o Departamento Administrativo do Serviço Público, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93211.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2093.211%2C%20DE%203%20DE%20SETEMBRO%20DE%201986.&text=Cria%20a%20Secretaria%20de%20Administra%C3%A7%C3%A3o,P%C3%BAblico%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 20 fev. 2024.

²² Decreto 94.664 de 23 de julho de 1987 - Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

formação de 2º Grau ou especialização ou formação de 1º Grau, com especialização ou experiência na área;

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

Ao todo, o PUCRCE possuía 365 cargos, distribuídos dentro dos grupos supracitados. Além disso, previa em sua criação o piso salarial de 3 salários-mínimos para o Nível de Apoio; 5,9 salários-mínimos para o Nível Intermediário e 9,6 salários-mínimos para o Nível Superior.

O desenvolvimento na carreira foi regulamentado pelo Art. 25 (BRASIL, 1987):

Art. 25. A progressão funcional dos servidores técnico-administrativos e técnico-marítimos ocorrerá:

I - por permanência no cargo ou emprego, automaticamente, para o nível imediatamente superior ao em que se encontrar, a cada interstício de quatro anos de efetivo exercício;

II - por mérito, para o nível imediatamente superior ao que se encontrar, após o período de dois anos, contados da data de sua admissão, da ascensão funcional, da última progressão por mérito ou do afastamento

III - por titulação e qualificação, automaticamente e de acordo com os critérios a serem estabelecidos nas normas complementares.

Parágrafo único. A progressão funcional ocorrerá de forma independente e cumulativa dentro do mesmo cargo ou emprego.

Vale mencionar que tanto a progressão por titulação quanto por qualificação foram posteriormente regulamentadas pela Portaria nº 475/1987²³ da seguinte forma:

Quadro 1 - Anexo III – Portaria 475/1987

Grupo de Nível Apoio (NA)	
Requisito	Gradação
Curso de 60 a 179 horas	1 Nível
Curso de 180 a 360 horas	2 Níveis
Certificado de Conclusão de 2º ou 3º Grau	3 Níveis
Grupo de Nível Médio (NM)	
Curso de 90 a 219 horas	1 Nível
Curso de 220 a 360 horas	2 Níveis
Certificado de Conclusão de 2º ou 3º Grau	3 Níveis
Grupo de Nível Superior (NS)	
Aperfeiçoamento ou Especialização	1 Nível
Mestrado	2 Níveis
Doutorado	3 Níveis

Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

²³ Portaria 475 de 31 de agosto de 1987 - Expediente Normas Complementares para a execução do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Disponível em: https://cppd.ufra.edu.br/legislacao/Decretos/Portaria_475-87_MEC.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.

Salienta-se, ainda, que para concessão da referida progressão, os cursos realizados deveriam ter relação direta com o cargo do servidor, reconhecido pelo setor de Recursos Humanos do órgão.

Além das progressões supracitadas o Plano previa uma gratificação por tempo de serviço que concedia um adicional de 5% a cada 5 anos de efetivo exercício, limitado a 35% durante toda a vida funcional, cuja contagem de tempo se dava a partir do ingresso no primeiro cargo de qualquer IFE do país.

O plano também previa o instituto da ascensão funcional, o qual significava que caso houvesse disponibilidade de vagas, um servidor ocupante de um cargo de Nível Apoio ou Intermediário, poderia por meio de um concurso interno da própria instituição, ascender para um cargo de Nível Superior, observado o interstício mínimo de 12 meses desde o ingresso no primeiro cargo, e caso o servidor, ao ingressar no cargo de nível superior passasse a receber um salário do Quadro fosse inferior ao que ele recebia no cargo anterior, era então posicionado de forma que não houvesse redução dos vencimentos, conforme exposto no Art. 26 (BRASIL, 1987):

Art. 26. A ascensão funcional far-se-á para o nível inicial de outro cargo ou emprego, mediante processo seletivo, verificada a existência de vaga.

1º Somente será realizado concurso público para preenchimento de vagas que restarem de ascensão funcional ou de transferência ou movimentação.

2º Na hipótese de o salário de nível inicial do cargo ou emprego para o qual se realizar a ascensão ser inferior ao percebido pelo servidor, será ele incluído no nível de valor salarial igual ou superior mais próximo ao do cargo ou emprego anteriormente ocupado.

3º Somente poderá concorrer à ascensão funcional o servidor que possuir, no mínimo doze meses de efetivo exercício na IFE.

Uma característica relevante que o PUCRCE previa e que foi muito reivindicada à época, foi a definição das atribuições dos cargos, que até então não existia, o que tornava comum a contratação esporádica e do chamado “técnico faz tudo”, além do desvio de função. Outro fator importante foi o surgimento da Licença Especial que previa a possibilidade do servidor, a cada 10 anos de efetivo exercício, se afastar por até 6 meses fazendo jus ao salário na sua integralidade, ou utilizar desse tempo para contagem em dobro para fins de aposentadoria. Cabe destacar que os aposentados na época da criação do Plano, foram incluídos no texto de forma a receberem todos os benefícios que os ativos faziam jus.

É importante ressaltar que a implementação do Plano foi orientada pelo MEC, mas organizada de forma local em cada IFE, por meio da Comissão de Enquadramento. No entanto, esse processo não foi tão tranquilo como previsto, considerando que muitas distorções acabaram ocorrendo, pois existia a relação paternalista entre os servidores e suas chefias, além da ausência de compreensão de quais critérios técnicos deveriam ser observados para que o enquadramento fosse realizado de acordo com o Decreto, conforme observado por Azambuja (2018, p. 62-63):

A Comissão de Enquadramento foi implantada após a conquista do plano de carreira. A partir disso estava criado um problema: como enquadrar os trabalhadores nos cargos dentro dos critérios estipulados, tempo de serviço, escolaridade e atribuições. (...) Para Fernando Marroni, teria sido um desafio para a comissão de enquadramento, pois estavam lidando com a vida funcional de colegas de trabalho, e seria normal que quisessem estar em uma posição mais favorável dentro da Quadro salarial. A comissão seguia a orientação do MEC para o enquadramento, e alguns servidores acreditavam que fossem regras locais, da instituição, e sentiam-se prejudicados, perseguidos e recorriam à intervenção de suas chefias. A comissão era constituída por membros do sindicato, do Departamento de Pessoal e por representantes da gestão.

A partir da Constituição Federal de 1988²⁴, os servidores do PUCRCE conquistaram a estabilidade no cargo, conforme disposto no art. 41: *São estáveis após três anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público.* (BRASIL, 1988).

Dois anos depois, o Regime Jurídico Único (RJU) foi sancionado por meio da Lei 8.112/1990²⁵, que trouxe a estruturação de como se daria a organização das relações trabalhistas entre a União e os servidores. É importante destacar que os servidores que ingressaram até este período possuíam o vínculo celetista. Tendo isto em vista, com a instituição do RJU, todos os servidores ativos da época foram migrados para o regime estatutário. Outro ponto que merece destaque é que muitos dos regramentos e benefícios que estavam no PUCRCE foram inseridos no RJU, de forma a estender a todos os servidores públicos federais das diversas carreiras.

No decorrer dos anos, alguns direitos conquistados no PUCRCE foram se perdendo, a exemplo da ascensão funcional por meio da Lei 9.527/1997²⁶. Isso gerou grande descontentamento de vários servidores, que para que pudessem melhorar de cargo precisavam ser aprovados em um novo concurso público e serem posicionados no início da carreira do novo cargo.

Outro direito que foi revogado pela mesma Lei foi o instituto da transferência. Este instituto tinha a seguinte definição dentro do RJU (BRASIL, 1990):

Art. 23. Transferência é a passagem do servidor estável de cargo efetivo para outro de igual denominação, pertencente a quadro de pessoal diverso, de órgão ou instituição do mesmo Poder.

§ 1º A transferência ocorrerá de ofício ou a pedido do servidor, atendido o interesse do serviço, mediante o preenchimento de vaga.

§ 2º Será admitida a transferência de servidor ocupante de cargo de quadro em extinção para igual situação em quadro de outro órgão ou entidade.

A extinção destes dois institutos provocou transtornos também para as IFEs visto que agora, a movimentação de servidores e o desenvolvimento dentro das carreiras são processados por meios mais complexos.

4.3 Implementação do Plano de Cargos da Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação - PCCTAE

Conforme já mencionamos, o PUCRCE foi conquistado pela categoria, por meio de lutas e reivindicações dos servidores, bem como todo o contexto de mudanças que se faziam presentes à época. No entanto, no decorrer dos anos, ele se tornou defasado em vários aspectos, o que gerou anseios por parte dos técnicos-administrativos, para que houvesse revisão da carreira. Dentro desse contexto, surge o debate e as proposições que levariam à criação do Plano de Cargos da Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação

²⁴ Constituição Federal de 1988 – Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

²⁵ Lei 8.112 de 12 de dezembro de 1990 - Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. – Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

²⁶ Lei 9.527 de dezembro de 1997 - Altera dispositivos das Leis n.ºs 8.112, de 11 de dezembro de 1990, 8.460, de 17 de setembro de 1992, e 2.180, de 5 de fevereiro de 1954, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19527.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

(PCCTAE). Cabe destacar que a partir deste novo plano de carreira, os servidores passaram a ser reconhecidos como técnicos administrativos em educação, o que até então não estava claro no PUCRCE.

O início das discussões para a elaboração de um novo plano de carreira foi a partir da criação de uma Comissão, a qual teve seu trabalho praticamente interrompido durante o governo FHC, visto que nessa época o posicionamento do governo era o de não promover diálogo com os servidores, que, conforme mencionado no Capítulo 3, refletia o regime neoliberal adotado à época. Porém, mesmo com dificuldade em se promover o diálogo, a luta dos servidores perdurou e por fim conseguiram a revisitação e a conquista do novo plano de carreira.

A partir de 12 de janeiro de 2005, com sanção presidencial da Lei 11.091²⁷, fica estruturado o Plano de Cargos da Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE). O referido plano foi criado com 322 cargos divididos em 5 níveis de classificação (A até E). A forma de desenvolvimento na carreira ocorre da seguinte forma (BRASIL, 2005):

Art. 6º O Plano de Carreira está estruturado em 5 (cinco) níveis de classificação, com 4 (quatro) níveis de capacitação cada, conforme Anexo I-C desta Lei.

Art. 7º Os cargos do Plano de Carreira são organizados em 5 (cinco) níveis de classificação, A, B, C, D e E, de acordo com o disposto no inciso II do art. 5º e no Anexo II desta Lei.

[...]

Art. 10. O desenvolvimento do servidor na carreira dar-se-á, exclusivamente, pela mudança de nível de capacitação e de padrão de vencimento mediante, respectivamente, Progressão por Capacitação Profissional ou Progressão por Mérito Profissional.

§ 1º Progressão por Capacitação Profissional é a mudança de nível de capacitação, no mesmo cargo e nível de classificação, decorrente da obtenção pelo servidor de certificação em Programa de capacitação, compatível com o cargo ocupado, o ambiente organizacional e a carga horária mínima exigida, respeitado o interstício de 18 (dezoito) meses, nos termos da Quadro constante do Anexo III desta Lei.

§ 2º Progressão por Mérito Profissional é a mudança para o padrão de vencimento imediatamente subsequente, a cada 2 (dois) anos de efetivo exercício, desde que o servidor apresente resultado fixado em programa de avaliação de desempenho, observado o respectivo nível de capacitação.

§ 3º O servidor que fizer jus à Progressão por Capacitação Profissional será posicionado no nível de capacitação subsequente, no mesmo nível de classificação, em padrão de vencimento na mesma posição relativa a que ocupava anteriormente, mantida a distância entre o padrão que ocupava e o padrão inicial do novo nível de capacitação.

[...]

§ 5º A mudança de nível de capacitação e de padrão de vencimento não acarretará mudança de nível de classificação.

²⁷ Lei 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

Quadro 2 - Anexo I-A – Estrutura do PCCTAE

Níveis		A				B				C				D				E					
Classes de Capacitação		I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV		
Piso AI	P01	1																					
	P02	2	1																				
	P03	3	2	1																			
	P04	4	3	2	1																		
	P05	5	4	3	2																		
Piso BI	P06	6	5	4	3	1																	
	P07	7	6	5	4	2	1																
	P08	8	7	6	5	3	2	1															
	P09	9	8	7	6	4	3	2	1														
	P10	10	9	8	7	5	4	3	2														
Piso CI	P11	11	10	9	8	6	5	4	3	1													
	P12	12	11	10	9	7	6	5	4	2	1												
	P13	13	12	11	10	8	7	6	5	3	2	1											
	P14	14	13	12	11	9	8	7	6	4	3	2	1										
	P15	15	14	13	12	10	9	8	7	5	4	3	2										
Teto AI	P16	16	15	14	13	11	10	9	8	6	5	4	3	1									
	P17		16	15	14	12	11	10	9	7	6	5	4	2	1								
	P18			16	15	13	12	11	10	8	7	6	5	3	2	1							
	P19				16	14	13	12	11	9	8	7	6	4	3	2	1						
	P20					15	14	13	12	10	9	8	7	5	4	3	2						
Teto BI	P21					16	15	14	13	11	10	9	8	6	5	4	3	1					
	P22						16	15	14	12	11	10	9	7	6	5	4	2	1				
	P23							16	15	13	12	11	10	8	7	6	5	3	2	1			
	P24								16	14	13	12	11	9	8	7	6	4	3	2	1		
	P25									15	14	13	12	10	9	8	7	5	4	3	2		
Teto CI	P26									16	15	14	13	11	10	9	8	6	5	4	3		
	P27										16	15	14	12	11	10	9	7	6	5	4		
	P28											16	15	13	12	11	10	8	7	6	5		
	P29												16	14	13	12	11	9	8	7	6		
	P30													15	14	13	12	10	9	8	7		
Teto DI	P31													16	15	14	13	11	10	9	8		
	P32														16	15	14	12	11	10	9		
	P33															16	15	13	12	11	10		
	P34																16	14	13	12	11		
	P35																	15	14	13	12		
Teto EI	P36																	16	15	14	13		
	P37																		16	15	14		
	P38																			16	15		
	P39																				16		

Fonte: BRASIL (2005) - adaptada

O piso do vencimento básico de cada um dos níveis era calculado em relação ao salário-mínimo vigente à época de sua criação e possuía as seguintes referências: A - 2,33; B - 2,71; C - 3,14; D - 3,64 e E - 4,22. Além disso, o PCCTAE, prevê uma gratificação para os casos de educação formal, onde o servidor pode receber em pecúnia, caso tenha escolaridade superior ao exigido no cargo, conforme o trecho a seguir (BRASIL, 2005):

Art. 11. Será instituído Incentivo à Qualificação ao servidor que possuir educação formal superior ao exigido para o cargo de que é titular, na forma de regulamento.

Art. 12. O Incentivo à Qualificação terá por base percentual calculado sobre o padrão de vencimento percebido pelo servidor, na forma do Anexo IV desta Lei, observados os seguintes parâmetros:

I - a aquisição de título em área de conhecimento com relação direta ao ambiente organizacional de atuação do servidor ensejará maior percentual na fixação do Incentivo à Qualificação do que em área de conhecimento com relação indireta; e

II - a obtenção dos certificados relativos ao ensino fundamental e ao ensino médio, quando excederem a exigência de escolaridade mínima para o cargo do qual o servidor é titular, será considerada, para efeito de pagamento do Incentivo à Qualificação, como conhecimento relacionado diretamente ao ambiente organizacional.

§ 1º Os percentuais do Incentivo à Qualificação não são acumuláveis e serão incorporados aos respectivos proventos de aposentadoria e pensão.

§ 2º O Incentivo à Qualificação somente integrará os proventos de aposentadorias e as pensões quando os certificados considerados para a sua concessão tiverem sido obtidos até a data em que se deu a aposentadoria ou a instituição da pensão.

§ 3º Para fins de concessão do Incentivo à Qualificação, o Poder Executivo definirá as áreas de conhecimento relacionadas direta e indiretamente ao ambiente organizacional e os critérios e processos de validação dos certificados e títulos, observadas as diretrizes previstas no § 2º do art. 24 desta Lei.

§ 4º A partir de 1º de janeiro de 2013, o Incentivo à Qualificação de que trata o caput será concedido aos servidores que possuírem certificado, diploma ou titulação que exceda a exigência de escolaridade mínima para ingresso no cargo do qual é titular, independentemente do nível de classificação em que esteja posicionado, na forma do Anexo IV.

Cabe mencionar que posteriormente, por meio do Decreto 5.824/2006²⁸, definiram-se as áreas diretas e indiretas ao cargo ou ao ambiente organizacional para fins de concessão do Incentivo à Qualificação. Trazemos a lume, o quadro 3 com os percentuais que incidem sobre o vencimento básico:

Quadro 3 - Anexo IV DA LEI 11.091/2005

Nível de escolaridade formal superior ao previsto para o exercício do cargo (curso reconhecido pelo Ministério da Educação)	Área de conhecimento com relação direta	Área de conhecimento com relação indireta
Ensino fundamental completo	10%	-
Ensino médio completo	15%	-
Ensino médio profissionalizante ou ensino médio com curso técnico completo	20%	10%
Curso de graduação completo	25%	15%
Especialização, com carga horária igual ou superior a 360h	30%	20%
Mestrado	52%	35%
Doutorado	75%	50%

Fonte: Brasil (2005).

²⁸ Decreto 5.824 de 29 de junho de 2006 - Estabelece os procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5824.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

Destacamos que apesar da nova estruturação, muitos pontos demandados pelos servidores ainda não foram atendidos no PCCTAE. Como exemplo disso, podemos citar a data-base, que é um instituto presente em várias carreiras do serviço público estaduais e municipais que prevê reajuste anual do salário dos servidores, por vezes atrelado a determinado índice, como por exemplo o IPCA²⁹, ou por meio de negociação coletiva. Podemos citar ainda, o instituto do quinquênio, ainda comum em várias carreiras de diversos entes federativos, que significa um reajuste da remuneração a cada 5 anos de efetivo exercício. Portanto, mesmo com a previsão de desenvolvimento por meio das progressões e do incentivo à qualificação, não há no PCCTAE previsão de reajuste salarial que consiga acompanhar a desvalorização da moeda. Desta forma, é importante destacar que atualmente, os salários dos servidores estão defasados de tal forma, que a equivalência em relação ao salário-mínimo no início da carreira em cada um dos níveis está da seguinte forma: A – 1,02; B – 1,24; C – 1,50; D – 1,88 e E – 3,22.

Considerando que o presente trabalho traz dados a respeito de capacitação e qualificação desta categoria de servidores, é importante destacarmos que inexistente no PCCTAE a possibilidade do servidor se afastar de suas atividades para cursar cursos de Pós-Graduação durante o estágio probatório, como ocorre com os servidores pertencentes à carreira do Magistério Federal, e que, mesmo após terem concluído o estágio probatório, os integrantes dos cargos técnicos ainda enfrentam dificuldades para conseguirem este afastamento, visto que não é permitido pela legislação a contratação de um servidor administrativo substituto, como ocorre com os servidores docentes. Este fato materializa-se em um grande desafio para que os técnicos consigam continuar seus estudos por meio da educação formal. Outro ponto que merece ser evidenciado é que muitos servidores técnicos estão submetidos a alta carga de trabalho, justificado pela falta de repasse de novos códigos de vaga e ainda pela impossibilidade de reposição de cargos que vagaram nos últimos anos, principalmente, devido às legislações que extinguíram ou vedaram provimentos, tais como os Decretos nº 9.262/2018³⁰ e 10.185/2019³¹. Consequentemente, dos 322 cargos previstos originariamente no PCCTAE, atualmente somente em torno de 70 podem ser providos. Isso nos acende um alerta a respeito do sucateamento e desvalorização da carreira dos técnico-administrativos e abertura para a possibilidade de terceirização dentro das instituições.

4.4 Desenvolvimento de Servidores integrantes do PCCTAE

No âmbito da Administração Pública Federal, observa-se, historicamente, a criação de legislações que visavam regulamentar a formação continuada, capacitação e desenvolvimento

²⁹ De acordo com o IBGE: O IPCA tem por objetivo medir a inflação de um conjunto de produtos e serviços comercializados no varejo, referentes ao consumo pessoal das famílias, cujo rendimento varia entre 1 e 40 salários mínimos, qualquer que seja a fonte de rendimentos. Esta faixa de renda foi criada com o objetivo de garantir uma cobertura de 90 % das famílias pertencentes às áreas urbanas de cobertura do Sistema Nacional de Índices de Preços ao Consumidor - SNIPC.

³⁰ Decreto 9.262 de 9 de janeiro de 2018 - Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal, e veda abertura de concurso público e provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9262.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

³¹ Decreto 10.185 de 20 de dezembro de 2019. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10185.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

de seus servidores. Isso fica evidenciado quando se observa o histórico destas matérias que surgiram e foram sendo transformadas, conforme evidenciado no Quadro 4.

Quadro 4 - Desenvolvimento histórico das legislações de capacitação de servidores

Ato Normativo	Data do Documento	Matéria regulamentada
Decreto nº 74.647/1974	03/10/1974	Dispõe sobre a dispensa de ponto de servidores públicos federais para comparecimento a congressos ou reuniões similares, no país ou no exterior, e dá outras providências.
Decreto nº 1.820/1985	22/10/1985	Dispõe sobre a dispensa de ponto de servidores públicos federais para comparecimento a congressos ou reuniões similares, no País ou no exterior, e dá outras providências.
Decreto nº 1.684/1995	26/10/1995	Dá nova redação a dispositivos do Decreto nº 1.648, de 27 de setembro de 1995, que dispõe sobre a participação de servidores públicos federais em conferências, congressos ou outros eventos similares que se realizarem no País.
Decreto nº 2.029/1996	11/10/1996	Dispõe sobre a participação de servidores públicos federais em conferências, congressos, treinamentos ou outros eventos similares, e dá outras providências.
Decreto nº 2.794/1998	01/10/1998	Institui a Política Nacional de Capacitação dos Servidores para a Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, e dá outras providências.
Decreto nº 5.707/2006	23/02/2006	Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
Decreto nº 9.991/2019	28/08/2019	Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento.

Fonte: Marin, Nichele (2020)

Como pode ser visto desde o início do presente capítulo, acredita-se que as diretrizes das legislações foram sendo alteradas de acordo com o contexto político em que estavam inseridas o que se dá pelo fato de que o grupo político predominante no poder, altera as normas, inclusive de pessoal do setor público.

Contudo, diante das constantes modernizações no mundo, e, principalmente, de acordo com o contexto político vigente foram feitas mudanças quanto à forma do desenvolvimento

dos servidores, ampliando a necessidade de formação contínua para se atender aos novos desafios que surgem, a exemplo da inserção de novas tecnologias na agricultura.

Dessa forma, as IFEs precisaram se adequar, juntamente com seus profissionais, para o acompanhamento destas mudanças, tendo em vista seu papel formador de indivíduos comprometidos com o exercício da ética e da cidadania, além da formação específica para atuar no mundo do trabalho.

A partir da instituição do Incentivo à Qualificação, os integrantes do PCCTAE passaram a ser valorizados pelos cursos de educação formal obtidos. Diante desse cenário, logo após a criação do referido plano, surge o Decreto 5.707/2006³² que previa a elaboração de um Plano Anual de Capacitação (PAC) que contivesse as necessidades de desenvolvimento dos servidores e que poderiam ser executadas no ano subsequente. Após a realização destes, os órgãos elaboravam um relatório, contendo quais demandas foram atendidas, visto que grande parte dessas capacitações dependiam de disponibilidade orçamentária. Com isso, cada órgão ou entidade possuía total autonomia para a gestão dos recursos e da aplicação das políticas de desenvolvimento, aliando sempre as necessidades dos servidores e as institucionais.

No entanto, a partir de 2019, entra em vigor o Decreto 9.991/2019³³, conforme mostrado no Quadro 4.

No Quadro 5, a seguir, elaboramos um comparativo trazendo as diretrizes contidas nos dois Decretos.

Quadro 5 - Comparativo entre as diretrizes de cada norma.

Decreto nº 5.707/2006	Decreto nº 9.991/2019
I - incentivar e apoiar o servidor público em suas iniciativas de capacitação voltadas para o desenvolvimento das competências institucionais e individuais;	I - alinhar as necessidades de desenvolvimento com a estratégia do órgão ou da entidade;
II - assegurar o acesso dos servidores a eventos de capacitação interna ou externamente ao seu local de trabalho;	II - estabelecer objetivos e metas institucionais como referência para o planejamento das ações de desenvolvimento
III - promover a capacitação gerencial do servidor e sua qualificação para o exercício de atividades de direção e assessoramento;	III - atender às necessidades administrativas operacionais, táticas e estratégicas, vigentes e futuras;
IV - incentivar e apoiar as iniciativas de capacitação promovidas pelas próprias instituições, mediante o aproveitamento de habilidades e conhecimentos de servidores de seu próprio quadro de pessoal;	IV - nortear o planejamento das ações de desenvolvimento de acordo com os princípios da economicidade e da eficiência;

³² Decreto 5.707 de 23 de fevereiro de 2006 - Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

³³ Decreto nº 9.991 de 28 de agosto de 2019 - Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9991.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

V - estimular a participação do servidor em ações de educação continuada, entendida como a oferta regular de cursos para o aprimoramento profissional, ao longo de sua vida funcional;	V - preparar os servidores para as mudanças de cenários internos e externos ao órgão ou à entidade;
VI - incentivar a inclusão das atividades de capacitação como requisito para a promoção funcional do servidor nas carreiras da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e assegurar a ele a participação nessas atividades;	VI - preparar os servidores para substituições decorrentes de afastamentos, impedimentos legais ou regulamentares do titular e da vacância do cargo;
VII - considerar o resultado das ações de capacitação e a mensuração do desempenho do servidor complementares entre si;	VII - ofertar ações de desenvolvimento de maneira equânime aos servidores;
VIII - oferecer oportunidades de requalificação aos servidores redistribuídos;	VIII - acompanhar o desenvolvimento do servidor durante sua vida funcional;
IX - oferecer e garantir cursos introdutórios ou de formação, respeitadas as normas específicas aplicáveis a cada carreira ou cargo, aos servidores que ingressarem no setor público, inclusive àqueles sem vínculo efetivo com a administração pública;	IX - gerir os riscos referentes à implementação das ações de desenvolvimento;
X - avaliar permanentemente os resultados das ações de capacitação;	X - monitorar e avaliar as ações de desenvolvimento para o uso adequado dos recursos públicos; e
XI - elaborar o plano anual de capacitação da instituição, compreendendo as definições dos temas e as metodologias de capacitação a serem implementadas;	XI - analisar o custo-benefício das despesas realizadas no exercício anterior com as ações de desenvolvimento.
XII - promover entre os servidores ampla divulgação das oportunidades de capacitação; e	
XIII - priorizar, no caso de eventos externos de aprendizagem, os cursos ofertados pelas escolas de governo, favorecendo a articulação entre elas e visando à construção de sistema de escolas de governo da União, a ser coordenado pela Escola Nacional de Administração Pública - ENAP	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Tendo isso em vista, ao observarmos o Quadro 5, podemos perceber que a nova norma trouxe várias mudanças em relação à anterior. No Decreto nº 5.707/2006, observa-se a predominância de verbos que norteiam o desenvolvimento do servidor durante sua vida funcional. Por outro lado, a norma vigente, o Decreto nº 9.991/2019, traz a perspectiva de que o servidor precisa se capacitar, mas essas capacitações, ou como é chamado dentro da referida norma, essas ações de desenvolvimento devem estar basicamente alinhadas aos objetivos institucionais.

Está previsto ainda que cada órgão e entidade deve planejar as ações de desenvolvimento que serão executadas no ano subsequente, porém este plano (Plano de Desenvolvimento de Pessoas - PDP) só poderá ser efetivamente executado após aprovação pelo Órgão Central do SIPEC.

Desta forma, é possível perceber que os órgãos perderam autonomia, quando comparamos com o Decreto anterior. Segundo Kuenzer (1998), “Neste novo contexto, o saber do trabalhador passa a ser estratégico para o aumento da produtividade, definindo-se a necessidade do investimento na ampliação de seus conhecimentos.”

Podemos afirmar, portanto, que a norma vigente ao se preocupar essencialmente com os objetivos institucionais, deixando de lado as demandas individuais de desenvolvimento de cada servidor demonstra alinhamento com perspectivas mais próximas às empresas do mundo privado, que têm como premissa a produtividade aliada à lucratividade, concepções delicadas, quando estamos nos referindo ao setor público.

4.5 Desenvolvimento de Servidores no âmbito do IF Goiano

De acordo com a Lei de criação dos Institutos Federais (conforme mencionamos no capítulo anterior), e o Decreto 9.235/2017³⁴, existe a previsão de que cada Instituição possua um Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. Este documento, serve para nortear as ações institucionais a cada quinquênio, segmentado por cada área organizacional. Diante disso, é de suma importância observarmos esse direcionamento, sobretudo pela temática deste trabalho.

É relevante frisar que no momento de desenvolvimento deste trabalho, estava em elaboração as ações do quinquênio (2024 a 2028), e que considerando os dados aqui apresentados, bem como a documentação acerca do desenvolvimento de servidores, utilizaremos as metas previstas no PDI – 2019 a 2023.

Ao nos debruçarmos sobre o referido documento, podemos encontrar as informações acerca da política de capacitação dos servidores:

Das políticas de qualificação/capacitação

O IF Goiano desenvolve diversas ações de incentivo à qualificação do seu corpo docente. Dentre elas, destacam-se aquelas disciplinadas por meio dos seguintes documentos: I. Resolução nº 028/2010, de 23 de novembro de 2010, alterada pela Resolução Nº 049/2011 de 16 de dezembro de 2011, que dispõe sobre o Regulamento para o Programa de Capacitação dos Servidores do Instituto Federal Goiano. Trata-se de uma normativa geral que regulamenta a política de capacitação dos servidores docentes. II. Resolução nº 036/2013, de 21 de junho de 2013, que aprova o Programa Institucional de Qualificação (PIQ IF Goiano), tendo como objetivo viabilizar a formação, em nível de pós-graduação stricto sensu, dos integrantes do seu quadro de pessoal permanente. Para tanto, o programa disponibiliza cotas institucionais de bolsas a servidores que sejam admitidos como alunos regulares em programas de pós-graduação stricto sensu credenciados e autorizados pelo Ministério da Educação ou instituição equivalente para o caso de pós-graduação realizada em outro país. III. Resolução nº 052/2013, de 06 de dezembro de 2013, regulamenta o Programa Institucional de Capacitação Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (PICSS IF Goiano) que tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, elevando o nível de qualificação dos docentes. IV. Plano Anual de Capacitação (PAC) que o instrumento utilizado para efetivação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, estabelecido pelo Decreto nº 5.707/06.

³⁴ Decreto 9.235 de 15 de dezembro de 2017 - Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

Verifica-se que o documento citado foi desenvolvido a partir do Decreto 5.707/2006, que estava vigente à época. Desta forma, com a publicação do Decreto 9.991/2019, a Instituição precisou alterar alguns dos regulamentos dispostos no PDI, a fim de adequar à nova regra. Por conseguinte, foi publicada pelo IF Goiano, a Resolução nº 11/2020³⁵ que regulamenta vários aspectos do desenvolvimento dos servidores, técnicos e docentes. A partir de agora será explanado cada um dos programas, de forma a compreender a operacionalização de cada um.

4.5.1 Afastamento para cursar curso de Pós-Graduação TAE

Este afastamento visa a possibilidade de o servidor integrante do PCCTAE se ausentar para cursar cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado). Conforme mencionamos anteriormente, esta concessão somente pode ocorrer após a aprovação no estágio probatório, e dentro do IF Goiano, ainda existe a necessidade de que o dirigente da unidade disponibilize vagas em edital específico, que é lançado uma vez ao ano pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas - PROGEP. O levantamento de demandas para estas vagas é realizado de forma anônima pelos servidores que possuam interesse, mas elas somente são inseridas no edital, caso sejam autorizadas pelo dirigente de cada unidade.

4.5.2 Licença para Capacitação

É a possibilidade de qualquer servidor público federal, que tenha completado 5 anos de efetivo exercício, se afastar de suas atividades por até 90 dias para se capacitar, em um ou mais cursos que tenham alguma relação com o cargo e/ou com o ambiente organizacional do servidor. Esta modalidade de afastamento pode ser utilizada, ainda, para realização de cursos conjugados com trabalho voluntário em órgãos de qualquer federativo do país, ou em organismo internacional. No IF Goiano, a seleção dos servidores ocorre via edital, lançado pela PROGEP, de forma anual e de fluxo contínuo, ou seja, possui um cronograma mensal de inscrições e liberações, além de critérios e o número de servidores que podem ser liberados distribuídos em por unidade.

4.5.3 Programa de Reembolso para cursos de Graduação e Especialização

Este programa é destinado aos servidores que estejam realizando cursos de graduação ou especialização, em que há a possibilidade de receberem em pecúnia o valor de até R\$ 500,00 (quinhentos reais), na forma de reembolso pelo valor gasto com estes tipos de cursos. Da mesma forma que o edital para afastamento TAE, as demandas são levantadas de forma anônima pela PROGEP e caso seja autorizado pelo dirigente da unidade, as vagas são inseridas no edital, que ocorre uma vez ao ano.

4.5.4 Programa de Incentivo à Qualificação - PIQ (bolsas de estudo)

Este programa é destinado aos servidores que estejam em cursos *stricto sensu*, de receberem uma bolsa, no valor de R\$ 1.500,00 (Mil e quinhentos reais) para Mestrado e 2.200,00 (Dois mil e duzentos reais) para Doutorado. Este programa é gerenciado pela Pró-

³⁵ Regulamento de Programas de Desenvolvimento Profissional dos Servidores do IF Goiano – Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/REGULAMENTO_DESENVOLVIMENTO_2020-aff2a1ec64ee4b5698a3ac89347dd5c7.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.

Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PROPPI, que faz o levantamento diretamente com os dirigentes máximos de cada unidade, a fim de que sejam inseridos os números de vagas em cada edital, que são lançados pelo menos uma vez ao ano. Assim como o edital de reembolso, para que haja vagas no edital, é necessária capacidade orçamentária da unidade, bem como do interesse político de cada dirigente.

4.5.5 Programa Institucional de Capacitação Docente - PICSS

Este programa é idêntico ao de afastamento TAE, no entanto, exclusivo para os servidores docentes do quadro da instituição. É gerenciado pela PROPPI, que realiza o levantamento de vagas junto aos dirigentes de cada unidade. Geralmente a decisão de inserir vagas nos editais deste programa, perpassa pela esfera técnica (verificação da disponibilidade de contratação de professor substituto), bem como o interesse político do dirigente. A frequência do lançamento de editais para este programa, é de pelo menos um por ano.

4.5.6 Cursos de curta duração

Este programa visa à possibilidade de os servidores realizarem cursos de curta-duração (com carga horária inferior a 360 h), a fim de atender às necessidades do cargo e/ou do ambiente organizacional. Neste programa, não existe a seleção por editais, sendo necessário apenas o interesse político de cada dirigente bem como disponibilidade orçamentária da unidade.

Por fim, é importante destacar que a Lei Orçamentária Anual – LOA prevê que as instituições reservem pelo menos 3% do seu orçamento visando custear despesas com capacitação dos servidores e que quando este valor se mostra insuficiente, o órgão pode utilizar verbas de custeio para este fim.

Tendo isso em vista, observa-se que apesar da nova visão a respeito do desenvolvimento de servidores imposta pelo atual Decreto, e imposições orçamentárias complexas (sobretudo nos últimos 6 anos) o IF Goiano possui uma política de capacitação bem desenvolvida, que busca a qualificação contínua de seus servidores e nos mais diferentes níveis.

5 METODOLOGIA

O presente capítulo tem por objetivo demonstrar os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho, trazendo as vozes dos sujeitos entrevistados, a análise das entrevistas e os resultados alcançados no estudo. O tipo de pesquisa definida foi de caráter qualitativo, muito embora sejam apresentados dados quantitativos a partir do quadro real dos servidores do Campus Trindade que atuam nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Assim, caracterizamos um formato de pesquisa qualitativa com utilização de demonstrativos quantitativos, observando o afirmado por Richardson (2012, p. 79):

A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. Tanto assim é que existem problemas que podem ser investigados por meio de metodologia quantitativa, e há outros que exigem diferentes enfoques e, conseqüentemente, uma metodologia de conotação qualitativa.

Primeiramente foram utilizadas revisões bibliográficas acerca do objeto de estudo, conforme visto nos capítulos anteriores, enfocando inicialmente em um breve histórico da educação brasileira, visando identificar as raízes da formação para o trabalho e, posteriormente, uma revisão documental das normativas que regem as políticas de formação dos servidores públicos federais, especialmente aquelas relativas aos técnicos administrativos em educação (TAE), vinculados ao PCCTAE. Em seguida, partiu-se para uma sistematização dos dados teóricos apresentados, seja na coleta de dados ou na pesquisa documental. Segundo Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: Quadros estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc.

Em relação à coleta de dados, optamos pela realização de entrevistas, considerando o número reduzido de participantes do estudo, a saber, três Técnicos de Laboratório e um representante do setor de Gestão de Pessoas do IF Goiano. O uso de entrevistas em trabalhos cuja natureza seja de pesquisa qualitativa é bastante utilizado e justificado, visto que, conforme Leitão (2021, p. 4):

[...] a linguagem, verbal e não verbal, assume posição central, possibilitando a produção de significados. A inserção do pesquisador, sua observação, ação e análise do contexto de pesquisa são fortemente relacionadas a sua bagagem teórica, mas também a sua própria história de vida, a seus valores e a sua cultura [...].

Desta forma, acreditamos que a utilização da entrevista como meio de coleta de dados, possibilita uma produção científica muito rica dentro do contexto a ser desenvolvido, principalmente considerando que, conforme exposto por Leitão et. al (2017, p. 46-7): “[...] os resultados obtidos estão vinculados ao contexto da pesquisa sendo, portanto, parciais e situados. Constituem-se como “uma rede de significados articulados que dão uma perspectiva em profundidade e contextualizada do fenômeno explorado”.

Podemos encontrar na literatura três principais tipos de entrevistas. A primeira é comumente chamada de entrevista não estruturada em que o entrevistador não dispõe de um

roteiro ou conjunto de perguntas pré-estabelecidas, deixando o entrevistador e o entrevistado livres para conduzir o momento, a partir das respostas que forem dadas, observados os objetivos da pesquisa. O segundo tipo é a entrevista estruturada, guiada por um roteiro pré-estabelecido de forma rígida com vistas a atender exatamente os objetivos da pesquisa, sem espaço para outras questões. Por fim, temos a entrevista semiestruturada que dispõe de um roteiro de perguntas como a entrevista estruturada, no entanto não possui a mesma rigidez, deixando o entrevistador e o entrevistado livres para incluírem novas questões a depender do tipo e das respostas que forem sendo dadas, observando sempre os objetivos da pesquisa. A partir desta conceituação, é que optamos pela realização de entrevista semiestruturada, a fim de permitir maior liberdade e riqueza nas respostas. Tendo isso em vista, foram elaborados dois roteiros específicos para cada população a ser entrevistada, conforme Apêndices A e B.

Conforme mencionado anteriormente, foram entrevistadas quatro pessoas, sendo três Técnicos de Laboratório (TL) e um representante da Gestão de Pessoas do IF Goiano (CDP). No Apêndice A – o roteiro utilizado para as entrevistas com os Técnicos de Laboratório e no Apêndice B – o roteiro utilizado para a entrevista com o representante do setor de Gestão de Pessoas do IF Goiano.

A análise das entrevistas foi feita utilizando a metodologia de análise de conteúdo, proposta por Bardin. De acordo com a autora, a análise de conteúdo pode ser definida por:

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

Esta forma de análise de dados, geralmente, possui as seguintes etapas: preparação - onde o objetivo é selecionar os materiais a serem utilizados; codificação - detectar os trechos mais relevantes deste material; categorizar (agrupar) os temas em categorias para identificar os padrões lógicos que façam sentidos com o objeto de pesquisa; e, por fim, a análise dos resultados.

Para o presente trabalho, a etapa de preparação consistiu na transcrição das entrevistas que foram gravadas em áudio. A segunda etapa foi de identificar os temas (termos utilizados pelos entrevistados) de cada resposta obtida, a fim de detectar a frequência de cada uma. Na terceira etapa, ou seja, a de categorização, foram classificados os temas baseando no roteiro de pesquisa utilizado. Por fim foi realizado a análise dos resultados obtidos. Cabe destacar que as análises foram realizadas a partir da base teórica dos capítulos anteriores, tendo como inspiração principalmente os autores: Cassia Kuenzer (2007), Paulo Freire (2005) e Gaudêncio Frigotto (1995, 1999 e 2002), já que eles se dedicaram ao estudo da formação para o trabalho no Brasil.

5.1 Contexto da formação dos Técnicos de Laboratório entrevistados

Os Técnicos de Laboratório presentes no Campus Trindade são das áreas de Eletrotécnica (1) e Edificações (2). Cabe mencionar que eles chegaram a partir de 2018, ou seja, três anos após a implantação do Campus. Todos têm seu exercício fixado no Núcleo de Laboratórios Educativos, setor subordinado diretamente à Coordenação de Ensino. O funcionamento dos laboratórios ocorre durante todo o dia e parte da noite, com revezamento entre os Técnicos, a fim de garantir a disponibilidade de sua utilização, seja para o acompanhamento/auxílio das aulas, desenvolvimento de atividades extraclasse, bem como o desenvolvimento de projetos de pesquisa. Durante o dia, o atendimento fica praticamente

dedicado aos alunos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio das áreas de Eletrotécnica, Automação Industrial e Edificações. No período noturno, as turmas atendidas são os Bacharelados em Engenharia Elétrica, Civil e da Computação.

Preliminarmente, foi realizado um levantamento dos cursos de formação, nos mais diferentes níveis, por meio de pesquisa documental do acervo funcional dos técnicos de laboratório do Campus Trindade e por entrevista, visando traçar um perfil acadêmico destes servidores. A fim de manter o anonimato dos participantes, utilizaremos a seguinte nomenclatura: TL1, TL2, TL3 e CDP. Posteriormente, foi feito um recorte temporal, a partir de 2018, destas formações, com vistas a elencar aquelas mais recentes e verificar se atendem às demandas dos cursos ofertados, no intuito de analisar as modificações ao longo do período estudado. Os perfis profissionais constantes nos acervos funcionais de cada um são: TL1 - Bacharelado em Engenharia Civil; TL2 - Técnico em Eletrotécnica e Tecnologia em Gestão Pública; e TL3 - Bacharelado em Engenharia Civil e Especialização em Docência do Ensino Superior.

A partir de agora serão exibidos os dados obtidos nas entrevistas, de acordo com o roteiro disponível no Apêndice A. Conforme o roteiro retromencionado, a primeira pergunta foi relacionada aos cursos que cada um realizou, inclusive quais foram custeados pela instituição e quais foram custeados pelo próprio servidor.

Quadro 6 - Cursos realizados pelos técnicos de laboratório - Campus Trindade

Indivíduo	Cursos realizados pelos participantes	Cursos demandados pela instituição
TL1	Curso na área de projetos, parte da graduação em gestão pública (servidor recebeu reembolso durante a metade do curso)	REVIT ³⁶ , fiscalização de contratos e na área de heteroidentificação
TL2	Avaliação de imóveis, perícia na parte de patologia, perito policial, orçamento, barragem, rodovia, fluidos.	REVIT e Licitações e Contratos
TL3	Português, Excel, Especialização em Docência do Ensino Superior	REVIT; Resíduos químicos

Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

A partir do Quadro 6, é possível observar que a instituição demandou três cursos nesse recorte temporal de 2018, que foram o de REVIT, fiscalização de contratos e resíduos químicos. Os demais cursos foram realizados pelos próprios servidores sem necessariamente serem solicitados ou pedidos pela instituição. Isso nos mostra a autonomia de cada profissional em identificar as próprias lacunas e buscar seu respectivo aperfeiçoamento.

5.2 Dados e análise a partir das entrevistas com os Técnicos de Laboratório

Nesta seção foram identificados, a partir do roteiro e da dinâmica das entrevistas realizadas, os temas com maior número de frequência e importância para o contexto do

³⁶ REVIT é um software de projeto BIM (Building Information Modeling), usado para projetar, construir e gerenciar edifícios. Ele permite a criação de modelos 3D detalhados e integrados com informações de projeto, como estrutura, mecânica, elétrica e hidráulica. Disponível em: <https://arquitetoleandroamaral.com/revit/>

trabalho, de acordo com a metodologia de análise de conteúdo, conforme pode ser observada no quadro 7:

Quadro 7 – Categorias de temas por frequência

Categoria	Tema	Frequência por tema	Frequência por categoria
Cursos realizados	Tipo de curso (Técnico, Gestão, Legislação)	Técnico – 3 Gestão – 2 Legislação - 4	16
	Demanda institucional	3	
	Iniciativa pessoal	4	
Motivação para capacitação	Desenvolvimento profissional	6	16
	Interesse pessoal	4	
	Atender requisitos legais ou institucionais	3	
	Acesso a cursos gratuitos ou financiados	2	
	Capacitação para mudança de perspectiva no trabalho	1	
Conhecimento sobre políticas de capacitação	Conhecimento sobre PDI	2	5
	Conhecimento das metas de capacitação	1	
	Aplicação prática do PDI	2	
Avaliação da aplicação dos recursos de capacitação	Conhecimento sobre uso dos recursos	2	4
	Opinião sobre efetividade no uso dos recursos	2	
Participação no levantamento de demandas de capacitação	Participação no levantamento de demandas	1	9
	Conhecimento do processo	2	
	Sugestões de melhoria	1	

Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

Categoria 1: Cursos realizados

Nesta categoria foram identificadas 16 frequências de registro, divididos entre os seguintes temas: *Tipos de curso – Técnico (3), Gestão (2) e Legislação (4)*, que buscou identificar os tipos de cursos realizados pelos servidores divididos em subcategorias; *Demanda institucional (3)* – que identificou os cursos que foram realizados a partir de demandas apresentadas pela instituição, seja por meio de necessidade do setor de atuação ou

atendimento de alguma legislação externa; e *Iniciativa pessoal (4)* - que identificou os cursos realizados por iniciativa do próprio servidor.

A análise da Categoria 1 revela um panorama diversificado no que tange aos cursos realizados pelos servidores entrevistados. Eles refletem uma mistura de necessidades institucionais, desenvolvimento profissional e interesses pessoais. As bases teóricas do presente trabalho, conforme vimos nos capítulos anteriores, oferecem uma visão para compreender essa diversidade, destacando a intersecção entre educação, trabalho e desenvolvimento pessoal. A educação profissional emerge não só como uma resposta às demandas do mercado e da instituição, mas também como uma ferramenta para o crescimento e a transformação individual.

De acordo com Kuenzer (2007), existe uma relevância da educação profissional dentro das relações sociais mais amplas, considerando as demandas do mundo do trabalho. Esta visão é refletida nas respostas dos entrevistados, que mencionam cursos custeados tanto pela instituição quanto por iniciativa própria.

O único curso custeado pela instituição foi o de Revit e o de Licitação e contratos. (TL1,2023)

Para Freire (2005) a educação transcende a simples transmissão de conteúdos, promovendo a conscientização e a transformação social. Este aspecto é evidenciado na escolha de cursos que refletem os interesses pessoais dos entrevistados, além das necessidades profissionais.

"Fiz um tecnólogo em gestão pública que começou custeado por mim." (TL2,2023)

Frigotto (1995) argumenta que a educação deve ser um espaço de formação humana integral, não apenas uma ferramenta para o mercado. Isso se alinha com a decisão dos entrevistados de realizar cursos que atendem aos seus interesses e aspirações, além das exigências do trabalho.

"Custeado por mim, foi da FABEC em Docência do Ensino Superior." (TL3,2023)

Através dessas perspectivas, observamos que os cursos realizados pelos entrevistados abrangem uma gama que vai do desenvolvimento de habilidades específicas exigidas pela instituição até a busca por conhecimento e desenvolvimento pessoal. Isto sugere que, enquanto a instituição oferece certo suporte para a capacitação, há também uma iniciativa individual significativa na busca por educação e crescimento profissional.

Esta dinâmica reflete uma realidade educacional multifacetada, onde os interesses institucionais, as necessidades do mundo de trabalho e os objetivos pessoais dos servidores convergem e, por vezes, divergem. Portanto, compreender e atender a essas necessidades variadas se torna um desafio crucial para a eficácia das políticas de desenvolvimento de pessoal dentro do IF Goiano.

Categoria 2: Motivação para capacitação

Nesta categoria foram identificadas 16 frequências de registro, divididos entre os seguintes temas: *Desenvolvimento profissional (6)* – que evidenciaram as motivações em prol do desenvolvimento profissional; *Interesse pessoal (4)* – que buscou identificar as motivações pessoais para se capacitar; *Atender requisitos legais ou institucionais (3)* – que buscou identificar as motivações em se capacitar por necessidade institucional ou legal; *Acesso a cursos gratuitos ou financiados (2)* – que buscou identificar as motivações em se

capacitar relacionadas ao custo de cada capacitação; e *Capacitação para mudança de perspectiva no trabalho (1)* – que buscou identificar as motivações em se capacitar, a fim de provocar uma mudança na perspectiva do desenvolvimento das atividades.

De acordo com Kuenzer (2007), é de suma importância a educação voltada para a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento de competências para o trabalho. A autora destaca que a educação deve transcender a mera capacitação técnica, promovendo um entendimento mais amplo da realidade social e profissional. "É preciso entender a educação profissional para além da capacitação técnica, como um processo de compreensão da realidade e construção da cidadania" (Kuenzer, 2007, p. 98).

Analisando as respostas dos entrevistados, observamos uma variedade de motivações para se capacitar:

"Adquirir conhecimento... é uma área que eu gosto e que atualizo com muita frequência." (TL1, 2023).

"Nesse estágio de carreira... é necessário que eu gradue mais...que eu tenha outros cursos." (TL2, 2023)

"Inicialmente a da FABEC foi para o incentivo, mas... fui aproveitando o conteúdo para aplicar aqui." (TL3, 2023)

Outra visão interessante que podemos trazer para a presente análise, é a de Paulo Freire que traz o argumento de que a educação deve ser um processo de libertação e conscientização, permitindo que os indivíduos atuem criticamente em seu contexto. A educação como prática de liberdade é um tema central em suas obras:

“A educação como prática da liberdade, ao contrário da educação como prática da dominação, nega que o homem seja abstrato, isolado, independente e desligado do mundo; também nega que o mundo exista como realidade apartada dos homens” (Freire, 1974, p. 40).

Verificando em uma das respostas obtidas nas entrevistas, percebe-se a busca por uma formação que vai além da capacitação técnica, buscando também um desenvolvimento pessoal:

"O do REVIT foi para atender a legislação...agora pensando no cargo de técnico de laboratório..acho que seja cursos para operar tudo que é de laboratório." (TL3,2023)

Sob esta ótica, Frigotto (1995) enfatiza a necessidade de uma formação que esteja alinhada às demandas sociais e que contemple a formação humana integral, indo além do simples treinamento para o mercado de trabalho: "A formação humana integral demanda uma compreensão crítica das realidades sociais, políticas e econômicas que moldam o trabalho e a educação" (Frigotto, 1995, p. 115).

"Um curso superior de maior duração, quem sabe um mestrado, uma pós...especialização." (TL2,2023)

A partir destas perspectivas, as entrevistas refletem que os servidores estão sempre buscando capacitação não apenas para atender exigências institucionais, mas também para crescimento pessoal e profissional, seja para atingir as habilidades técnicas do cargo, bem

como para crescimento dentro da carreira. Tendo isso em vista, é possível inferir que dentro das diversas motivações para a capacitação dos entrevistados, estas se alinham com os princípios teóricos do presente trabalho, ressaltando a importância de uma educação que transcende a mera qualificação técnica, favorecendo o desenvolvimento crítico, a conscientização e a formação humana integral. Isso reflete uma busca por uma formação que seja significativa tanto no contexto profissional quanto no pessoal. Porém, não é possível deixarmos de destacar que o atual modelo da carreira dos TAEs imprime uma motivação financeira significativa para que os servidores busquem se capacitar, conforme demonstrado no capítulo 3.

Categoria 3: Conhecimento sobre Políticas de Capacitação

Nesta categoria foram identificadas 5 frequências de registro, divididos entre os seguintes temas: *Conhecimento sobre o PDI (2)* – que evidenciaram o (des)conhecimento acerca deste documento; *Conhecimento sobre as metas de capacitação (1)* – que buscou identificar as metas institucionais sobre a capacitação de servidores; *Aplicação prática do PDI (2)* – que buscou identificar o conhecimento sobre como se dá a aplicação prática do PDI.

Ainda de acordo com Kuenzer (2007), a educação profissional dentro das relações sociais, deve enfatizar a necessidade de uma abordagem crítica sobre as políticas educacionais. Analisando as entrevistas, percebe-se uma lacuna no conhecimento sobre políticas de capacitação, sugerindo, ainda, a necessidade de um envolvimento mais crítico e informado dos profissionais sobre as políticas educacionais:

"Já ouvi falar sobre o PDI, mas não sei o que está nele." (TL1,2023)

A partir da visão de Freire (2005), temos que a educação deve ser um instrumento de conscientização. De acordo com a resposta do TL2, é possível observar uma desconexão entre a teoria e a prática educacional, algo que o autor criticaria, visto que ele defende uma compreensão mais profunda e prática das políticas educacionais.

"Conheço o PDI...mas não lembro das metas de capacitação." (TL2,2023)

Conforme vimos anteriormente, Frigotto (1995) ressalta a importância de entender a educação profissional para além da técnica, considerando-a como um meio para a formação humana integral. O comentário do TL3 revela uma participação seletiva, destacando uma visão fragmentada da formação profissional que o referido autor defende ser superada.

"Participo no PDI...na parte de construções. Agora, em relação a capacitação eu não tenho conhecimento." (TL3,2023)

As respostas indicam um conhecimento limitado e fragmentado das políticas de capacitação entre os entrevistados. Essa situação pode refletir uma falha na comunicação e engajamento da instituição com seus servidores, algo que os teóricos da educação indicariam como uma possível formação desconectada das perspectivas de humanização através da educação, como algo apenas no campo tecnicista, sem vínculo com a busca pelo aumento e aprofundamento da leitura contextualizada do mundo pela via da formação para o trabalho, ou melhor, pela politécnica, como nos ensina Frigotto (1999) e Ciavata (2005).

Essas considerações, em nossa avaliação, indicam uma contradição com as observações do item anterior relativo às motivações para capacitação e revelam a necessidade

de maior conexão entre as políticas de capacitação e o envolvimento dos servidores na construção destas políticas, seja no interior das instituições, seja nos espaços superiores.

Essas análises são corroboradas pela percepção do desconhecimento que os servidores apontaram sobre o PDI. Essa falta de conhecimento sobre as metas e aplicações práticas do PDI reforçam nossas análises sobre a desconexão entre as necessidades dos servidores e as políticas implementadas, impedindo que a capacitação atinja seu potencial pleno de desenvolvimento profissional e pessoal. Isso sugere a necessidade de estratégias mais eficazes de comunicação e envolvimento dos servidores nas políticas de capacitação, alinhando as práticas educacionais com as necessidades e realidades dos profissionais.

Categoria 4: Avaliação da Aplicação de Recursos de Capacitação

Nesta categoria foram identificadas 4 frequências de registro, divididos entre os seguintes temas: *Conhecimento sobre uso dos recursos (2)* – que evidenciaram o (des)conhecimento a respeito de como a instituição utiliza os recursos destinados para capacitação de servidores; *Opinião sobre a efetividade do uso dos recursos (2)* – que buscou identificar a partir da percepção dos servidores, a opinião a respeito da aplicação dos recursos de capacitação.

De acordo com Kuenzer (2007) que afirma ser fundamental que a educação profissional se dê inserida nas relações sociais e do mundo do trabalho, observamos o quanto é importante que as políticas educacionais respondam às necessidades reais dos trabalhadores. Considerando as respostas dos entrevistados, vemos uma possível desconexão. Conforme pode ser visto pela resposta do TL1, ela se alinha à visão da autora sobre a necessidade de transparência e relevância nas políticas de capacitação:

"Eu não tenho conhecimento de como o dinheiro da capacitação é utilizado."
(TL1,2023)

Conforme Freire (2005), a educação deve ser vista como prática de liberdade e conscientização. A falta de conhecimento e envolvimento expressa pelo TL2 pode ser vista como um desafio.

O autor defende ainda que haja maior interação e comunicação entre instituições e seus membros para fomentar uma consciência crítica sobre a educação:

"Conheço, mas conheço pouco... não sei se é efetivo para comunicar." (TL2,2023)

Frigotto (1995) faz uma crítica à visão técnica e instrumental da educação profissional, argumentando em favor de uma abordagem mais integrada e humana. A resposta do TL3 pode refletir esta visão sobre a necessidade de políticas de capacitação que sejam mais integradas e compreendidas pelo público a quem se destina, neste caso, os servidores:

"Não tenho conhecimento." (TL3,2023)

A partir das respostas dos entrevistados, percebe-se uma lacuna significativa no conhecimento e na avaliação da aplicação de recursos de capacitação. Esta situação pode indicar uma desconexão entre a gestão desses recursos e a experiência dos servidores, sugerindo que as políticas de capacitação podem não estar totalmente alinhadas com as necessidades e expectativas dos profissionais da instituição.

A falta de conhecimento e envolvimento na gestão dos recursos de capacitação destaca a necessidade de maior transparência, comunicação e engajamento por parte da instituição

que vá ao encontro com as bases teóricas utilizadas, as quais sempre enfatizam a importância de uma educação profissional que seja relevante, conscientizadora e humanizada.

Como vimos no Capítulo 3, e veremos mais adiante, cada dirigente da unidade, tem autonomia de decidir como os recursos são utilizados, ou seja, a decisão é descentralizada em cada unidade, mas acaba centralizada sem seu dirigente, de forma que estes podem não promover um diálogo assertivo a respeito da tomada de decisão, gerando assim o desconhecimento e conseqüentemente se distanciando daquilo que os servidores anseiam.

Com isso acreditamos que a instituição pode beneficiar-se de uma revisão das suas políticas e práticas de comunicação sobre os recursos de capacitação. A partir daí, poderiam ser incluídas estratégias para melhorar a transparência, aumentar o envolvimento dos servidores e assegurar que os recursos de capacitação estejam alinhados com as necessidades e objetivos tanto da instituição quanto de seus servidores.

Categoria 5: Participação no Levantamento de Demandas de Capacitação

Nesta categoria foram identificadas 9 frequências de registro, divididos entre os seguintes temas: *Participação no levantamento de demandas (6)* – que evidenciou a respeito da participação dos servidores no planejamento das demandas de capacitação; *Conhecimento do processo de levantamento (2)* – que indicou o (des)conhecimento sobre o funcionamento do processo de levantamento das demandas de capacitação; e *Sugestões de melhoria (1)* – que trouxe sugestões a respeito de como esse processo pode ser melhorado.

A respeito do levantamento das demandas de capacitação, os servidores demonstraram desconhecimento de todo o processo. Para Kuenzer (2007) existe a necessidade de uma educação profissional crítica e participativa. Essa falta de participação é contrária à ideia da autora sobre uma educação profissional que envolva ativamente seus participantes na formação de suas próprias trajetórias educacionais, contrariando os princípios norteadores do Decreto 9.991/2019, que conforme vimos anteriormente, dispõe de uma capacitação sob a ótica que considera prioritariamente as necessidades institucionais:

"Não..." (TL1,2023)

"Acho que participei uma vez...só uma vez." (TL2,2023)

"Nunca participei." (TL3,2023)

Na visão de Freire (2005) é necessário que a educação seja encarada como um processo dialógico e participativo. Pelas respostas obtidas, podemos inferir que os servidores têm uma experiência limitada de participação, o que é algo extremamente prejudicial no processo educacional, que se assemelha às origens da formação profissional no Brasil, como discutido no capítulo 2.

Na visão de Frigotto (1995), é importante uma visão crítica da educação profissional, que deve ir além do treinamento técnico. A falta de participação e conhecimento sobre o PDP, como expresso pelos entrevistados, ressoa com a crítica do autor à despolitização da educação profissional.

As respostas indicam uma notável falta de participação por desconhecimento dos servidores no levantamento de demandas de capacitação. Essa desconexão entre os servidores e os processos de planejamento de suas próprias trajetórias de capacitação é problemática, pois contradiz os princípios de educação participativa e crítica. Assim como nas Categoria 3 e 4, a falta de participação ativa sugere que as práticas de planejamento de capacitação podem não estar suficientemente abertas ou acessíveis, ou que os servidores podem não estar adequadamente informados ou motivados para participar. Isso pode levar a um

desalinhamento entre as necessidades de capacitação dos servidores e o que é oferecido pela instituição.

Tendo isso em vista, nossa pesquisa pode nos levar a observar que existe a necessidade de abordagens mais inclusivas e participativas no planejamento da capacitação, talvez com uma mudança na comunicação mais eficaz, a promoção da conscientização sobre a importância da participação ativa e a criação de espaços mais acessíveis e acolhedores para a contribuição dos servidores.

5.3 Dados e análise a partir da entrevista com o representante da Gestão de Pessoas do IF Goiano

Nesta seção serão explanados e analisados os dados referentes à entrevista realizada com o representante da gestão de pessoas do IF Goiano. O referido servidor está em exercício na Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas - CDP, setor subordinado à PROGEP, na Reitoria. Esse setor é responsável por praticamente toda operacionalização da política de capacitação da instituição, bem como preside as comissões permanentes que tratam dos programas de capacitação na Instituição.

Da mesma forma como na entrevista com os Técnicos de Laboratório, foi feito um roteiro de entrevista semiestruturada, que está disponível no Apêndice B. Tais dados serão ainda detalhados, utilizando a mesma metodologia de análise de conteúdo de Bardin. De acordo com as respostas obtidas, os dados foram categorizados, observando a frequência dos temas e sua relevância para o presente projeto. As categorias podem ser observadas no quadro 8:

Quadro 8 – Categorias de temas por frequência

Categoria	Tema	Frequência por tema	Frequência por categoria
Levantamento de demandas de capacitação	PAC vs. PDP	1	5
	Comitês de governança e sua representatividade	2	
	Demandas por área	2	
Incentivos e Apoios para Capacitação	Programas para Pós-Graduação	4	7
	Cursos de curta duração	1	
	Reembolso de cursos	2	
Gestão de recursos de capacitação	Orçamento específico para capacitação	2	3
	Decisão acerca da utilização dos recursos	1	
Metas de gestão de pessoas no PDI	Gestão por competências	2	3
	Servidores com pós-graduação	1	

Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

Categoria 1: Levantamento de demandas de capacitação

Nesta categoria foram identificadas 4 frequências de registro, divididos entre os seguintes temas: *PAC vs PDP (1)* – onde obteve-se informações sobre como a instituição observou as mudanças nas duas legislações; *Comitês de governança e sua representatividade (2)* – que mostrou como funciona os comitês e seu papel no levantamento de demandas de capacitação; *Demandas por área (2)* – que evidenciou a importância acerca da divisão por áreas, a fim de promover a consolidação das demandas.

Conforme vimos no Capítulo 3, de 2006 a 2019, vigorou o Decreto 7.707/2006 que utilizava como meio para levantamento de demandas, o PAC. A partir de 2019, com a publicação do Decreto 9.991/2019, o instrumento utilizado para este levantamento anual, passou a ser o PDP. De acordo com o coordenador:

No antigo PAC, era coletado por e-mail individualmente qual a demanda de capacitação, e isso era mais democrático de certa forma, no entanto, o impacto negativo era operacionalizar isso para consolidar as demandas...que mesmo depois dessa consolidação gerava uma lista com mais de 300 demandas. Atualmente, com as demandas sendo consolidadas por áreas, é possível gerar uma lista em torno de 40 a 50 demandas que é um número razoável para se conseguir executar as demandas colocadas. Talvez não todas, mas em torno de 80% delas. (CDP, 2023).

Assim, observa-se que no PAC o processo procurava, de fato, conhecer o que cada servidor gostaria de cursar baseado naquilo que era vivenciado em seu dia a dia. Isso implicava um processo mais democrático, permitindo que cada servidor expressasse suas necessidades específicas de capacitação. Ademais, a abordagem individualizada resultava em uma ampla variedade de demandas, frequentemente ultrapassando 300 diferentes solicitações. Tal fato refletia uma compreensão detalhada das necessidades individuais, mas ao mesmo tempo, desafiava a gestão na busca de uma operacionalização eficiente das capacitações, visto que a grande quantidade de demandas tornava complexa a consolidação e priorização, levando a desafios significativos na execução prática das ações de capacitação.

A partir da implementação do PDP, as demandas foram consolidadas por áreas e inseridas no sistema por representantes de comitês de apoio à governança o que permite a centralização e estruturação das demandas, alinhando-as às metas e objetivos institucionais.

De acordo com o relatado pelo coordenador: "*Os comitês de apoio à governança [...] são responsáveis por recolher as demandas de suas unidades, consolidar dentro do comitê e [...] inserir no sistema do governo.*"(CDP, 2023). Esta abordagem, está alinhada com a perspectiva de Bezerra (2020) sobre a necessidade de uma educação adaptativa e responsiva, e enfatiza a importância de reconhecer e responder às necessidades educacionais específicas de cada contexto da instituição. Conforme Carvalho (2019), a importância de abordagens inclusivas e representativas é crucial para o processo educacional que reconheça e valorize as várias facetas da comunidade educacional, além deste processo descentralizado garantir que as especificidades de cada setor sejam abordadas.

A respeito do procedimento e operacionalização do levantamento das demandas, o coordenador diz que: "*Um representante de cada comitê vai acessar o sistema do governo e inserir [...] 5 demandas, para cada área totalizando 50 demandas para todo o IF Goiano.*" (CDP, 2023). É importante destacar que este método de priorização de demandas alinha-se com a realidade de recursos limitados e a necessidade de tomar decisões sobre onde focar os esforços de capacitação. A eficácia desse sistema de filtragem e priorização reflete um equilíbrio entre as necessidades identificadas e os recursos disponíveis. Este processo de priorização, ecoa o pensamento de Sena (2020) sobre a necessidade de equilibrar as expectativas e os recursos disponíveis para a capacitação. Conforme veremos adiante, esse

procedimento de filtragem faz com que os planos consigam refletir as necessidades dos servidores, bem como por estar separado por áreas, tende a deixar o processo mais organizado e mais exequível, sobretudo do ponto de vista financeiro.

Outro fator importante é que com a consolidação por áreas, o número de demandas foi reduzido para cerca de 40% a 50%, tornando mais viável a execução de uma parcela significativa das demandas propostas.

Por fim, podemos então inferir que a mudança do PAC (Decreto 5.707/2006) para o PDP (Decreto 9.991/2019) no âmbito do IF Goiano reflete apenas um ajuste na abordagem de levantamento de demandas de capacitação, transitando de um modelo altamente individualizado e democrático para uma estrutura mais centralizada e estratégica. Apesar disso e do Decreto do PDP trazer consigo uma abordagem predominantemente unilateral que visa atender basicamente os anseios institucionais, o IF Goiano continua realizando o planejamento de suas ações, junto aos servidores, baseado naquilo que cada área julgue necessário e mais relevante. Do ponto de vista institucional, isso permite uma gestão mais eficiente dos recursos de capacitação e uma maior probabilidade de execução das ações planejadas. Por outro lado, é possível que haja falhas nesta operacionalização e setorização das demandas por cada área, tendo em vista que muitos servidores não possuem a cultura de acompanhar os comunicados oficiais por meio do e-mail institucional.

Categoria 2: Incentivos e Apoios para Qualificação

Nesta categoria foram identificadas 7 frequências de registro, divididos entre os seguintes temas: *Programas para Pós-Graduação (4)* – que abarcou os programas institucionais para os servidores que desejam cursar pós-graduação; *Cursos de curta duração (1)* – que tratou sobre os incentivos para a realização de cursos de curta duração que sejam custeados pela instituição, a depender das necessidades dos servidores e/ou institucionais; e *Reembolso de cursos (2)* - que evidenciou informações acerca dos programas de reembolso de cursos de graduação e especialização

Conforme vimos no Capítulo 3, existem vários programas que visam incentivar o desenvolvimento profissional dos servidores, por meio da educação formal. Isso foi destacado pelo coordenador durante a entrevista:

Bom primeiramente vou falar das de educação formal: convênios para os servidores fazerem pós-graduação em instituições pra dinter (doutorado interinstitucional), minter (mestrado interinstitucional) ou turmas especiais de mestrado e doutorado, ou a instituição pode ofertar bolsas de mestrado e doutorado para aqueles matriculados...pode oferecer afastamento para essas pós-graduações...pode oferecer reembolso para cursos de graduação e especialização. Tem também a ADS...ação de desenvolvimento em serviço que é a permissão para que o servidor possa utilizar até 50% da sua carga horária mensal de trabalho para se dedicar aos programas de mestrado ou doutorado. De curta duração, a instituição pode custear um curso inferior a 360 h pagando a inscrição, passagens e diárias ou em forma de reembolso onde o servidor paga a própria inscrição e depois a instituição reembolsa. Há também a opção da instituição pagar por meio de encargo de cursos e concursos, os próprios servidores para ministrarem cursos para os colegas de trabalho. (CDP, 2023).

Cabe destacar que cada uma dessas (exceto os cursos de curta duração) oportunidades que são oferecidas aos servidores, passam por um processo seletivo específico e regido por um edital, com vistas a democratizar e oportunizar para que todos que têm condições e necessitam possam concorrer. No entanto, cada Campus do IF Goiano, baseado no interesse da Direção-Geral e da disponibilidade orçamentária, pode ofertar vagas ou não para cada um desses programas. Este enfoque variado está em harmonia com o desenvolvimento histórico

da educação no Brasil, especialmente em termos de diversificação de ofertas educacionais e inclusão de diferentes modalidades de ensino.

Outro aspecto importante que o coordenador menciona, "[...] o servidor consegue melhorar financeiramente seus vencimentos," (CDP, 2023), remete à busca pela melhoria contínua na qualidade de vida de cada um e que revela algo defendido historicamente na educação brasileira, como sendo o mecanismo para ascensão social, bem como pelo incentivo financeiro que a carreira pode produzir, conforme visto no Capítulo 3.

A estratégia de capacitação adotada pela instituição pode ser vista como algo que não apenas melhora a competência profissional, mas também contribui para a retenção de servidores e sua motivação. Esta abordagem reflete uma compreensão mais profunda das necessidades dos servidores, destacando a importância do desenvolvimento pessoal e profissional continuado dentro do ambiente acadêmico.

Categoria 3: Gestão de recursos de capacitação

Nesta categoria foram identificadas 3 frequências de registro, divididos entre os seguintes temas: *Orçamento específico para capacitação (2)* – que trouxe informações sobre como o orçamento para capacitação é definido, baseando-se na Lei Orçamentária Anual vigente; e *Decisão acerca da utilização dos recursos (1)* – que tratou sobre como se dá a definição da utilização dos recursos dentro dos programas institucionais considerando a capilaridade de cada unidade.

De acordo com o entrevistado:

Na Lei Orçamentária Anual, é definido um valor na ação orçamentária 4572 que vem carimbado um valor a ser utilizado para capacitação de servidores. O recurso vem, e dentro do IF Goiano é descentralizado em cada um dos campi e os diretores gerais fazem a decisão da seguinte forma: primeiro verifica-se quanto está comprometido com bolsas de mestrado e doutorado que foram comprometidos em anos anteriores e terá repercussão nos anos seguintes. Depois disso, verifica-se quantas bolsas serão ofertadas no ano corrente. o saldo disso, gera um número de reembolsos que poderão ser ofertados. Depois o saldo é gasto com cursos de curta duração. No último regulamento profissional, ficou estabelecido limite de 80% para custear ações de educação formal e 20% para ações de curta duração. O valor da capacitação tem que ser pelo menos de 3% do valor de custeio do campus, ou seja, numa realidade de 100 mil de custeio pelo menos 3 mil terá que ser utilizado para capacitação. Caso o campus precise de mais que 3%, o campus pode pegar o custeio. Esse percentual é estabelecido pela LOA de cada ano. (CDP, 2023).

Conforme podemos observar, existe a preocupação acerca da utilização dos recursos, de forma que sempre é observado as demandas já existentes, a fim de não comprometer o restante do orçamento. Podemos observar ainda que existem vários programas institucionais que utilizam o recurso de capacitação, conforme vimos no Capítulo 3. Isso está alinhado com o que alerta Frigotto (2003) ao ressaltar a importância da qualificação profissional contínua frente às rápidas transformações do mercado de trabalho. Tendo isso em vista, podemos afirmar que a política de gestão de recursos na instituição reflete essa necessidade, diversifica a oferta entre educação formal e cursos de curta duração, em conformidade com as regras de cada programa institucional.

De acordo com Kuenzer (2003), a gestão de recursos na educação deve visar a melhoria da qualidade do ensino e formação profissional, considerando a relevância social e econômica dessas ações. Como mencionado pelo entrevistado e no Capítulo 3, a administração do recurso anual de capacitação segue uma abordagem estratégica e descentralizada por cada Campus, onde cada dirigente, observando sua respectiva seus

interesses e possibilidades, consegue decidir a respeito do emprego desses recursos. No entanto, da mesma forma que mencionamos na Categoria 4, extraído das entrevistas com os Técnicos, talvez a metodologia utilizada acerca da tomada de decisão, não esteja alcançado e consequentemente, envolvendo os servidores neste aspecto.

Com isso é possível verificar a complexidade da gestão de recursos em uma instituição de ensino bem como a importância de um planejamento cuidadoso e que envolva toda a comunidade a fim de atender às necessidades de capacitação dos servidores, enquanto alinha com os objetivos e prioridades institucionais.

Categoria 4: Metas de gestão de pessoas no PDI

Nesta categoria foram identificadas 3 frequências de registro, onde obteve-se os seguintes temas: *Gestão por competências (2)* – que mostrou acerca desta meta do PDI, bem como o estado da sua implantação; e *Servidores com pós-graduação (1)* – que trata do aumento de servidores com pós-graduação *stricto sensu* no âmbito do PDI.

Foi questionado sobre como estavam a execução dos objetivos de gestão de pessoas previstas no PDI vigente:

No PDI tem basicamente duas metas relacionadas à capacitação, que é a implantação de gestão por competências que ainda está no estado de estudo, e a outra é o aumento do número de servidores com mestrado e doutorado que está sendo atendida e executada pela instituição. (CDP, 2023)

Em referência às metas do PDI, é importante destacar que a gestão por competências, reflete uma tendência moderna na administração educacional, onde as competências requeridas são definidas e usadas como base para o desenvolvimento de programas de capacitação. Este padrão está alinhado com as bases teóricas do presente trabalho, que ressalta a relevância da educação profissional em responder às necessidades do mundo do trabalho e desenvolver competências específicas.

Conforme mencionado na entrevista com o CDP, embora a meta de aumentar o número de servidores com mestrado e doutorado esteja sendo atendida, a implantação da gestão por competências ainda está em fase de estudo. Isso sugere um desafio no equilíbrio entre as aspirações teóricas e a realidade prática, um ponto frequentemente destacado nas obras de Gaudêncio Frigotto, que enfatiza a complexidade de implementar reformas educacionais em ambientes institucionais. A implementação das metas do PDI revela o desafio de alinhar teoria e prática na educação, uma preocupação central nas discussões de Freire sobre o papel crítico e reflexivo dos educadores. A meta de aumentar a qualificação dos servidores está em consonância com as ideias de Kuenzer sobre a relevância da educação profissional no contexto atual, visando melhorar a qualidade educacional e a formação contínua dos profissionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento deste trabalho, observou-se que, por meio da contextualização histórico-político do desenvolvimento do Brasil e das IFEs, muitas questões são necessárias para compreender as políticas de capacitação/qualificação de servidores. A exemplo disso, a forma como a educação foi se desenvolvendo, por meio do processo de aculturação dos povos nativos, exploração de mão de obra escrava e a estratificação social que foi criada em sua trajetória, favoreceu o surgimento e o fortalecimento do dualismo educacional. Concomitantemente, quando o Brasil iniciou um processo de maior estruturação organizacional (1930), as regras e as legislações estabelecidas, foram pensadas a partir de um contexto ditatorial que desenvolveu a cultura de perseguição aos que pensavam diferentes dos que estavam no poder. Somente após a promulgação da Constituição de 1988 é que o processo de democratização ficou mais intenso e perdura até os dias de hoje. Cabe destacar que cada momento vivido, refletia aquilo que os governantes da época pensavam e acreditavam.

Dentro da perspectiva do PCCTAE, as conquistas obtidas ao longo do tempo, foram sempre com muita luta e resistência dos servidores que sempre buscaram por meio do envolvimento com as centrais sindicais, diálogo com os governos ao longo dos anos por melhoria nas relações de trabalho com o Estado. Claro que, conforme observado, muitos dos direitos conquistados, foram se perdendo, e que por isso é tão importante a mobilização permanente. Hoje se observa a necessidade urgente de uma revisitação do plano, pois conforme pode ser observado, infelizmente, o PCCTAE tem sido, muitas vezes, utilizado como “carreira trampolim” para outras carreiras que possuem uma estrutura melhor, visto que além das questões salariais, o desenvolvimento, e a valorização em relação à qualificação dos servidores, estão aquém daquilo que se espera de uma carreira que apoia e participa da execução de uma das mais importantes políticas públicas do país, a educação.

A partir das entrevistas, observa-se que há um reconhecimento claro da importância da capacitação contínua. Todos os entrevistados, destacam a necessidade de atualização constante de conhecimentos e habilidades para atender às demandas dinâmicas do ambiente acadêmico e tecnológico, e que os técnicos têm buscado de diversas formas promover esse desenvolvimento em relação a capacitação. Isso reflete uma consciência coletiva sobre o valor da aprendizagem contínua na carreira e no desenvolvimento pessoal. No entanto, é necessário mencionar que existem muitos desafios a serem enfrentados, como por exemplo, a adequação metodológica acerca dos programas de capacitação às necessidades reais dos servidores. Os técnicos de laboratório, em particular, podem ter necessidades específicas que nem sempre são contempladas pelos programas de capacitação disponíveis. Além disso, há o desafio da alocação de recursos e a gestão eficaz destes recursos para atender às diversas necessidades de capacitação, o que foi mencionado pelo coordenador de desenvolvimento de pessoas.

Outro ponto verificado, é que as entrevistas revelaram que o processo de levantamento de demandas evoluiu ao longo do tempo, tornando-se mais organizado e estratégico. O coordenador de desenvolvimento mencionou a mudança de e-mails individuais para uma abordagem mais consolidada e focada pelas diferentes áreas da instituição, o que melhorou a eficácia na identificação de demandas. Entretanto, as entrevistas dos técnicos evidenciaram, que existe o desafio de conseguir o envolvimento dos servidores em cada processo, a fim de equilibrar as necessidades individuais com as institucionais e orçamentárias. A despeito deste aspecto, ainda é possível considerar que, apesar dos fatores norteadores do Decreto do PDP possuem uma visão focada em atender prioritariamente as demandas institucionais, a

operacionalização do levantamento de demandas nos mostrou que existe por parte da instituição a tentativa de envolver os servidores em sua elaboração.

As entrevistas também mostraram que a capacitação tem impactos significativos na motivação e retenção dos servidores. O coordenador de desenvolvimento apontou que a capacitação é um fator chave na retenção de servidores, reduzindo a rotatividade e melhorando o comprometimento. Além disso, há um reconhecimento da importância da capacitação na melhoria da qualidade dos serviços prestados pela instituição.

Como pontos de melhoria, possíveis de observar a partir do presente estudo, sugerimos que a instituição continue aprimorando suas políticas de desenvolvimento profissional, com maior personalização das ações de capacitação para atender às diversas necessidades dos servidores, além da alocação eficiente e técnica, o que talvez possa envolver os servidores em cada processo. Com isso, acreditamos que a instituição pode se beneficiar de uma avaliação contínua desses programas, garantindo que eles estejam alinhados aos objetivos organizacionais e às necessidades dos servidores.

Por fim, acreditamos que somente por meio da qualificação e do fortalecimento da educação formal no currículo de cada servidor, é que a instituição pode alcançar melhores resultados em tudo aquilo a que se propõe. E os principais beneficiados serão os próprios alunos atendidos pela instituição e, conseqüentemente, a sociedade brasileira.

7 BIBLIOGRAFIA

ARANHA, M. L. **História da educação e da Pedagogia – Geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARQUIVO NACIONAL. **DASP: Departamento de Administração do Setor Público**. In: DASP: Departamento de Administração do Setor Público. Brasil, 17 maio 2022. Disponível em: <http://querepublicaessa.an.gov.br/conheca-nosso-acervo/61-conhe%C3%A7a-nosso-acervo/383-dasp-departamento-de-administracao-do-setor-publico.html>. Acesso em: 12 set. 2023.

ASSIS, Renata. **A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos**. Educação em Perspectiva, [s. l.], v. 3, ed. 2, p. 320-339, 2012. DOI <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v3i2.171>. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6512/2673>. Acesso em: 3 out. 2023.

AZAMBUJA, Antonio Augusto da Silva. **A Carreira dos Servidores Técnicos Administrativos das Instituições Federais de Ensino Superior: do PUCRCE ao PCCTAE (1985 A 2007)**. Orientador: Edgar Ávila Gandra. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em História) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, [S. l.], 2018. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgh/files/2019/04/A-Carreira-dos-Servidores-T%C3%A9cnicos-Administrativos-das-Institui%C3%A7%C3%B5es-Federais-de-Ensino-Superior-do-PUCRCE-ao-PCCTAE-1985-A-2007.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

BARBOSA, A. M. (org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008b

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL MEC. SETEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio - documento base**. 2007. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso: 31/10/2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasil, 16 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL, Felipe et al. **O DASP E A FORMAÇÃO DE UM PENSAMENTO POLÍTICO-ADMINISTRATIVO NA DÉCADA DE 1930 NO BRASIL**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 132-142, 1 dez. 2011. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/AdministracaoPublica/RevistaTemasdeAdministracaoPublica/o-dasp-e-a-formacao-de-um-pensamento-politicoadministrativo.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.323-A, de 7 de dezembro de 1945. **Reorganiza o Departamento Administrativo do Serviço Público (D.A.S.P.) e dá outras providências.** DECRETO-LEI Nº 8.323-A DE 07 DE DEZEMBRO DE 1945, Brasil, 8 dez. 1945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8323-a-7-dezembro-1945-457546-publicacaooriginal-1>. Acesso em

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** LEI No 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971, Diário Oficial da União, 11 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 3 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006.** Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. [S. l.], 23 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019.** Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. [S. l.], 28 ago. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. DOU, 13 jan. 2005.

CARVALHO, Leandro. **"Colonização do Brasil"**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiab/colonizacao-brasil.htm> (Carvalho). Acesso em: 05 jun. 2023.

CARVALHO JÚNIOR, A. D. DE. **A ordem da missão e os jogos da ação: conflitos, estratégias e armadilhas na Amazônia do século XVII.** Tempo (Rio de Janeiro, Brazil), v. 19, n. 35, p. 23–41, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/fwZwPBBVxLZjVHxNCZ3by8G/>. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

CIAVATTA, M. **A FORMAÇÃO INTEGRADA A ESCOLA E O TRABALHO COMO LUGARES DE MEMÓRIA E DE IDENTIDADE.** Revista Trabalho Necessário, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 31 out. 2022.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação.** Retratos da Escola, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 27–41, 2012. DOI:10.22420/rde.v5i8.45. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 30 out. 2022.

FERRETTI, C. J. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** Estudos Avançados, v. 32, n. 93, p. 25–42, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2024.

FOGUEL, Israel. **Brasil Colônia e Império.** [S. l.]: Clube de Autores, 2021. 180 p. ISBN 6500364082, 9786500364088.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FRANÇA, Sebastião Fontineli. **Uma visão geral sobre a educação brasileira. Integração,** [s. l.], v. 1, p. 75-87, 2013. Disponível em: http://ssystem08.upis.br/repositorio/media/revistas/revista_integracao/educacao_brasileira.pdf. Acesso em: 7 ago. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio (1995) **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 231 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Caminhos para a redefinição da política pública para a educação tecnológica e o sistema nacional de formação profissional continuada.** Proposições: Niterói, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. (Orgs.) **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília: Inep, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968

HISTÓRIA da Educação no Brasil - Aula 3 - **A igreja e a ação dos jesuítas nos primórdios.** Direção: Gilberto Otávio Lima. Produção: Arony Lolo e Gustavo Lojudice. Fotografia de Jedson Ribeiro. YouTube: Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LCjgUGQ7YmQ>. Acesso em: 3 out. 2022.

KUENZER, A. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** In: Lombardi, J.; Saviani, D.; Sanfelice, J. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. São Paulo

KUENZER, Acacia Zeneida. **AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO: novos desafios pra a gestão.** In: GESTÃO democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. [S. l.: s. n.], 1998. p. 33-57. Disponível em: <http://www.drbrm.org/av1/AsmudancasnomundodotrabalhoeaEducacaotexto2.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). **Conceitos e métodos.** In: **IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo.** Brasil, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/precos-e-custos/9256-indice-nacional-de-precos-ao-consumidor-amplo.html?=&t=conceitos-e-metodos>. Acesso em: 10 nov. 2023.

LEITÃO, Carla. **A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise.** In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.) **Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa.** Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na

Educação, v. 3) Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>. Acesso em: 02 mar. 2024

LISBOA, Vinicius. **Agência Brasil explica: o que é o Sistema S.** Agência Brasil, EBC, p. 1-4, 21 set. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-09/agencia-brasil-explica-o-que-e-o-sistema-s>. Acesso em: 24 set. 2023.

MARIN, Ângela; NICHELE, Aline Grunewald. **A capacitação de servidores do IFRS sob a perspectiva da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal - PNDP.** ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS, IFRS, ano 131, v. 7, n. 1, ed. Especial, p. 57-81, junho 2020. DOI <https://doi.org/10.35819/scientiatec.v7i1.4129>. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/4129/2603>. Acesso em: 18 out. 2021.

MEC (Brasil). Instituto Federal Goiano - IF Goiano. Resolução nº 11/CS, de 24 de abril de 2020. Dispõe sobre o Regulamento de Programas de Desenvolvimento Profissional dos Servidores do IF Goiano. **REGULAMENTO DE PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS SERVIDORES DO IF GOIANO**, Goiás, 24 abr. 2020. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/REGULAMENTO_DESENVOLVIMENTO_2020-aff2a1ec64ee4b5698a3ae89347dd5c7.pdf. Acesso em: 9 nov. 2023.

PACHECO, E. (2011). **INSTITUTOS FEDERAIS: UMA REVOLUÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.** In Fundação Santillana. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wpcontent/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf. Acesso em: 01 out. 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p. ISBN 8521900058.

PORFÍRIO, Leonardo. Liberalismo: história, características, tipos - Mundo Educação. In: **MUNDO EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DO SERVIÇO PÚBLICO (DASP).** Mundo Educação, 2011. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/liberalismo.htm>. Acesso em: 3 out. 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. 3. ed. **PESQUISA SOCIAL: métodos e técnicas.** 14. Reimpressão. Colaboradores: José Augusto de Souza Peres; José Carlos Vieira Wanderley; Lindoya Martins Correia e Maria de Holanda de Melo Peres. São Paulo: Atlas, 2012.

ROCHA, Maria Eliza. **OS JESUÍTAS COMO PRECURSORES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. CONEDU - VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, MACEIO-AL,** p. 1-9, 15 out. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA3_ID_7351_24092020135643.pdf. Acesso em: 3 out. 2022.

ROSA, S. R. B. O.; SCHANE, R.; FILIPAK, S. T. **Síntese histórico-legal da administração e gestão da escola pública no Brasil: do período colonial à LDBEN/1996.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1106-1118, maio/ago. 2021. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i2.15112>.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. D. **MARQUÊS DE POMBAL E A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA.** Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SENA, A. **Aculturação.** Educa mais Brasil, 14 out. 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/sociologia/aculturacao>. Acesso em 15 de out. 2023.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. **A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização (1964-1984).** In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). História geral do Brasil (da colonização portuguesa à modernização autoritária). 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990. p. 273-303

SILVA, Simone et al. **A EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL BRASILEIRO: O surgimento de um ensino secundário dual e elitista.** IX ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, MACEIO-AL, p. 1-8, 27 nov. 2019. Disponível em: https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-35c27330ced3c7c34415f4f5a9021f06dcf29e47-segundo_arquivo.pdf. Acesso em: 5 ago. 2023.

SILVA, Daniel Neves. **Jesuítas.** In: Jesuítas. Mundo Educação, 2019. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/jesuitas.htm>. Acesso em: 5 ago. 2023.

SILVA, Daniel Neves. **Período Joanino.** In: Período Joanino. Mundo Educação, 2019. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/jesuitas.htm>. Acesso em: 8 ago. 2023.

SILVA, Maria Girlene Callado Da et al.. **A influência do processo de assimilação e aculturação na formação da identidade dos povos indígenas no brasil.** Anais IV CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35406>. Acesso em: 10 de março de 2024.

TOLEDO, César *et al.* **RATIO STUDIORUM.** In: HISTEDBR. HISTEDBR: [s. n.], 2006. cap. R. Disponível em: <https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/r.html>. Acesso em: 5 ago. 2023.

WAHRLICH, Beatriz. **DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DO SERVIÇO PÚBLICO (DASP).** Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil: [s. n.], 2011. Disponível em: <https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/departamento-administrativo-do-servico-publico-dasp>. Acesso em: 3 out. 2023.

8 APÊNDICE

**Apêndice A - Roteiro para Entrevista com os Técnicos de Laboratório do IF Goiano -
Campus Trindade**

Primeiramente será realizada uma breve apresentação do presente projeto que está sendo desenvolvido, principalmente com a exposição dos objetivos específicos. Feito isso, será questionado sobre quais cursos e formações o servidor realizou desde a data do seu ingresso na instituição, inclusive quais foram custeados pela instituição e quais foram custeados pelo próprio servidor.

Justificativa: A presente pergunta tem por objetivo quantificar e qualificar as formações realizadas, bem como comparar quantas foram encaminhadas para o setor de Gestão de Pessoas do Campus, a fim de constarem no Assentamento do Servidor.

Após isso, será perguntado qual a motivação do servidor em se capacitar?

Justificativa: Com esse questionamento, busca-se verificar o que pode motivar o servidor a se capacitar, a partir do cotidiano do exercício de suas atribuições.

Quais cursos realizados foram demandados diretamente pela instituição, ou pelo próprio desempenho do trabalho e se estas formações estavam previstas no antigo Plano Anual de Capacitação e/ou no atual Plano de Desenvolvimento de Pessoas.

Justificativa: Com isso busca-se verificar se a Instituição e o servidor possuem conhecimento a respeito das formações necessárias para o melhor desempenho das atividades, bem como verificar a relação entre as demandas institucionais e as do servidor.

Qual o conhecimento do servidor a respeito das políticas de capacitação da instituição, as metas do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI bem como suas respectivas aplicações práticas.

Justificativa: O intuito deste questionamento é verificar se a Instituição tem promovido a divulgação destas políticas e metas, bem como avaliar se o servidor conhece como estas estão sendo efetivamente aplicadas.

Como o servidor avalia a aplicação dos recursos de capacitação no âmbito do Campus Trindade, trazendo abordagem dos pontos positivos e negativos.

Justificativa: Com esse questionamento, busca-se avaliar como o servidor enxerga a aplicação anual dos recursos para as políticas de capacitação no âmbito do Campus Trindade, ressaltando os pontos positivos e negativos.

Como o servidor participa do levantamento das demandas de capacitação que são inseridas no Plano de Desenvolvimento de Pessoas - PDP?

Justificativa: Com este questionamento, será possível identificar como os servidores estão envolvidos no planejamento das ações de capacitação que são inseridas no PDP.

Quais cursos o servidor acredita que poderão contribuir para melhorar o desempenho de suas atribuições junto aos Cursos Técnicos da sua área.

Justificativa: Elencar possíveis propostas para capacitação para estes profissionais, visando apresentar para instituição a fim de tentar viabilizá-las.

Apêndice B - Roteiro para Entrevista com o Coordenador de Desenvolvimento de Pessoas do IF Goiano

Primeiramente será realizada uma breve apresentação do presente projeto que está sendo desenvolvido, principalmente com a exposição dos objetivos específicos. Feito isso, será questionado sobre como é feito o levantamento das demandas de capacitação dos servidores.

Justificativa: Esse questionamento tem por objetivo verificar como é realizado o levantamento das demandas de capacitação dos servidores e como elas são classificadas, a fim de serem inseridas no Plano de Desenvolvimento de Pessoas - PDP que será executado no ano subsequente. Além disso, verificar se durante a classificação, existe algum critério interno para excluir ou incluir novas demandas.

Quais os incentivos de capacitação presentes na instituição, sua aplicabilidade e como ocorre a divulgação de cada uma delas?

Justificativa: A partir deste, será realizado um levantamento de quais são os instrumentos institucionais que compõem a política de capacitação dos servidores do IF Goiano.

Como é gerenciado o recurso anual de capacitação de forma detalhada por: instrumento e unidades do IF Goiano (Reitoria, *Campi* e Polo de Inovação), e como ocorre a tomada de decisão a respeito da alocação destes recursos.

Justificativa: O intuito deste questionamento é saber como a instituição determina como o recurso de capacitação será alocado em cada um dos instrumentos presentes na política de capacitação, bem como sua divisão por Campus.

Questionar como era feito o levantamento das demandas de capacitação do antigo Plano Anual de Capacitação - PAC (Decreto 5.707/2006), e quais foram os impactos operacionais que o Decreto 9.991/2019 e suas legislações correlatas trouxeram para instituição.

Justificativa: Com esse questionamento, busca-se identificar como a instituição precisou se adequar para tratar das demandas de capacitação dos servidores, bem como quais regulamentos da política de capacitação precisaram ser adequados a fim de atendimento da nova legislação.

Verificar como está a execução das metas de capacitação presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, destacando as que estão sendo aplicadas de forma parcial ou total, bem como aquelas que ainda não foram implementadas.

Justificativa: Com esse questionamento busca-se perceber como está o alinhamento entre o planejado e o executado a partir da ótica do Plano de Desenvolvimento Institucional.

Por fim, foi questionado como o entrevistado avalia a importância de uma política de capacitação forte e continuada pode traduzir melhorias para a instituição bem como de realização profissional.

Justificativa: O objetivo é verificar a partir da visão do representante de gestão de pessoas, avalia a importância de uma política de capacitação pode refletir (ou não) melhorias para a instituição, bem como a satisfação para os servidores.

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, da Pesquisa intitulada “POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO DOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO: O CASO DOS TÉCNICOS DE LABORATÓRIO DO IF GOIANO - CAMPUS TRINDADE”, conduzida pelo pesquisador Fernando Danilo da Silva Assunção. Este estudo tem por objetivo analisar a política de capacitação dos Técnicos de Laboratório que atuam de forma direta nos cursos Técnicos Integrado do Campus Trindade observando o equilíbrio entre as demandas institucionais e os interesses dos servidores.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso do aceite, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do pesquisador responsável e a segunda ficará sob a sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, haverá nenhum tipo de penalização. Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato com o pesquisador presencialmente no Campus, por meio do telefone (62) 9 9145-8978 (WhatsApp) ou através do e-mail fernando.danilo@ifgoiano.edu.br. A qualquer momento, você estará livre para deixar de participar da pesquisa. Todas as informações fornecidas por você e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº 280, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50) pelo telefone: (62) 3605 3600 ou pelo email: cep@ifgoiano.edu.br.

1. Justificativa, Objetivos e Procedimentos

Logo após a criação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), houve a publicação do Decreto nº 5.707/2006 que trouxe pela primeira vez, a regulamentação a respeito do Desenvolvimento de Servidores na Administração Pública Federal. Com isso os TAEs, puderam se desenvolver dentro dos termos do Decreto, que em linhas gerais dava autonomia às Instituições e aos seus servidores, quanto ao planejamento e execução das demandas de capacitação. Porém com a revogação deste por meio do Decreto 9.991/2019, essa decisão passou a ser do órgão Central do SIPEC, visto que as ações de desenvolvimento precisam de prévia autorização deste para que possam ser executadas. Considerando isso, a nova regulamentação trouxe vários impactos para os diversos órgãos da Administração Pública Federal, sobretudo para as Instituições de Ensino. Tendo isso em vista, esse trabalho se justifica para analisar esses impactos diretamente para as Instituições, bem como no cotidiano dos Técnicos de Laboratório do IF Goiano - Câmpus Trindade, especificamente das áreas de Eletrotécnica e Edificações, que contribuem com o processo de ensino-aprendizagem dos discentes dos Cursos Técnicos Integrados destas áreas. Para a coleta de dados será utilizado dados dos Acervos Funcionais dos servidores envolvidos, bem como os obtidos na entrevista.

2. Desconforto, Riscos e Benefícios

Apesar dos riscos da pesquisa serem mínimos, não são inexistentes, uma vez que, em toda pesquisa que envolve dados coletados existe o risco de uma quebra de sigilo involuntária. Entretanto, todos os dispositivos necessários para se evitar tal risco serão

levados em consideração de forma a minimizar eventuais problemas vinculados ao sigilo das informações e respostas dos participantes.

Quanto aos aspectos psicológicos (psíquicos), os possíveis riscos para os participantes são a falta de conhecimento acerca da temática da pesquisa e a dificuldade para responder às perguntas da entrevista. Para minimizar esses riscos será acordado com os participantes da pesquisa que, caso sintam-se desconfortáveis em responder alguma pergunta, poderão deixar sem resposta, e se em algum momento não quiserem mais participar da pesquisa poderão deixar sem nenhum prejuízo. Os participantes da pesquisa serão tratados com dignidade, respeito e educação. Além disso, serão informados que os dados coletados serão utilizados apenas para fins desta pesquisa, não sendo divulgados ou publicizados por qualquer que seja o motivo, e que terão garantidos o sigilo sobre sua identidade, a fim de garantir o anonimato ou possível constrangimento.

Com o objetivo de minimizar ainda mais possíveis riscos, o contato com os participantes ocorrerá apenas quando o pesquisador obtiver a autorização assinada pelos mesmos. No primeiro contato com os participantes, momento que será realizado o convite, serão apresentadas todas as etapas da pesquisa de forma detalhada, possibilitando aos participantes a liberdade de não participar ou interromper a qualquer momento a sua participação.

As atividades a serem desenvolvidas não apresentam riscos físicos inerentes. Quanto aos riscos materiais, todos os materiais a serem utilizados no desenvolvimento do projeto serão disponibilizados pelo pesquisador e pelo Campus, portanto, não há risco material do participante. No entanto, caso aconteça algum dano físico ou material, sendo este comprovado pelo participante, o mesmo será indenizado.

Dessa forma, dentro das dimensões em que a proposta de pesquisa apresenta algum risco, o mesmo pode ser considerado mínimo. Quanto a outras dimensões de avaliação de risco, como social, cultural ou espiritual, a atual proposta não apresenta nenhum risco evidente aos participantes.

3. Forma de Acompanhamento

Será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. O voluntário terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Durante as etapas de entrevista e observação, qualquer dúvida sobre a condução poderão ser esclarecidas diretamente com o pesquisador.

4. Garantia de Esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você terá direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar. A participação na pesquisa dar-se-á de forma voluntária, o participante poderá de deixar de participar sem qualquer prejuízo ou penalização. Durante os procedimentos de coleta dos dados, caso o participante sinta-se constrangido com alguma pergunta, o mesmo poderá deixar de responder. Os resultados da observação poderão ser registrados no diário de bordo de uso exclusivo do pesquisador e do orientador, não sendo divulgado ou publicado. Na apresentação dos resultados, não serão divulgados os nomes dos participantes, como também, fotografias que permitam identificá-los. Todos os dados coletados serão utilizados apenas para fins desta pesquisa.

5. Custos da participação e indenização por eventuais danos.

Durante a realização da presente pesquisa, a participação será de forma voluntária, sendo que não acarretará custos para os participantes. As etapas da pesquisa acontecerá no ambiente presencial (no Campus Trindade ou Reitoria), em dia e horário previamente acordados com os participantes.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

6. Termo para assinatura.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos do estudo intitulado **“POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO DOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO: O CASO DOS TÉCNICOS DE LABORATÓRIO DO IF GOIANO - CAMPUS TRINDADE”**, e de maneira clara e detalhada esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar, se assim desejar, minha decisão quanto à participação na pesquisa. Ciente, declaro que concordo em participar desse estudo, e que recebi uma via deste termo.

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

9 ANEXO

Anexo 1 - Parecer Consubstanciado do CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO DOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO: O CASO DOS TÉCNICOS DE LABORATÓRIO DO IF GOIANO - CAMPUS TRINDADE

Pesquisador: FERNANDO DANILO DA SILVA ASSUNCAO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 70011323.1.0000.0036

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.217.422

Apresentação do Projeto:

Não houve alteração mediante parecer anterior.

Objetivo da Pesquisa:

Não houve alteração mediante parecer anterior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não houve alteração mediante parecer anterior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- Tema e Objeto da Pesquisa

Não houve alteração mediante parecer anterior.

- Relevância Social

Não houve alteração mediante parecer anterior.

Metodologia, incluindo local, população e amostra, métodos de coleta. Não houve alteração mediante parecer anterior.

Avaliação do processo de obtenção do TCLE

Relata-se: "Os Técnicos do Laboratório do Campus Trindade, especificamente das áreas de Eletrotécnica e Edificações e o Coordenador de Desenvolvimento de Pessoas do IF Goiano, serão convidados pessoalmente e individualmente no local de trabalho (no Campus Trindade para os Técnicos de Laboratório e na Reitoria para o Coordenador de Desenvolvimento de Pessoas), onde será feita uma breve explanação dos objetivos da pesquisa, de forma a contextualizá-los, dando subsídios para que possam se manifestar quanto ao interesse de participação na pesquisa. Desta forma, acreditamos que o interesse se dará de forma totalmente voluntária. Com a confirmação de interesse, será solicitado o endereço de e-mail do participante para que seja solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de forma eletrônica, pelo SEI/SUAP e organizado individualmente a melhor data/horário para que a entrevista ocorra de forma presencial."

Parecer: Atende a legislação

Garantias Éticas aos Participantes da Pesquisa Não houve alteração mediante parecer anterior.

Critérios de Inclusão e Exclusão

Não houve alteração mediante parecer anterior.

Critérios de Encerramento ou Suspensão da Pesquisa Não houve alteração mediante parecer anterior.

Resultados do Estudo

Não houve alteração mediante parecer anterior.

Divulgação dos Resultados

Não houve alteração mediante parecer anterior.

Cronograma:

Não houve alteração mediante parecer anterior.

Orçamento:

Não houve alteração mediante parecer anterior.

Compatibilidade entre currículos dos pesquisadores e a pesquisa

Não houve alteração mediante parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto

Não houve alteração mediante parecer anterior.

TCLE

Parecer: Atende a legislação.

Termo de Compromisso

Não houve alteração mediante parecer anterior.

Termos de Anuência das Instituições Coparticipantes Não houve alteração mediante parecer anterior.

O projeto detalhado Parecer: Atende a legislação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado(a) Pesquisador(a),

O CEP IF Goiano aprova seu protocolo de pesquisa. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira uma notificação na plataforma, anexando o relatório final. O prazo para envio de relatório final será de no máximo 60 dias após o término da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) pesquisador(a),

Após aprovação da pesquisa, segundo as normativas vigentes, a condução da pesquisa deve estar de acordo com o protocolo aprovado pelo colegiado. Caso ocorra a necessidade de fazer qualquer alteração, deve ser submetida uma emenda com as alterações para nova avaliação ética. Exemplos:

alterações metodológicas de coleta de dados, público participante e inserção de pesquisadores entre outras.

A saber:

"O que é uma emenda?"

Emenda é toda proposta de modificação ao projeto original, encaminhada ao Sistema CEP/CONEP pela Plataforma Brasil, com a descrição e a justificativa das alterações. As emendas devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, destacando nos documentos enviados os trechos modificados. A emenda será analisada pelas instâncias de sua aprovação final (CEP e/ou CONEP). As modificações propostas pelo pesquisador responsável não podem descaracterizar o estudo originalmente proposto e aprovado pelo Sistema CEP-CONEP. Em geral, modificações substanciais no desenho do estudo, nas hipóteses, na metodologia e nos objetivos primários não podem ser consideradas emendas, devendo o pesquisador responsável submeter novo protocolo de pesquisa para ser analisado pelo Sistema CEP-CONEP." (Manual do usuário - Plataforma Brasil - versão 3.2)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2144156.pdf	15/07/2023 11:45:26		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	15/07/2023 11:44:56	FERNANDO DANILO DA SILVA ASSUNCAO	Aceito
Outros	Respostas_as_pendencias_2.docx	15/07/2023 11:44:31	FERNANDO DANILO DA SILVA ASSUNCAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Fernando_PBversao3.docx	15/07/2023 11:42:20	FERNANDO DANILO DA SILVA ASSUNCAO	Aceito
Outros	Curriculo_Angela.pdf	29/05/2023 20:11:24	FERNANDO DANILO DA SILVA ASSUNCAO	Aceito
Outros	curriculo_Amparo_compressed.pdf	29/05/2023 20:09:25	FERNANDO DANILO DA SILVA ASSUNCAO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso_assinado.pdf	29/05/2023 20:04:41	FERNANDO DANILO DA SILVA ASSUNCAO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	29/05/2023 18:02:32	FERNANDO DANILO DA SILVA ASSUNCAO	Aceito
Outros	curriculo_Fernando.pdf	21/05/2023 12:58:15	FERNANDO DANILO DA SILVA ASSUNCAO	Aceito
Declaração de concordância	Termo_Anuencia.pdf	21/05/2023 12:51:05	FERNANDO DANILO DA SILVA ASSUNCAO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 03 de agosto de 2023

Assinado por:

Luiza Ferreira Rezende de Medeiros(Coordenador(a))