



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ANNA LUIZA AZEVEDO DA SILVA MOURA

AS CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS
SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM
EDUCAÇÃO DO COLÉGIO PEDRO II AO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: UM ESTUDO DE CASO

Rio de Janeiro

2024

ANNA LUIZA AZEVEDO DA SILVA MOURA

**AS CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS SERVIDORES TÉCNICO-
ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DO COLÉGIO PEDRO II AO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dr. Leonardo Leonidas de Brito. Pós Doutor em Educação Profissional. Doutor em História Social.

Rio de Janeiro

2024

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

M929 Moura, Anna Luiza Azevedo da Silva

As condições de acesso e permanência dos Servidores Técnico-administrativos em Educação do Colégio Pedro II ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica: um estudo de caso / Anna Luiza Azevedo da Silva Moura. - Rio de Janeiro, 2024.

128 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Leonardo Leonidas de Brito.

1. Gestão de pessoas. 2. Servidores técnico-administrativos em educação. 3. Formação continuada. 4. Educação profissional. 5. Educação tecnológica. I. Brito, Leonardo Leonidas de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 658

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7: 5692.



COLÉGIO PEDRO II

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



ANNA LUIZA AZEVEDO DA SILVA MOURA

**AS CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS SERVIDORES TÉCNICO-
ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DO COLÉGIO PEDRO II AO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM
ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 06 de dezembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Leonardo Leonidas de Brito

Colégio Pedro II

Orientador

Profa. Dra. Pollyana dos Santos

Instituto Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza

Instituto Federal do Rio Grande do Norte



COLÉGIO PEDRO II
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



ANNA LUIZA AZEVEDO DA SILVA MOURA

RELATÓRIO TÉCNICO DE PESQUISA: PROPOSTAS AOS GESTORES DE
PESSOAS DO COLÉGIO PEDRO II PARA O INCENTIVO À FORMAÇÃO *STRICTO*
***SENSU* DOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 06 de dezembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Leonardo Leonidas de Brito

Colégio Pedro II

Orientador

Profa. Dra. Pollyana dos Santos
Instituto Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho à minha mãe, Lilian Azevedo da Silva, mestra em educação, que sempre me incentivou no caminho do estudo e da pesquisa, como elemento essencial na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. A ela que, sob muito sol, me fez chegar até aqui, na sombra.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe Lilian Azevedo, mulher lutadora, que foi mãe solo de três, pelo amor e apoio incondicionais, sobretudo nas horas de desânimo e de cansaço. A sua força sempre me encorajou e a sua trajetória, enquanto professora da rede pública, Técnica-Administrativa em Educação aposentada da UFF e militante, me incentivou a abordar um tema tão sensível e necessário. Assim como eu, você também foi uma TAE que não teve afastamento integral quando cursou o mestrado. Obrigada por tudo e por tanto!

Ao professor Leonardo Brito, pela orientação acadêmica, apoio e confiança no meu processo de escrita e de construção desta pesquisa. Pelas horas de leitura, reuniões e de grande incentivo para que eu caminhasse, durante esses dois anos, com autonomia e liberdade de pensamento e criação. Esse é o verdadeiro papel do professor e eu fico muito satisfeita de termos construído uma relação de respeito, para além dos limites da orientação acadêmica. Um colega de trabalho ao qual admiro pelo compromisso com a escola pública, gratuita, inclusiva, laica e democrática.

Sou extremamente grata a todas as professoras e todos os professores do mestrado ProfEPT, pelas boas discussões em sala, pelo incentivo a leituras importantes e necessárias sobre a história da EPT, o seu processo de construção ao longo da história e sobre os desafios para o seu fortalecimento. Tanto as disciplinas presenciais, quanto as eletivas on-line me ajudaram muito na escrita desta dissertação.

Aos participantes desta pesquisa por terem aceitado o convite e propiciado a construção de uma pesquisa que discute e visa a garantia do direito ao afastamento para estudos aos servidores Técnico-Administrativos em Educação. As pesquisas acadêmicas, ao meu ver, precisam discutir que nenhum direito a menos deve ser aceito, tampouco naturalizado.

Agradeço a todas as amigas e amigos que, direta ou indiretamente, ao ouvirem a palavra “mestrado”, ofereceram não só empatia, mas também chocolate, afeto e abraços.

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la (Ramos, 2008).

RESUMO

MOURA, Anna Luiza Azevedo da Silva. **As condições de acesso e permanência dos servidores Técnico-administrativos em Educação do Colégio Pedro II ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica:** um estudo de caso. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

Partindo-se do pressuposto da indivisibilidade entre educação (entendida aqui como formação em nível *stricto sensu*) e atividade laboral, a presente pesquisa teve como objetivo debater acerca da importância da formação continuada em nível *stricto sensu* para os servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAE) do Colégio Pedro II (CPII). Buscou-se compreender como se dão as condições de acesso e de permanência desses trabalhadores à formação continuada. Assim, para realizar e desenvolver este estudo, foi adotada a metodologia descritiva, partindo-se da ideia do trabalho como princípio educativo e como abordagem foi empregado o estudo qualitativo, no qual os servidores TAE responderam a um questionário semi-aberto a fim de investigar a identidade do seu trabalho no que tange à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e quais foram as condições que têm ou tiveram durante o programa de pós-graduação. A pesquisa buscou trazer à tona o debate crítico e reflexivo da importância da qualificação em EPT dos servidores técnicos no CPII que oferta, desde 2007, a Educação Profissional e Tecnológica. Por fim, desenvolveu-se um produto educacional, no formato de relatório técnico baseado na análise dos dados da pesquisa, destinado aos gestores de pessoas do CPII, de modo a debater a relevância da formação em nível *stricto sensu* para esses trabalhadores. Esta pesquisa se insere na linha de pesquisa 2, de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-Chave: educação profissional e tecnológica; técnico-administrativo em educação; formação continuada.

ABSTRACT

MOURA, Anna Luiza Azevedo da Silva. **As condições de acesso e permanência dos servidores Técnico-administrativos em Educação do Colégio Pedro II ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica: um estudo de caso.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

Assuming the indivisibility between education (understood here as academy training at the stricto sensu level) and labor activity, the present research aimed to discuss the importance of continued education at the stricto sensu level for Technical-Administrative Education (TAE) staff of Pedro II School (PIIS). The study sought to understand the conditions of access to and permanence in continued education for these workers. Thus, a descriptive methodology was adopted to conduct and develop this study based on the idea of labor as an educational principle. A qualitative approach was employed, in which TAE staff responded to a semi-open questionnaire to investigate their work identity concerning Professional and Technological Education (PTE) and the conditions they have or have had during the postgraduate program. The research aimed to bring forth a critical and reflective debate on the importance of PTE qualification for the technical staff at PIIS, which has offered Professional and Technological Education since 2007. Finally, an educational product was developed in the form of a technical report based on the analysis of the research data, aimed at PIIS human resources managers to discuss the relevance of stricto sensu education for these workers. This research falls under Research Line 2: Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education.

Keywords: professional and technological education; technical-administrative education; continued education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ALI	Análise de Livre Interpretação
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CD	Cargo de Direção
CPII	Colégio Pedro II
CISPCCTAE	Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira
CONSUP	Conselho Superior
DIAD	Diretor Administrativo
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FG	Função Gratificada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino
IQ	Incentivo à Qualificação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PDP	Plano de Desenvolvimento de Pessoas
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
PROGESP	Pró-reitoria de Gestão de Pessoas
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SADPE	Superintendência Administrativa e Pedagógica
SGP	Setor de Gestão de Pessoas
SOEP	Setor de Orientação Educacional e Pedagógica
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TAE	Técnico-Administrativo em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	12
2 INTRODUÇÃO	16
3 A INDIVISIBILIDADE ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO	19
3.1 O trabalho como princípio educativo e as dimensões do trabalho	19
3.2. O histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil	31
3.3. Políticas e Normativas sobre Qualificação dos Servidores Técnicos- Administrativos em Educação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	41
4 METODOLOGIA	54
4.1 Fases da pesquisa	55
4.2 Análise do questionário de pesquisa aplicado aos TAE.....	56
4.3 O produto educacional	58
5 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)	59
5.1 Os servidores técnico-administrativos em educação do Colégio Pedro II: um breve panorama atual	59
5.2 Discussão dos dados obtidos no questionário.....	61
5.2.1 Informações básicas da amostra	61
5.2.2 Incentivo e formação.....	65
5.2.3 Percepções sobre a EPT e formação continuada.....	68
5.2.4 Experiências com Programas de Pós-Graduação.....	84
5.2.5 Impacto da Formação Continuada.....	91
5.2.6 Condições para a Formação Continuada	97
5.3 Números atuais de TAE afastados para estudos no CPIL	106
6 PRODUTO EDUCACIONAL	108
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OBTENÇÃO DOS DADOS	118

1 APRESENTAÇÃO

A minha história no Colégio Pedro II teve início em 1996, quando ingressei, através de sorteio, no ensino fundamental I, no Campus São Cristóvão I. Fora uma trajetória longa, repleta de desafios até início de 2006, ano em que concluí o ensino médio, em São Cristóvão III. Devido à importante greve dos educadores em 2005, tivemos que pagar os dias letivos até fevereiro/março de 2006. Minha trajetória escolar, até então, se deu em escolas municipais de Niterói e duas estaduais.

Filha de servidora Técnica em Assuntos Educacionais da UFF e professora da rede pública de Niterói, cresci acompanhando a minha mãe na militância sindical, na luta pelos direitos dos educadores e por uma educação pública, gratuita e de qualidade para as classes populares. Tenho muitas recordações dos espaços infantis em que eu e meus irmãos ficávamos enquanto a minha mãe participava das assembleias sindicais, simpósios e seminários educacionais.

Lembro ainda que alguns importantes espaços, onde ela aprendeu sobre a leitura marxista do mundo (em especial o Instituto Karl Marx, no Centro de Niterói), não dispunha de um espaço próprio para as crianças. Mas, naquela época, para mim, que era apenas uma menina envolvida no imaginário infantil puro e singelo, o espaço pouco iluminado, entre as cadeiras, mesas, quadro e livros, servia também para eu correr e brincar.

Na minha inocência, olhava ao redor, via vários adultos reunidos e não fazia ideia do que eles tanto debatiam por horas e horas. Cresci e foi muito natural entender o importante papel que ela tinha enquanto militante e educadora. E muito mais do que isso, por ser mãe solo de três filhos, cresci e entendi que, mesmo contra a sua vontade e ciente que não era o ideal, ela tinha que nos levar junto.

É com muita tranquilidade e orgulho que digo que, muito da mulher que me tornei, se deu porque a minha mãe nos educou para que tivéssemos acesso, desde cedo, à compreensão do mundo desigual e da necessidade de nunca nos calar diante de toda e qualquer injustiça.

Pois bem, em setembro de 2022 retornei ao CPIL como servidora Técnica-Administrativa em Educação, lotada no Setor de Gestão de Pessoas, justamente no complexo de São Cristóvão, ambiente tão familiar para mim. Pela especificidade das atividades do setor, uma das minhas funções é a abertura dos mais variados

processos, inclusive os de afastamento para estudo. Comecei a notar que na esmagadora maioria dos casos, eram os servidores docentes que abriam processos de afastamento para estudo, enquanto os servidores técnicos não. Aquele cenário desigual rapidamente me chamou a atenção.

Em fevereiro de 2023 fiz a prova para ingressar no mestrado e fui aprovada, dando início ao meu percurso formativo em nível *stricto sensu* em março. De imediato me deparei com a crueldade da legislação, que entende que, por estar em estágio probatório, eu não tinha direito ao afastamento para estudo. Comecei então a fazer um levantamento das normativas existentes e dos percentuais dos servidores técnicos com escolaridade a nível de mestrado e doutorado no CPII, constatando percentuais baixíssimos.

Entrei em contato com três servidores técnicos que compunham o CONSUP, pedindo que fosse incluída na pauta da próxima reunião o debate sobre as condições precárias às quais os servidores técnicos estavam submetidos no que tange ao processo de qualificação. Entrei em contato ainda, com o servidor técnico Pablo de Assis Lucena, que na época era integrante da CISPCCTAE e meu colega de turma do mestrado, alertando sobre a problemática e pedindo para que pudéssemos levar o debate também para essa importante comissão.

Para mim, a ideia de ter sido aprovada em um mestrado profissional oferecido pelo próprio CPII e não ter garantidas as condições para a permanência no referido programa, era absolutamente contraditório. Ou seja, a instituição oferece o programa, mas não garante as condições de permanência do servidor técnico. E mais do que isso, um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia que não entende o processo de qualificação dos servidores como parte integrante do seu trabalho. Enfim, nada disso fazia (e não faz) o menor sentido para mim.

Poucas semanas depois, uma docente do meu campus, que também estava em estágio probatório, solicitou ao SGP que abrisse o seu processo de afastamento para estudo, que fora rapidamente deferido. Aquela situação apenas reforçou a urgente necessidade de se levantar o debate institucional sobre as condições não equânimes no processo de qualificação dos servidores técnicos e docentes. Procurei o professor Leonardo Brito e levei toda situação para ele, informando que eu estava em contato com o CONSUP e com a CISPCCTAE. Comecei a montar uma apresentação com as normativas e gráficos, sempre dialogando com o professor Leonardo e com o Pablo.

Já nessa época, em meados de junho/julho de 2023, com um tema de projeto mais ou menos em mente (que não perpassava sobre a problemática dos técnicos), eu pedi ao professor Leonardo para me orientar. Eu sabia, desde o início, que tinha que ser ele o meu orientador. Me identifiquei muito rapidamente com as suas ideias típicas de um bom professor, historiador e militante, e com a sua forma de dialogar com questões alarmantes como aquela que eu havia compartilhado com ele. O Léo (sim, ele também se tornou, para além de professor e orientador, um querido colega de trabalho) não me decepcionou.

Lembro dele ter mandado uma mensagem no grupo de whatsapp de orientação, marcando uma reunião comigo e com o Pablo. Naquele dia nasceu o início da nossa pesquisa e o tema não poderia ter sido outro! Eu tinha observado o problema, o Pablo tinha acolhido enquanto membro da CISPCCTAE e o Léo, pela experiência de um excelente pesquisador, enxergou que aquele tema poderia virar um importante processo investigativo.

Passamos então a delimitar quais seriam as minhas e as abordagens do Pablo, de modo que as nossas pesquisas fossem complementares e convergentes. Em setembro de 2023 apresentamos o início do nosso trabalho para o III Simpósio de Educação Profissional e Tecnológica do Sudeste (SIMEPT) e, dentre importantes sugestões para a pesquisa, fomos muito elogiados pela iniciativa do relevante tema. Em novembro de 2023 participamos do XVIII Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, em São Paulo. Em dezembro de 2023 apresentamos um trabalho no I Seminário Internacional Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica, na UERJ. Por fim, em outubro de 2024 apresentei alguns dos resultados desta pesquisa no IV SIMEPT, de forma online.

As disciplinas eletivas escolhidas por mim tiveram grande contribuição para a escrita da dissertação. Foram elas: EPT no enfoque gramsciano (concluída em 2023.2), políticas públicas em EPT e introdução à história da EPT no Brasil (ambas concluídas em 2024.1).

Infelizmente, por motivos de força maior, o meu colega Pablo precisou trancar a matrícula do mestrado em meados de fevereiro/2024 e não seguiu com a sua pesquisa. Porém, justamente por serem independentes desde o início, o meu processo investigativo seguiu adiante.

Por fim, é importante dizer que esta pesquisa se coloca na linha de pesquisa 2, de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que trata dos processos de concepção e organização do espaço pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica, com foco nas estratégias transversais e interdisciplinares, que possibilitem formação integral e significativa do estudante, sustentados no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, em espaços formais e não formais. A pesquisa está inserida no macroprojeto 6 - Organização de espaços pedagógicos na EPT, sendo eles o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão.

Dessa forma, a pesquisa buscou investigar o espaço pedagógico institucional (enquanto gestão), e a sua interlocução com o mundo do trabalho, especificamente com o trabalho do servidor Técnico-Administrativo em Educação (TAE) e com o seu processo de formação profissional em nível *stricto sensu*.

2 INTRODUÇÃO

A formação continuada representa um pilar fundamental no desenvolvimento profissional e pessoal dos indivíduos, especialmente para aqueles que atuam na área da educação. No contexto dos servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAE), essa formação adquire uma dimensão ainda mais importante, considerando seu papel essencial na sustentação e no avanço das instituições federais de ensino.

Nesse sentido, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se destaca como um espaço para o desenvolvimento do país, abrangendo a Educação Básica, Profissional e Tecnológica. Essas instituições têm o intuito de formar profissionais para o mundo do trabalho, na sua integridade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica.

Diante desse cenário, este estudo parte do pressuposto de que os processos de capacitação e desenvolvimento dos servidores são fundamentais e devem ser entendidos como processos formativos buscados tanto pelo próprio servidor, quanto oferecidos pela instituição federal. Nesse sentido, o Decreto nº 9.991, de 28/08/2019, publicado pela Presidência da República, dispôs sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamentou dispositivos da Lei nº 8.112/1990, quanto às licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento.

Partindo do princípio da indivisibilidade entre educação e atividade laboral, este estudo visa refletir sobre as condições de acesso e permanência dos servidores TAE aos programas de pós-graduação *stricto-sensu*, com destaque para o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), compreendendo a relação entre educação e trabalho. Além disso, buscou-se analisar a sua percepção identitária enquanto profissionais da educação.

Portanto, o foco da pesquisa esteve nos servidores Técnico-Administrativos em Educação, considerando sua percepção enquanto trabalhadores da educação, e a importância da formação continuada - discutida em nível *stricto sensu* - dentro do contexto do trabalho.

Diante dessas reflexões, surgiram as seguintes problemáticas de pesquisa: como o Colégio Pedro II compreende e facilita a formação continuada dos servidores técnico-administrativos, considerando as normativas e as condições para seu afastamento para qualificação? Os servidores tiveram incentivo suficiente para a

formação em nível *stricto sensu*, enfrentaram dificuldades de acesso ou permanência no programa? Como foi a normatização do afastamento para formação em nível *stricto sensu* no Colégio Pedro II (CPII). Ela foi ou está sendo efetiva? Os servidores se reconhecem como profissionais da Educação Básica, Profissional, Técnica e Tecnológica? Eles conhecem o papel da EPT na instituição e estão cientes da existência de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em EPT voltado principalmente para eles mesmos?

Dessa forma, teve-se como hipótese que a falta de incentivo à formação continuada (não só, mas também em EPT) aos servidores TAE por parte do CPII contribui para o enfraquecimento da qualificação em nível *stricto sensu* desses profissionais, além de desvalorizá-los enquanto formadores intelectuais e atuantes no campo da Educação Básica, Profissional, Técnica e Tecnológica. Essa realidade reforça a ideia de não pertencimento dos servidores técnicos à área da educação.

É importante ressaltar que a formação continuada é necessária porque os servidores TAE são trabalhadores da educação atuantes nos processos que permitem desencadear e acompanhar o ensino da EPT nas instituições associadas que se vincularam em rede. Dessa forma, o programa de mestrado ProfEPT traz as suas discussões buscando resultados para as práticas educativas de gestão dos espaços pedagógicos, criados com essa finalidade. Por isso, essa pesquisa fez o recorte nesses profissionais.

Assim, o estudo teve como objetivo geral analisar, identificar e compreender a importância da formação continuada em nível *stricto sensu* para os servidores Técnico-Administrativos em Educação como um mecanismo para fortalecer a Educação Básica, Profissional e Tecnológica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (especificamente no CPII), e como um processo fundamental para que esses trabalhadores sejam valorizados e reconhecidos como pesquisadores, críticos e intelectuais atuantes no campo da Educação Profissional e Tecnológica.

Para alcançar esses objetivos, foram delineados os seguintes passos. Primeiramente, foi realizada uma análise sobre o trabalho como princípio educativo e as dimensões do trabalho, debatendo-se o conceito de trabalho sob uma perspectiva ontológica e histórica, compreendendo a formação continuada como parte integrante do trabalho do servidor TAE. Depois descreveu-se o histórico da EPT no Brasil, partindo das condições estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

9396/1996. Em seguida, foi examinada as políticas e ações dos Institutos Federais sobre a qualificação dos servidores TAE. Posteriormente, investigou-se como os servidores TAE do CPII, que participaram ou participam do ProfEPT, conseguiram (ou não) dedicar tempo para o seu percurso formativo em nível *stricto sensu*. Esse levantamento foi feito a partir de um questionário semi-aberto, composto por várias seções. Também foram identificadas as expectativas desses servidores em relação ao aprimoramento das normativas para seu processo de qualificação.

Nesse contexto, esta pesquisa busca subsidiar o trabalho da Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (CISPCCTAE), da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP) e do Conselho Superior (CONSUP), fórum deliberativo máximo do CPII, fornecendo sugestões e ideias para a ambientação e elaboração de normativas relacionadas ao afastamento do servidor técnico para formação continuada em nível *stricto sensu*.

Por fim, desenvolveu-se um produto educacional no formato de relatório técnico destinado aos gestores de pessoas do CPII (estendido aos gestores de outras instituições federais), de modo a corroborar a importância da formação em nível *stricto sensu* aos servidores TAE, como mecanismo para o fortalecimento da EPT na instituição (e na própria rede) e como processo essencial para que esses trabalhadores sejam valorizados enquanto profissionais da educação, ocupando o espaço da pesquisa.

Portanto, esta pesquisa assume importância ao promover o debate crítico e reflexivo sobre a falta de reconhecimento, por parte do CPII, da formação continuada como parte integrante do trabalho dos servidores TAE. Isso resulta na ausência de condições adequadas de acesso e, principalmente, de permanência na busca por formação em nível *stricto sensu* por parte desses profissionais.

3 A INDIVISIBILIDADE ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

3.1 O trabalho como princípio educativo e as dimensões do trabalho

Assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador, como diz Frigotto (1989, p.8),

[...] implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que, é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo.

Segundo Gramsci (2000) a educação é inerente ao ser humano, portanto, ser ou não ser educado não é uma escolha. Assim, o autor não apresenta uma sugestão educacional, mas uma constatação histórica de que todos os seres humanos são inexoravelmente educados. É verdade que o ser humano está sempre aprendendo e se ensinando a se tornar humano, embora o perfil do seu ser mude de acordo com as circunstâncias em que vive. Essa noção de entender a educação como inerente ao processo de produção da existência social identifica a teoria marxista da educação. Neste contexto Saviani (2007, p. 154) menciona que:

Se a existência humana não é garantida pela natureza [...] mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem [...] necessita aprender a ser homem [...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Portanto, os humanos são obrigados a formar-se para assegurar a sua própria sobrevivência, transformando-se de acordo com a natureza mediante um processo chamado trabalho, no sentido marxista do termo.

Segundo Gramsci (1999), através do trabalho, os humanos transformam a natureza, adaptando-a às suas necessidades – enquanto outros animais adaptam-se à natureza – e, ao fazê-lo, os humanos predizem o seu comportamento através do pensamento e da previsão do futuro (teleologia), promovendo assim a transformação da própria natureza e da natureza humana. Em outras palavras: “[...] cada um

transforma a si mesmo, [...] na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central” (GRAMSCI, 1999, p. 413). Vale ressaltar que o trabalho no sentido aqui utilizado não deve ser confundido com o emprego remunerado, e tal distinção tem implicações muito importantes principalmente para a educação. Neste contexto, segundo Marx (1999, p. 211-212):

Trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo [...] a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana [...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir a colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador.

Dessa forma, o trabalho é percebido como o esforço humano para alterar a natureza, adaptando-a para satisfazer suas demandas essenciais. Por isso, o trabalho é vital para a existência humana, um fenômeno que se desenvolve e melhora com o passar do tempo. A verdadeira natureza da existência humana se revela através de suas atividades vitais, evidenciada tanto nos produtos de seu trabalho quanto na forma como este é executado (MARX; ENGELS, 1974). O fruto do trabalho humano está profundamente conectado ao seu crescimento pessoal, tratando-se, assim, de um processo educativo. A interligação entre trabalho e educação origina-se na compreensão de sua identidade própria.

Através das interações com o meio ambiente e entre si, os indivíduos proporcionavam educação tanto para as gerações presentes quanto para as futuras. Dentro da sociedade primitiva, a educação estava vinculada à subsistência. O avanço nos métodos e no conteúdo do que era produzido por meio da experiência era passado para as próximas gerações. Essa forma de produção é denominada modo de produção comunitário (comunismo primitivo), caracterizado pela ausência de estratificação social, visto que todas as atividades eram voltadas para a sobrevivência coletiva e visavam o benefício comum (SAVIANI, 1994).

Este é reconhecido como o primeiro sistema de produção na história humana. Começou quando o ser humano abandonou o nomadismo para se dedicar à agricultura e à caça. Esse sistema era fundamentado no uso compartilhado dos

recursos produtivos, nas ligações familiares e no trabalho cooperativo. O modo de produção comunitário predominava, o que atualmente denominamos de comunismo primitivo. Não havia divisões em classes sociais; todas as atividades eram realizadas coletivamente, permitindo que as pessoas criassem sua própria existência em conjunto e aprendessem uns com os outros nesse processo. Ao interagirem com o solo e o meio ambiente, e ao estabelecerem laços entre si, elas se educavam a si mesmas e às gerações futuras (SAVIANI, 1994).

Observa-se que a educação tem suas raízes nas épocas mais antigas e primitivas. Isso revela os aspectos ontológicos e históricos da conexão entre trabalho e educação. Segundo Lukács (1981), seu caráter histórico deriva do fato de ser um fenômeno que evoluiu com o tempo, refinando os métodos de produção. O aspecto ontológico emerge do resultado dessa produção, que é, em essência, o próprio ser humano, abrangendo suas facetas sociais, políticas e históricas.

Segundo Ramos (2010), a interpretação do trabalho é de natureza dupla: a) ontologicamente, como atividade humana fundamental, assim, como a maneira pela qual o ser humano molda sua própria realidade na interação com o meio ambiente e com outros indivíduos, gerando, desse modo, saberes; b) historicamente, que no contexto do sistema capitalista se converte em emprego assalariado ou componente econômico, uma forma específica de produção da existência humana sob o capitalismo; conseqüentemente, como uma categoria econômica da atividade produtiva que, fundamentada em conhecimentos preexistentes, engendra novos conhecimentos.

Dessa forma, além de ser historicamente significativo, o trabalho é considerado um fator ontologicamente essencial na estruturação social e na vida humana, devido à sua centralidade tanto na explicação teórica – da existência humana – quanto na prática – da práxis (LUKÁCS, 1981). Nesse contexto, o trabalho é identificado como a categoria fundamental da ação humana, sem a qual as atividades humanas não poderiam existir. O autor o descreve como a única categoria social que media a relação entre o ser humano e a natureza, dando origem a novas possibilidades e demandas.

Assim, ao ser comparado com as formas anteriores de existência, tanto orgânicas quanto inorgânicas, o trabalho se destaca na ontologia do ser social como uma categoria qualitativamente nova (ANTUNES, 1999). O autor examina minuciosamente a visão ontológica do trabalho, criticando o sistema capitalista de

dominação das relações sociais. Ele propõe um projeto que desafia a sociedade a compreender o trabalho para além de suas dimensões econômicas e da produção de riquezas. A articulação entre interesses imediatos, embasada em valores socialistas e emancipatórios, é uma das vias sugeridas para superar a divisão de classes na sociedade.

A dimensão ontológica do trabalho se torna o ponto inicial para a produção de conhecimentos e de cultura pelos mais variados grupos sociais – inclusive pelos trabalhadores técnico-administrativos em educação, foco dessa pesquisa. Por isso a importância da formação permanente e continuada – formar intelectuais dentro da classe trabalhadora, pois pressupõe-se que, se a classe trabalhadora não tomar consciência do processo e não disputar esses discursos, não é quem a explora que irá fazê-lo. Nesse sentido, é preciso superar a dualidade estrutural através da educação, nos moldes do pensamento Gramsciano, formando trabalhadores intelectuais, capazes de não só compreender, mas também de se engajar com as lutas sociais de sua classe (SILVA; ROSA, 2021).

A partir da ótica ontológica, o trabalho tem como essência a vida diária e os valores culturais e sociais, onde sua autodeterminação é fundamental, significando que sua base social vai além da esfera do trabalho, sendo uma característica essencial na dimensão humana e social. Conforme observado por Sant Ana e Lemos (2018), o aprimoramento das formas de produção está intimamente ligado à divisão do trabalho, que surge com a apropriação privada da terra. Isso resultou na quebra das comunidades primitivas, gerando uma divisão entre os seres humanos em classes sociais: de um lado, os proprietários das terras; do outro, os não-proprietários das terras, ou seja, os trabalhadores.

Essa dominação permitiu aos proprietários viverem à custa do trabalho dos outros, usando a mão de obra dos não-proprietários, que, devido à necessidade de subsistência, acabavam servindo seus senhores. Essa forma de exploração do trabalho é denominada de modo de produção escravista. Essa estratificação de classes também se estende à esfera educacional, devido à necessidade de perpetuação do sistema escravista (SANT ANA; LEMOS, 2018). De acordo com Saviani (2007, p. 155), esse processo de divisão escravista resultará em duas formas distintas de educação:

Uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

Assim, para atender às necessidades educacionais dos proprietários de terras, foi estabelecida a escola, responsável pela instrução de seus filhos. Inicialmente, o termo "escola" era associado ao conceito de lazer, tempo livre (SAVIANI, 2007). Essa ideia de escola evoluiu sem conexão com o processo produtivo, resultando na separação entre trabalho e educação.

A institucionalização da educação em uma sociedade estratificada em classes provocou, conseqüentemente, a divisão do trabalho, onde alguns eram preparados para liderar e outros para executar o trabalho manual. O surgimento das instituições educacionais remonta ao período de transição do modo de produção comunal (comunismo primitivo) para as sociedades de classes. É nesse contexto, nesse momento remoto, que a origem da escola é encontrada (SAVIANI, 2007).

A escola, em seu início, era destinada àqueles que tinham tempo livre, ou seja, àqueles que podiam se dar ao luxo de frequentar as aulas. Dessa forma, aos trabalhadores, o acesso à escola era negado, pois não tinham disponibilidade de tempo para tal. Ao longo dos séculos, a escola emergiu como a principal instituição educacional, funcionando como um instrumento de dominação altamente eficaz (SANTANA; LEMOS, 2018).

Considerando-a como central no processo de estabelecimento da hegemonia das classes subalternas, Gramsci enfatiza o papel crucial da escola na disseminação da cultura e na formação de intelectuais, juntamente com outros espaços sociais, sendo esta uma função perpétua na sociedade em qualquer período histórico (Drabach, 2018). Em relação à história das instituições educacionais e à separação entre educação e trabalho, Manacorda (1989, p. 356) remonta ao antigo Egito:

A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução "institucionalizada" como *institutio oratoria*, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o "dizer", ao qual se associa a arte das armas, que é o "fazer" dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um "charlatão demagogo", um *meduti*. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas "sátiras dos ofícios". Logo esse processo de

inculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma “escola”, destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica.

Em síntese, a escola surge após a quebra do modelo de produção comunitária. Com a abolição da escravidão e o surgimento da Revolução Industrial, conforme descrito por Saviani (1994), o modo de produção capitalista emerge, reconfigurando as interações entre educação e trabalho. A sociedade capitalista redefine o antigo modo de produção feudal, instituindo a economia de mercado. O deslocamento das zonas rurais para as urbanas, conhecido como êxodo rural, marca a transição para o modo de produção capitalista, impulsionado pelos processos produtivos que transformam o conhecimento intelectual em capital material. Portanto, a Revolução Industrial impulsiona a migração da atividade agrícola para a industrial.

No sistema capitalista, há uma necessidade de controle sobre a cultura, sendo o alfabetismo um elemento crucial nesse processo. Nesse contexto, a escola se torna o meio para proporcionar acesso a essa cultura intelectual e para fortalecer a ordem social estabelecida. O termo "scholè" em grego significa "lugar do ócio", indicando que era um local acessível apenas às classes ociosas. A classe dominante, ou seja, os proprietários, recebia uma educação distinta, conhecida como educação escolar (SAVIANI, 1994).

A Revolução Industrial também resultou na simplificação das tarefas e na redução da necessidade de habilidades específicas, facilitada pela introdução de máquinas nos processos de produção industrial. Através da maquinaria, que nada mais é do que trabalho intelectual materializado, foi evidenciado o processo de transformação da ciência, uma potência intelectual, em potência material (SAVIANI, 2007).

Assim, os conhecimentos intelectuais foram incorporados às máquinas devido a essa simplificação, dando origem ao que é conhecido como mecanização das operações manuais (SANT ANA; LEMOS, 2018). Com a Revolução Industrial, o trabalho e seus princípios se tornaram mais abstratos, o que permitiu a reorganização das relações sociais, e essa nova dinâmica materializou as funções intelectuais na produção.

No decorrer desse processo, a escola emergiu como a instituição responsável por disseminar e generalizar essas funções intelectuais. Dessa forma, esse período testemunhou não apenas uma Revolução na indústria, mas também na educação,

onde a escola se estabeleceu como a instituição dominante. Nas palavras de Saviani (2007), fica evidente como se deu a universalização da escola como um mecanismo de dominação: a expansão da escola primária promoveu a integração social dos indivíduos nos padrões de convivência típicos da sociedade moderna. Ao familiarizá-los com os códigos formais, a escola os capacitou para participar do processo produtivo.

A introdução da maquinaria eliminou a necessidade de habilidades especializadas, mas estabeleceu um nível mínimo de competência geral, que foi abordado no currículo da escola primária. Uma vez preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam aptos a lidar com as máquinas, operando-as sem grandes dificuldades. Como resultado, o sistema de ensino primário se dividiu em escolas de formação geral, destinadas aos filhos dos líderes, e escolas de formação profissional, voltadas para a classe trabalhadora (SAVIANI, 2007).

No entanto, Gramsci (2014, p. 34) defendia uma escola única “[...] de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente [...] e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. Como resultado dessa divisão, ocorre uma separação entre instrução e trabalho manual, fragmentando o processo de produção para os seres humanos em dois domínios distintos: as ocupações técnicas, que se restringem à execução de tarefas específicas e não requerem o uso de ferramentas teóricas; e as ocupações intelectuais, voltadas para uma formação teórica mais abrangente das elites e das classes dirigentes, visando a gestão das indústrias e empresas (SAVIANI, 2007).

Essa separação se manifestou de duas maneiras: primeiro, na proposta dualista de estabelecer escolas profissionais para os trabalhadores e "escolas de ciências e humanidades" para os futuros líderes; e segundo, na proposta de uma escola única diferenciada, que internamente classificava os alunos de acordo com as funções sociais para as quais estavam destinados, levando em consideração as características que geralmente derivavam de sua origem social (SAVIANI, 2007).

Percebe-se, portanto, uma distinção da visão de escola defendida por Gramsci (2014), onde há a existência de duas escolas: uma que prepara para o domínio teórico das ciências e das humanidades; e outra que ensina habilidades manuais pré-determinadas pelos manuais. Conforme descrito por Saviani (2007), isso resulta no

que é conhecido como dualismo educacional, estabelecendo dois tipos de ensino: o manual e o intelectual.

O dualismo educacional, que servia aos interesses da classe dominante e ao sistema capitalista em busca de lucro e crescimento econômico, acabava por negligenciar a formação emancipatória dos indivíduos. Essa questão foi objeto de crítica por diversos autores, como Karl Marx e Antônio Gramsci, que advogavam pelo fim da sociedade de classes e pela criação de uma escola única para todos, sem distinção. O desafio era conceber uma escola socialista unificada que integrasse o ensino técnico-científico com o saber humanista (DEL ROIO, 2006).

No que diz respeito à superação desse dualismo educacional, Gramsci (1968) propôs uma educação unificada e politécnica, centrada no trabalho como princípio educativo. Dessa forma, não deveria existir um sistema educacional dual, ou seja, tanto o proletariado quanto a burguesia deveriam receber o mesmo tipo de educação.

Para Gramsci (1968), o surgimento da escola unitária representa o começo de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, não apenas dentro da escola, mas em toda a vida social. Esse princípio, portanto, se manifestará em todos os organismos culturais, transformando-os e conferindo-lhes um novo conteúdo.

As propostas educativas de Gramsci, tal como a escola unitária, tratam de como deve ser uma escola, moldada em torno de um ideal humano que nasce do compromisso com a superação do capitalismo e a construção do socialismo. Uma vez que se enfatiza o fato dos seres humanos serem moldados conforme a correlação de forças sociais em seus respectivos contextos, a educação adquire uma evidente dimensão política e a política adquire uma dimensão educacional (MARTINS, 2021).

Para Gramsci (1999), a educação é política porque interage com a produção humana em qualquer forma econômica e social; cria e difunde compreensões de mundo, reforçando, contestando ou propondo alternativas às compreensões hegemônicas; e as políticas expressas nas sociedades ocidentais (as formações econômicas e sociais onde o capitalismo está mais desenvolvido) são claramente educativas, porque é necessário educar as massas para reproduzir ou mudar as relações sociais.

Frente a isso, Gramsci (1999, p. 399) destaca que: “toda a relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”. Nesse sentido, Della Fonte (2018) enfatiza que a formação humana acontece no ambiente de trabalho, pois o trabalho em si é essencialmente um ato formativo. De acordo com Frigotto (1989), não

correlacionar a educação e trabalho significa precarizá-los. O autor defende que o trabalho é um princípio educativo de duas maneiras distintas. Ele critica a ideologia cristã e positivista que sustenta que o trabalho confere dignidade ao homem nas relações trabalhistas onde o capital é o sujeito e o homem é o objeto a ser utilizado, resultando em uma relação educacional negativa, marcada por submissão e alienação, ou seja, nega-se a chance de um desenvolvimento integral.

Frigotto (1985) atenta-se, ainda, com a análise política das condições em que trabalho e educação se operam na sociedade capitalista, “como a escola articula os interesses de classe dos trabalhadores... é preciso pensar a unidade entre o ensino e o trabalho produtivo, o trabalho como princípio educativo e a escola politécnica” (p. 178). Na abordagem marxista, a educação politécnica resulta da integração entre escola e trabalho, entre trabalho manual e intelectual. No entanto, o termo "educação politécnica" foi substituído por "educação tecnológica", pois reflete melhor a identidade na definição do ensino, que é descrito como tecnológico tanto nas Instruções quanto em "O Capital", sendo o termo "politécnico" mencionado apenas nas Instruções¹ (MANACORDA, 1991).

A educação politécnica, ou mais precisamente, educação tecnológica, implica na criação de uma escola imparcial, de formação geral, que visa a educação secundária como uma etapa de formação obrigatória e necessária para todos, independentemente de sua classe social ou da ocupação que o indivíduo planeja exercer na sociedade. A educação profissional, portanto, propõe uma formação integrada teórica e prática, em oposição à divisão original entre trabalho intelectual e trabalho manual, que é exacerbada pela fábrica moderna. Ela oferece a possibilidade de uma manifestação plena e completa do indivíduo, independente das ocupações específicas que ele venha a desempenhar (MANACORDA, 1991).

Dessa forma, buscava-se transcender a escola dualista defendida pela burguesia, e promover uma escola ativa e criativa, fundamentada na omnilateralidade, na qual os educandos pudessem transitar da anomia para a autonomia, por meio da mediação da heteronomia (SAVIANI, 2007). Para Saviani (1994), educação e trabalho são indissociáveis, embora seja uma tendência dominante separá-los, uma vez que a educação é funcional ao sistema capitalista. Isso ocorre porque a educação potencializa o trabalho. Contrapondo à concepção

¹ Instruções para os Delegados do Conselho Geral, de agosto de 1866.

capitalista burguesa que apresenta a fragmentação do trabalho em funções especializadas e autônomas, Saviani (1989, p. 15) sustenta a politecnicidade que

“postula que o trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental e intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho”.

Observa-se que esses autores direcionam o entendimento de trabalho para uma atividade intrínseca da vida humana, produtora de valor e de reconhecimento. Nesse sentido, a formação omnilateral pressupõe a completa emancipação do ser humano, permitindo sua inclusão equitativa no projeto de desenvolvimento social. Conforme Duarte *et al.* (2016) isso vai além do mero conhecimento voltado para o mercado de trabalho, buscando estabelecer uma relação entre educação e trabalho que ofereça potencialidades libertadoras para superar a alienação presente no contexto social.

A formação omnilateral pode ser vista como o meio para superar a fragmentação do homem moderno, que muitas vezes se limita a agir sem reflexão. Para isso, é essencial compreender o que é essa formação omnilateral e adotá-la como sujeitos comprometidos com a humanização dos outros. Esse comprometimento não surge espontaneamente, mas é resultado da prática conjunta no trabalho, na escola e na comunidade. Portanto, o homem contemporâneo deve aspirar a ser menos técnico e pragmático, buscando uma formação mais holística e humanizada (DUARTE *et al.*, 2016).

Após concluir a formação básica, os estudantes têm dois caminhos possíveis: ingressar nos processos de trabalho, através de aprimoramento profissional, ou buscar especialização na universidade (DUARTE *et al.*, 2016). Para isso, é necessária uma organização consciente dos processos culturais, que permita discutir situações que impactam a sociedade.

É crucial que os trabalhadores tenham acesso a organizações culturais que lhes permitam participar, em igualdade de condições com os estudantes universitários, das discussões de nível superior sobre os problemas que afetam toda a sociedade e, portanto, dizem respeito aos interesses de cada cidadão. Isso não apenas proporciona um ambiente estimulante essencial para o contínuo desenvolvimento cultural e intelectual dos trabalhadores, mas também serve como um espaço de articulação

entre eles e os estudantes universitários. Essa interação é fundamental para estabelecer uma conexão indissociável entre o trabalho intelectual e o trabalho material (SAVIANI, 2007).

Baseando-se nas ideias de escola unitária de Gramsci, Saviani (2007) defende que a relação entre trabalho e educação deve ocorrer em todas as etapas da educação formal. Isso significa que desde a escola fundamental, de maneira implícita e indireta, até o ensino médio, de forma explícita e direta, as dimensões ontológica e histórica devem ser articuladas em um processo de formação politécnica e omnilateral. Nesse contexto, o trabalho é visto como princípio educativo fundamental.

No contexto atual do trabalho, o setor público também merece atenção, pois não está isento das implicações de uma sociedade capitalista. Antunes (1999, p. 102) define os servidores públicos como integrantes da "classe-que-vive-do-trabalho", incluindo trabalhadores improdutivos, ou seja, aqueles que não geram mais-valia. Os servidores públicos fazem parte do terceiro setor, ou setor de serviços, que, apesar de não produzir diretamente, são fundamentais para o funcionamento da sociedade. De acordo com Mézaros (2002, p. 618) "Elas pertencem àqueles 'falsos custos e despesas inúteis de produção' que são, apesar de tudo, absolutamente vitais para a sobrevivência do sistema: uma determinação contraditória da qual ele não pode se livrar."

Com o avanço do capitalismo, a especialização começou a modificar o mundo do trabalho. O trabalhador já não consegue ter controle e compreensão do conjunto, tornando-se apenas uma parte do processo. Isso é o que alguns autores denominam de estranhamento ou alienação. Zardo (2017, p. 94) argumenta que a divisão ou fragmentação do trabalho impacta negativamente a autonomia e a emancipação do trabalhador. Nesse sentido, Antunes (1999, p. 131) afirma:

Múltiplas fetichizações e reificações poluem e permeiam o mundo do trabalho, com repercussões enormes na vida fora do trabalho [...] Dos serviços públicos cada vez mais privatizados [...] Um exemplo ainda mais forte é dado pela necessidade crescente de qualificar-se melhor e preparar-se mais para conseguir trabalho.

Nesse contexto, os servidores públicos, especialmente os TAE, não estão imunes a essa situação. A alienação/estranhamento faz com que os TAE não se vejam como parte integrante do resultado de seu trabalho, ou seja, do processo formativo. Ao serem considerados apenas como uma parte do processo, os servidores técnico-

administrativos em educação acabam se tornando periféricos tanto ao ambiente de trabalho quanto ao produto de seu labor. Dessa forma, conforme retrata Almeida (2018, p. 123): “é fundamental nesse processo a análise da sensação de pertencimento dos servidores técnico-administrativos em educação quanto às atividades para as quais foram contratados”. Zardo (2017, p. 94) complementa essa ideia, ao apontar que “A educação, tanto formal quanto informal, parece ser a melhor saída, mas essa esperança se enfraquece tão logo se percebe o papel de mantenedora do status quo por ela desempenhado”.

Como resposta a esse entrave, a educação integral, também chamada de omnilateral ou formação humana integral — termos considerados sinônimos — refere-se a um modelo educacional que transcende as limitações impostas pelo capital. Ela busca proporcionar uma formação completa que abranja todos os aspectos e dimensões do ser humano. Para isso, é essencial que a educação seja abrangente, questionadora e crítica, permitindo que o indivíduo se veja como parte integrante da sociedade, com a capacidade de atuar e transformar o status quo. Trata-se de um modelo educacional que vai além da mera transmissão de conteúdo, onde o aprendizado não se restringe a um conjunto de disciplinas ou conhecimentos básicos para o trabalho. Pacheco (2012, p. 58) argumenta que a formação humana integral busca “superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social”.

Nesse contexto, Oliveira (2019, p. 64) argumenta que:

Faz-se necessário seguir para além do capital, o que significa seguir adiante para uma transformação sócio-histórica em sua totalidade onde a educação, entendida em seu sentido mais amplo, pode ser o caminho capaz de nortear o processo de transformação social, de modo radical, com vistas a superação da alienação do trabalho, o que garantirá a plena emancipação humana.

Na perspectiva de uma formação humana integral, busca-se “[...] garantir [...] ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política” (PACHECO, 2012, p. 58). Portanto, uma educação que se limita à instrumentalização de um saber prático não possui o poder de emancipar e transformar verdadeiramente a vida do indivíduo e da sociedade. Nesse sentido, é

essencial que uma instituição educacional, cuja missão inclui integrar o ensino, a pesquisa e a extensão, promova uma formação abrangente, dando condições para que os seus servidores técnico-administrativos também se beneficiem dessa formação (aqui entendida como a formação em nível *stricto sensu*), garantindo que "os técnicos administrativos se beneficiem do produto do seu trabalho" (OLIVEIRA, 2019, p. 69).

3.2. O histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) engloba todos os níveis educacionais e está interligada com as esferas do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. A evolução da EPT no Brasil ao longo do tempo reflete as transformações sociais, econômicas e políticas do país. Sua história no Brasil tem suas raízes no período colonial, marcada pela chegada dos jesuítas e pelo estabelecimento inicial de escolas de formação profissional. No entanto, foi somente no século XX que a educação profissional passou a ser mais estruturada e formalizada (NASCIMENTO, 2007).

No começo do século XX, houve uma iniciativa do governo para estruturar a educação profissional. De acordo com Moura (2010), esse momento da história alterou a ênfase anteriormente voltada para o suporte a crianças desamparadas e órfãs, direcionando o foco para a capacitação de trabalhadores para o mercado de trabalho. Isso se deu em resposta à necessidade do setor econômico por mão de obra mais especializada, motivada pelo surgimento do processo de industrialização.

Em que pese o esforço pontual e errático para implementação de espaços pedagógicos profissionais para os "então órfãos e desvalidos da fortuna", foi apenas a partir de 1909 que se deu o início de um novo período para a educação profissional no Brasil, marcado especialmente pela fundação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Esta rede teve seu arcabouço regulatório estabelecido a partir deste ano, conforme o Decreto nº 7.566, promulgado em 23 de setembro de 1909 pelo presidente Nilo Peçanha, que resultou na criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, conforme documentado por Cunha (2000).

As dezenove instituições foram estabelecidas em todos os estados brasileiros, voltadas ao ensino técnico, elementar e sem custos, financiadas pelo Estado e vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, conforme relata Cunha

(2000). De acordo com Cunha (2000), essas escolas constituíam um sistema educacional integrado, uma vez que operavam sob legislação própria que as diferenciava de outras entidades de educação profissional geridas por entidades privadas, governos estaduais ou mesmo outras instituições federais. Dessa forma, as Escolas de Aprendizes Artífices possuíam um modelo exclusivo de gestão educacional, incluindo planos de estudo, abordagens pedagógicas, critérios de admissão, entre outros aspectos.

Assim, o propósito dessas instituições era proporcionar formação a jovens trabalhadores e futuros mestres que buscavam adquirir habilidades práticas e técnicas em suas respectivas áreas. Kuenzer (1995) destaca que esse período marcou o surgimento da formação profissional como uma política pública, enfatizando a importância do trabalho na formação do caráter. A partir desse momento, diversas iniciativas voltadas para a capacitação de trabalhadores começaram a surgir.

Em meio a essas transformações, especificamente em 1942, uma série de leis foi promulgada, resultando em uma reforma significativa no sistema educacional brasileiro, conhecida como "Reforma Capanema", liderada por Gustavo Capanema. Este conjunto de leis, denominado "Leis Orgânicas do Ensino" (CAIRES; OLIVEIRA, 2018), representou um marco importante. Moura (2010) destaca que esses decretos-leis refletem a crescente importância da educação no país, especialmente da educação profissional, estabelecendo legislação específica para a formação profissional em diferentes setores da economia e para a formação de professores de nível médio.

Após a implementação da Reforma Capanema, houve diversas alterações na estrutura do sistema educacional brasileiro, resultando na organização da educação regular em dois níveis distintos: a educação básica e a educação superior. Paralelamente a essas mudanças educacionais, o cenário econômico do Brasil também passou por transformações significativas devido à expansão do setor industrial. Diante desse contexto, o Estado foi desafiado a alinhar suas políticas educacionais com as demandas emergentes da economia nacional, como observado por Caires e Oliveira (2018).

No início do século XX, a instrução profissional no Brasil estava primariamente direcionada para o ensino técnico e industrial, evidenciada pela criação das primeiras escolas técnicas, tais como os institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Nas décadas seguintes, observou-se um avanço notável na área de formação técnica

e tecnológica, com a fundação de outras instituições de ensino técnico e profissionalizante em todo o país. No período das décadas de 1970 e 1980, a EPT sofreu diversas alterações em decorrência das demandas do mercado de trabalho e das mudanças econômicas que estavam ocorrendo no Brasil (NASCIMENTO, 2007).

Segundo Elias *et al.* (2023), durante esse período, o campo educacional de forma ampla adotou uma abordagem tecnicista, visando formar um grande contingente de profissionais técnicos para impulsionar o progresso do país. No entanto, essa abordagem se mostrou insustentável, resultando na modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692/71 por meio da Lei Federal n. 7.044/82, que tornou opcional a profissionalização no ensino de segundo grau. Dessa forma, a educação profissional passou a ser oferecida apenas em instituições especializadas, enquanto as escolas de segundo grau passaram a focar exclusivamente em currículos acadêmicos propedêuticos.

Nos anos 1990, o Brasil vivenciou transformações marcantes no cenário socioeconômico, impulsionadas pela globalização e avanços tecnológicos. Essas alterações tiveram repercussões significativas no mercado de trabalho, exigindo uma força de trabalho mais qualificada e flexível para enfrentar os desafios de um ambiente de negócios em constante mutação (NASCIMENTO, 2007). Nesse contexto, a valorização da educação técnica e tecnológica se tornou crucial, motivada pela necessidade de alinhar as habilidades dos trabalhadores às demandas de setores emergentes e em contínua transformação. A crescente dependência de tecnologias avançadas e a exigência de inovação nos processos produtivos e na gestão empresarial demandavam profissionais com conhecimentos especializados e habilidades técnicas aprimoradas (DALLABONA; FARINIUK, 2016).

Para atender a essas necessidades, tornou-se crucial fortalecer as políticas de expansão e modernização da EPT no Brasil. Isso implicou em investimentos substanciais para expandir a infraestrutura educacional, atualizar currículos e implementar programas de capacitação focados nas demandas específicas de setores vitais da economia, como indústria, tecnologia da informação, agronegócio e serviços (DALLABONA; FARINIUK, 2016).

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96 - LDB) no Brasil, ainda em vigor hoje, e inicialmente regulamentada pelo Decreto Federal n. 2.208/97. Essas medidas estabeleceram as bases para a reforma do ensino profissional no país, delineando os objetivos dessa modalidade

educacional, sua relação com a educação básica, os tipos e modalidades de oferta, a estrutura curricular, entre outras diretrizes cruciais para sua institucionalização (ELIAS *et al.*, 2023).

Retomando às legislações brasileiras, tanto a Constituição Federal quanto a LDB destacam a educação profissional como um direito fundamental do cidadão, associado ao acesso à educação e ao mercado de trabalho. Berger Filho (1999) argumenta que a LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, representa um marco na abordagem da educação profissional, uma vez que as leis anteriores tratavam desse assunto de maneira fragmentada. Além disso, a LDB nº 9.394/96 posiciona a educação profissional como uma modalidade educacional específica, dedicando um capítulo inteiro a esse tema.

Quanto às escolas técnicas e profissionais, o artigo 42 da LDB estabelece que essas instituições, além de seus cursos regulares, devem oferecer cursos especiais acessíveis à comunidade em geral, desde que os estudantes demonstrem capacidade de aproveitamento, independentemente do nível de escolaridade (BRASIL, 1996). Dessa forma, a legislação regulamenta a ampliação do acesso dos cidadãos aos cursos técnicos profissionalizantes, promovendo assim a qualificação para o mercado de trabalho.

A educação profissional se distingue tanto da educação formal quanto da não formal, representando uma abordagem distinta no desenvolvimento pessoal. Através do aproveitamento do conhecimento, das habilidades, das competências, dos valores e das atitudes já adquiridos, a pessoa estabelece conexões que ampliam sua visão sobre as possibilidades de atuação profissional (COSTA, 2018).

O conceito de ensino profissional, como explicado por Nascimento (2007), tem suas origens em duas ideias distintas de educação. A primeira está ligada à educação formal e sistemática, que teve suas raízes na Idade Média e evoluiu para os colégios e universidades contemporâneos. A segunda refere-se a uma forma de ensino mais prática e menos estruturada, voltada para o aprendizado de habilidades e ofícios, baseada na relação entre mestres e aprendizes. Com o tempo, esse modelo evoluiu para o que hoje conhecemos como ensino profissional, incluindo não apenas os ofícios tradicionais, mas também o ensino industrial, focado no aprendizado de técnicas e tecnologias utilizadas nos processos industriais.

Nas instituições de ensino profissional no Brasil, essa dualidade mostrou-se tanto conflitante quanto complementar ao longo da história. Houve uma clara divisão

entre o ensino regular e o ensino profissional, levando a debates, confrontos e esforços pontuais de integração (DALLABONA; FARINIUK, 2016). Essa trajetória reflete a complexidade e os desafios enfrentados na busca por uma educação que satisfaça não apenas as demandas práticas e técnicas, mas também as necessidades de formação intelectual e cultural dos indivíduos.

No que diz respeito ao propósito desta forma de educação, o Ministério da Educação (MEC) define que a EPT tem como sua principal finalidade preparar os indivíduos para o exercício de profissões, capacitando-os para ingressar e prosperar no mercado de trabalho e na sociedade em geral (ELIAS *et al.*, 2023). Inicialmente, a terminologia "Educação Profissional" estava presente no artigo 39 da LDB, mas foi completamente alterada pela Lei 11.741 de 16 de julho de 2008. Essa lei não apenas incluiu a designação "Educação Profissional e Tecnológica", mas também integrou essa modalidade a outros níveis e tipos de educação (BRASIL, 2008):

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

A Lei 11.741/2008 abrange o termo "educação profissional e tecnológica", que abarca uma ampla gama de cursos e programas educacionais destinados a preparar os alunos para o mercado de trabalho. Anteriormente, conforme menciona Costa (2018) o termo "educação profissional" era usado para referir-se a cursos técnicos e outras formas de treinamento para o trabalho, tanto dentro quanto fora do sistema educacional convencional. No entanto, a adição do termo "tecnológica" amplia a definição para incluir cursos de graduação, frequentemente conhecidos como cursos de tecnologia.

Com a inclusão do termo "tecnológica", a abrangência da definição é expandida para incluir programas de estudo com foco prático e aplicado. Isso capacita os alunos

não apenas com conhecimento teórico, mas também com habilidades específicas necessárias para atender às exigências do mercado de trabalho em áreas especializadas (COSTA, 2018). A incorporação do componente "tecnológica" reconhece a importância do aprendizado prático e da aplicação de conhecimentos em contextos profissionais específicos.

Nesse contexto, em 2004, foi promulgado o Decreto 5.154/04, introduzindo uma mudança significativa ao permitir que a educação profissional técnica de nível médio fosse integrada ao ensino médio, além das modalidades concomitante e subsequente, provocando uma reestruturação fundamental no sistema de ensino profissional no Brasil. Esse decreto substituiu o Decreto 2.208/97 e criou espaço para futuros progressos nesta forma de educação (CIAVATTA; RAMOS, 2009).

No final de 2005, o MEC lançou um plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional com o objetivo de aumentar o número de instituições federais de educação profissional e tecnológica em todo o país. De acordo com informações fornecidas pelo próprio MEC sobre o histórico da educação profissional, a Lei 11.195, publicada em 2005, marcou o início da primeira fase desse plano de expansão, que envolveu a construção de 64 novas unidades de ensino (BRASIL, 2005). Por meio desse processo de expansão, o governo decidiu aumentar o número de escolas federais de educação profissional e tecnológica, iniciando assim um processo de crescimento que teria impactos significativos no sistema educacional brasileiro.

A segunda etapa do plano de expansão da rede federal ocorreu em 2007, com a meta de inaugurar mais 150 novas unidades, totalizando 354 unidades até o final de 2010 (BRASIL, 2005). A expansão da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica também estava incluída no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), conforme destacado por Pacheco (2011). Este plano tinha como objetivo aumentar a oferta gratuita de cursos na área da EPT, juntamente com outras iniciativas do governo federal, como o Programa Brasil Profissionalizado e o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec Brasil).

Quase cem anos após a criação da Escola de Aprendizes Artífices, o governo federal promulgou a Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, que estabeleceu a criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esses institutos foram designados com o propósito de oferecer educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, bem como promover a integração e verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior. A

referida lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica dentro do sistema federal de ensino, com vínculo direto ao Ministério da Educação (BRASIL, 2008).

Nesse contexto, a expressão "Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica" tem sido, conforme observado por Pacheco (2011), empregada para descrever um conjunto de instituições federais vinculadas ao MEC, dedicadas à oferta de educação profissional e tecnológica nos níveis médio e superior. O autor destaca que essas instituições compartilham uma identidade comum devido ao seu foco na educação profissional e tecnológica, sua subordinação ao MEC e a aplicação das mesmas fontes de financiamento e normas de supervisão.

Pacheco (2011) enfatiza que o termo "rede" não se limita apenas a um agrupamento de instituições, mas também se refere à forma e à estrutura de organização e operação dessas instituições. Para o autor, o avanço científico e tecnológico está intrinsecamente ligado ao progresso econômico, político e social. Assim, uma das características principais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é a introdução de uma nova concepção em relação à oferta pública da educação profissional e tecnológica.

Dessa maneira, a EPT, conforme definida pela legislação brasileira atual, engloba cursos de nível médio e pós-médio voltados para preparação profissional. Estes cursos podem ser integrados (combinando formação profissional e ensino médio em um único programa), concomitantes (cursos distintos realizados simultaneamente) ou subsequentes (formação profissional após a conclusão do ensino médio). Além disso, inclui cursos superiores de tecnologia e programas de formação inicial (DALLABONA; FARINIUK, 2016).

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representa uma importante demonstração das políticas públicas educacionais brasileiras, introduzindo uma proposta inovadora de formação profissional. A Lei Federal 11.892, promulgada em dezembro de 2008, representa um marco fundamental na reestruturação da rede federal de educação profissional no Brasil. Esta legislação foi responsável pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estabelecendo assim uma nova estrutura no panorama educacional do país (COSTA, 2018). Essa mudança reflete a necessidade de uma abordagem integrada da educação profissional, científica e tecnológica, alinhada com as exigências sociais, econômicas e políticas contemporâneas.

Com base na lei de 2008, os Institutos Federais brasileiros adotaram uma nova identidade e estrutura, oferecendo programas educacionais que atendem às necessidades da população em diversas áreas do conhecimento (COSTA, 2018). Além disso, essa transformação reflete um reconhecimento mais amplo da importância de valorizar o magistério e proporcionar uma formação integral aos estudantes. Isso não apenas promove o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também estimula o crescimento humano e cidadão.

A Rede Federal representou um marco significativo na diversificação e descentralização da educação profissional e tecnológica no Brasil, enquanto os Institutos Federais emergiram como centros de excelência no desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e cooperativo. Atualmente, essas instituições apresentam uma estrutura educacional abrangente, oferecendo uma variedade de modalidades de ensino, desde o ensino médio integrado até programas de pós-graduação, tanto em níveis de especialização quanto de mestrado e doutorado (CORRÊA FILHO *et al.*, 2022). Nesse sentido, para Pacheco (2011, p.12):

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.

Assim, visando a redução das disparidades sociais e a proximidade das escolas técnicas com os estudantes, observou-se um notável crescimento na expansão e interiorização da educação profissional e tecnológica no Brasil. De acordo com dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2018), até o final de 2018, o país contava com 659 unidades distribuídas em todo o território nacional, em comparação com apenas 144 escolas em 2006. Com esse processo, todos os estados brasileiros e o Distrito Federal passaram a contar com instituições federais de educação profissional e tecnológica.

Através desse processo de expansão e interiorização das unidades e da Rede Federal, bem como do aumento no número de vagas oferecidas e de matrículas, observa-se que os Institutos Federais conseguiram alcançar um número maior de novos estudantes, especialmente aqueles que anteriormente não teriam acesso às

oportunidades de qualificação devido à sua localização distante dos grandes centros urbanos. Como resultado, essas instituições se transformaram em espaços capazes de impactar, modificar e influenciar a trajetória de diversos grupos sociais e indivíduos por meio de ações voltadas para a transformação social, políticas públicas e desenvolvimento humano, técnico e científico (CORRÊA FILHO *et al.*, 2022).

De acordo com Otranto (2010), o projeto de expansão da Rede Federal está gerando mudanças altamente significativas na vida e na história das instituições que optaram por aderir à proposta governamental. Por esse motivo, é crucial acompanhar de perto essas transformações e enfrentar os desafios que surgirão com o desenvolvimento da Rede Federal.

Nesse contexto, Otranto (2010) oferece reflexões importantes que abrangem toda a Rede Federal, destacando três pontos principais: identidade institucional, expansão e qualidade, e dualidade estrutural de ensino. No que diz respeito à identidade institucional, ela se desenvolve como um processo social e histórico que não pode ser simplificado a um ato de imposição ou decreto. As mudanças na identidade institucional ocorrem por meio de um movimento de adesão, e é importante considerar que algumas instituições têm uma longa história individual, algumas delas centenárias. Portanto, é necessário refletir sobre a disposição e a adesão dessas escolas em buscar o desenvolvimento de uma identidade comum para os Institutos Federais.

O segundo desafio está relacionado à associação entre a expansão da Rede Federal e a qualidade do ensino oferecido. Otranto (2010) destaca a importância fundamental de manter um ensino de alta qualidade para o desenvolvimento eficaz da Rede Federal. Por exemplo, ao criar novos cursos, é essencial avaliar se são realmente os mais pertinentes para aquela região, além de considerar a ampliação do corpo docente e técnico, bem como da infraestrutura física, incluindo salas de aula adequadas, laboratórios bem equipados e um acervo bibliográfico suficiente.

Além disso, essas instituições assumem diversas atribuições e oferecem diferentes modalidades de ensino em um único local, o que evidencia o grande desafio de manter um padrão de excelência na oferta educacional em todos os níveis e em cada um de seus campi. Isso implica em promover o desenvolvimento tanto nacional quanto regional, ao mesmo tempo em que se consideram questões relacionadas à inclusão social e à redução das desigualdades regionais (CORRÊA FILHO, 2022).

O terceiro ponto retoma o debate histórico sobre a dualidade estrutural de ensino. Segundo Otranto (2010), a estrutura dos Institutos Federais visa otimizar os custos e garantir controle total sobre a nova instituição. Isso pode resultar em uma fiscalização e direcionamento mais eficazes da educação oferecida para atender aos interesses do mercado, um aspecto que deve ser monitorado de perto por professores, técnicos e alunos. Para exemplificar essa observação, Lima (2016) aponta que no âmago dos Institutos Federais permanecem elementos mercantis e elitistas, presentes na flexibilidade e diversificação (para cima), características identitárias típicas da política neoliberal do antigo formato dos CEFETs.

Portanto, a resistência à lógica mercadológica deve começar no ensino médio e estender-se por todas as outras modalidades de ensino. A educação não deve ser tratada como uma mercadoria, mas como um direito acessível a todos os cidadãos (OTRANTO, 2010). Nesse contexto, no campo da educação profissional, a então presidente na época, Dilma Rousseff, deu continuidade à expansão da Rede Federal ao estabelecer, em 2011, a criação de 208 novas unidades até 2014. Além disso, um marco de seu governo foi a implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por meio da Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011.

Os principais objetivos do Pronatec incluem a expansão e interiorização da oferta de educação profissional e tecnológica, o aumento dos cursos a distância, a integração entre a educação profissional e o ensino médio público para melhorias qualitativas e a ampliação das oportunidades de qualificação profissional, alinhadas às políticas de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2011).

A EPT tem sido historicamente marcada pela dualidade. Os debates e dados apresentados nesta pesquisa destacam as dificuldades em superar os paradigmas de uma educação diferenciada para aqueles que dominam e para os dominados, em um mundo influenciado pelas políticas e interesses neoliberais².

² "Naquele contexto, reformar e privatizar o Estado era alinhar o "Brasil no compasso do mundo", afirmava em 1995, com entusiasmo, o então presidente Fernando Henrique Cardoso (1996, p. 23), uma espécie de *condottiere* das frações empresariais rentistas da sociedade brasileira, filiadas ao globalismo neoliberal característico daquela quadra histórica". Brito, Souza e Lima. (2023). Reforma do Estado e da Educação Profissional nos anos 1990: alinhamento do CEFET-RN às imposições neoliberais. Rev. Pemo, Fortaleza, v. 6, e11075, 2024 DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v6.e11075> <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/11075/11175>

Diante desse contexto, considerando os avanços e retrocessos discutidos anteriormente, é possível observar a contínua atuação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na busca por uma educação emancipadora, cidadã, intelectual, profissional e humana.

3.3. Políticas e Normativas sobre Qualificação dos Servidores Técnicos-Administrativos em Educação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Os Institutos Federais representam um marco importante na evolução da EPT no Brasil. Introduzidos como um novo modelo institucional, eles têm como objetivo principal ampliar e democratizar o acesso à educação profissional de qualidade. Além disso, essas instituições desempenham um papel significativo na disseminação de conhecimentos científicos e tecnológicos. Essa abordagem está alinhada com a meta de promover o desenvolvimento socioeconômico local e regional, fornecendo suporte aos arranjos produtivos locais e às necessidades de desenvolvimento do país (SILVEIRA; CASTAMAN, 2020).

Antunes (1999) enfatiza que é essencial que as instituições forneçam um programa de educação continuada para preencher a lacuna entre as competências desejadas e as competências individuais dos servidores. Portanto, é compreensível que a educação continuada seja um processo que vise o desenvolvimento intelectual dos trabalhadores, de modo a utilizarem o conhecimento adquirido na construção e expansão da educação.

É crucial destacar que a concepção dos Institutos Federais em relação ao processo de ensino e aprendizagem representa um modelo educacional inovador no contexto brasileiro, especialmente no campo da EPT. Essa abordagem, baseada na formação abrangente e politécnica, na integração entre teoria e prática, e no trabalho como princípio educativo, visa não apenas fornecer aos estudantes habilidades técnicas, mas também desenvolver competências mais amplas essenciais no mundo contemporâneo (AGUIAR; PACHECO, 2017).

A partir de 2008, com a criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, houve uma abertura significativa de processos seletivos para recrutar profissionais da educação aptos a atuar nessas instituições

focadas na EPT, conforme indicado por Moura (2014). Tendo em vista a considerável responsabilidade associada ao exercício profissional nesse cenário, é essencial que esses educadores estejam plenamente conscientes de seus compromissos com os princípios fundamentais dessa modalidade de ensino. Além disso, eles devem perceber-se como mediadores de aprendizagem, valorizando suas próprias contribuições (SILVEIRA; CASTAMAN, 2020).

A formação continuada é crucial para os profissionais da EPT. É vital incentivar o compartilhamento de conhecimentos e tornar os recursos educacionais acessíveis a todos, como destacado por Silveira e Castaman (2020). Por meio da formação contínua, os profissionais da EPT se atualizam, fortalecendo suas habilidades pedagógicas e técnicas.

Conforme Vieira *et al.*, (2018) essa abordagem facilita a criação de uma comunidade educacional colaborativa e de aprendizado mútuo. Ela encoraja a troca de conhecimentos e a elaboração de estratégias inovadoras e eficazes para o ensino e a aprendizagem. A disponibilidade desses recursos de formação contínua desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e no reforço das habilidades dos profissionais da EPT para proporcionar uma educação relevante e de alto nível aos estudantes.

A formação continuada é uma mediação oferecida por meio de várias modalidades, como palestras, seminários, oficinas e cursos, independentemente de serem curtos ou longos. Com isso, novos conhecimentos são gerados e entrelaçados no ambiente escolar (SENA; SOUZA, 2023). Especificamente no contexto da qualificação em EPT para os servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAE), essa questão é de extrema importância para as instituições de ensino. A atualização constante e o aprimoramento dos conhecimentos são fundamentais para assegurar a eficácia das atividades administrativas e pedagógicas, especialmente em ambientes educacionais em constante evolução tecnológica (SILVEIRA; CASTAMAN, 2020).

Os TAE são profissionais que desempenham funções diversas em instituições educacionais, como universidades, institutos federais e escolas técnicas. Suas responsabilidades englobam diversas áreas, como recursos humanos, administração, finanças, contabilidade, biblioteca, laboratórios, tecnologia da informação, engenharia, medicina, enfermagem, nutrição, orientação pedagógica, dentre outros. Eles garantem o adequado funcionamento das atividades acadêmicas e

administrativas, contribuindo para o desenvolvimento das instituições de ensino (BATISTA *et al.*, 2019).

Esses trabalhadores e trabalhadoras são indispensáveis para o funcionamento eficaz das atividades diárias da instituição e exercem uma função fundamental no crescimento e desenvolvimento da comunidade acadêmica. Além disso, eles também têm a responsabilidade na implementação das políticas da instituição, assegurando a conformidade com as normas e regulamentos estabelecidos pelo órgão regulador da educação.

Os Institutos Federais atuam na implementação de melhorias contínuas nos processos administrativos e acadêmicos. Segundo Batista *et al.*, (2019), para atender à crescente demanda da sociedade por qualidade, é essencial que esses profissionais estejam adequadamente preparados e motivados em seus ambientes de trabalho.

A Lei nº 11.091/2005 é uma legislação que aborda a organização do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) nas Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. Seu objetivo principal é estabelecer uma estrutura de carreira sólida e claramente definida, que promova a capacitação, valorize os servidores técnico-administrativos e incentive a progressão por mérito. A lei define critérios para a progressão funcional, promoção e avaliação de desempenho desses profissionais, visando criar um ambiente de trabalho mais motivador e propício ao desenvolvimento pessoal e profissional (BRASIL, 2005).

A mencionada lei estabelece as atribuições gerais desses servidores:

Art. 8 São atribuições gerais dos cargos que integram o Plano de Carreira, sem prejuízo das atribuições específicas e observados os requisitos de qualificação e competências definidos nas respectivas especificações:

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.**

§ 1º As atribuições gerais referidas neste artigo serão exercidas de acordo com o ambiente organizacional.

§ 2º As atribuições específicas de cada cargo serão detalhadas em regulamento.

§ 3º As atribuições previstas no inciso II do caput deste artigo **incluem a coordenação de projetos de pesquisa e extensão, cabendo a percepção de bolsas de pesquisa e extensão**, pagas diretamente pelas Instituições

Federais de Ensino, por agência oficial de fomento, por fundação de apoio devidamente credenciada por Instituição Federal de Ensino ou por organismo internacional amparado por ato, tratado ou convenção internacional (grifo nosso).

A referida legislação tem como objetivo garantir condições de trabalho adequadas, além de reconhecimento das responsabilidades e habilidades dos servidores técnico-administrativos em educação (BRASIL, 2005). Ao criar um plano de carreira, a Lei nº 11.091/2005 ajuda a valorizar e proporcionar estabilidade a esses profissionais, promovendo um ambiente de trabalho mais seguro nas instituições federais de ensino.

O PCCTAE também estabeleceu como objetivo promover o desenvolvimento dos servidores, alinhando seus objetivos aos das instituições de ensino. Isso visa incentivar e motivar os servidores TAE a buscarem capacitação e qualificação, resultando em um maior engajamento no planejamento estratégico da organização (SCHMITZ JUNIOR *et al.*, 2016).

Para Batista *et al.*, (2019), uma das características distintivas nos planos de carreira do serviço público federal é a oportunidade de crescimento oferecida aos servidores. De acordo com Vilas Boas e Andrade (2009), desenvolver implica equipar o indivíduo com habilidades críticas, competências e valores que o habilitem a interagir e modificar o ambiente em que está inserido. Nesse contexto, os TAE, para atenderem a uma crescente demanda social em termos qualitativos, precisam estar bem preparados e motivados em seus locais de trabalho.

Uma das principais ações do Estado nesse sentido foi a publicação do Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que instituiu a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal. Esse decreto foi posteriormente revogado pelo Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, que trata da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (CRUZ *et al.*, 2023). Além disso, este decreto regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento.

Esses dispositivos forneceram à administração pública orientações e diretrizes para a elaboração de planos e relatórios visando ao desenvolvimento institucional por meio da capacitação de seus servidores e de avaliações contínuas de desempenho para alcançar a excelência na atuação de seus órgãos (BRASIL, 2019).

Alinhado a essa proposta, foram publicadas duas normativas: os Decretos nº 5.824 e nº 5.825, de 29 de junho de 2006. Conforme o PCCTAE, o primeiro decreto estabeleceu "os procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores" (BRASIL, 2006a), enquanto o segundo estabeleceu "as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos integrantes do PCCTAE" (BRASIL, 2006b).

Assim, o incentivo à qualificação definiu percentuais remuneratórios para os servidores TAE para cada titulação adquirida acima do exigido pelo cargo. Por exemplo, os servidores níveis D (exigência de ensino médio completo) passaram a receber parcelas financeiras maiores referentes à graduação, especialização e mestrado, enquanto os de nível E (exigência de ensino superior completo) recebiam por especialização, mestrado e doutorado, de acordo com as áreas de conhecimento de formação e o cargo ocupado. Com a promulgação da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, os percentuais foram ampliados, garantindo também aos servidores nível D o incentivo à qualificação de doutorado, antes restrito aos de nível E (BRASIL, 2012).

De acordo com o Decreto 5.825/2006:

Art. 7º: O Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento terá por objetivo:
I - contribuir para o desenvolvimento do servidor, como profissional e cidadão;
II - capacitar o servidor para o desenvolvimento de ações de gestão pública;
e
III - capacitar o servidor para o exercício de atividades de forma articulada com a função social da IFE (BRASIL, 2006).

Nesse contexto, o processo de formação emerge como um dos principais requisitos para o avanço na carreira, conforme preconizado pela Lei nº 11.091/2005. Este incentivo está associado tanto à progressão mediante formação continuada do servidor, quanto ao desempenho periódico (Batista *et al.*, 2019). Assim, a progressão, seja por meio da formação ou do desempenho no trabalho, não apenas é uma exigência do poder público, mas também é almejada pelo servidor, pois representa uma oportunidade real de aumentos salariais. Assim, Oliveira e Dantas (2020) observam que tanto as autoridades públicas quanto os próprios servidores reconhecem a vital importância do aprimoramento profissional como uma via tangível para o aumento salarial e o progresso na carreira.

Na perspectiva do capital, certas conquistas financeiras dos trabalhadores são desconsideradas como ganhos legítimos. Kuenzer (2002) ilustra essa visão ao caracterizá-las como concessões por bons serviços prestados. Essa abordagem implica em aceitar a legitimação da exploração em troca de uma suposta melhoria social, especialmente em termos salariais. Embora a melhoria da remuneração da mão de obra tenha sido historicamente uma estratégia do capital para aumentar a produtividade e a disciplina, as teorias administrativas mais recentes adotaram abordagens mais sutis e sofisticadas. Elas visam promover a satisfação dos trabalhadores e utilizá-la como uma força produtiva, por meio da instituição de formas de remuneração indireta, como benefícios.

Portanto, Kuenzer (2002) reforça sua análise ao argumentar que esses benefícios são percebidos como uma concessão, um prêmio pelo comportamento produtivo, em vez de serem reconhecidos como uma forma de remuneração justa, decorrente da efetiva contribuição dos trabalhadores para a criação de valor. A autora destaca que essa percepção contribui para a desvalorização do trabalho e para a manutenção de uma lógica empresarial que privilegia o capital em detrimento do trabalho. Segundo Kuenzer (2002), essa abordagem reforça a exploração dos trabalhadores, uma vez que os benefícios são utilizados como instrumentos de controle e disciplina, em vez de serem reconhecidos como direitos legítimos. Além disso, essa prática reflete uma visão gerencialista³ que busca maximizar a produtividade e os lucros, frequentemente à custa do bem-estar dos trabalhadores e de um reconhecimento adequado de seu papel na geração de valor.

Em contrapartida a essa lógica, a educação continuada emerge como um dos alicerces essenciais para o avanço na trajetória profissional dos servidores técnico-administrativos em educação.

Nesse contexto, a PNDP, delineada pelo Decreto nº 9.991/2019, que também regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112/1990, especialmente no que se refere aos afastamentos, introduz diretrizes sobre o planejamento anual das necessidades de desenvolvimento dos servidores públicos. Seus objetivos primordiais são impulsionar o aprimoramento dos servidores públicos nas competências essenciais para alcançar

³ O gerencialismo puro tem como escopo primacial a relação redução de custos/produtividade. [...] esse gerencialismo seria a busca pela eficiência dos “serviços públicos”. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/14274/Tese-leonardo-leonidas-de-brito.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 nov. 2024.

a excelência na atuação dos órgãos e entidades da administração pública federal, assegurando a realização de seus propósitos institucionais (BRASIL, 2019).

A partir desse decreto, as instituições vinculadas à administração pública federal tornaram-se obrigadas a seguir esse instrumento legal para planejar e implementar suas iniciativas de capacitação. Isso implica alinhar as necessidades de desenvolvimento dos servidores com os objetivos institucionais de cada órgão e entidade, garantindo transparência nas informações. Segundo Lavor *et al.* (2023), anualmente e em um período determinado, é realizada uma consulta por meio eletrônico disponibilizado pelo Ministério da Economia, via Portal SIPEC (Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal). Esse portal serve como um sistema centralizado e estruturado de gestão de pessoas, concentrando todas as informações relacionadas ao Poder Executivo Federal.

No Portal SIPEC, são registradas as necessidades de desenvolvimento dos servidores, incluindo informações sobre custo, duração, áreas de capacitação e previsão de afastamentos e licenças necessárias para se capacitar, considerando sua importância para o desempenho das atividades laborais.

Conforme estipulado pelo decreto, as ações relacionadas ao desenvolvimento de pessoas devem ser planejadas anualmente, com base no levantamento das demandas e necessidades de capacitação dos servidores. Essas ações devem ser identificadas e incluídas no planejamento anual, garantindo que sejam atendidas. É obrigatório que todas as instituições públicas elaborem anualmente um Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP), que será utilizado no ano seguinte, conforme destacado por Lavor *et al.* (2023).

A PNDP é elaborada com base nas informações coletadas, tendo como função revisar e orientar os planos individuais das instituições, além de consolidar os dados de todos os órgãos. Ao longo do ano, por meio de ciclos trimestrais, são realizadas revisões nos Planos de Desenvolvimento de Pessoas para permitir ajustes conforme necessário. De acordo com o estabelecido na legislação pertinente à PNDP, é possível que algumas necessidades identificadas inicialmente pelos órgãos precisem ser atualizadas ou ajustadas durante a execução do plano, como mencionado por Lavor *et al.* (2023).

O relatório sobre o panorama do desenvolvimento e capacitação de pessoas na esfera da administração pública federal, no âmbito da PNDP, é o resultado da consolidação dos relatórios de execução fornecidos por cada instituição ao final de

cada exercício, com base em seus respectivos Planos de Desenvolvimento de Pessoas. Esse relatório representa a última etapa anual do ciclo da PNDP, conforme descrito por Lavor *et al.* (2023). De acordo com os autores, ao adotar as etapas da PNDP, os órgãos e instituições podem assegurar que seus servidores estejam constantemente se aprimorando.

Tem-se, portanto, que o relatório consolidado da PNDP desempenha um papel crucial na gestão de recursos humanos, caracterizando-se como uma importante ferramenta para a capacitação contínua dos servidores dentro dos órgãos e entidades. Como destacado por Andrade e Farenzena (2023), a PNDP é um ciclo contínuo de avaliação e desenvolvimento que promove tanto o crescimento individual quanto o fortalecimento institucional. Ele oferece um resumo completo das estratégias, iniciativas e resultados relacionados à PNDP.

De acordo com a Manifestação Técnica dos Planos de Desenvolvimento de Pessoas de 2024⁴, elaborado pelo governo federal, o documento é direcionado a todos os servidores, chefias e Unidades de Gestão de Pessoas dos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal (Sipec) que são responsáveis pela criação do PDP.

O propósito principal dessa Manifestação Técnica é detalhar as ações de desenvolvimento oferecidas pelas Escolas de Governo federais que podem atender às necessidades de desenvolvimento transversais identificadas nos PDPs. Além disso, o documento apresenta os principais resultados das análises feitas pelo órgão central do Sipec e pela Fundação Escola Nacional de Administração Pública (Enap).

É importante ressaltar, portanto, que o PDP é o principal instrumento da PNDP, sendo essencial para planejar e priorizar as necessidades de capacitação e desenvolvimento dos servidores.

Assim, o investimento em formação continuada não apenas atende às obrigações legais, mas também deve representar um esforço conjunto para elevar o padrão no desempenho das funções técnicas, administrativas e pedagógicas. Nesse sentido, priorizar a educação continuada, como apontado por Oliveira e Dantas (2020), permite aos servidores adquirir novas habilidades e conhecimentos,

⁴Disponível

<https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2023/DEZEMBRO/Manifesta%20T%C3%A9cnica%20PDP%202024.pdf>. Acesso em 29 maio 2024.

fortalecendo assim sua capacidade de contribuir de forma significativa para a melhoria dos serviços oferecidos pelas instituições de ensino.

No site do CPII, há uma seção dedicada ao PNDP⁵, onde são publicadas informações sobre despesas relacionadas ao desenvolvimento de pessoal para os anos de 2019 a 2024. Essas despesas incluem alguns tipos de ações de capacitação, como afastamentos para estudos, licenças para capacitação e ações de desenvolvimento de curta duração. Entretanto, estranhamente, verificou-se que os seus PDPs de 2022, 2023 e 2024 se configuram como planilhas de Excel⁶.

Os dados acerca das publicações de despesas com desenvolvimento de pessoal⁷ divulgados pela Seção de Capacitação e Progressão (SECAP) do CPII detalham as categorias de afastamento (afastamento para estudos, licença capacitação e ações de curta duração), especificando quantos servidores tiveram acesso ao direito em cada ano. Por exemplo, há registros de servidores que se afastaram para realizar cursos de longa duração, como mestrados e doutorados, e daqueles que tiraram licenças para capacitação, que podem incluir cursos mais curtos ou treinamentos específicos. Os dados mostram, ainda, o número da portaria de afastamento do servidor e se houve prorrogação.

No entanto, uma limitação significativa dessas publicações é que elas não discriminam quantos dos servidores que tiveram afastamento para estudos são docentes e quantos são TAE. Essa falta de detalhamento dificulta uma análise mais precisa da distribuição dos investimentos em capacitação entre as diferentes categorias de servidores, o que seria útil para entender melhor como os recursos estão sendo alocados e se há uma equidade na concessão desses afastamentos dentro do CPII. Portanto, enquanto os dados fornecem uma visão geral dos gastos e dos tipos de afastamentos oferecidos, eles não permitem uma compreensão completa da

⁵ Disponível em: https://www.cp2.g12.br/educacao_corporativa/plano_desenvolvimento_pessoas.html. Acesso em: 29 maio 2024.

⁶ Disponível em: https://www.cp2.g12.br/educacao_corporativa/plano_desenvolvimento_pessoas.html. Acesso em 29 maio 2024. Cabe informar que no dia 22/07/24, foi enviado e-mail à SECAP do CPII, questionando por que os PDPs estão dispostos em planilhas de excel, ao invés de se tratarem de uma produção técnica específica da instituição em formato de publicação. O e-mail, entretanto, não foi respondido pelo setor. Em 05/08/24 foi enviado novo e-mail cobrando uma resposta, novamente sem êxito.

⁷ Disponível em: [https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2024/Jan/Janeiro%20-%202024%20\(OK\).pdf](https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2024/Jan/Janeiro%20-%202024%20(OK).pdf) Acesso em 27 jul. 2024.

composição dos beneficiários por categoria funcional, o que é um dado relevante para uma análise mais aprofundada da gestão de recursos humanos na instituição.

Apesar da existência de diretrizes estabelecidas, podem surgir dificuldades ou entraves que dificultam ou restringem o afastamento dos TAE para propósitos de qualificação (CRISTO; CANAN, 2022). Alguns obstáculos frequentes incluem a restrição de recursos financeiros para cobrir os custos do afastamento, a escassez de pessoal para assumir as responsabilidades do TAE durante sua ausência e a ausência de políticas explícitas que incentivem o aprimoramento acadêmico e profissional por parte das instituições e do governo (BARROS; SOUZA, 2022).

No caso do CPII, por exemplo, as Portarias nº 3347 e nº 3348, de 07 de outubro de 2019, dispõem sobre a licença concedida a servidor para participar de curso de capacitação profissional e processo de afastamento para participação de programa de pós-graduação *stricto sensu*, respectivamente. A Portaria nº 3347, de 07 de outubro de 2019⁸, trata da licença para capacitação profissional, permitindo que servidores participem de cursos de capacitação sem prejuízo da remuneração do cargo no CPII. Essa portaria estabelece um processo para o afastamento dos TAE com o objetivo de participar dessas atividades acadêmicas

A Portaria nº 3348⁹, do mesmo ano, aborda o afastamento para estudos, incluindo a participação em programas de pós-graduação *stricto sensu* no país e estudos ou missões no exterior. Dessa forma, essas normativas visam incentivar o desenvolvimento profissional dos servidores, mas ainda assim, podem persistir desafios para a efetivação dos afastamentos, como a escassez de pessoal para assumir as responsabilidades durante a ausência do servidor afastado.

A Portaria nº 2377 de 18 de dezembro de 2023¹⁰, do CPII, foi criada como uma medida para promover o desenvolvimento dos servidores TAE da instituição. Esta portaria regulamenta as ações de desenvolvimento para os servidores, na tentativa de estimular a formação continuada através do afastamento integral para pós-graduação *stricto sensu* ou pós-doutorado.

⁸ Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2019/Outubro/Portaria%203347.pdf>. Acesso em 27 maio 2024.

⁹ Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2023/Progesp/PORTARIA%203348%20DE%2007%20E%20OUTUBRO%20DE%202019.pdf>. Acesso em 27 mai. 2024.

¹⁰ Disponível em: https://suap.cp2.g12.br/documento_eletronico/visualizar_documento/67806/. Acesso em 27 maio 2024.

Como exemplo da efetivação de tais normativas, o Edital nº 02 de 1 de fevereiro de 2024¹¹, do CPII, regulamenta o afastamento integral de TAE para fins de participação em programas de pós-graduação *stricto sensu* e pós-doutorado, tanto no país quanto no exterior. O referido edital parece representar um reconhecimento da importância da formação profissional e acadêmica desses servidores, além de uma iniciativa inicial para superar os obstáculos que existem nesse processo.

O edital estabelece um arcabouço normativo fundamentado em legislações e normativas institucionais, como o PDP do CPII, a Instrução Normativa nº 21/2021¹², o Decreto nº 9.991/2019 e suas alterações, além da Lei nº 8.112/1990. Isso confere segurança jurídica aos TAE interessados em buscar sua formação continuada em nível *stricto sensu*, ao mesmo tempo em que demonstra a tentativa da instituição com o desenvolvimento de seu quadro de servidores técnicos, apesar de alguns impasses, como a falta do servidor técnico substituto e a impossibilidade do TAE em estágio probatório se afastar¹³.

Ao lançar um edital de afastamento integral para cursar pós-graduação *stricto sensu*, o CPII demonstra o entendimento de que esse processo deve ser democrático, mediante critérios e com percentuais de vagas definidos. Esse percentual é de 5% do quadro de servidores ativos lotados em cada unidade organizacional¹⁴. Assim, o edital busca corrigir que a metodologia de concessão do afastamento seja por determinação das diretorias e coordenações dos campi.

Conforme Cristo e Canan (2022) apontam, é comum que os docentes tenham a oportunidade de se ausentar para buscar qualificação acadêmica, como em programas de mestrado e doutorado, frequentemente com apoio financeiro proveniente das próprias instituições. No entanto, de acordo com Barros e Souza (2022), para os TAE, o processo de afastamento para qualificação pode apresentar desafios consideráveis em comparação com os docentes.

¹¹ Disponível em: https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2024/Fev/Edital_afastamento_tecnico.pdf. Acesso em 27 maio 2024.

¹² Disponível em: https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2021/FEVEREIRO/IN_21.pdf. Acesso em 29 maio 2024.

¹³ Lei 8.112/90, Art 96-A, § 2º. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em 27 jul. 2024.

¹⁴ Informações do quadro de vagas por unidade do CPII. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/225-noticias/13289-servidores-t%C3%A9cnicos-podem-se-inscrever-em-edital-para-afastamento-integral.html. Acesso em 27 jul. 2024.

Diferentemente dos docentes, os TAE podem encontrar barreiras como restrições financeiras e políticas institucionais que limitam os recursos disponíveis e o número de afastamentos permitidos para qualificação. Em muitos casos, as diretrizes para afastamento com fins de qualificação podem ser mais rígidas para os TAE, resultando em um processo mais burocrático e menos acessível em comparação com o oferecido aos docentes (OLIVEIRA; DANTAS, 2020; BARROS; SOUZA, 2022).

Além disso, a carga de trabalho pode ser significativa, o que dificulta a liberação dos TAE para se dedicarem integralmente ao programa de qualificação. Isso cria um cenário em que os TAE enfrentam desafios adicionais para equilibrar suas responsabilidades profissionais com a busca pela qualificação acadêmica, ao contrário dos docentes, cujas atividades acadêmicas muitas vezes são consideradas parte integrante de suas funções institucionais (BARROS; SOUZA, 2022).

Apesar de alguns esforços por parte de algumas instituições para aprimorar as políticas de afastamento com propósitos de qualificação para os TAE, a disparidade entre as oportunidades oferecidas aos docentes e aos TAE persiste como uma questão significativa que impacta a equidade no desenvolvimento profissional dentro das instituições de ensino superior no Brasil (CRISTO; CANAN, 2022).

No CPII, o Edital nº 001/2023¹⁵, de 18 de dezembro de 2023, regulamenta as vagas para afastamento integral dos servidores docentes para o ano base 2024. O documento mostra que o número de afastamentos integrais possíveis no CPII para os docentes somam 119 vagas. Em contrapartida, para os TAE, esse número é bastante inferior, como mostra o quadro de vagas por unidade do CPII¹⁶.

É crucial revisar e ajustar as políticas institucionais para garantir oportunidades mais equitativas de afastamento com fins de qualificação, estimulando, assim, o avanço profissional de todos os membros da comunidade acadêmica (OLIVEIRA; DANTAS, 2020). Superar esses desafios requer um esforço coletivo por parte das instituições de ensino, do governo e dos próprios profissionais, com o objetivo de estabelecer políticas mais flexíveis, programas de apoio financeiro e estratégias de

15

Disponível

em:

<https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2024/abril/Edital%20001%20-%20Vagas%20para%20afastamento%20integral%20docente.pdf>. Acesso em 27 jul. 2024.

16 Disponível em: https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/225-noticias/13289-servidores-t%C3%A9cnicos-podem-se-inscrever-em-edital-para-afastamento-integral.html. Acesso em 27 jul. 2024.

gestão de recursos humanos que incentivem e facilitem o afastamento dos TAE para qualificação.

A investigação aprofundada sobre o processo de afastamento para qualificação em pós-graduação para servidores TAE ainda é limitada no âmbito da pesquisa acadêmica no Brasil. A escassez de estudos substanciais e abrangentes sobre este tema específico pode restringir a compreensão detalhada dos desafios e das necessidades desses profissionais em relação ao desenvolvimento profissional e acadêmico. Portanto, a falta de pesquisas nesse campo destaca a importância de promover estudos que explorem as complexidades e dinâmicas do afastamento para qualificação em pós-graduação *stricto sensu* para os TAE.

É importante destacar que a formação continuada é essencial e indispensável para os TAE, pois esses servidores são profissionais atuantes nos processos que possibilitam e acompanham o ensino da EPT nas instituições interligadas em rede. Nesse contexto, o PROFEPT conduz suas discussões visando resultados que aprimorem as práticas educativas de gestão dos espaços pedagógicos, criados com essa finalidade. Portanto, esta pesquisa foca especificamente nesses profissionais.

4 METODOLOGIA

O presente estudo adotou como metodologia a pesquisa descritiva, a qual, conforme mencionam Gil e Vergara (2015, p. 23), “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”. A pesquisa descritiva visa identificar a correlação entre as variáveis e foca não apenas na descoberta, mas também na análise dos fatos, sua descrição, classificação e interpretação.

Em termos de abordagem, a pesquisa é do tipo qualitativa, a qual, segundo Bardin (2011), proporciona a construção e/ou revisão de novas abordagens acerca do tema a ser analisado.

Além disso, a pesquisa se fundamenta no materialismo histórico-dialético. Esta teoria, desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels no século XIX, expõe uma significativa contradição interna nas estruturas do modo de produção capitalista. Essa contradição faz com que os trabalhadores, ou proletariado, sejam os produtores dos bens por meio da venda de sua força de trabalho. No entanto, esses trabalhadores são excluídos dos benefícios e não desfrutam dos produtos que eles mesmos criam. Em contraste, a burguesia, que detém os meios de produção, lucra através da mais-valia, que é obtida a partir da força de trabalho do proletariado. De acordo com os autores, essa contradição só poderia ser resolvida com o desenvolvimento da consciência de classe pelo proletariado, que, ao reconhecer sua situação de exploração, se une para transformar a ordem existente.

Também foi utilizada a pesquisa bibliográfica, em que se recorreu a teses, dissertações, artigos científicos, livros e estudos acadêmicos sobre as dimensões do trabalho, a história da EPT no Brasil, além das ações dos Institutos Federais sobre qualificação dos servidores TAE, bem como as legislações pertinentes ao tema.

Neste estudo de natureza aplicada, os servidores técnico-administrativos responderam a um questionário semi-aberto (procedimento de coleta de dados) que teve como finalidade investigar se esses servidores conhecem a EPT, a RFEPCT e o PROFEPT; se eles se veem como trabalhadores da educação, em especial da EPT; se conseguem (ou conseguiram) condições para permanecerem no programa de pós-graduação *stricto sensu*, quais seriam, para eles, as condições ideais para esse processo de qualificação; dentre outras perguntas. O recrutamento dos possíveis indivíduos participantes da pesquisa se deu a partir das listagens de alunos e egressos

do PROFEPT, nas vagas destinadas aos servidores do CPII, além da listagem de candidatos servidores não aprovados no processo seletivo.

Mediante os dados obtidos pela aplicação do questionário, foi proposto um produto educacional no formato de relatório técnico que tem como público alvo preferencial os gestores de pessoas do CPII. O relatório foi constituído pela apresentação de dados coletados e condensados a partir do questionário semiestruturado ofertado aos participantes desta pesquisa. Destacamos que a amostra coletada é significativa, tendo em vista os critérios de inclusão e exclusão que orientaram a escolha do público de participantes.

Ademais, o relatório técnico tem como objetivo reforçar a importância da formação continuada em nível *stricto sensu* em EPT aos servidores TAE como mecanismo para o fortalecimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dessa modalidade de ensino dentro do CPII, que é uma instituição historicamente marcada pela oferta do ensino básico regular. Assim, trata-se de um processo fundamental para que esses trabalhadores sejam valorizados enquanto profissionais críticos e atuantes no campo da EPT dentro da instituição onde atuam.

Passados os aspectos gerais da pesquisa, a metodologia foi dividida em tópicos a fim de melhor organizar os procedimentos metodológicos adotados em cada etapa.

4.1 Fases da pesquisa

A partir dos objetivos gerais e específicos da pesquisa, o trabalho foi dividido em algumas fases, sendo elas: revisão bibliográfica e elaboração do projeto, definição do questionário a ser aplicado, submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa do CPII, aplicação do questionário aos servidores TAE do CPII (respeitados os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa), análise dos dados levantados no questionário e, por último, a construção do produto educacional. Na primeira fase do estudo, através da revisão bibliográfica, buscou-se apresentar um arcabouço teórico sobre as dimensões do trabalho, a história da EPT no Brasil, além das ações dos Institutos Federais sobre qualificação dos servidores TAE, bem como as legislações pertinentes ao tema.

Posteriormente, foi aplicado um questionário¹⁷ semi-aberto, através do Google Forms, aos servidores TAE do CPII com o objetivo de verificar o conhecimento que esses servidores têm sobre a RFEPCT e a EPT dentro do CPII, se eles se identificam como servidores da EPT, se associam a sua formação em nível *stricto sensu* com a sua atividade laboral, se conseguem (ou conseguiram) condições para permanecerem no programa de pós-graduação *stricto sensu*, quais seriam, para eles, as condições ideais para esse processo de qualificação, dentre outras perguntas. Em seguida, foi realizada a análise por interpretação livre, de forma a verificar, qualitativamente, as respostas do questionário aplicado.

A partir da análise das respostas da amostra, foi elaborado o produto educacional na forma de um relatório técnico, no intuito de contribuir com o trabalho dos gestores de pessoas do CPII para o fortalecimento da formação continuada do servidor TAE do CPII, estendendo-se a todos os outros trabalhadores técnicos da RFEPCT. O produto educacional tem como bases os conceitos de trabalho, a integração entre educação e trabalho, a importância da formação em nível *stricto sensu* em EPT para o fortalecimento da própria rede e para a ocupação do espaço da pesquisa por parte dos servidores técnicos.

4.2 Análise do questionário de pesquisa aplicado aos TAE

O questionário semi-aberto (apêndice A) foi aplicado aos servidores ativos Técnico-Administrativos em Educação do CPII que sejam alunos ou ex-alunos do PROFEPT, ou ainda que já tenham tentado ingressar no programa, sem sucesso. Não houve delimitação da população no que tange à faixa etária, sexo, cor/raça, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, classes e grupos sociais. Para a pesquisa esses dados não são relevantes, portanto, não coube a delimitação.

O questionário foi respondido por um total de 31 TAE, através do Google Forms, tendo sido enviado por e-mail, de forma individualizada, com o TCLE incluído na primeira seção como pré-requisito para que o respondente pudesse seguir adiante, no caso de aceite. Foi enviado no anexo de cada e-mail o parecer de aprovação da pesquisa pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do

¹⁷ O projeto foi aprovado pela Plataforma Brasil, sob o CAAE número 75822423.1.0000.9047 e número do Parecer 6.591.905; e teve parecer aprovado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura para sua realização no Colégio Pedro II.

Colégio Pedro II, datada de 27 de fevereiro de 2024. O meio de coleta de dados adotado no estudo

[...] consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes, respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar (CHIZZOTTI, 2006, p. 55).

O questionário foi composto por, aproximadamente¹⁸, 32 perguntas e foi dividido em sete partes, sendo elas:

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
2. Informações básicas;
3. Incentivo e formação;
4. Percepções sobre EPT e formação continuada;
5. Experiência com Programas de Pós-Graduação;
6. Impacto da formação continuada;
7. Condições para formação continuada.

Cada parte do questionário incluiu perguntas abertas ou fechadas pertinentes àquela seção, exceto a primeira (TCLE), que foi pré-requisito para que o respondente seguisse adiante, no caso de confirmação da leitura do termo e da concordância em participar da pesquisa.

A segunda parte do questionário consistiu em perguntas para conhecer a amostra, como faixa etária, sexo, cargo ocupado no CPIL, setor de atuação, se recebe gratificação e o tempo de trabalho na instituição. Já a terceira, objetivou conhecer a escolaridade da amostra, incentivo à qualificação (IQ) e conhecimento acerca do PROFEPT. A quarta seção, por sua vez, buscou identificar o conhecimento dos respondentes acerca da EPT, da RFEPCT, do CPIL no contexto da EPT, da identificação ou não do TAE como servidor da EPT, da correlação entre a atividade laboral exercida no CPIL e o processo de formação continuada em nível *stricto sensu*, além da relação dessa formação com o trabalho. A quinta seção consistiu em questionar os motivos da busca pelo PROFEPT e se houve fatores desmotivantes nessa busca. A penúltima parte do questionário buscou conhecer o impacto da formação em nível *stricto sensu* nas atividades laborais exercidas no CPIL e, por

¹⁸ Diz-se aproximadamente já que nem todos os participantes responderam todas as perguntas, pois nem todas eram obrigatórias, e algumas destinavam-se aos alunos e ex-alunos do PROFEPT, enquanto outras aos servidores que já tentaram ingressar.

último, na sétima parte, as perguntas foram no intuito de saber quais foram as condições que esse servidor teve durante o seu processo formativo em nível *stricto sensu* e quais medidas poderiam ser adotadas pelo CPII para facilitar esse processo.

Para a análise das respostas, utilizou-se a abordagem qualitativa por meio da análise de livre interpretação (ALI), que, conforme os autores, “traz ao texto e às teorias uma fundamentação de inferências multifatoriais em torno das temáticas de pesquisa levantadas em campo” (ANJOS; RÔÇAS; PEREIRA, 2019, p. 28). É importante ressaltar que os resultados não se interpretam por si mesmos; eles foram analisados e discutidos de acordo com a técnica escolhida para a pesquisa, baseando-se no referencial teórico adotado.

4.3 O produto educacional

Decidiu-se desenvolver um relatório técnico destinado aos gestores de pessoas do CPII (estendido a outras instituições federais), pois, além de satisfazer os objetivos da pesquisa, ele também pode contribuir para o fortalecimento do PDP na instituição, e para a melhoria das condições de afastamento para estudos para os servidores TAE. Nesse sentido, o produto educacional busca também fortalecer a EPT dentro do CPII, que é uma instituição historicamente marcada pela oferta do ensino básico regular.

5 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

Nessa fase da pesquisa, foi realizado um esforço para apresentar uma análise detalhada dos resultados obtidos a partir do questionário aplicado aos servidores técnico-administrativos em educação do Colégio Pedro II que participaram do estudo. A aplicação do questionário teve como objetivo captar percepções, experiências e desafios enfrentados por esses servidores no contexto de sua formação continuada em nível *stricto sensu*. A análise dos dados fornecidos pelos participantes é essencial para compreender melhor o contexto da EPT no CPIL, as necessidades e as perspectivas desse grupo no que tange à formação em nível *stricto sensu*, permitindo, assim, a identificação de possíveis lacunas existentes entre os servidores TAE, a sua formação continuada e a sua atuação profissional dentro de uma instituição que oferece a EPT.

5.1 Os servidores técnico-administrativos em educação do Colégio Pedro II: um breve panorama atual

O dimensionamento dos cargos efetivos da carreira dos servidores Técnico-Administrativos em Educação no Colégio Pedro II está definido em Portaria Interministerial nº 61, de 04/04/2018, do Ministério da Educação, sendo previsto 1062 cargos Técnico-Administrativos em Educação para o Colégio Pedro II, dos quais 264 são de nível superior (nível E), 593 de nível intermediário (nível D) e 205 de nível auxiliar (nível C) (BRASIL, 2018).

De acordo com os dados coletados no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), em maio de 2024, o corpo Técnico-Administrativo em Educação do Colégio Pedro II é composto por 764 servidores aposentados e 930 servidores ativos.

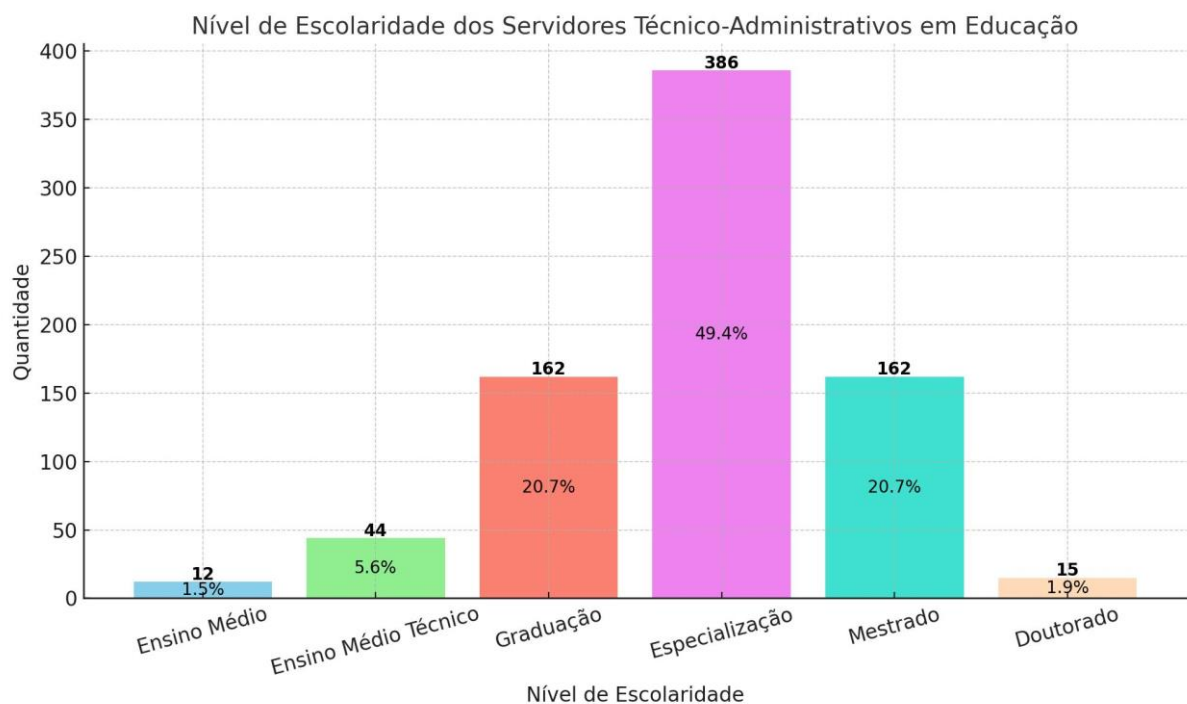
A tabela 1 mostra o número de servidores ativos do Colégio Pedro II em cada nível de classificação e o quantitativo de cargos previstos na Portaria Interministerial nº 61 de 04/04/2018. Os dados mostram que o número de servidores técnicos ativos está aquém do número de cargos previstos, isto é, o CPIL dispõe de um quantitativo reduzido de trabalhadores nos níveis C, D e E.

Tabela 1 – Número de TAE ativos e o número de cargos previstos

Nível	Nº de TAE ativos	Nº de cargos previstos
A	1	0
B	2	0
C	162	205
D	511	593
E	254	264

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP do CPII e da Portaria Interministerial nº 61 de 04/04/2018 (2024).

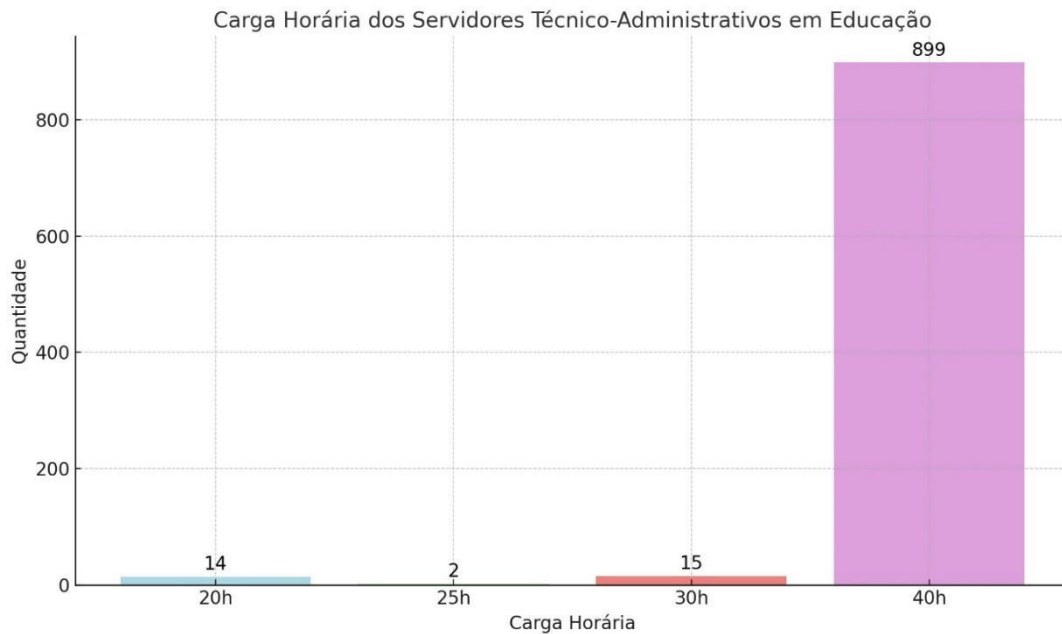
O gráfico 1 mostra o nível de escolaridade do quadro de Técnicos-Administrativos em Educação (ativos) do Colégio Pedro II. Observa-se que a maioria desses trabalhadores (386) possui especialização em nível lato-sensu e uma quantidade ínfima possui doutorado (15). Observa-se na análise do gráfico que há uma grande parcela dos servidores TAE aptos a cursar um programa *stricto sensu*, a nível de mestrado ou doutorado.

Gráfico 1 – Nível de escolaridade dos servidores TAE do Colégio Pedro II

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Sistema Unificado de Administração Pública do CPII (2024).

Quanto ao regime de trabalho, o quadro de Técnico-Administrativos em Educação do Colégio Pedro II realiza sua jornada em 20, 25, 30 ou 40 horas semanais, conforme mostra o gráfico 2. Nota-se que, quase em sua totalidade, esses servidores cumprem carga horária semanal de 40 horas semanais.

Gráfico 2 – Carga horária dos servidores TAE do CPII



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Sistema Unificado de Administração Pública do CPII (2024).

5.2 Discussão dos dados obtidos no questionário

Nesta parte da dissertação, iniciaremos as discussões acerca de cada seção do questionário semi-aberto que foi aplicado para a obtenção dos dados da pesquisa.

5.2.1 Informações básicas da amostra

Apesar de o estudo ser de natureza qualitativa, consideramos relevante apresentar alguns dados quantitativos para delinear o perfil do grupo respondente. Limitamo-nos, entretanto, a mostrar a representação desses dados por meio de gráficos, sem realizar análises mais detalhadas.

A partir das respostas da primeira parte do questionário, foi possível construir os gráficos a seguir. O gráfico 3 mostra a distribuição por sexo da amostra. Dos 31

respondentes, 18 foram mulheres (58,1%) e 13 homens (41,9%).

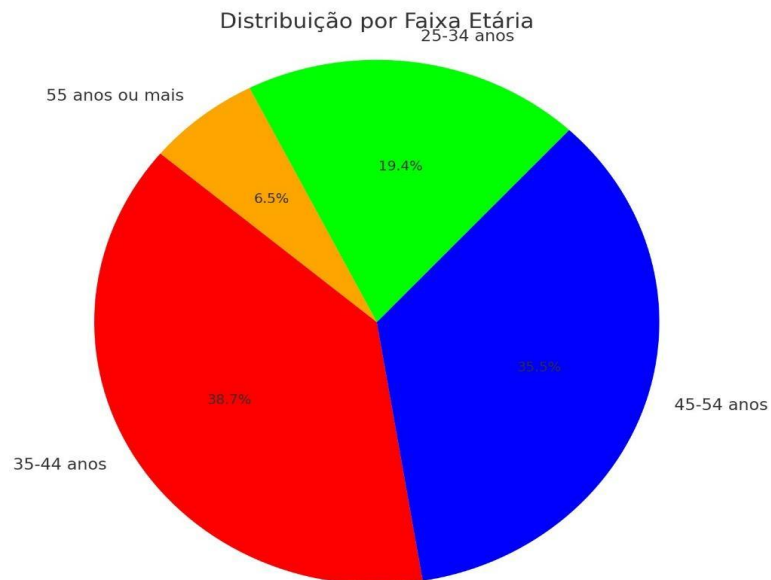
Gráfico 3 – Distribuição da amostra por sexo



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

O gráfico 4 apresenta a distribuição por faixa etária. O questionário disponibilizou as seguintes faixas etárias: 25-34 anos: 6 servidores; 35-44 anos: 12 servidores; 45-54 anos: 11 servidores; 55 anos ou mais: 2 servidores.

Gráfico 4 – Distribuição da amostra por faixa etária



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

O questionário perguntou também o cargo ocupado pelo servidor no CPlI e em qual setor ele atua. O quadro 1 apresenta a resposta dos 31 participantes. Ele mostra que alguns servidores se confundem no que tange ao próprio cargo que ocupam no PCCTAE. A exemplo de algumas respostas que não se configuram como cargo dessa carreira, como: diretor administrativo, orientadora educacional e TAE¹⁹.

Quadro 1 – Relação dos cargos e setores da amostra

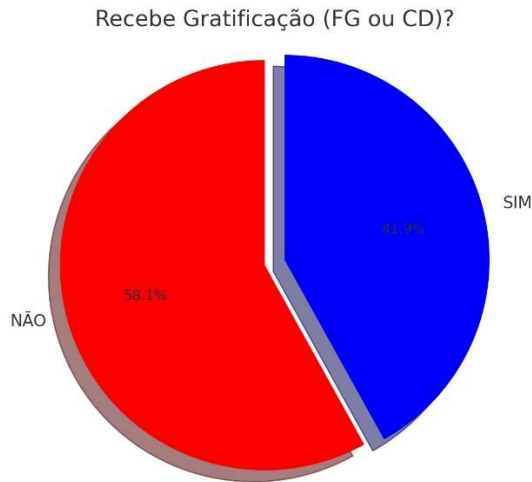
Cargo	Setor
Diretor Administrativo	DIAD
Assistente Administrativo	NAPNE
Auxiliar de biblioteca	Biblioteca
Assistente em Administração	SOEP
Bibliotecário	Biblioteca
Técnico em Assuntos Educacionais	SOEP
Assistente em Administração	Direção Geral
Técnico em Assuntos Educacionais	SOEP
Assistente em Administração	Secretaria Acadêmica
Auxiliar em Administração	Setor de Contratos
Técnico em Assuntos Educacionais	SOEP
Orientadora Educacional	SOEP
Bibliotecário	Biblioteca
Assistente em Administração	SOEP
Assistente Social	Assistência Estudantil
Bibliotecária	Biblioteca
Assistente em Administração	SADPE
Psicólogo	Assistência Estudantil
Assistente em Administração	Corregedoria
TAE	SGP
Técnico em Assuntos Educacionais	Direção Pedagógica
Assistente em Administração	Comitê de Ética em Pesquisa
Assistente Social	Setor de Assistência Estudantil
Assistente Administrativo	Superintendência-Geral
Assistente em Administração	Seção de Comunicação Social
Jornalista	Seção de Comunicação Social
Técnico em Assuntos Educacionais	SOEP
Psicóloga	PROGESP
Técnica em Assuntos Educacionais	SOEP
Assistente em Administração	Superintendência-Geral
Revisor de textos braile	NAPNE

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

No que se refere ao recebimento de Função Gratificada (FG) ou gratificação por Cargo de Direção (CD), 13 responderam que recebem (41,9%) e 18 que não (58,1%), conforme apresenta o gráfico 5.

¹⁹ Nesse caso, o respondente em questão se referiu à sigla para Técnico-Administrativo em Educação. O seu cargo, na realidade, é Assistente em Administração.

Gráfico 5 – Recebimento de FG ou CD



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

A última pergunta da primeira parte do questionário foi o tempo de trabalho no CPII. O gráfico 6 apresenta esses percentuais por faixa de tempo. Mais da metade dos respondentes trabalha na instituição entre 6 e 10 anos (58,1%), isto é, servidores já estáveis há, pelo menos, 3 anos²⁰.

Gráfico 6 – Tempo de trabalho no CPII



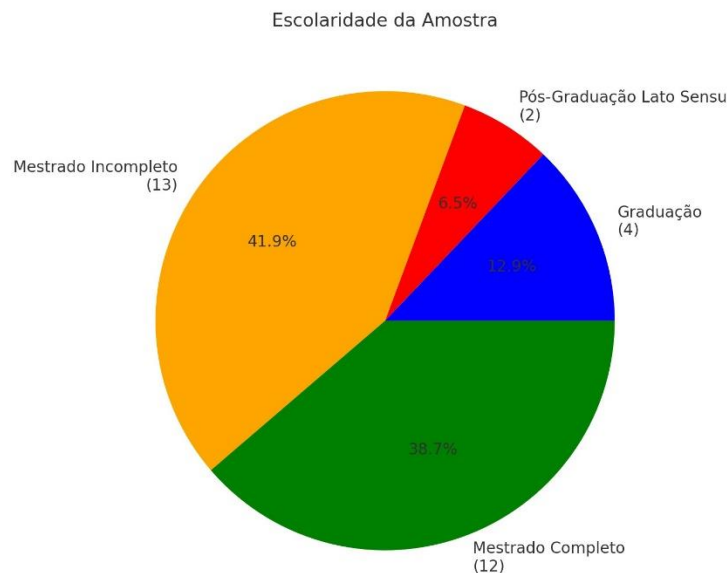
Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

²⁰ A Constituição Federal do Brasil, em seu artigo 41, trata do estágio probatório dos servidores públicos. Ele diz que são estáveis após três anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jun. 2024.

5.2.2 Incentivo e formação

A partir das respostas da segunda parte do questionário, foi possível construir os gráficos a seguir. O gráfico 7 apresenta a escolaridade da amostra. Nota-se que a maioria dos respondentes é composta por servidores que estão cursando o mestrado PROFEPT (13), seguidos dos egressos do programa (12). Os outros 6 alegaram ter graduação ou pós-graduação *lato sensu*²¹. Dessa forma, os participantes da pesquisa estão dentro dos critérios de inclusão, que são servidores TAE alunos ou egressos do PROFEPT, ou ainda os que já tentaram ingressar no programa, sem êxito.

Gráfico 7 – Escolaridade da amostra



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

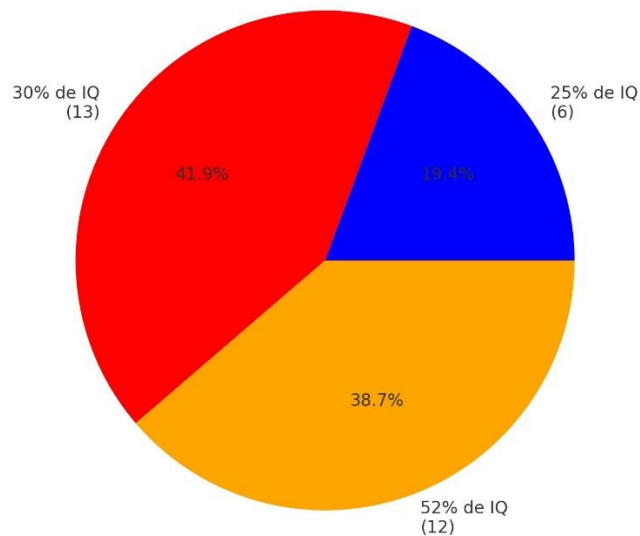
De acordo com a Lei 11.091/2005, será instituído Incentivo à Qualificação (IQ) ao servidor que possuir educação formal superior ao exigido para o cargo de que é titular. Terá por base um percentual calculado sobre o padrão de vencimento percebido pelo servidor (BRASIL, 2005). A definição do percentual está vinculada à relação direta ou indireta da área de conhecimento do título apresentado ao ambiente organizacional do cargo do servidor, conforme estabelece o Decreto nº 5.824/2006 (BRASIL, 2006).

²¹ Uma das respondentes indicou no questionário possuir pós-graduação *lato sensu*; entretanto, ela é aluna do mestrado e, possivelmente, não percebeu a opção 'mestrado incompleto'. Assim, infere-se que apenas cinco pessoas não são alunos ou egressos do ProfEPT.

Como a pesquisa foi aplicada apenas aos servidores TAE de cargo de nível médio ou superior, os IQs, nesse caso, variam entre 25% (graduação completa com relação direta) e 75% (doutorado completo com relação direta)²². O gráfico 8 apresenta o recebimento de IQ da amostra. Observa-se que os IQs selecionados foram de 25%, 30% e 52%²³.

Gráfico 8 – Recebimento de incentivo à qualificação

Recebimento de Incentivo à Qualificação (IQ)



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

A análise dos gráficos 7 e 8 em conjunto com o quadro 1 mostra que todos os participantes da pesquisa possuem escolaridade acima da exigida pelo cargo. Apesar do estudo ter trabalhado com apenas 31 servidores TAE em um universo de mais de 900 TAE ativos no CPII, a análise das respostas corrobora os achados de estudos anteriores, evidenciando que as instituições federais de ensino dispõem de um corpo técnico altamente qualificado e com elevado nível de escolaridade (ALMEIDA, 2018; AZAMBUJA, 2018; DANTAS, 2015; FERREIRA *et al.*, 2015; GONZAGA, 2011; OLIVEIRA, 2019). Esse aspecto está estreitamente vinculado ao estímulo à

²² Anexo IV - TABELA DE PERCENTUAIS DE INCENTIVO À QUALIFICAÇÃO - a partir de 1º de janeiro de 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm. Acesso em: 01 jun. 2024.

²³ É importante ressaltar que o recebimento do IQ se relaciona apenas com o nível de escolaridade completo. Entretanto, o questionário apresentou como opção de escolaridade 'mestrado incompleto' já que a pesquisa se destinou aos servidores alunos do PROFEPT, que cursavam o programa quando participaram do estudo.

qualificação assegurado pelo PCCTAE e é condizente com os estudos que afirmam que “Em termos de qualificação dos servidores, é inegável o avanço e a elevação da educação formal, embora muitas vezes visando um ganho salarial [...]” (AZAMBUJA, 2018, p.118) e que “[...] a procura por qualificação por parte dos servidores TAs²⁴ aumentou significativamente desde a instituição do PCCTAE” (FERREIRA, 2015, p. 185).

É relevante salientar que o incremento salarial não constituía o objetivo principal do PCCTAE, mas acabou sendo o mecanismo encontrado pelos servidores para enfrentar a desvalorização profissional e a baixa remuneração. Essa busca por melhores vencimentos é corroborada pelas respostas de alguns participantes da pesquisa, conforme será detalhado posteriormente.

Ainda na segunda parte do questionário, todos os participantes afirmaram conhecer e estarem bem informados sobre um programa de pós-graduação *stricto sensu* em EPT que tem como um dos seus públicos alvo os servidores TAE. Nesse caso, o PROFEPT. A última pergunta dessa parte do questionário indagava se o respondente já havia tentado ingressar neste programa e quando. A pergunta permitia marcar mais de uma resposta, incluindo os anos de 2018 a 2024, ou a opção de nunca ter tentado. Durante a análise das respostas, observou-se que foi um equívoco incluir a opção 'nunca tentei ingressar', uma vez que a pesquisa destinava-se exclusivamente a alunos, egressos ou TAE que já tentaram ingressar, sem êxito. Esse erro foi constatado ao verificar que um respondente, aluno do programa, marcou a opção 'nunca tentei ingressar', conforme mostra o quadro 2. Dessa forma, identificado o erro na resposta desse respondente, infere-se que todos os participantes tentaram ingressar em pelo menos um dos anos listados²⁵, evidenciando que os TAE estão continuamente empenhados em aprimorar sua formação.

²⁴ O autor do estudo utiliza a abreviação TA para designar os técnicos-administrativos, enquanto, nesta pesquisa adotou-se a sigla TAE.

²⁵ Foram dadas como opções os anos em que houve processo seletivo do PROFEPT, sendo eles: 2018, 2019, 2021, 2022, 2023 e 2024. Devido à pandemia COVID-19, 2021 e 2022 foram por análise curricular.

Quadro 2 – Tentativas de ingresso no programa

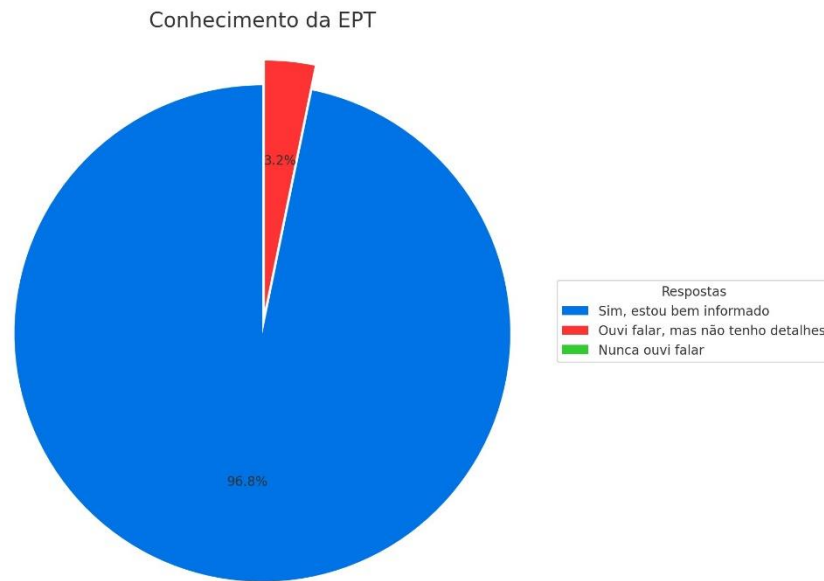
Respondente	Ano
1	2019, 2021
2	2018, 2019, 2021
3	2023
4	2019
5	2023
6	2018
7	2023
8	2021, 2022, 2023
9	2019
10	2019
11	2022
12	2021
13	2018, 2019
14	2018
15	2023
16	2018
17	2022
18	Nunca tentei ingressar
19	2021, 2023
20	2018
21	2023
22	2023
23	2022
24	2018
25	2018, 2019
26	2019
27	2019
28	2023
29	2021
30	2023
31	2022

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

5.2.3 Percepções sobre a EPT e formação continuada

Inicialmente, a amostra revela um bom nível de conhecimento sobre a EPT, conforme demonstrado no gráfico 9. Apenas um respondente afirmou não possuir detalhes sobre a EPT.

Gráfico 9 – Conhecimento da EPT



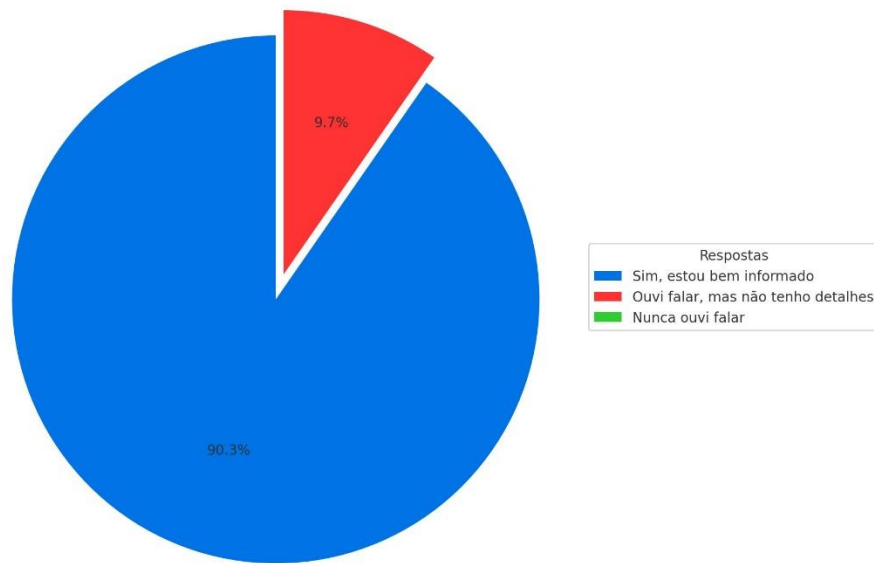
Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Em contrapartida, ao serem questionados sobre a RFEPCT, três respondentes afirmaram não saber detalhes a respeito, conforme evidenciado no gráfico 10. Analisando as respostas de maneira individual, observou-se que dois respondentes que afirmaram conhecer a EPT, relataram não saber detalhes da RFEPCT, sendo um deles aluno do PROFEPT e o outro um servidor que já tentara ingressar. O gráfico 11 revela que todos os participantes declararam estar cientes de que o CPEI (instituição onde trabalham) integra a RFEPCT. A análise conjunta desses dois gráficos mostra um dado importante: nem todos demonstraram conhecimento sobre todas as instituições que compõem a RFEPCT²⁶.

²⁶ A Lei 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 01 jun. 2024.

Gráfico 10 – Conhecimento da RFEPCT

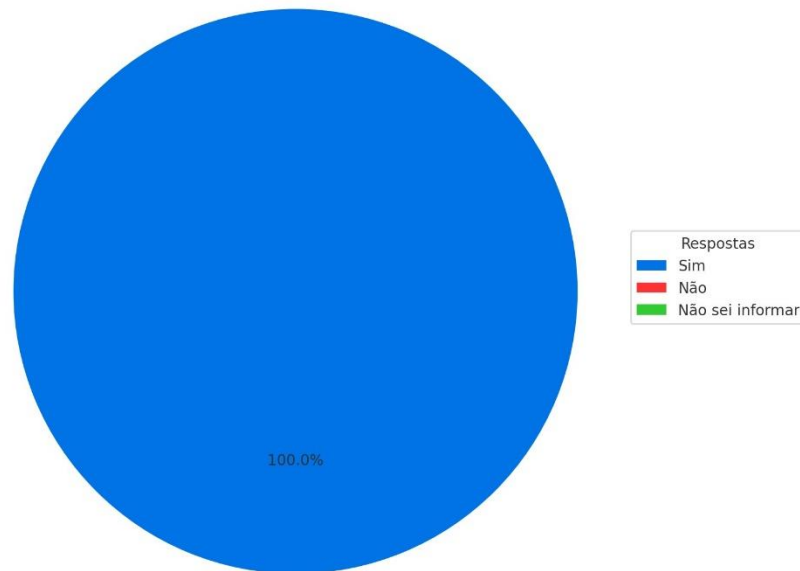
Conhecimento da RFEPCT



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Gráfico 11 – CII e RFEPCT

O CII integra a RFEPCT?



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

A seguir, na pergunta “A instituição onde você trabalha oferece a Educação Profissional e Tecnológica? Se sim, qual(is) curso(s)?”, os participantes puderam

escrever livremente. Dado que a questão era discursiva, algumas respostas merecem atenção especial, pois evidenciam o desconhecimento de alguns respondentes em relação aos cursos de EPT oferecidos pelo CPIL²⁷. O gráfico 12 revela que a maioria dos TAE que mostraram desconhecer os cursos técnicos são alunos ou egressos do PROFEPT. Abaixo as respostas desses nove servidores:

Ensino Médio Integrado. (Participante 12)

A instituição oferece cursos de educação profissional técnica de nível médio e o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. (Participante 14)

Sim, o CPIL oferece cursos técnicos nas modalidades médio integrado, subsequente e educação de jovens e adultos (PROEJA), além do mestrado em EPT. (Participante 15)

Administração, ciência da computação. (Participante 20)

Ensino médio integrado, mestrado profissional e educação profissional de jovens e adultos. (Participante 23)

Ensino Médio Integrado. (Participante 25)

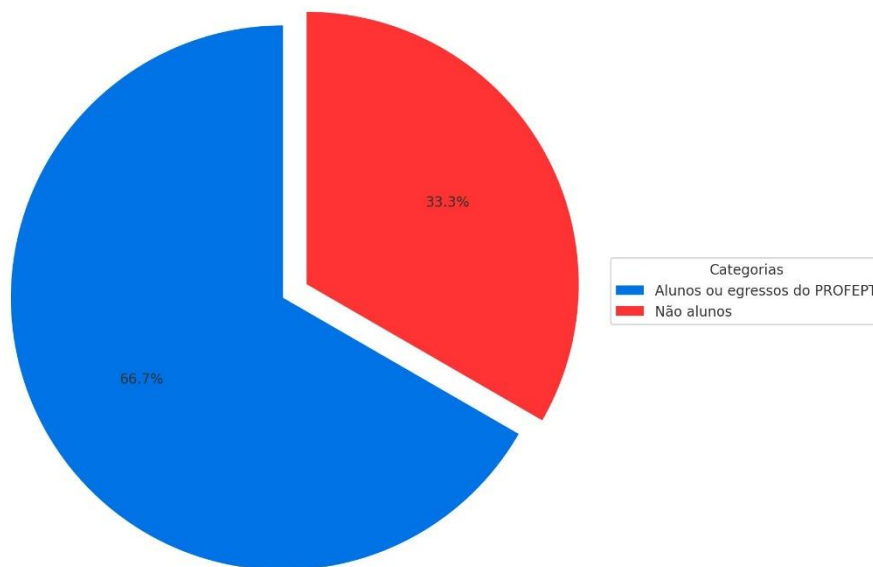
Sim. Mas não sei dizer quais cursos. (Participante 28)

Sim. (Participante 30)

Mestrado. (Participante 31)

Gráfico 12 – Desconhecimento da EPT no CPIL

Desconhecimento da EPT no CPIL



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

²⁷ Os Cursos Profissionais e Técnicos do CPIL estão organizados em duas modalidades: Ensino Médio Integrado, que inclui o EMI diurno e o EMI à Educação de Jovens e Adultos (EJA-EPT ou PROEJA), e o Ensino Técnico Subsequente ao Ensino Médio. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/ensinotecnico/>. Observa-se que as informações do próprio site do CPIL são equivocadas. Acesso em: 01 jun. 2024. O CPIL oferece, ainda, a EPT em nível *stricto sensu*, o PROFEPT.

No total, o CPII oferece nove cursos técnicos distribuídos entre as duas modalidades: Ensino Médio Integrado (EMI), que inclui o EMI diurno e o EMI à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e Ensino Técnico Subsequente ao Ensino Médio. Ao analisar as demais respostas, observa-se que muitos respondentes revelam um conhecimento com certa limitação a respeito dos cursos técnicos ofertados pela instituição. Por vezes, citam alguns cursos dentre os nove, usam nomenclaturas equivocadas ou respondem apenas os cursos que conhecem dentro do campus onde trabalham:

Meio Ambiente, Turismo, Intérprete de Libras, **Informação (sic)**, Administração e Técnico em Instrumentos Musicais. (Participante 1) (grifo nosso)

Sim, no campus que eu trabalho oferecem ensino médio técnico em Meio Ambiente e Desenvolvimento de Sistemas. (Participante 2)

Sim. Alguns cursos, poucos. Ex.: EMI Administração e Desenvolvimento de Sistemas e o PROEJA. Em comparação com outras instituições da Rede Federal. Instituições estas que recebem somente alunos do ensino médio e/ou que já finalizaram o EM e procuram técnicos subsequentes. (Participante 3)

Ensino Médio Integrado em Desenvolvimento de Sistemas e EMI em Administração. PROEJA - Técnico em Administração e **Assistente em Administração**. (Participante 4) (grifo nosso)

Sim. Meio ambiente, desenvolvimento de sistemas, **música (sic)**, administração, guia de turismo e **tradução e interpretação (sic)** de libras. (Participante 5) (grifo nosso)

Sim. Proeja - tec em administração, manutenção e suporte em informática. Meio ambiente, **libras**, etc. (Participante 6) (grifo nosso)

Curso Técnico em Administração, Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, Curso Técnico em Administração na modalidade PROEJA, Curso de Assistente Administrativo modalidade PROEJA. (Participante 7)

Sim, EMI com cursos técnicos em administração, instrumento musical, **LIBRAS** e Proeja com os cursos técnicos em Administração e **Manutenção de computadores (sic)** além do curso de qualificação profissional **Assistente em Administração**. (Participante 9) (grifo nosso)

Técnico em desenvolvimento de sistemas, técnico em administração e **Assistente em administração**. (Participante 10) (grifo nosso)

Sim, Administração e Desenvolvimento de sistemas. (Participante 13)

O mestrado profissional, cursos técnicos, especialmente, no meu campus há a oferta do curso técnico de turismo. (Participante 16)

Sim. Curso Técnico em Administração é um deles. (Participante 17)

Técnico em administração, por exemplo. (Participante 18)

Ensino Médio Integrado em Desenvolvimento de Sistemas, Ensino Médio Integrado na modalidade EJA com formação em Administração. (Participante 21)

Oferece cursos de profissionalização e no nosso campus o Técnico Administrativo do PROEJA. (Participante 24)

Sim. Técnico em: Administração / Desenvolvimento de Sistemas / Meio Ambiente / Instrumento Musical. (Participante 26)

Meio Ambiente, Desenvolvimento de Sistemas e Administração. (Participante 27)

Sim. Cursos de Ensino Médio Integrado (Administração, **Sistemas de Informação**, Meio Ambiente, **Música**) Proeja (Administração) e pós Médio em Libras e Turismo. (Participante 29) (grifo nosso)

Nenhum dos trinta e um participantes citou o curso Auxiliar em Recursos Humanos, que é um curso que está na página do CII, mas não existe mais. Nesse contexto, considerando um dos problemas da pesquisa, relacionado ao conhecimento do papel da EPT no CII pelos servidores técnicos, essas respostas evidenciam que os participantes da pesquisa desconhecem ou têm conhecimento limitado sobre a EPT na instituição onde atuam. Esse desconhecimento pode ser atribuído ao fato de que o CII é uma instituição federal de ensino especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas²⁸, enquanto a EPT está presente apenas em alguns campi e de maneira ainda incipiente (apesar de ofertar a EPT desde 2007). A integração e visibilidade da EPT no CII podem ser insuficientes para proporcionar um entendimento abrangente entre os servidores técnicos de que a instituição onde atuam se equipara aos institutos federais.

Além disso, é importante analisar essa questão sobre outro prisma. Estes limites na compreensão do que a Instituição Colégio Pedro II pode oferecer no que diz respeito aos cursos de EPT, seja de nível médio, seja de ensino superior, na prática, refletem ainda o paradoxo da atual identidade institucional do CII. A tradição e a modernidade se atravessam reiteradamente num movimento contínuo e dialético entre a negação velada às possibilidades modernizantes encontradas na atual RFEPCT e a força da permanência da escola imperial, criada nos estertores do período regencial brasileiro, que apartava educação e trabalho, compreendidos como dimensões separadas e estanques da condição humana.

A pergunta subsequente desta seção teve como objetivo verificar se os TAE se identificam como servidores da EPT, solicitando que, caso afirmativo ou negativo, justificassem sua resposta. Algumas respostas chamam a atenção, pois nove servidores não se identificam como tal e justificam de maneiras distintas (ou sequer justificam). A percepção de uma distância entre as funções administrativas e pedagógicas pode levar à falta de identificação com a EPT. Isso sugere a necessidade de uma maior integração e reconhecimento das funções administrativas como parte integrante da missão educativa. A resposta do P16 reflete uma ambivalência ou incerteza sobre a identidade com a EPT, possivelmente devido à falta de clareza

²⁸ Art. 4º-A da Lei 11.892/2008. Essa mesma lei, em seu Art. 13-A, diz que o Colégio Pedro II terá a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 02 jun. 2024.

institucional ou à percepção de novidade da EPT dentro do CPII (apesar de passados 12 anos). Isso sugere a necessidade de maior comunicação e integração institucional para fortalecer a identificação dos servidores com a EPT, fortalecendo, inclusive, essa modalidade de ensino dentro da instituição. A resposta do P19 revela percepção de que a instituição se vê mais como uma escola de educação básica regular do que como parte da RFEPCT, gerando uma sensação de desconexão entre os servidores.

Não, pois não possuo formação técnica. (P2)

Não, pois meu campus é direcionado ao ensino fundamental e não tem curso profissionalizante. (P5)

Apesar do serviço executado ser de grande importância para a continuidade das atividades desenvolvidas na instituição, muitas vezes perde-se essa noção uma vez que o trabalho está mais distante da área pedagógica. Este afastamento faz com que eu, muitas vezes, e outros colegas (sic) não se identifiquem (sic) como integrante da EPT, mas apenas como um trabalho puramente administrativo. (P10)

Deveria me enxergar assim, mas infelizmente isso não ocorre, talvez por ser algo novo no CP2, mesmo já se passando mais de 10 anos. (P16)

Não muito. Me vejo atuando mais na infância. (P18)

Não me sinto como servidor da Educação Profissional e Tecnológica porque minha instituição ainda se vê como Escola de educação básica regular *stricto sensu*, mesmo fazendo parte da rede de institutos federais de educação profissional e tecnológica. (P19)

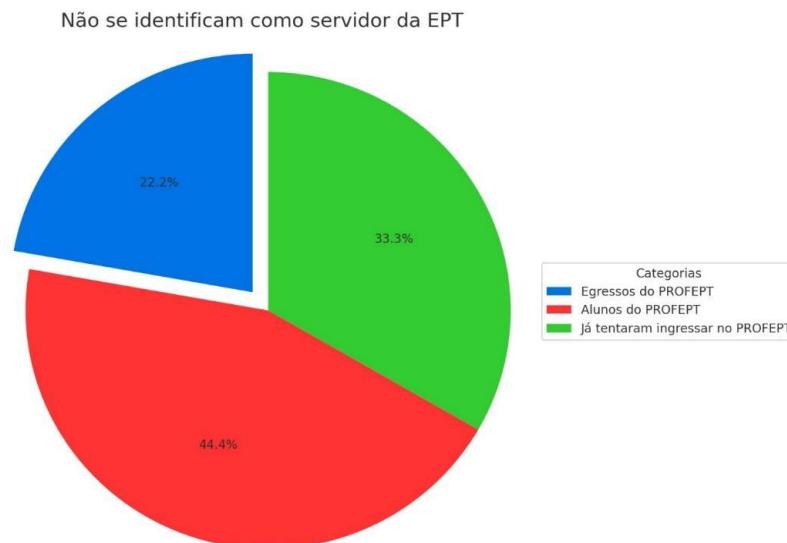
Não. Vejo como membro da Educação Federal, pois a estruturação do Colégio Pedro II assim impõe. (P24)

Não. (P28)

Não. (P29)

O gráfico 13 apresenta que, desses nove servidores, dois são egressos do PROFEPT (22,2%), quatro são alunos (44,4%) e três já tentaram, em algum momento, ingressar (33,3%):

Gráfico 13 – Não se identificam como servidor da EPT



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Outros relatam que se identificam pouco ou em parte. Os dois são alunos do PROFEPT:

Pouco. Mas sim, me identifico. Porém, penso que servidores dos Institutos Federais tem mais essa sensação de pertencimento à Rede. (P3)
De certa forma sim, pois apesar de não trabalhar com o ensino técnico, lido com discentes da pós-graduação da área da EPT ou que atuam em outros mestrados profissionais. (P22)

Dos dezenove participantes que afirmaram se identificar, dezoito são egressos ou alunos do PROFEPT, sendo que quatro justificam a sua resposta citando a contribuição do programa na construção dessa identidade. A formação continuada, especialmente em programas como o mestrado PROFEPT, parece desempenhar um papel crucial na construção da identidade profissional dos servidores. Isso indica que a educação continuada pode transformar a percepção dos TAE sobre seu papel na EPT. O envolvimento com a pesquisa e os debates acadêmicos pode criar uma conexão com a EPT, mesmo que as funções diárias não estejam diretamente relacionadas a ela. Isso enfatiza a importância das atividades acadêmicas na construção da identidade profissional do TAE.

Sim, todavia somente tive essa percepção após ingressar no **mestrado PROFEPT**. (P8) (grifo nosso)

Sim. Embora eu atue nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que as especificações da Educação Profissional e Tecnológica não ficam evidentes, me considero servidora da EPT. A minha formação no **Mestrado PROFEPT** me concedeu esta visão mais global da estrutura da instituição como integrante da Rede EPCT e eu, enquanto servidora da instituição, faço parte desta engrenagem. Contudo, no meu cotidiano de trabalho, não me observo inserida em atividades condizentes com a EPT. (P11) (grifo nosso)

Por trabalhar em campi I, que atende exclusivamente aos alunos que não são público-alvo do programa, nunca me enxerguei estando diretamente relacionada aos trabalhos desenvolvidos pela Educação Profissional e Tecnológica, embora faça parte de um coletivo de trabalhadores que, conjuntamente, debatem questões que atravessam a realidade desses estudantes. Contudo, de 2023 pra cá, ao adentrar no **curso de mestrado de EPT do CPII**, passei a me enxergar como servidora que atua indiretamente, por meio da pesquisa e dos estudos que o curso proporcionou, o que fez com que eu pudesse começar a aprofundar meus conhecimentos sobre a EPT, bem como em debates caros à equipe de Assistência Estudantil sobre esse grupo de estudantes, mais especificamente o curso subsequente que se tornou o objeto da minha pesquisa. (P15) (grifo nosso)

Sim, estou cursando o mestrado lá. (P31)

Alguns servidores identificam-se com a EPT devido à sua afiliação com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Isso sugere que a identidade institucional mais ampla pode influenciar a percepção de pertencimento dos servidores:

Sim, porque faço parte da Rede Federal. (P25)

O reconhecimento de que seu trabalho impacta diretamente a EPT reforça a identificação dos servidores com essa modalidade de ensino. Isso destaca a importância de conscientizar os servidores sobre o impacto de suas funções na missão educativa:

Sim, porque meu trabalho contribui diretamente para promoção dessa modalidade de ensino para o público interno e externo. (P26)

A resposta da participante 6 merece especial atenção, pois trata-se de uma egressa do PROFEPT, com mais de 15 anos de trabalho no CPIL:

Sim. Embora essa identidade ainda esteja em construção. (P6)

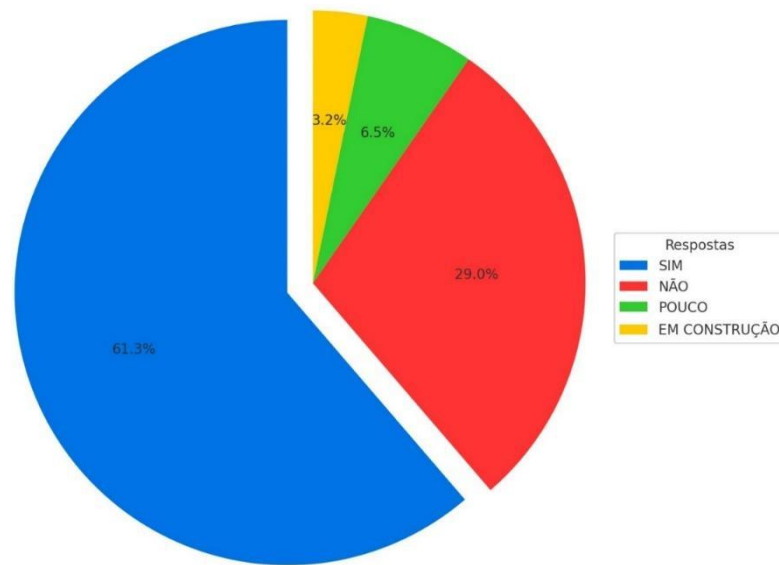
Apesar de possuir um mestrado em EPT e uma longa trajetória na instituição, sua identidade como trabalhadora da EPT ainda está em processo de construção. Esse fato evidencia a complexidade e os desafios envolvidos na consolidação da identidade profissional dentro do contexto da EPT no CPIL, mesmo para aqueles que possuem uma formação especializada e uma considerável experiência no ambiente educacional da instituição.

A análise discursiva detalhada revela uma complexidade de percepções entre os servidores técnico-administrativos sobre sua identificação com a EPT. Enquanto muitos se identificam positivamente com a EPT, citando seu envolvimento direto ou indireto e a influência de sua formação acadêmica, outros expressam desconexão devido à falta de contato direto com a EPT no campus onde atua ou à natureza de suas funções administrativas. A formação continuada e o envolvimento com a pesquisa emergem como fatores cruciais para a construção dessa identidade. A percepção de pertencimento à Rede Federal também desempenha um papel importante, embora haja uma necessidade de maior clareza institucional e integração para fortalecer essa identificação no CPIL.

Realizadas as análises detalhadas das respostas, foi possível construir o gráfico 14, que apresenta, quantitativamente, a percepção dos respondentes no que tange a sua identidade enquanto servidor da EPT.

Gráfico 14 – Identidade enquanto servidor da EPT

Você se identifica como servidor da EPT?



Fonte: Elaborado pela Autora. (2024)

Nesse contexto, é importante ressaltar que a formação continuada é importante e necessária porque os servidores TAE são trabalhadores da educação atuantes nos processos que vão permitir desencadear e acompanhar o ensino da EPT nas instituições associadas que se vinculam em rede. Dessa forma, o programa de mestrado PROFEPT traz as suas discussões, buscando resultados para as práticas educativas de gestão dos espaços pedagógicos, criados com essa finalidade. Kuenzer (2016) menciona que a formação é um processo de aprendizagem intencional e de longo prazo, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de competências organizacionais por meio do desenvolvimento de competências individuais. Com base nesse conceito, percebe-se a importância da formação continuada dos servidores TAE das instituições federais de ensino para o alcance efetivo da qualidade da educação pública.

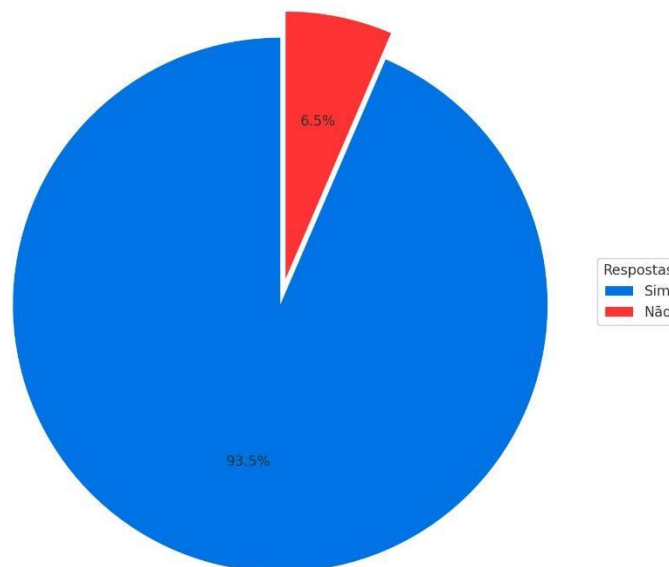
A questão sobre a existência de uma relação entre a atividade laboral exercida no CPIL e o processo de formação continuada em nível *stricto sensu* foi respondida por todos os participantes da pesquisa, inclusive os que já tentaram ingressar no programa. O gráfico 15 mostra que 29 afirmaram que existe tal relação, enquanto 2 responderam negativamente. Os respondentes apresentam uma percepção positiva de integração entre a formação continuada e suas atividades laborais, indicando que os conhecimentos adquiridos são aplicáveis e úteis em suas funções diárias.

Os que responderam "Não" podem sentir que sua formação acadêmica não é diretamente aplicável ou relevante às suas atividades diárias no Colégio Pedro II. É importante ressaltar que os dois que responderam 'Não' são alunos do PROFEPT. Um deles afirmou na pergunta anterior que se identifica pouco enquanto servidor da EPT (confirmando a sua resposta negativa na relação entre o seu trabalho e a sua formação continuada) e o outro relatou que só teve essa percepção ao ingressar no programa. Assim, confirma-se a importância do PROFEPT na construção dessa identidade.

É interessante observar que o P9 afirma identificar-se como profissional da EPT desde o ingresso no PROFEPT. Contudo, ele relata não perceber uma relação entre seu trabalho e sua formação *stricto sensu*. Isso sugere que a identificação com a EPT pode ser mais simbólica, refletindo o desejo de alinhar-se com os objetivos e valores da EPT sem que isso se concretize plenamente na prática diária. Esse fenômeno pode ocorrer quando a identidade profissional é mais influenciada por fatores externos do que pela experiência cotidiana no trabalho.

Gráfico 15 - Relação entre a atividade laboral exercida no CPIL e o processo de formação continuada em nível *stricto sensu*

Relação entre atividade laboral e formação *stricto sensu*



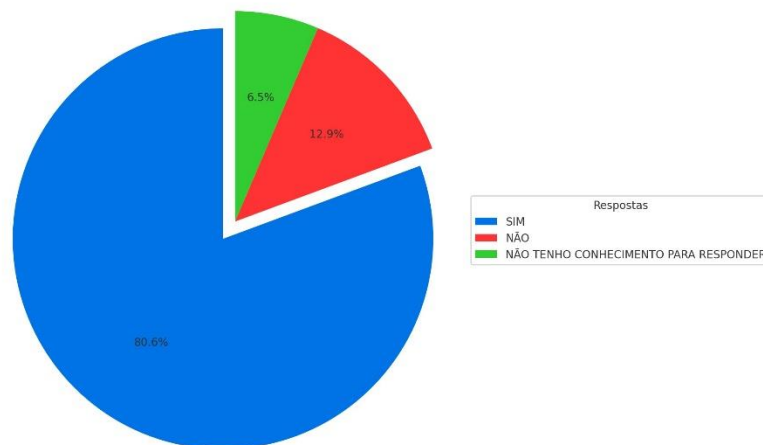
Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

A questão seguinte, sobre a percepção dos participantes em relação à sua formação continuada sendo considerada também trabalho, revelou as seguintes respostas: 25 participantes responderam afirmativamente, 4 responderam

negativamente, e 2 afirmaram não ter conhecimento suficiente para responder, conforme apresentado no gráfico 16. Uma análise meramente quantitativa desses resultados sugere que a maioria dos participantes entende que a sua formação continuada em nível *stricto sensu* é uma extensão ou parte integrante de seu trabalho. Isso pode refletir uma compreensão ampla dos participantes a respeito das dimensões do trabalho.

Gráfico 16 – A formação continuada também é trabalho?

Você entende que a sua formação continuada em nível *stricto sensu* também pode ser considerada trabalho?



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Uma análise detalhada das 28 justificativas da pergunta anterior revela que alguns respondentes parecem entender o trabalho para além do emprego remunerado, considerando as suas variadas dimensões. Alguns, inclusive, citam o PROFEPT enquanto programa que contribuiu para esse entendimento e para a intervenção na realidade:

O Colégio Pedro II integra a Rede Federal de Ed. Profissional, Científica e Tecnológica, e eu entendo que já deveríamos ter mais oferta de cursos alinhados à EPT. Mas não é a realidade atual. Porém, o colégio oferta, na condição de IA, um Mestrado em EPT, estando em consonância com a EPT e a Rede, nesse aspecto. Então, é oferta de um curso que ajudará na prática profissional dos servidores da Rede Federal. **Logo, entendo como trabalho sim. Penso que seja trabalho tudo que contribui para a prática dos profissionais da EPT.** Além disso, essa oferta visa ao (sic) atendimento da demanda de formação continuada dos servidores. Ou seja, é uma possibilidade que atende a uma necessidade de trabalho. (P3) (grifo nosso)

Considerando o trabalho na sua faceta mais ampla, como atividade criadora e transformadora da realidade, e não somente como "emprego" ou trabalho remunerado. (P4)

Trabalho é a transformação da realidade para a construção da liberdade, conforme Marise Ramos. O trabalho vai além do aspecto econômico, da venda da força de trabalho. Sou técnica por escolha. Gosto do meu trabalho.

E vejo que a formação que obtive no Profept melhorou a minha possibilidade de intervir na realidade (minha realidade e/ ou na realidade do CPII), ainda que parcialmente. Fico feliz que a instituição esteja caminhando para reconhecer o direito do técnico ao estudo, com a possibilidade de afastamento para estudo. (P6)

Tendo em vista uma concepção ontológica de trabalho, compreendo os processos formativos como atividades de laborais. (P11)

Com certeza. **Dedicar-se aos estudos científicos para fins de pesquisa é trabalho tanto quando (sic) as atividades de rotina de um setor específico no campus.** É importante fazer com que os trabalhadores TAE's se percebam na condição de pesquisadores e compreendam que muito do trabalho que executam cotidianamente é e pode ser influenciado por pesquisas que, inclusive, poderiam ser realizadas por eles próprios. A Assistência Estudantil, por exemplo, setor em que atuo, costuma realizar pesquisas institucionais que utilizam metodologias semelhantes aos da pesquisa acadêmica, o que demonstra que os conhecimentos adquiridos na academia se refletem nas ações que podem ser produzidas no campo de trabalho com vistas a conhecer melhor a realidade com a qual se trabalha e sugerir intervenções adequadas. Também é importante mostrar para o CPII e as instituições em geral, a necessidade dos técnicos em acessar tais formações para, conseqüentemente, dar retorno à instituição com suas pesquisas, produtos educacionais, maior qualificação do corpo técnico, etc. Por fim, também é **necessário romper com a visão de senso comum que paira sobre o trabalho de que trabalho intelectual, como é o caso dos estudos, não é, de fato, trabalho, motivo pelo qual é tão difícil a sociedade compreender que pesquisadores não "só estudam", mas efetivamente trabalham.** (P15) (grifo nosso)

Carga de leitura, agenda organizada para orientação do mestrado, escrita e revisão/edição de texto, além da pesquisa. (P18)

Do ponto de vista de que estou exercendo uma atividade educativa que trará retorno à sociedade por meio da minha função enquanto servidor público, **reflito que o programa de pós-graduação que eu curso pode ser considerado trabalho. Mesmo porque há toda uma pedagogia do trabalho como princípio educativo no contexto da EPT**, logo há de se refletir se toda atividade laboral voltada para uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica não poderia, também, ser considerada como trabalho. (P22) (grifo nosso)

Este entendimento está em consonância com as reflexões discutidas no subtópico 2.1 dessa dissertação, dos autores como Antunes (1999), Lukács (1981), Marx (1999), Gramsci (1999), Saviani (2007), Frigotto (1989), além de Ramos (2010). Todos eles destacam e debatem a importância de compreender o trabalho em suas múltiplas facetas sociais e humanas, e não apenas como uma atividade vinculada ao mercado de trabalho. Segundo Lukács (1981), seu caráter histórico deriva do fato de ser um fenômeno que evoluiu com o tempo, refinando os métodos de produção. O aspecto ontológico emerge do resultado dessa produção, que é, em essência, o próprio ser humano, abrangendo suas facetas sociais, políticas e históricas. De acordo com Ramos (2010), a interpretação do trabalho é de natureza dupla: ontologicamente, como atividade humana fundamental, assim, como a maneira pela qual o ser humano molda sua própria realidade na interação com o meio ambiente e com outros

indivíduos, gerando, desse modo, saberes; historicamente, que no contexto do sistema capitalista se converte em emprego assalariado ou componente econômico, uma forma específica de produção da existência humana sob o capitalismo.

Nas palavras de Gramsci,

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento (GRAMSCI, 2001, p. 51).

A resposta do participante 21, aluno do PROFEPT, evidencia que os debates realizados, até o momento, não foram suficientes para proporcionar um entendimento aprofundado sobre o conceito de trabalho:

Não tenho conhecimento para responder. (P21)

A resposta do participante 26, egresso do PROFEPT, revela um desafio ainda maior, uma vez que, mesmo após dois anos de formação em nível *stricto sensu*, não foi possível transcender o entendimento de trabalho enquanto mera atividade laboral ou empregatícia:

Entendo que minha formação pode contribuir para aprimorar meu desempenho no trabalho, **mas não considero a formação em si como parte do meu trabalho, pois ela é opcional. Entendo-a como uma capacitação.** (P26) (grifo nosso)

Saviani (2007) propõe que a educação praticamente coincide com a própria existência humana, uma vez que essa não é garantida pela natureza ou por uma dádiva divina, mas pela produção dos próprios homens: pelo trabalho. Dessa forma, o homem não nasce homem, ele forma-se homem através de um processo educativo. A relação entre trabalho e educação é, portanto, uma relação de identidade. Apesar disso, a tendência dominante é a de situar a educação no âmbito do não-trabalho.

Nesse mesmo sentido, P25, também egresso do PROFEPT, respondeu que não considera a sua formação continuada como trabalho e justificou não ter compreendido a pergunta:

Não entendi muito bem o sentido da pergunta anterior. (P25)

Ainda sobre as respostas negativas, P5 e P16, ambos alunos do programa, justificam:

Apesar da formação possuir ligação com a atividade profissional e poder contribuir para o melhor desempenho, **essa formação foi uma escolha pessoal e não necessária a profissão (sic)**. (P5) (grifo nosso)
 Não considero que pode ser trabalho, **mas sim uma contribuição para o meu trabalho**, ampliar o conhecimento através da formação reflete positivamente em todos os processos desenvolvidos no trabalho. (P16) (grifo nosso)

Trabalho e educação são aspectos que coincidem, porque são elementos básicos no desenvolvimento da formação humana. Nesse sentido, de acordo com Saviani (2007), entender a natureza da educação requer uma compreensão da natureza humana, pois ao produzir-se como ser humano no trabalho, a própria pessoa participa do processo educativo. Neste contexto, tem-se que a essência da educação se qualifica como trabalho imaterial, cujo produto não se separa de sua atividade produtiva, o que possibilita que a especificidade da educação se encontre nos elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo, sob a forma de outra natureza, propositalmente produzida por meio de relações pedagógicas historicamente determinadas.

Outras respostas demonstram que, apesar de terem respondido que sim, os participantes não perceberam que a pergunta desejava aferir o conhecimento mais amplo do que seja trabalho, já que suas justificativas foram no sentido de concluir que a sua formação continuada impacta positivamente o seu fazer laboral, inclusive no que tange a novas oportunidades, ou que o tema da sua pesquisa foi diretamente ligado à sua prática profissional:

O objeto da minha pesquisa tem relação direta com a minha trajetória funcional no CPII e continua tendo relação com parte das minhas funções de hoje. (P1) (grifo nosso)
 Pois o **meu estudo do caso tem relação com meu trabalho** no NAPNE. (P2) (grifo nosso)
 Enquanto estou me capacitando, estou me preparando para **oferecer um melhor atendimento ao público alvo da instituição**. (P7) (grifo nosso)
 Se faço parte de um Instituto Federal onde tenho a **oportunidade de receber (pecuniariamente) incentivo a qualificação (sic) bem como ser promovido por capacitação profissional em função de estudos**, sim, não somente a formação em nível *stricto sensu* deve ser considerada trabalho como qualquer outra formação reconhecida pelo MEC. (P8) (grifo nosso)
Minha formação permite que as atividades administrativas sejam otimizadas e atendam de forma mais **eficiente e eficaz** as necessidades (sic) da instituição e da comunidade escolar. (P9) (grifo nosso)

Eu já estava na graduação quando ingressei no CPIL, mas ela é essencial nas atividades que eu desenvolvo atualmente - apesar do meu cargo em si não ter como requisito a graduação. Inclusive, ela foi levada em consideração no momento de escolher qual servidor iria para o setor. Assim sendo, sim, ela também pode ser considerada trabalho. (P10)

Trata-se de formação para **aprimoramento do conhecimento**. (P12) (grifo nosso)

Por meio da formação continuada, **nos capacitamos melhor para exercer as nossas atribuições no trabalho**. (P14) (grifo nosso)

O curso de Mestrado Profept **amplia as possibilidades de atuação em diversos setores da Instituição** e, fora dela. (P17) (grifo nosso)

O objetivo de minha formação continuada é a **aplicação dos conhecimentos adquiridos e construídos no meu fazer profissional**. (P19) (grifo nosso)

Sim, tendo em vista que meu objeto de pesquisa foi a lei 12.772 que versa também sobre o plano de carreiras docente do EBTT, estatuto do corpo docente da instituição. (P20)

Realizo pesquisa sobre um grupo de estudantes da educação de jovens e adultos, que tem o objetivo de trazer dados sobre a contribuição do PROEJA CPIL para a vida desses/as discentes. (P23)

Sim, pois **o conhecimento produzido pode e deve ser aplicado na instituição** sendo vinculado à área de atuação. (P24) (grifo nosso)

Compreender a Educação Profissional **melhora a qualidade do atendimento prestado aos discentes** desta forma de ensino. (P27) (grifo nosso)

Atualmente faço mestrado **cuja pesquisa é voltada para o meu trabalho**. (P28) (grifo nosso)

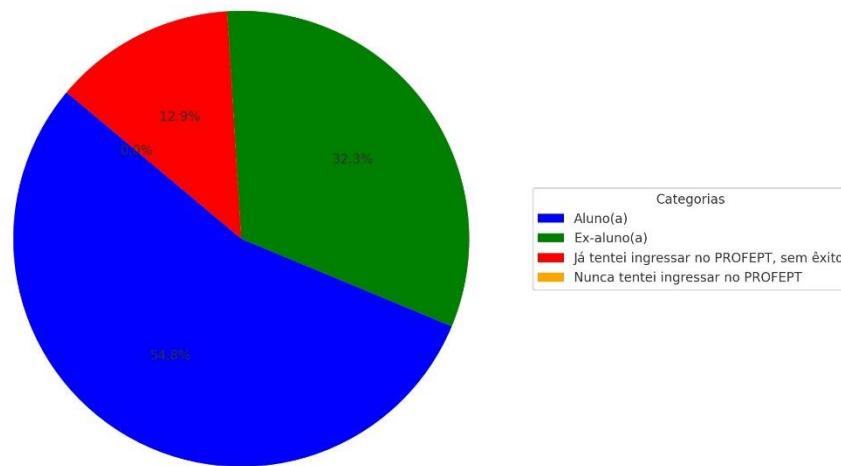
Uma análise das respostas dos participantes que não mencionaram explicitamente conhecer as dimensões do trabalho revela que, apesar dessa lacuna teórica, muitos reconhecem o impacto positivo da formação continuada em seu desempenho profissional. Esse reconhecimento sugere que, mesmo sem uma compreensão aprofundada das diversas dimensões do trabalho conforme discutidas pelos autores escolhidos como referencial desta pesquisa, os participantes ainda percebem um valor significativo na educação continuada. Eles reconhecem que a formação *stricto sensu* contribui para o aprimoramento de suas competências, amplia suas possibilidades de atuação profissional na instituição e facilita a aplicação direta dos conhecimentos adquiridos em suas atividades diárias. Essas respostas indicam que, para muitos TAE, a formação continuada é vista como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de habilidades práticas e teóricas que são imediatamente aplicáveis ao contexto de trabalho, além da expansão de oportunidades dentro de sua carreira.

5.2.4 Experiências com Programas de Pós-Graduação

A primeira pergunta desta seção indagou se o respondente era aluno, ex-aluno ou se já havia tentado ingressar no PROFEPT. Foi incluída, também, a opção ‘Nunca tentei ingressar no PROFEPT’, a qual se revelou desnecessária, uma vez que a amostra não contemplava tal critério. Ao todo, foram 17 alunos, 10 ex-alunos e 4 que já tentaram ingressar. O gráfico 17 apresenta esses percentuais.

Gráfico 17 – Status dos respondentes em relação ao PROFEPT

Status dos Respondentes em relação ao PROFEPT



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Para categorizar as respostas fornecidas sobre o motivo de buscar um programa de pós-graduação *stricto sensu* em EPT, organizamos as respostas em algumas categorias principais. As categorias identificadas incluem o aprimoramento profissional e acadêmico:

Acho importante para o meu **currículo e minha formação**. (P2) (grifo nosso)
 Para conseguir maior percentual de Incentivo à Qualificação e **obter um nível maior de formação na educação formal**. (P4) (grifo nosso)
 Porque era uma área afim que me retornaria **conhecimentos teóricos** que *dialogadas* (sic) com meu cotidiano. (P9) (grifo nosso)
 [...] eu também tinha o **desejo que (sic) ter uma formação maior**, pois eu já vinha em um caminho que (sic) continuidade dos estudos, emendando a graduação na pós e a pós no mestrado. (P10) (grifo nosso)
 A princípio, minha busca era para ingressar em um Mestrado na área de Educação, por conta de dois motivos: busca pelo incentivo à qualificação (IQ) e **interesse em me aperfeiçoar na carreira acadêmica** [...]. (P11) (grifo nosso)

Para **ampliar o conhecimento** que o meu curso de formação na graduação não disponibilizava. Assim, busquei na **área da Educação** o esclarecimento sobre a **formação omnilateral** para o discente. (P13) (grifo nosso)

Desde o fim de 2021 comecei a pensar em **retornar ao ambiente acadêmico** e iniciar um mestrado pois já estava há algum tempo longe da academia e **sentia a necessidade de retomar certos debates, leituras e reflexões que esse ambiente potencializa**. Pesquisei diversos programas e instituições para saber exatamente o que eu poderia fazer e, incentivada por alguns colegas que já haviam feito o curso, resolvi tentar prestar para o programa de EPT do CPII [...]. (P15) (grifo nosso)

Com o objetivo de **obter maior conhecimento na área de educação**. (P17) [...] desde a minha graduação (há 20 anos) **desejo aprofundar meus estudos**, como sou trabalhador da educação decidi me especializar nesta área. (P19) (grifo nosso)

Para minha melhoria profissional em **ganho salarial e na qualidade do trabalho desenvolvido na instituição**. (P23) (grifo nosso)

Como uma **oportunidade de qualificação** oferecida para o servidor técnico da EPT. (P25) (grifo nosso)

Busquei com o **objetivo de continuar a minha formação** e melhorar minha remuneração. (P29) (grifo nosso)

Outros citam que o motivo foi o incentivo financeiro e progressão de carreira:

Sobretudo, para **ganhar mais**. (P3) (grifo nosso)

Para conseguir **maior percentual de Incentivo à Qualificação** e obter um nível maior de formação na educação formal. (P4) (grifo nosso)

O desejo maior veio por causa da questão remuneratória. Tendo um dos menores vencimentos básicos da Rede Federal de Ensino, **o incentivo a qualificação com altos percentuais é a escolha lógica e "mais fácil" para conseguir um aumento remuneratório** [...]. (P10) (grifo nosso)

Progressão de carreira, aumento salarial, capacitação para o trabalho e realização pessoal. (P14) (grifo nosso)

Além do aprendizado, **melhor a remuneração**. (P16) (grifo nosso)

Questões financeiras e relacionadas à minha área de atuação. (P18) (grifo nosso)

Inicialmente para melhorar a minha remuneração [...]. (P19) (grifo nosso)

Incentivo a qualificação. (P20) (grifo nosso)

[...] a possibilidade de **aumentar a remuneração por meio do instrumento de incentivo à qualificação**. (P22) (grifo nosso)

Para minha melhoria profissional em **ganho salarial** e na qualidade do trabalho desenvolvido na instituição. (P23) (grifo nosso)

Na verdade, foi para ter uma qualificação maior e **poder melhorar meu salário**. Eu fui aprovado, mas não me matriculei por problemas pessoais [...]. (P24) (grifo nosso)

Busquei com o objetivo de continuar a minha formação e **melhorar minha remuneração**. (P29) (grifo nosso)

Capacitação e **questão financeira**. (P30) (grifo nosso)

Seis participantes afirmam que procuraram o PROFEPT devido à compatibilidade com o ambiente de trabalho:

Pela sua **relação direta com a Rede em que atuo**. (P1) (grifo nosso)

Por poder **relacionar a pesquisa ao ambiente de trabalho**, por compatibilidade de horário e por proximidade ao local de trabalho. (P5) (grifo

nosso)

Porque **o conteúdo estudado vai contribuir diretamente para as atividades que desenvolvo no Colégio**, porque as aulas ocorrem na própria instituição em que trabalho e porque o horário é mais acessível. (P7) (grifo nosso)

Pois é meu campo de atuação. (P12) (grifo nosso)

Questões financeiras e **relacionadas à minha área de atuação**. (P18) (grifo nosso)

Por ter relação direta com minha área de atuação e pela reserva de vagas para profissionais da Rede de EPT. (P26) (grifo nosso)

Outros respondentes justificam pela facilidade de acesso, estrutura e identificação com o programa:

[...] O Mestrado PROFEPT, **por ser oferecido na instituição em que atuo e por ter reserva de vagas para servidores, me interessou**. Com o decorrer da minha formação, fui me encantando pela área da EPT. (P11) (grifo nosso)

[...] Alguns fatores foram facilitadores para minha decisão de ingresso, tais como: bibliografia utilizada pelo curso para o processo seletivo que é bastante próximo ao que havia estudado na graduação; a visão crítica do curso que também coaduna com a minha formação inicial; **a não necessidade de apresentação de projeto de pesquisa pois ainda não tinha um projeto iniciado** sendo que a maior parte dos programas cobram; o horário do curso ser noturno e o fato de já estar inserida no ambiente educacional. Além disso, **o PROFPET**, no meu entendimento, dentro dos programas oferecidos pelo CPIL é o que **possibilita maior diversidade do seu corpo discente** uma vez que o objetivo não é estritamente pedagógico no sentido mais reducionista do termo que se associa pedagógico à alfabetização e compartilhamento de conteúdo formal do conhecimento. **O PROFPET tem uma noção ampliada desse conceito**, entendendo como pedagógico a pluralidade de maneiras de se entender, interagir e compartilhar as vivências humanas no mundo, entendendo que, de alguma forma, todas as relações humanas podem ser pedagógicas. Nesse sentido, **o corpo técnico tem mais aderência nesse curso** do que os demais. Também vale citar o relato de colegas egressos do curso que o entendiam como um **ambiente leve, acolhedor e cooperativo**, o que de fato identifiquei no curso. (P15) (grifo nosso)

Pelo horário noturno das aulas presenciais. (P21)

Como servidor do Colégio Pedro II, os principais motivos para ingresso no ProfEPT foram **a facilidade maior de acesso para servidores** [...] (P22) (grifo nosso)

Por ter relação direta com minha área de atuação **e pela reserva de vagas para profissionais da Rede de EPT**. (P26) (grifo nosso)

Orientação do Instituto no qual eu trabalhava (IFF). (P27)

Busquei esse em específico **por ser mestrado profissional**. (P28) (grifo nosso)

Houve, ainda, motivos mais específicos, como o relatado pelo P31:

Porque eu queria fazer algo para amenizar as dificuldades do cotidiano das pessoas com deficiência visual. (P31)

Ainda nesta seção do questionário, a respeito da análise das respostas sobre os fatores desmotivadores na busca por um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, as respostas fornecidas foram categorizadas em seis principais categorias:

Não houve desmotivação, aspectos burocráticos e seletivos, incompatibilidade com o trabalho, localização e horário das aulas, questões financeiras e pessoais, e falta de acessibilidade. Esta categorização permite uma compreensão mais clara dos principais obstáculos enfrentados pelos respondentes em sua busca, indicando se os servidores TAE do CPIL encontram dificuldades no acesso ou na permanência nesses programas.

I. Não houve desmotivação

Cinco respondentes afirmaram que não houve nenhum fator desmotivador em sua busca por um programa de pós-graduação. As respostas nessa categoria são claras e diretas:

Não. (P1)

Não. (P15)

Não houve desmotivação, eu queria passar em qualquer programa de mestrado, seja profissional ou acadêmico. (P16)

Não houve desmotivação em momento algum. (P17)

Não houve. (P27)

II. Aspectos burocráticos e seletivos

Esta categoria engloba os desafios burocráticos e específicos dos processos seletivos, como a necessidade de pré-projetos, conhecimentos prévios, exigências de línguas estrangeiras, entre outros:

Sim, **a prova da seleção exigir (sic) conhecimentos de muitas matérias.** (P2) (grifo nosso)

Sim. A burocracia de acesso dos programas de pós-graduação. Acesso composto de **muitas etapas, provas, bancas, projeto escrito**, competência em **Língua estrangeira**, enfim. (P3) (grifo nosso)

Vários, principalmente a **exigência de pré-projetos** e os mestrados acadêmicos que pressupõem a formação de um **network prévio mas** (sic) instituições. Isso foi um dificultador para mim, que estava há muito tempo afastado da esfera acadêmica. (P4) (grifo nosso)

Sim, um dos fatores que me desanimaram nos programas de pós-graduação acadêmicos eram **exigências de elaboração prévia de projetos de pesquisa e de um currículo acadêmico já consolidado**. O modelo de concorrência às vagas do ProfEPT proporcionou chances reais para meu acesso. (P9) (grifo nosso)

Depois de alguns anos de afastamento da academia, ficamos perdidos sobre por quais caminhos seguir para conseguir ser aprovado em um processo seletivo *stricto sensu*. Os mestrados acadêmicos possuem **processos seletivos os quais considero excludentes**, principalmente quando você não tem relacionamento com nenhum docente do programa de pós-graduação. Nesse sentido, digo com propriedade que, graças ao PROFEPT, pude retomar o sonho de fazer mestrado. O processo seletivo é democrático e não privilegia quem tem relacionamentos dentro da instituição. (P11) (grifo nosso)

Sim, os **poucos cursos desta área específica ofertados** na cidade e as suas **vagas limitadas**. (P13) (grifo nosso)

Em outros programas de mestrado que não o PROFPET muitos são os

fatores desmotivacionais: **poucas vagas; processo seletivo complexo e desgastante** (infelizmente, **são muitos os relatos de humilhações** em entrevistas/provas orais, por exemplo); **necessidade de projeto de pesquisa** alinhada ao programa e determinada linha de pesquisa; a importância de ter um tema que seja de interesse do corpo docente; **já possuir relações com alguma temática específica**, docente e/ou universidade para facilitar a inserção; provas que exigem conhecimentos em **línguas estrangeiras**; horário dos cursos, entre vários outros motivos. Em relação ao EPT, **meu único fator desmotivacional era ser no próprio CPIL porque gostaria de ocupar outros ambientes uma vez que já trabalho na instituição**, mas acabou não sendo algo determinante. (P15) (grifo nosso)

A descontinuidade nos estudos foi um obstáculo ao acesso em Programas de Mestrado. Estes Programas exigem, normalmente, **um pré-projeto, algo difícil de ser elaborado para quem já está afastado da academia há um bom tempo**. [...] (P19) (grifo nosso)

A **forma da seleção** para os programas. Para os mestrados acadêmicos, há em alguns programas **favorecimentos para ex-alunos** das instituições ou orientadores. Para o mestrado profissional, a seleção durante a pandemia que **privilegiou o tempo de serviço**. (P29) (grifo nosso)

III. Incompatibilidade com o trabalho

Muitos respondentes apontaram dificuldades em conciliar o mestrado com o trabalho, seja pela falta de afastamento para estudos ou pela carga de trabalho elevada:

A maioria dos mestrados possuem aulas ou atividades que **tornam praticamente impossível o ingresso de quem trabalhar (sic) regularmente**. (P5) (grifo nosso)

Alguns mestrados que procurei eram pagos e **outros exigiam maior disponibilidade de tempo, não sendo compatível com minha carga de trabalho diária**. (P7) (grifo nosso)

[...] **Muitas vezes fui questionada dos motivos para não estar presencialmente em um dia da semana**. A pressão só não foi maior porque o 2º semestre coincidiu com a pandemia e todos passaram a trabalhar no remoto. Entretanto, todos **os técnicos que estavam no mestrado foram cobrados a compensar o horário**, o que nunca aconteceu com professores. Isso também aconteceu comigo, todos os dias eu tinha que fazer 2h a mais para *compesar* (sic) o dia que eu não comparecia, o que foi extremamente difícil - **trabalhar 10h por dia e ainda dar conta das demandas do mestrado**. Entrando nesse mérito, houve dificuldades para conciliar as demandas do trabalho com as exigências da pesquisa. **Não foi dada a opção de termos licença para estudos**. Esse tema inclusive foi muito discutido pois havia o entendimento que TAE não tinham direito, apenas os professores. O que corrobora com várias pesquisas realizadas - **os TAE não são vistos para agentes formadores dentro da Instituição, mas puramente administrativos e, por isso, não necessitam de maior educação formal**. (P10) (grifo nosso)

Dificuldade em conseguir liberação ou afastamento para cursar pós acadêmica. Por trabalhar como único servidor psicólogo do campus, isso me preocupou bastante e precisei pensar em um outro momento, pois pensei em fazer mestrado em 2022, mas só realizei o processo para cursar o que faço hoje que começou em 2023.1. (P18) (grifo nosso)

[...] Além disso, o horário matutino, ou vespertino são de difícil conciliação com o horário de trabalho, **fator agravado pela dificuldade de se obter afastamento para estudos (algo necessário para todos que trabalham, ainda mais para quem tem filho pequeno, como eu)**. (P19) (grifo nosso)

O principal elemento desmotivador na ocasião foi pensar a dificuldade de ingressar no programa **sem a possibilidade prática de recorrer ao afastamento para estudos**. Apesar de ser um instituto legalmente previsto aos TAE, entendo que **a cultura dos IFEs de uma maneira geral é a não concessão do recurso ao corpo técnico**. (P20) (grifo nosso)

Sim. A **falta de tempo para me dedicar aos estudos**, pois a demanda de trabalho é, proporcionalmente, muito grande em relação ao número de pessoas lotadas no meu setor. (P23) (grifo nosso)

O que me desmotiva é simples: é **não poder dispor da licença para estudos**, pois a instituição tem alta rotatividade de servidores TAE. (P24) (grifo nosso)

IV. Localização e horário das aulas

Alguns respondentes destacaram problemas com a localização dos programas e os horários das aulas, que dificultam a conciliação com suas rotinas de trabalho:

Destaco como relevantes dois aspectos que me desmotivaram nessa busca: 1- **O fato de ser longe de minha residência. Trabalhar e estudar é bastante complicado e cansativo em diversos aspectos**. 2- **O fator horário das aulas**. Nem sempre é possível conciliar estudos com trabalho, por isso considero condição necessária para um mestrado profissional oferecer condições mínimas de acesso ao trabalhador, tal como um horário flexível, seja aulas remotas, em finais de semana e/ou no período noturno. (P8) (grifo nosso)

Já havia uma grande preocupação por causa dos horários. Muitos programas de mestrado eram ministrados no turno da manhã/tarde e isso era um dificultador para quem trabalhava justamente nesse horário. [...] (P10) (grifo nosso)

[...] Além disso, **o horário matutino, ou vespertino são de difícil conciliação com o horário de trabalho**, fator agravado pela dificuldade de se obter afastamento para estudos (algo necessário para todos que trabalham, ainda mais para quem tem filho pequeno, como eu). (P19) (grifo nosso)

O horário das aulas presenciais. **Geralmente os programas ofertam aulas presenciais no meu horário regular de trabalho**. (P21) (grifo nosso)

V. Questões financeiras e pessoais

Alguns respondentes mencionaram preocupações financeiras e pessoais como fatores desmotivadores:

Alguns mestrados que procurei eram pagos e outros exigiam maior disponibilidade de tempo, não sendo compatível com minha carga de trabalho diária. (P7) (grifo nosso)

Minha idade e o "longo" tempo de curso em uma área que não me agrada. Outro ponto é que minha vontade é trocar de carreira, mas como o futuro é incerto, escolhi estudar dois anos de algo que não me agrada em uma área que não pretendo me estabelecer futuramente, mas que trará um retorno financeiro mais garantido no curto/médio prazo. (P22) (grifo nosso)

Sim. **O insucesso em algumas tentativas de ingresso** em programas de outras universidades. (P26) (grifo nosso)

No geral, a falta de clareza em relação a alguns processos seletivos. (P28)

VI. Falta de acessibilidade

O participante 31 apontou a questão da falta de acessibilidade, destacando

que a sua contribuição no programa melhorará esse problema para os futuros alunos:

Não, mas ao ingressar no curso deu vontade de desistir por causa da falta de acessibilidade. Mas se eu terminar o curso vai ficar melhor para quem vier depois. (P31)

De forma quantitativa, a tabela 2 apresenta o número de vezes que os participantes citaram as categorias desmotivadoras, podendo haver, em cada resposta, mais de um fator sendo exposto.

Tabela 2 - Fatores desmotivantes na busca por um PPG *stricto sensu*

Categoria	Número de respostas
Não houve desmotivação	5
Aspectos burocráticos e seletivos	9
Incompatibilidade com o trabalho	8
Localização e horário	4
Questões financeiras e pessoais	4
Falta de acessibilidade	1

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Observa-se, portanto, que as categorias mais relevantes foram "Aspectos burocráticos e seletivos", que teve o maior número de respostas com 9 menções, e "Incompatibilidade com o trabalho", que foi destacada por 8 respondentes. Esses fatores mostram como a complexidade dos processos seletivos e as dificuldades de conciliar estudo e trabalho são os principais obstáculos para os TAE na busca por um programa de pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, "Localização e horário das aulas" e "Questões financeiras e pessoais" foram mencionadas por 4 respondentes cada, indicando também a importância de aspectos práticos e econômicos na decisão de buscar uma formação continuada. A categoria "Falta de acessibilidade" foi mencionada por 1 respondente, ressaltando a necessidade de garantir que os programas sejam inclusivos e acessíveis a todos os interessados.

5.2.5 Impacto da Formação Continuada

Nessa seção do questionário, objetivou-se analisar de que maneira a formação continuada impactou ou impactaria a vida profissional dos TAE. A primeira (e segunda) pergunta²⁹ dessa seção indagava de que maneira a formação em nível *stricto sensu* contribui, contribuiu ou contribuiria para o desenvolvimento do trabalho desenvolvido pelo TAE no CPII.

A tabela 3 apresenta uma categorização das respostas, que foram classificadas em quatro categorias principais: aprimoramento conceitual que se reflete na prática profissional; compreensão cultural, social e educacional; contribuições financeiras; desafios e limitações. A tabela apresenta o número de vezes que os participantes citaram as diferentes categorias que determinam as contribuições da formação continuada no desenvolvimento do trabalho. Vale ressaltar que cada resposta pode incluir mais de uma categoria.

Tabela 3 - Contribuições da formação continuada no desenvolvimento do trabalho

Categoria	Número de respostas
Aprimoramento conceitual que se reflete na prática profissional	22
Compreensão cultural, social e educacional	10
Desafios e limitações	2
Contribuições financeiras	1

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Para realizar uma análise qualitativa das 31 respostas fornecidas, destacamos alguns padrões temáticos e a diversidade de experiências relatadas pelos participantes.

²⁹ A primeira e segunda perguntas foram separadas apenas por uma questão de ajuste do Google Forms, de maneira que os alunos e ex-alunos respondessem e, posteriormente, os TAE que já tentaram ingressar. Trata-se, portanto, da mesma indagação.

I. Aprimoramento conceitual que se reflete na prática profissional

Como já respondi anteriormente, o **objeto da minha pesquisa tem relação direta com a minha trajetória no CPII.** (P1) (grifo nosso)

Conhecimento maior sobre o tema estudado. (P2) (grifo nosso)

Contribui na busca de **aprimoramento individual e do setor onde atuo.** Falando especificamente da minha área de atuação, a biblioteca... **Estar inserido na EPT e ter conhecimento dos conceitos fundamentais desse campo da educação ajuda, por exemplo, na formação e desenvolvimento de acervo bibliográfico de cursos técnicos.** (P3) (grifo nosso)

Traz maior saber conceitual e maior probabilidade de me manter financeiramente na carreira. (P4) (grifo nosso)

O mestrado profissional exige a junção do conhecimento teórico com a prática profissional. Aprendi uma teoria que utilizo cotidianamente com os alunos, em minha prática profissional. (P6)

A formação acadêmica **ampliou meus conhecimentos sobre EPT,** possibilitando que eu entenda melhor o propósito da educação profissional na rede federal e como posso contribuir para que esses propósitos sejam alcançados, **assim como as necessidades dos alunos sejam atendidas.** (P7) (grifo nosso)

Conhecimento da legislação, da história da educação mais voltada a classe trabalhadora me fizeram identificar gargalos nos atendimentos que prestamos. Me fizeram perceber com maior especificidade as diferenças entre os públicos atendidos pela *imstitucia* (sic) nos diversos segmentos que o CPII atua. (P9) (grifo nosso)

O mestrado contribuiu para a construção de uma visão mais global e integrada da instituição. Quando atuamos em setores pedagógicos nos campi, ficamos muito presos à rotina escolar, nos esquecendo de que fazemos parte de um Instituto Federal. O cotidiano escolar nos faz ter uma visão parcelar do trabalho pedagógico. (P11) (grifo nosso)

Meu trabalho é mediar conflitos e acolher estudantes, tema da minha pós, com produção de minicurso para implementação prática. (P12) (grifo nosso)

[...] **além de embasar de forma teórica as nossas práticas com métodos de pesquisa que identificam o êxito ou não de nossas tarefas.** (P13) (grifo nosso)

Por meio do referencial teórico do curso e da pesquisa, foi possível adquirir conhecimentos que favoreceram a minha prática pedagógica. (P14)

Como disse anteriormente, **os conhecimentos adquiridos na academia se refletem nas ações que podem ser produzidas no campo de trabalho** com vistas a conhecer melhor a realidade com a qual se trabalha e sugerir intervenções adequadas. Nesse sentido, entendo que **essa formação traz novos elementos a serem pensados na prática profissional** e que a pesquisa que estou desenvolvendo pode auxiliar o CPII a responder a algumas demandas importantes da instituição. (P15) (grifo nosso)

Contribui de forma significativa no ambiente de trabalho, tendo em vista q a minha pesquisa propõe uma intervenção com foco para uma educação antirracista, considero uma proposta necessária. (P16) (grifo nosso)

Entendo que a formação continuada, seja ela em nível lato, stricto senso (sic) ou em desenvolvimento na área de extensão, **sempre contribuem para as atividades dentro do CPII.** (P17) (grifo nosso)

[...] **A formação me permite refletir sobre o meu trabalho e que direção posso dar a ele,** que corresponda ao desenvolvimento da instituição, seus trabalhadores, estudantes, famílias e sociedade em geral. (P19) (grifo nosso)

Maior entendimento acerca da dinâmica do estatuto do corpo docente. (P20)
Estou tendo a **oportunidade de me aprofundar no tema principal do meu trabalho, que é a ética em pesquisa com seres humanos.** Mesmo antes de concluir, já consigo apropriar-me cada vez mais da temática e **isso reflete**

na confiabilidade das minhas tarefas diárias e nas informações passadas aos pesquisadores. Todo o arcabouço teórico absorvido nesse período será essencial para que eu atinja o meu objetivo dentro da instituição, que é desenvolver minhas atividades o mais próximo possível da excelência durante o tempo que estiver atuando como servidor. (P22) (grifo nosso)

Contribuiria na **produção de conhecimento aplicado à Comunicação** da instituição. (P25) (grifo nosso)

Ampliaria meus conhecimentos, possibilitando o desenvolvimento de projetos junto aos estudantes afim (sic) de contribuir com a formação deles. (P29) (grifo nosso)

No ganho de conhecimento para atuar com mais segurança como servidor. (P30)

Minha formação possibilitou ampliar meus conhecimentos sobre a EPT e sobre a área de divulgação científica (meu objeto de pesquisa). (P26) (grifo nosso)

O conhecimento sobre a história e as políticas da EPT colaboram na orientação dos alunos dos cursos integrados. (P27)

Esta categoria representa a maioria das respostas, indicando que a formação continuada *stricto sensu* é vista principalmente como uma ferramenta para o estudo teórico que diretamente impacta a prática profissional dos TAE.

A ênfase significativa nesta categoria sugere que esses profissionais valorizam altamente o conhecimento teórico e conceitual adquirido através da formação continuada e que esse conhecimento é considerado essencial para a melhoria de suas práticas diárias no CPIL.

II. Compreensão cultural, social e educacional

[...] Assim, pode-se **pensar em uma biblioteca que atenda com qualidade aos variados perfis de alunos do CP2**, e não alunos de fundamental e médio regular apenas. **Superaríamos a condição de 'biblioteca escolar'**. (P3) (grifo nosso)

Pude compreender melhor como a situação social dos alunos afeta sua relação com a escola e seu desempenho. Dessa forma posso pensar melhores formas de contribuir para o seu percurso escolar. (P5) (grifo nosso)

Como respondido anteriormente, **a minha percepção de que sou um servidor da EPT surgiu e se acentuou quando ingressei no PROFEPT.**

Antes eu não fazia ideia disso, na prática, embora tenha estudado bastante as Leis 11892 e 11091. Atualmente **eu atuo como um agente disseminador dessa informação e oriento a todos os meus colegas servidores**, principalmente técnicos, de que somos servidores da EPT. (P8) (grifo nosso)

Contribui, **pois trouxe amplitude para as atividades culturais que promovemos [...]** (P13) (grifo nosso)

Olhar ampliado, crítico e histórico em relação ao cotidiano escolar, construção de currículos, construção de sentido de escola para os estudantes, favorecimento de reflexões sobre a instituição escolar. (P18)

Acredito que os conhecimentos sobre as bases conceituais (sic) da educação profissional **nos permite compreender a educação e o trabalho como dimensões que se nutrem e se transformam mutuamente.** Portanto, a formação *stricto sensu* não desinteressada do fazer profissional e este não é a repetição sempre igual de procedimentos mecânicos. [...] (P19) (grifo nosso)

Minha pesquisa e a construção do meu produto educacional foram pensados para **contribuir no processo de ensino através de um currículo mais integrado**, buscando assim uma **formação integral dos alunos**. (P21) (grifo nosso)

[...] Todo o arcabouço teórico absorvido nesse período será essencial para que eu atinja o meu objetivo dentro da instituição, que é **desenvolver minhas atividades o mais próximo possível da excelência** durante o tempo que estiver atuando como servidor. (P22) (grifo nosso)

Contribui para a **percepção sobre o alcance das metas na formação de estudantes do PROEJA** e na percepção sobre o **impacto desta formação nas vidas desses/as estudantes**. (P23) (grifo nosso)

Me fez entender melhor a equiparação que o colégio recebeu com os Institutos Federais, **consegui entender melhor o que nos tornamos após essa equiparação**. (P25) (grifo nosso)

Esta categoria é a segunda mais mencionada, indicando que a formação continuada também é reconhecida por sua capacidade de aumentar a compreensão dos TAE sobre as complexidades culturais, sociais e educacionais que afetam o ambiente escolar. Essa compreensão aprimorada permite que esses profissionais da educação desenvolvam estratégias mais inclusivas e sensíveis às necessidades dos alunos e de toda comunidade escolar.

III. Desafios e limitações

Para o trabalho em si, na prática, **não consegui identificar grandes relações**. [...] (P10) (grifo nosso)

Não sei. (P28)

Embora a maioria das respostas sejam positivas, algumas indicam que existem desafios e limitações associados à formação continuada. Esses desafios podem incluir a dificuldade de aplicar o conhecimento teórico na prática diária ou outras barreiras institucionais e pessoais.

IV. Contribuições financeiras

Traz maior saber conceitual e **maior probabilidade de me manter financeiramente na carreira**. (P4) (grifo nosso)

Esta categoria é mencionada por apenas um participante, indicando que as contribuições financeiras são raramente percebidas como um benefício principal para o desenvolvimento do trabalho em si. Um dado interessante porque vai de encontro a uma percepção do senso comum de que o corpo técnico só busca a pós-graduação *stricto sensu* em função de ganhos pecuniários.

A tabela 4 apresenta a avaliação dos 31 participantes sobre a integração entre a formação continuada em EPT e as suas atividades de trabalho no Colégio Pedro II, utilizando uma escala de 1 a 5, onde 1 significa 'não integrada' e 5 'muito integrada'.

Tabela 4 – Integração entre a formação continuada em EPT e as atividades de trabalho

Nível de integração	Número de respostas
5 - Muito integrada	10
4 - Bem integrada	11
3 - Moderadamente integrada	8
2 - Pouco integrada	1
1 - Nada integrada	1

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

A análise das respostas mostra, portanto, que 21 participantes avaliam a integração como bem integrada ou muito integrada, indicando que a maioria dos participantes percebe uma forte integração entre a formação continuada em EPT e as suas atividades de trabalho no CPPII. Isso sugere que a formação está alinhada com as necessidades práticas e contextuais do ambiente de trabalho dos TAE, proporcionando benefícios tangíveis na prática diária desses profissionais. Apesar disso, oito participantes percebem a integração como moderada e dois percebem uma falta de integração. A tabela 5 apresenta o setor dos TAE que indicaram os níveis 3, 2 e 1 em suas respostas, além da informação se a EPT é ofertada no seu campus de lotação.

Tabela 5 – TAE que perceberam de moderada à nenhuma integração da EPT com o seu trabalho

Participante	Setor	EPT	Nível
P3	Pedagógico	Sim	3
P10	Administrativo	Sim	3
P11	Pedagógico	Não	3
P14	Pedagógico	Não	3
P17	Administrativo	Sim	3
P18	Pedagógico	Não	3
P24	Administrativo	Sim	3
P29	Pedagógico	Não	3
P28	Administrativo	Não	2
P23	Pedagógico	Sim	1

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Essa análise indica que ainda há dificuldade entre os TAE em perceber e correlacionar essa modalidade de ensino (e todo o contexto social que ela representa) no seu ambiente de trabalho, na sua prática diária. Nota-se que, com exceção de duas respostas, as outras oito dizem respeito a TAE que trabalha em setores administrativos e/ou onde a EPT não é ofertada. Assim sendo, essas respostas destacam áreas onde a formação continuada em EPT pode não estar atendendo às expectativas ou necessidades específicas da prática profissional desses trabalhadores, já que o CPIL, apesar de ser equiparado aos institutos federais desde 2012, possui especificidades, sobretudo no que tange à verticalização dos IFs, já que é o único IF que oferece a educação infantil e o ensino fundamental (anos iniciais e finais). A proposta de verticalização pensada por Pacheco (2011) para os Institutos Federais envolve a integração de diferentes níveis de ensino, indo do ensino médio

técnico até a pós-graduação *stricto sensu*. Esse modelo prevê um percurso formativo que abrange graduações tecnológicas, licenciaturas e especializações, promovendo uma continuidade educacional

A verticalização, segundo Pacheco (2015, p.22), busca superar o modelo disciplinar hegemônico, promovendo um ambiente em que a educação básica, técnica e superior compartilhem espaços e trajetórias formativas:

Esse lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige uma postura que supere o modelo hegemônico disciplinar; significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos.

Além disso, é importante destacar que quatro dessas respostas são de TAE não alunos do PROFEPT, isto é, que já tentaram ingressar, sem êxito. Isso indica que esses profissionais não tiveram acesso à formação continuada, de maneira que veem pouca ou nenhuma integração entre ela e o seu trabalho.

5.2.6 Condições para a Formação Continuada

Nessa última seção do questionário foi possível avaliar em quais condições se deu o processo de formação continuada dos TAE alunos do PROFEPT. Para tal, a primeira pergunta foi sobre o afastamento para estudo, redução de carga horária e horário especial de estudante. O intuito foi saber se o participante obteve ou não algum desses direitos durante o seu percurso formativo³⁰. A tabela 6 apresenta o quantitativo levantado.

Tabela 6 – Situação do TAE durante a formação continuada

Situação do TAE	Número de respostas
Não solicitou o afastamento integral para estudo	14
Teve afastamento integral para estudo	6
Solicitou mas não conseguiu o afastamento integral para estudo	4

³⁰ A pergunta possibilitava que o participante marcasse mais de uma opção de resposta.

Teve redução de carga horária	4
Teve horário especial de estudante	3

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

A maioria dos TAE não solicitou o afastamento integral para estudo (14 participantes). Esse número pode refletir diversos fatores, como desconhecimento da possibilidade, percepção de dificuldades em conseguir o afastamento, ou ainda, a escolha de conciliar trabalho e estudos sem interrupção das atividades profissionais devido ao cargo ocupado, de chefia ou direção, por exemplo.

Apenas seis TAE conseguiram o afastamento integral para se dedicar aos estudos. Isso indica que, apesar da possibilidade, poucos foram contemplados com essa medida. Quatro participantes solicitaram o afastamento integral, mas não obtiveram sucesso, ou seja, não conseguiram condições adequadas durante o seu percurso formativo. Quatro servidores solicitaram e não conseguiram afastamento integral e o mesmo número obteve a redução na carga horária. Isso pode ter sido uma alternativa viável para alguns profissionais conseguirem dedicar mais tempo ao programa de mestrado. Somente três participantes receberam horário especial de estudante. Esse ajuste na jornada de trabalho pode ter facilitado a conciliação entre atividades profissionais e acadêmicas, embora não seja uma prática amplamente adotada no caso de formação no nível *stricto sensu*.

Na pergunta seguinte, foi solicitado à amostra que justificasse a marcação na pergunta anterior, de maneira que explicasse como se deu o seu percurso formativo durante o mestrado em EPT. Aqueles que não solicitaram o afastamento integral para estudo disseram:

- Minhas funções não me permitiriam afastamento por muito tempo. (P1)
- Não solicitei afastamento para estudo, mas solicitei licença capacitação, por um período de três meses. Iniciarei a licença agora em abril/24. (P3)
- Não solicitei porque já possuía jornada flexibilizada (6 horas diárias) e também porque grande parte do curso se deu durante a pandemia da covid-19. (P4)
- Não tive mudança de meu horário de serviço, mas quando precisei modificar meu horário por conta da pesquisa tive apoio da direção. (P5)
- Não tive afastamento. Somente agora foi aberto um edital para afastamento de estudos. (P7)
- Não solicitei afastamento, a princípio, pela falta de conhecimento do benefício e depois pela cultura institucional em não reconhecer que os TAE têm o direito ao afastamento em diversas recusas comentadas pelos colegas à época. (P9)

Não solicitei, pois conseguia conciliar o meu horário de trabalho com a pesquisa. (P13)

Na época, a instituição não oferecia estas possibilidades para os servidores técnico-administrativos. (P14)

A portaria 2402 do CP2 me atendeu, pretendia sim me afastar por 3 meses na fase final do mestrado, mas como chefe do setor avalei quase como impossível me afastar, já que temos 2 servidores afetados por um longo período. Em muitos momentos me senti sufocada, mas segui em frente. (P17)

Não solicitei considerando que a concessão seria improvável. (P20)

Não solicitei o afastamento pois assumi o cargo de Direção Pedagógica. Como estarei nesse cargo por um período de 10 meses, a ideia é solicitar afastamento 4 meses antes da defesa para que eu possa me dedicar exclusivamente à pesquisa. (P21)

Negociei com a minha chefia a possibilidade de estar presencialmente na maioria das aulas do curso. (P22)

P1 e P21 não solicitaram afastamento devido às exigências de suas funções, que são de direção, logo, não poderiam ser interrompidas por um período prolongado. Além disso, teriam que abdicar do cargo (e, claro, da gratificação) caso solicitassem o benefício. P17 destaca que, enquanto chefe do setor, avaliou a impossibilidade de se afastar e que, apesar de ter tido redução de carga horária pela portaria nº 2.402/2021³¹, se sentiu sobrecarregada. P3 optou pela licença capacitação em vez de afastamento integral. A licença para capacitação é concedida ao servidor após cada quinquênio de efetivo exercício, a fim de que o mesmo possa afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração, no interesse da Administração, por no mínimo 15 dias e no máximo até três meses³². Isso indica uma alternativa encontrada para conciliar estudo e trabalho. P4 alega que tinha uma jornada flexibilizada³³ e o contexto da pandemia facilitou a conciliação entre trabalho e estudo. P5 não solicitou o afastamento, pois, segundo ele, conseguiu apoio da direção do seu campus para ajustes pontuais na sua jornada. Cabe aqui ressaltar que trata-se de participante com função de chefia, o que certamente corroborou para que não

³¹ Portaria Colégio Pedro II nº 2.402, de 23/12/2021: Normatiza a participação em ação de desenvolvimento em serviço para qualificação dos servidores Técnico-administrativos em Educação no âmbito do Colégio Pedro I. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2023/AGOSTO/Como%20Pedir/Como%20Pedir-Participa%C3%A7%C3%A3o%20em%20A%C3%A7%C3%A3o%20de%20Desenvolvimento.pdf>. Acesso em 10 jun. 2024.

³² Informações disponíveis no site do CPIL, na área do servidor, em 'como pedir'. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2022/Fev/Como%20Pedir%20Licen%C3%A7a%20Capacita%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

³³ No CPIL, alguns setores aderem ao Programa de Gestão de Demandas (PGD), outros à jornada flexibilizada de 6 horas diárias. Os critérios levam em consideração, sobretudo, a natureza das funções realizadas no setor. Os setores pedagógicos são flexibilizados.

solicitasse o afastamento integral, uma vez que perderia o recebimento da função gratificada.

P7 e P14 informaram que não solicitaram o afastamento porque essa possibilidade não estava disponível à época que eram alunos do PROFEPT³⁴. P9 destaca a falta de conhecimento sobre o benefício e uma política institucional desfavorável, que desincentiva os TAE a solicitar o afastamento integral devido a precedentes negativos, fator também apontado pelo P20.

P13 afirma que conseguiu conciliar trabalho e estudos sem necessidade de afastamento, indicando que a gestão de tempo foi suficiente para suas necessidades acadêmicas. Já P22 alega que conseguiu negociar com a sua chefia a presença na maioria das aulas, o que indica que não foram em todas.

Essa diversidade de respostas sugere que, devido às barreiras e aos desafios encontrados, muitos TAE acabam encontrando formas alternativas de continuar sua formação, seja pela licença capacitação de 90 dias, seja por acordos com a direção do campus ou com a chefia imediata. Esse cenário não é o ideal e pode ser aprimorado com melhor comunicação da realidade e políticas institucionais de apoio à formação *stricto sensu* desses profissionais. Cabe destacar que dois participantes que responderam não ter solicitado o afastamento, não justificaram a sua resposta.

Dentre os seis participantes que informaram ter tido o afastamento integral para estudo, justificaram das seguintes formas:

6 meses. (P2)

Durante os primeiros 18 meses, tive redução de carga horária para 30 horas. À época, ocupava função de chefia e meu regime era de 40h, embora trabalhe em setor flexibilizado. Nos últimos 6 meses, obtive afastamento integral. (P11) Estou no segundo e último ano de formação e tive afastamento integral para estudos concedido durante o período de 4 meses para o desenvolvimento do projeto de pesquisa para a qualificação - de novembro/2023 a março/2024. Retornei ao trabalho e solicitei novo afastamento para estudos, também de 4 meses, no período de agosto a dezembro de 2024 para a finalização da dissertação e defesa e que também foi concedido. O afastamento foi fruto de uma negociação com a direção do campus e a chefia da assistência estudantil na reitoria para que fosse possível o afastamento nos períodos mais críticos do desenvolvimento da pesquisa, já que solicitar o afastamento integral por 12 meses consecutivos prejudicariam sobremaneira um setor que tem somente uma servidora. (P15)

³⁴ Apesar de não possuir um edital de afastamento, a Portaria nº 3348/2019 já abordava o afastamento para estudos, incluindo a participação em programas de pós-graduação *stricto sensu* no país e estudos ou missões no exterior. Isso demonstra que a normativa existia. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2023/Progesp/PORTARIA%203348%20DE%2007%20D E%20OUTUBRO%20DE%202019.pdf>. Acesso em 10 jun. 2024.

Tive inicialmente até então 10 horas de redução para dedicar ao mestrado e a partir de Junho terei afastamento integral até final de março de 2025. (P18)
Solicitei afastamento agora em março de 2024 e ficarei afastado até março de 2025. (P19)
Tive 3 meses de afastamento para conclusão de dissertação. (P26)

P11 revela que teve, enquanto chefe do setor, redução de carga horária de trabalho. Em seguida, um afastamento integral de 6 meses. Resta evidente que P11 perdeu a sua função gratificada com a concessão do afastamento. P18 também começou com uma redução de 10 horas e posteriormente conseguiu afastamento integral por cerca de 9 meses. P15 obteve afastamentos integrais em dois períodos distintos, totalizando 8 meses, para fases críticas de seu projeto de pesquisa, relatando que não foi possível o afastamento por 12 meses consecutivos, já que é a única servidora do setor. P19 obteve um afastamento integral de 12 meses, indicando uma concessão pouco comum entre os TAE. P26 recebeu um afastamento integral de 3 meses para concluir sua dissertação, um período mais curto para a finalização do trabalho acadêmico. Não ficou claro se esse afastamento foi através da licença capacitação ou, de fato, o afastamento integral para estudo.

Como visto, os períodos de afastamento dos TAE variam amplamente, de 3 meses a 12 meses, evidenciando a falta de uma regra uniforme na concessão desse direito. Essa variação destaca que essa flexibilidade também pode gerar incertezas e desigualdades, já que a duração do afastamento parece depender não apenas das necessidades acadêmicas dos TAE, mas das condições de trabalho em seus setores. Em particular, servidores que trabalham sozinhos ou em setores com poucos profissionais enfrentam maiores desafios para obter afastamentos mais longos, comprometendo potencialmente a equidade no acesso ao benefício e a continuidade de seus estudos. Essa realidade sugere a necessidade de uma política mais clara e equitativa quanto aos direitos dos servidores à formação continuada.

A análise dos TAE que solicitaram o afastamento integral, mas não conseguiram, revela um conjunto de desafios e barreiras que variam de questões institucionais a limitações dentro dos setores.

Não tive afastamento. Somente agora foi aberto um edital para afastamento de estudos. (P6)
Não tive afastamento para o estudo pois o entendimento era que servidores TAE não tinham direito, além da resistência dos superiores. Ao final, tive licença capacitação (direito concedido pela 8112) e foi apenas pelo período de 3 meses. Para que eu conseguisse o prazo sem riscos de

não concluir a pesquisa a tempo e ter que devolver a remuneração do período de afastamento, tive que arcar financeiramente com uma capacitação. (P10)
Solicitei a licença para estudos por 4 meses que foi o permitido pela direção/sgp devido compatibilidade com a dinâmica de trabalho. Éramos 4 colegas dentro do mesmo setor com a mesma finalidade, então precisamos nos dividir. (P12)
Não consegui o afastamento por falta de pessoal no meu setor de trabalho. (P23)

P6 não conseguiu o afastamento porque, segundo ele, a possibilidade não existia até recentemente. Mas como já visto anteriormente, apesar de não possuir um edital de afastamento, a Portaria nº 3348/2019 já abordava o afastamento para estudos, incluindo a participação em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Isso demonstra que P6 não conhecia a normativa ou que, apesar de conhecer, sabia das dificuldades em conseguir.

P10 enfrentou a resistência dos seus superiores hierárquicos, relatando que no final do curso, solicitou licença capacitação por 3 meses e teve que pagar por uma capacitação, para fins de comprovação do usufruto do direito, ou seja, ainda teve ônus financeiro durante o seu percurso no mestrado.

P12 relata que obteve apenas 4 meses de licença devido à necessidade de compatibilizar a dinâmica de trabalho com outros colegas do setor, que também estavam solicitando afastamento. Nesse mesmo contexto, P23 apresenta que não conseguiu o afastamento devido à falta de pessoal em seu setor, um problema significativo que impede a liberação dos TAE para estudos, já que não possuem o profissional substituto.

Como já debatido anteriormente, P11 e P18 tiveram, inicialmente, redução de carga horária, e, posteriormente, o afastamento. P16 não solicitou o afastamento por ser chefe do setor, e obteve a redução da carga horária. P25 justifica:

Precisei apenas de uma redução na carga horária na reta final do curso para conclusão. (P25)

Com relação aos participantes que afirmaram ter tido horário especial de estudante, três participantes afirmaram:

Solicitei horário especial para servidor estudante. Tive um nível de dificuldade razoável para conseguir em função da carência de efetivo no setor, mas consegui. Compensava nos dias em que não tinha aula. (P8)
Licença Capacitação. (P17)

Negocieei com a minha chefia a possibilidade de estar presencialmente na maioria das aulas do curso. (P22)

Na última pergunta desta seção, foi proposto aos respondentes que informassem que condições o CPII poderia oferecer para facilitar a formação continuada em nível *stricto sensu* aos servidores TAE. Para classificar as respostas fornecidas, foram criadas algumas categorias de acordo com os temas observados em cada uma delas. Assim, seguem abaixo as categorias com as respectivas respostas.

Licenças e afastamentos:

Redução de dias de trabalho semanais ou mensais. (P2)

Garantia de afastamento para todos, por um período mínimo de 6 meses, independente de ser docente ou técnico. (P7)

Permitir que os TAE possam ter afastamento para estudo, assim como é feito com os docentes ou, no mínimo, horário diferenciado sem exigência de compensação. Mas que essa permissão seja muito bem construída para que não haja lacunas e que os superiores tenham entendimento diferente, não permitindo a efetiva utilização. [...] (P10) (grifo nosso)

Considero que o tratamento deveria ser igual no tempo de licença para todos. Se vc está num setor com poucas pessoas vc tira 4 meses de licença, se trabalha em um setor maior, tira 6 meses e tenho colegas que, por conseguiram 1 ano e até outra que conseguiu afastamento integral. Professor tem esse direito garantido. (P12) (grifo nosso)

Acredito que o CPII tem avançado nesse sentido, inclusive tendo inaugurado recentemente os editais para seleção dos técnicos que solicitam afastamento, dando transparência a esse processo. **Algo que poderia ser modificado é o tempo necessário para servidores técnicos poderem solicitar o afastamento.** [...] (P15) (grifo nosso)

Afastamentos com substituição de servidor no setor, isso pq se o setor conta com 1 servidor e esse se afasta, gera inúmeros prejuízos na oferta de serviços, podendo até ter que ficar fechado pela falta do servidor afastado para estudo. (P16)

Concedendo afastamento para estudos, em número muito superior ao que foi concedido neste primeiro edital. (P19)

Oferta de mais cursos e **concessão de afastamento para estudos.** (P20) (grifo nosso)

O ideal seria a concessão de licenças para estudos, porém, diante da impossibilidade, pensar em horário especial de trabalho e adesão ao PGD³⁵ remoto possam opções mais viáveis. Por hora só consigo pensar nessas possibilidades. (P21) (grifo nosso)

Uma maior divulgação e encorajamento para a participação no ProfEPT, oferecido pela própria instituição, **além de facilitar e incentivar a adesão aos mecanismos para afastamento do servidor técnico-administrativo no período que estiver cursando o mestrado.** (P22) (grifo nosso)

Simplesmente oferecendo uma política clara para afastamento para estudos de forma a propiciar a conclusão do curso. (P24)

³⁵ O Programa de Gestão e Desempenho (PGD) é o modelo de gestão instituído pela Administração Pública Federal por meio do Decreto nº 11.072/2022 e regulamentado pelas Instruções Normativas nº 24/2023 e 52/2023.

Afastamento p estudos. (P27)

Garantir, efetivamente, afastamento do(a) servidor(a) para concluir os estudos e flexibilidade de horários, sem depender da relação do(a) técnico(a) com o(a) gestor(a). (P29)

Oferta de outros programas, convênios, vagas e bolsas:

Realização de convênios com outras instituições e também a **criação de cursos no CPII voltados para o segmento Técnico Administrativo**. (P1) (grifo nosso)

Das licenças e afastamentos garantidos por lei os TAE já usufruem. Além desses, talvez **a oferta de mais programas de pós graduação...** A nível de doutorado, por exemplo. Mas eu também penso que a oferta do ProfEPT e de **outros mestrados aqui no Colégio seja um avanço**. Só não podemos perder as conquistas. (P3) (grifo nosso)

Oferecer um curso próprio de mestrado para os servidores, com foco em Administração, já que a maior parte dos servidores ocupa o cargo de Assistente em Administração. (P4) (grifo nosso)

[...] Ademais, sendo o CP2 uma instituição de ensino que oferece cursos lato e *stricto sensu*, **que haja cursos voltado para as áreas administrativas também**. O PROFEPT é o único mestrado mais abrangente que pode englobar os TAE que não trabalham diretamente na área pedagógica, porém há diversos cursos que são voltados para a docência. **Deveria haver, pelo menos, um curso voltado para as áreas puramente administrativas**. (P10) (grifo nosso)

Eu considero que o Colégio Pedro II poderia **ofertar mais cursos de mestrado em outras áreas do conhecimento**. O PROFEPT é uma grande oportunidade. Contudo, é um curso muito específico, voltado à área da EPT. Enquanto servidores técnicos, ocupamos cargos em diversas áreas e, portanto, poderíamos ter acesso a outros tipos de curso. (P11) (grifo nosso)

Ampliar o número de vagas para o mestrado, descentralizar o curso e as vagas ofertadas para outros campi, pois hoje a disponibilidade é somente para o campus São Cristóvão e **ofertar bolsas de fomento para a pesquisa dos(as) alunos(as)**. (P13) (grifo nosso)

[...] Além disso, **pensar junto aos técnicos administrativos cursos de mestrado e doutorado que poderiam ser oferecidos pelo CPII que sejam interessantes para esse grupo de servidores** e que acaba tendo opções mais limitadas dentro da instituição. (P15) (grifo nosso)

Ampliando o número de cursos e destinando vagas para técnicos-administrativos em educação no Edital, como é feito em algumas Universidades. (P17) (grifo nosso)

Oferta de mais cursos e concessão de afastamento para estudos. (P20) (grifo nosso)

Aumento de ofertas de cursos e mais Campi oferecendo formação continuada. (P30) (grifo nosso)

Deveria dar uma bolsa, custear um profissional para auxiliar o deficiente visual pesquisador além de fornecer tecnologias assistivas para facilitar o trabalho. (P31) (grifo nosso)

É importante ressaltar que, a exemplo do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), alguns Institutos Federais já disponibilizam programas de bolsas para qualificação. O Programa Institucional de Bolsas para Qualificação de Servidores

do IFNMG³⁶, tem, dentre outros objetivos, contribuir para a constituição de uma política voltada para a qualificação dos servidores do IFNMG, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, além de fortalecer atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, é essencial que o CPEI adote boas práticas de incentivo à formação *stricto sensu*, como esta, contribuindo para o desenvolvimento profissional contínuo dos seus servidores. Assim, a implementação de programas similares no CPEI pode não apenas impulsionar a qualificação acadêmica e técnica dos trabalhadores, mas também fortalecer a instituição como um todo, ao fomentar uma cultura de constante pesquisa.

Valorização e incentivos:

Acho que o colégio está caminhando nesse sentido. Porém, considero que a valorização do técnico não passa apenas pela possibilidade de formação continuada. **É preciso valorizar o corpo técnico no dia a dia. Mapear interesses, habilidades, possibilidades de contribuição com a instituição.** Por vezes, penso que os técnicos são subaproveitados. Talvez esse seja um dos motivos para a evasão dos técnicos para empregos públicos melhores. (P6) (grifo nosso)

Uma política de incentivo, onde as chefias imediatas conseguissem substitutos para os TAE afastados para estudos. (P9) (grifo nosso)

Auxílio financeiro para ajudar a custear os gastos com a formação continuada dos servidores, flexibilidade nos horários de trabalho, redução de carga horária e cota para servidores nos cursos de pós graduação *stricto sensu*. (P14) (grifo nosso)

Divulgação e informação:

Uma maior divulgação e encorajamento para a participação no ProfEPT, oferecido pela própria instituição, além de facilitar e incentivar a adesão aos mecanismos para afastamento do servidor técnico-administrativo no período que estiver cursando o mestrado. (P22) (grifo nosso)

Mais estímulo através da **divulgação de seus programas acadêmicos, maior atuação informativa sobre os ganhos salariais com a formação continuada**, o pleito contínuo de mais servidores/as junto ao governo federal e uma reorganização/redistribuição equânime do seu quadro de servidores, para que haja melhores condições de trabalho a setores muito defasados no CPEI. (P23) (grifo nosso)

Outras avaliações e percepções:

³⁶ Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/pbqs>. Acesso em: 02 set. 2024.

Considerando que a instituição não pode abrir concurso sem autorização, a solução deveria ser interna. Ou contrato de temporário ou algum acordo com os superiores e os colegas de setor, mas deixar para resolução interna acaba não garantindo direito e gerando dependência do superior. (P5)

Sim. Tanto é que hoje o Colégio oferece a oportunidade de afastamento integral aos servidores TAE para formação em nível *stricto sensu*. Como membro da CISPCTAE, observo que a atual gestão do CP2 tende a aumentar e melhorar essa oferta. (P8)

Maior articulação com os campi e unidades onde os servidores trabalham, facilitando sua dedicação em carga horária para o exercício do mestrado. Maior diversidade de áreas de conhecimentos dos professores e orientadores. A psicologia é basal para a formação em educação, no entanto, não tivemos contato com professor psicólogo da escola. (P18)

Acho que as atuais condições são muito boas. Só deveriam estar disponíveis a todos os técnicos que tentam fazer uso. Percebo resultados divergentes no tratamento entre técnicos e docentes. (P26)

Deveria dar uma bolsa, **custear um profissional para auxiliar o deficiente visual pesquisador além de fornecer tecnologias assistivas para facilitar o trabalho**. (P31) (grifo nosso)

5.3 Números atuais de TAE afastados para estudos no CPII

A tabela 7 resume o número de servidores técnico-administrativos afastados para estudos, categorizados por nível de formação e a forma de obtenção do afastamento. O Edital nº 02 de 1 de fevereiro de 2024³⁷ é recente e trata do afastamento integral para fins de participação em Programa de Pós-graduação *stricto sensu* e pós-doutorado de técnico-administrativo no país ou no exterior. Esses dados foram fornecidos pela Seção de Progressão e Capacitação (SECAP) da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP) do CPII em julho de 2024.

Tabela 7 – TAE afastados para estudos

Nível de formação	Servidores afastados pelo Edital nº 02/2024	Solicitações em andamento pelo Edital nº 02/2024	Solicitações anteriores ao Edital nº 02/2024
Mestrado	5	2	-
Doutorado	1	-	3

Fonte: Dados da PROGESP - CPII. Tabela elaborada pela Autora (2024).

37

Disponível em: https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2024/Fev/Edital_afastamento_tecnico.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

Como podemos observar, o número de servidores técnico-administrativos afastados para estudos ainda é pequeno, considerando o elevado número de servidores que não possuem escolaridade em nível *stricto sensu*. O nível de escolaridade dos TAE ativos está representado no Gráfico 1 desta pesquisa (página 60).

6 PRODUTO EDUCACIONAL

A partir da análise das respostas da amostra, foi elaborado o produto educacional na forma de um relatório técnico, no intuito de contribuir com o trabalho dos gestores de pessoas do CPII para o fortalecimento da formação continuada em nível *stricto sensu* do servidor TAE do CPII, estendendo-se a todos os outros trabalhadores técnicos da RFEPCT.

O produto educacional tem como bases os conceitos de trabalho, a integração entre educação e trabalho, a importância da formação em nível *stricto sensu* em EPT para o fortalecimento da própria rede e para a ocupação do espaço da pesquisa por parte dos servidores técnicos.

O relatório técnico foi constituído pela apresentação de dados coletados e condensados a partir do questionário semiestruturado ofertado aos participantes desta pesquisa. Destacamos que a amostra coletada é significativa, tendo em vista os critérios de inclusão e exclusão que orientaram a escolha do público de participantes.

Ademais, o relatório técnico teve como objetivo reforçar a importância da formação continuada em nível *stricto sensu* em EPT aos servidores TAE como mecanismo para o fortalecimento da EPT na instituição CPII e na própria RFEPCT, e como processo fundamental para que esses trabalhadores sejam valorizados enquanto profissionais críticos e atuantes no campo da EPT.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos e com intuito de propor alguma estratégia de intervenção, foi elaborado um produto educacional em formato de relatório técnico, destinado aos gestores de pessoas do CPIL, visando aumentar o quantitativo de TAE com formação em nível *stricto sensu*, não só, mas sobretudo em EPT, de forma a fortalecer essa modalidade de ensino na instituição e na própria rede. Compreendemos que esta pesquisa pode contribuir sobremaneira para o fortalecimento da Política de Desenvolvimento de Pessoas executada pelo Colégio Pedro II. Algumas estratégias podem contribuir com esse objetivo, incluindo a ampliação de programas de capacitação, a flexibilização dos horários de trabalho para o servidor pesquisador, a concessão de mais afastamentos para estudos e a criação de políticas de incentivo e apoio financeiro, como bolsas de estudo proporcionadas por editais publicados pela própria instituição. A implementação dessas medidas pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos TAE, de forma que se ocupem da formação, pesquisa e gestão de espaços pedagógicos na própria instituição, sendo valorizados enquanto trabalhadores da educação.

A importância desta pesquisa reside na análise detalhada dos dados, permitindo uma compreensão mais profunda do problema e a identificação das barreiras enfrentadas pelos TAE na busca de formação continuada em nível *stricto sensu*. Não garantir as devidas condições de acesso e permanência à qualificação *stricto sensu* a esses trabalhadores significa negar o acesso à estrutura administrativa, às políticas e às disputas hegemônicas, o que torna essa lógica bastante precarizante da condição do servidor TAE dentro de um Instituto pertencente à RFEPCT.

Por fim, é importante destacar que a realização de outras pesquisas com temática similar é fundamental para enriquecer a compreensão acerca do papel dos TAE nos institutos federais, valorizando-os. Estudos adicionais podem explorar diferentes aspectos da política de incentivo à formação continuada dos técnicos, identificar melhores práticas em outras instituições e propor novas abordagens para a capacitação desses servidores. Ao fomentar um ambiente de constante pesquisa, é possível criar um ciclo de valorização profissional, onde esses trabalhadores se sintam motivados e apoiados a alcançar níveis mais altos de formação, resultando em benefícios para toda a comunidade acadêmica, além de inegável impacto social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. D.; PACHECO, E. M. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como política pública. *In*: ANJOS; M. B dos; RÔSAS, G. **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: IFRN, 2017. p. 13-35.

ALMEIDA, C. A. G. de. **A carreira dos Técnico- Administrativos em Educação: movimento de resistência à política do MEC e um constante recomeço**. 2018 – Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6519>. Acesso em: 19 maio 2024.

ANDRADE, L. M.; FARENZENA, N. Política educacional para a profissionalização no serviço público: a experiência da UFRGS com a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, Rio Grande do Sul, v. 25, n. 62, p. 124-148, 2023. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7645/4638>. Acesso em: 19 maio 2024.

ANJOS, M. B.dos, RÔÇAS, G., PEREIRA, M. Análise de livre interpretação como uma possibilidade de caminho metodológico. **Revista Ensino, Saúde e Ambiente**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 27-39, Dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/resa2019.v12i3.a29108>. Acesso em: 30 maio 2024.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

AZAMBUJA, A. A. da S. **A carreira dos servidores técnicos administrativos das Instituições Federais de Ensino Superior: do PUCRCE ao PCCTAE (1985 a 2007)**. 2018 - Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5546>. Acesso em: 20 maio 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, A. C. S.; DE SOUZA, I. M. Carreiras dos Docentes e dos Técnico-Administrativos em Educação nas Instituições Federais de Ensino: Uma Perspectiva Comparada. **Revista de Administração IMED**, Passo Fundo, v. 12, n. 1, p. 49-76, 2022. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/raimed/article/view/4459/0>. Acesso em: 23 maio 2024.

BATISTA, E. A., ALVES, M. A. R., DA SILVA YAMAGUCHI, G. KENDY, H. Processo de Capacitação: Formação Continuada dos Técnicos Administrativos em Educação do IFAM campus Coari. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 9., 2019, Curitiba, Paraná. **Anais [...]**. Ponta Grossa, Paraná: Associação Paranaense de Engenharia de Produção, 2019. [p. 1-10]. Disponível em: <https://aprepro.org.br/conbrepro/2019/anais/>. Acesso em: 25 maio 2024.

BERGER FILHO, Rui Leite. Educação profissional no Brasil: novos rumos. **Revista Iberoamericana de educación**, Madrid, v. 20, p. 87-105, 1999. Disponível em: <https://rieoei.org/rie/article/view/1042>. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Lei n.º 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Decreto n.º 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 n.º 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5824.htm. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Decreto n.º 5.825, de 29 de junho de 2006. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei n.º 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5825.htm. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Lei n.º 11.748, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da LDBE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11748.htm. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis n.º 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), n.º 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e n.º 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o

Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 23 maio 2024.

BRASIL. Lei n.º 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; (...) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 23 maio 2024.

BRASIL. Decreto n.º 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 n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Interministerial n.º 61, de 04 de abril de 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/10456784. Acesso em: 31 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://redefederal.mec.gov.br/historico-expansao>. Acesso em: 14 out. 2024.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada, 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

ClAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional: a visão da imprensa e a dualidade na concepção do ensino médio integrado. In: BERTUSSI, G. T.; OURIQUES, N. D. (Org.). **Anuário educativo Brasileiro: visão retrospectiva**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 309-312.

CORRÊA FILHO, I. D.; PAIXÃO, J. A. D.; NOGUEIRA, M. D. O. E. Origem, expansão e interiorização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 74, p. 996-1022, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2022000300996. Acesso em: 31 maio 2024.

COSTA, D. V. da. Reflexões acerca da constituição da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil: uma abordagem sócio-histórica / Reflections on the constitution of professional and technological education (EFT) in Brazil: a socio-historical approach. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 801-813, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n1-995>. Acesso em: 22 jun. 2024.

CRISTO, F.; CANAN, S. R. Análise de dados sobre docentes e técnicos administrativos em educação dos institutos federais. **Conjecturas**, [s. l.], v. 22, n. 17, p. 942-960, 2022. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/366718852_Analise_de_dados_sobre_docentes_e_tecnicos_administrativos_em_educacao_dos_institutos_federais. Acesso em: 25 jun. 2024.

CRUZ, M. Y. H.; MATOS, J. A.; NOVAES, A. L.; CINTRA, R. F. Políticas de qualificação dos servidores técnico-administrativos em educação: análise nas instituições federais de ensino superior do Mato Grosso do Sul. **Revista Práticas em Gestão Pública Universitária**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 141-161, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/54982>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FNsjBnkcM5S5dPpbSgwNPGB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2024.

DALLABONA, C. A., FARINIUK, T. M. D. EPT no Brasil: histórico, panorama e perspectivas. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Unisul, Tubarão, v. 10, p. 46-65, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.19177/prppge.v10e0201646-65>. Acesso em: 22 jun. 2024.

DANTAS, E. L. B. **Política de gestão de pessoas em universidades federais: a percepção dos técnicos-administrativos sobre o plano de desenvolvimento dos integrantes da carreira dos cargos técnico-administrativos em educação - PDIPCCTAE – na Universidade Federal do Tocantins**. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Palmas, 2015. Disponível em: https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/118?locale=pt_BR. Acesso em: 12 jun. 2024.

DEL ROIO, M. Gramsci e a educação do educador. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 311-328, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/dd9fdHNSyM5HDk6CtfM3SWN/?format=pdf>. Acesso em: 26 maio 2024.

DRABACH, N. P. A escola unitária em Gramsci e a educação profissional no Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 16, n. 31, p. 263-283, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/27380>. Acesso em: 10 jul. 2024.

DUARTE, E. S., OLIVEIRA, N. A., KOGA, A. L. Escola unitária e formação omnilateral: pensando a relação entre trabalho e educação. *In*: XI ANPED Sul – Reunião Científica Regional da ANPED, 2016, Curitiba, Paraná. **Anais [...]**. Curitiba, Paraná: Setor de Educação da UFPR, 2016. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/trabalhos/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

ELIAS, M. A. S.; SOUSA FILHO, P. G. DE; DE LIMA, K. A., DE ALCANTARA, A. P. Educação profissional e tecnológica no Brasil e na rede estadual de educação de Goiás: breve panorama, histórico e perspectivas. **Revista Educação em Contexto**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 105-120, 2023. Disponível em: <https://revistaseduc.educacao.go.gov.br/index.php/rec/article/view/85>. Acesso em: 04 jun. 2024.

FERREIRA, L. G. *et al.* Influência dos Incentivos à Qualificação dos Servidores Técnico-administrativos da Universidade Federal de São João Del Rei. **Revista Teoria e Prática em Administração**, São João Del Rei, v.5, n. 1, p. 183-203, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tpa/article/view/20481/13552>. Acesso em: 26 maio 2024.

FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambigüidades. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set /dez. 1985.

FRIGOTTO, G. **É falsa a concepção de que o trabalho dignifica o homem**. Comunicado, Belém, p. 4-5, 7 de agosto de 1989.

FRIGOTTO, G. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. *In*: GOMEZ, Carlos M. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. p. 13-26.

GIL, A. C.; VERGARA, Sylvia Constant. **Tipo de pesquisa**. 3. ed. Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Pelotas, 2015.

GONZAGA, Y. M. **Trabalhadores e trabalhadoras técnico-administrativos em educação na UFMG: relações raciais e a invisibilidade ativamente produzida**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8RWRAU> Acesso em: 26 maio 2024

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

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: Antonio Gramsci: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere (1931-1937)**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. v. 2.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. v. 2.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ. [online]**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 365-383, 1998.

KUENZER, A. Z. 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. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LAVOR, A. R. A.; BEZERRA, C. Q. O.; DE OLIVEIRA, H. C.; DA SILVA BARRETO, L. K.; DA SILVA, A. G. C.; EL-AOUAR, W. A. A capacitação dos servidores do Instituto Federal do Ceará na ótica da política nacional de desenvolvimento de pessoal. **REVISTA FOCO**, Curitiba, v. 16, n. 11, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/3433>. Acesso em: 26 maio 2024.

LIMA, M. **Trabalho e educação no Brasil**: da formação para o mercado ao mercado da formação. Curitiba: CRV, 2016.

LUKÁCS, G. O trabalho. *In*: **Ontologia do Ser Social**. Tradução de Ivo Tonet. São Paulo: Mimeo, 1981. p. 1-103.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Temas de ciências humanas**, tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978. n. 4, p. 1-20,

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, M. F. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e226099, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/X3MD3XtH4YVQfXndFDBDtw/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2024.

MARX, K., ENGELS, F. **La ideologia alemana**. Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Ana. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NASCIMENTO, Osvaldo Ferreira do. **Cem anos de ensino profissional no Brasil**. Curitiba: Ibpex, 2007.

OLIVEIRA, N. C., DANTAS, O. M. A. Fundamentos jurídicos acerca da formação continuada dos técnicos administrativos em educação. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 5, p. 32778-32790, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/10891>. Acesso em: 11 jun. 2024.

OLIVEIRA, N. C. de. **Formação continuada dos técnicos administrativos em educação: alienação ou emancipação?** 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília-DF, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37230>. Acesso em: 24 maio 2024.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETS. **Revista Retta (PPGEA/UFRRJ)**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 89-108, 2010.

PACHECO, E. (Org.). **Os Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: Editora do IFRN, 2011.

PACHECO, E. (org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio proposta de diretrizes curriculares nacionais**. São Paulo: Moderna, 2012.

PROUDHON, P.J. **Da Justiça na Revolução e na Igreja: Filosofia, Justiça e 'Politecnicia da Aprendizagem'**. São Paulo: Intermezzo Editorial, 2019.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

SANT ANA, W. P.; LEMOS, G. C. Trabalho e educação: reflexões das dimensões ontológica e histórica. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 4, n.1, p. 316-329, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/cadernoscap/article/view/236233>.

Acesso em: 11 jun. 2024.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 1989.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERNETTI, C. J. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SENA, F. D. C.; SOUZA, F. D. C. S. Formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica no século XXI: mudanças e permanências. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 23, p. 1-20, 2023. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14545/3728>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SILVA, C; ROSA, D. **As bases conceituais na EPT** [livro eletrônico] 1. ed. Brasília, DF: Grupo Nova Paideia, 2021.

SILVEIRA, F.; CASTAMAN, A. S. Formação continuada de profissionais da educação: problematizações na educação profissional e tecnológica. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 6, p. 1-15, 2020. Disponível em:

<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/934/476>.

Acesso em: 20 maio 2024.

SCHMITZ JUNIOR, S.; OLIVEIRA, C.; MELO, P. A. D.; MELLO, S. P. T. D. Dez anos de políticas públicas de gestão de pessoas para as ifes: os impactos para os técnico-administrativos em educação. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 16., 2016, Arequipa, Perú. **Anais [...]**. Arequipa, Perú, 2016. p. 1-18. Disponível em:

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/171280/OK%20%20101_00456.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 maio 2024.

VIEIRA, J. A., VIEIRA, M. M. M., BELUCAR, M. C. A. Formação continuada de professores da educação profissional: particularidades e ações necessárias. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Rio Grande do Norte, v. 4, n. 10, p. 100-117, 2018.

VILAS BOAS, A. A.; ANDRADE, R. O. B. **Gestão Estratégica de Pessoas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

ZARDO, I. As consequências da divisão do trabalho para um modo de vida social e emancipado. **Revista Perspectivas**, Tocantins, v. 2, n. 1, p. 94-107, 2017.

Disponível em: <https://philpapers.org/rec/ZARACD>. Acesso em: 30 maio 2024.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OBTENÇÃO DOS DADOS

29/05/2024, 17:45

Questionário de pesquisa

Questionário de pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa denominada **AS CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO DE CASO**, realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT e que diz respeito a um trabalho de conclusão de curso de pós-graduação *stricto sensu*, a nível de mestrado.

1. OBJETIVO: o objetivo do estudo é identificar e compreender a importância da formação continuada em nível *stricto sensu* dos servidores técnico-administrativos em educação como mecanismo para o fortalecimento da Educação Básica, Profissional e Tecnológica no Colégio Pedro II.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em: responder a um questionário semi-aberto via Google Forms. Após concordar com este termo, será disponibilizado para você o questionário para que possa responder, sem qualquer custo. O tempo de duração aproximado para o preenchimento do questionário é de 5 minutos.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar discordância com a temática da pesquisa, sentindo-se constrangido em responder o questionário por entender que seus dados podem ser identificados em alguma etapa da pesquisa. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de não participar da pesquisa, negando-se em responder o questionário, o que será totalmente respeitado. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: contribuir para a melhoria das condições de acesso e permanência dos servidores técnico-administrativos em educação aos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, corroborando para o processo de qualificação desses profissionais e fortalecendo o corpo técnico enquanto trabalhadores da educação dentro do Colégio Pedro II e demais Institutos Federais.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa, você não sofrerá

29/05/2024, 17:45

Questionário de pesquisa

qualquer
prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: caso seja da sua vontade, você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por e-mail e a outra ficará com a pesquisadora. A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências.

Você poderá ter acesso à pesquisadora **Anna Luiza Azevedo da Silva Moura pelo telefone (21) 99446-8848 ou através do e-mail anninhamoura@gmail.com**. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Email *

2. Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa. *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Informações Básicas

29/05/2024, 17:45

Questionário de pesquisa

3. Qual a sua faixa etária? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 25 anos
- 25-34 anos
- 35-44 anos
- 45-54 anos
- 55 anos ou mais

4. Qual o seu sexo? *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino
- Outro
- Prefiro não dizer

5. Qual cargo você ocupa no Colégio Pedro II? *

6. Em qual setor você atua? *

7. Você recebe FG ou CD? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

29/05/2024, 17:45

Questionário de pesquisa

8. Há quanto tempo você trabalha no Colégio Pedro II? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- Mais de 15 anos

Sobre Incentivo e Formação

9. Qual o seu nível de escolaridade? *

Marcar apenas uma oval.

- Graduação completa
- Pós-graduação lato sensu completa
- Mestrado incompleto
- Mestrado completo
- Doutorado incompleto
- Doutorado completo

29/05/2024, 17:45

Questionário de pesquisa

10. Você recebe incentivo à qualificação por parte do Colégio Pedro II? Se sim, especifique o percentual (ele vem especificado no seu contracheque). *

Marcar apenas uma oval.

- Não recebo IQ.
- Sim, 15%
- Sim, 20%
- Sim, 25%
- Sim, 30%
- Sim, 35%
- Sim, 50%
- Sim, 52%
- Sim, 75%

11. Há na Rede Federal de Educação um programa de pós-graduação stricto sensu * em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que tem como um dos seus públicos alvo os servidores Técnico-administrativos em Educação. Você conhece?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, estou bem informado
- Já ouvi falar, mas não tenho detalhes
- Nunca ouvi falar

12. Você já tentou ingressar neste programa? Quando? *

Marcar tudo o que for aplicável.

	2018	2019	2021	2022	2023	2024	Nunca tentei ingressar
Sim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Percepções sobre EPT e Formação Continuada

29/05/2024, 17:45

Questionário de pesquisa

13. Você sabe o que é a Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, estou bem informado
- Ouvi falar, mas não tenho detalhes
- Nunca ouvi falar

14. Você sabe o que é a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, estou bem informado
- Ouvi falar, mas não tenho detalhes
- Nunca ouvi falar

15. A instituição onde você trabalha é parte integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sei informar

16. A instituição onde você trabalha oferece a Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? Se sim, qual(is) curso(s)? *

29/05/2024, 17:45

Questionário de pesquisa

17. Como servidor Técnico-administrativo em Educação, você se identifica/se vê como servidor da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? Se sim ou se não, diga o porquê. *

18. Para você há relação entre a sua atividade laboral exercida no Colégio Pedro II e o seu processo de formação continuada em nível *stricto sensu*?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

19. Você entende que a sua formação continuada em nível *stricto sensu* também pode ser considerada trabalho?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Não tenho conhecimento para responder

20. Levando em consideração a sua resposta na pergunta anterior, se possível, justifique-a dando maiores detalhes.

Experiência com Programas de Pós-Graduação

29/05/2024, 17:45

Questionário de pesquisa

21. Você é ou foi aluno(a) do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica? *

Marcar apenas uma oval.

- Aluno(a)
- Ex-aluno(a)
- Já tentei ingressar no ProfEPT, sem êxito.
- Nunca tentei ingressar no ProfEPT

22. Por que você buscou um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Profissional e Tecnológica? *

23. Na sua procura por um programa de pós-graduação *stricto sensu*, houve algum fator que te desmotivou nessa busca? Explique com o máximo de detalhes possível. *

Impacto da Formação Continuada

29/05/2024, 17:45

Questionário de pesquisa

24. Caso seja aluno ou ex-aluno de pós-graduação *stricto sensu*: de que forma a sua formação em nível *stricto sensu* contribui ou contribuiu para o desenvolvimento do seu trabalho no Colégio Pedro II?

25. Caso já tenha tentado ingressar no ProfEPT, sem êxito: de que forma você acha que essa formação contribuiria para o desenvolvimento do seu trabalho no Colégio Pedro II? *

26. Como você avalia a integração entre a formação continuada em EPT e suas atividades de trabalho no Colégio Pedro II?

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Não Muito integrada

29/05/2024, 17:45

Questionário de pesquisa

27. Caso seja aluno ou ex-aluno de pós-graduação *stricto sensu*: Você entende (acredita) que o seu processo de formação continuada em nível *stricto sensu* trouxe ou trará benefícios para a instituição onde trabalha? Se sim, qual ou quais?

Condições para Formação Continuada

28. Caso seja aluno(a) ou ex-aluno(a) de pós-graduação *stricto sensu*: Como se dá (ou se deu) o seu processo de formação continuada em EPT?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Tive afastamento integral para estudo
- Solicitei mas não consegui o afastamento integral
- Não solicitei o afastamento integral para estudo
- Tive redução de carga horária
- Tive horário especial de estudante
- Não sou aluno(a), nem ex-aluno(a)

29. Levando em consideração a pergunta anterior, especifique quanto tempo teve de afastamento, ou por que não conseguiu o afastamento, ou o motivo pelo qual não solicitou, ou quantas horas teve de redução, ou quais foram as condições do horário especial de estudante.

29/05/2024, 17:45

Questionário de pesquisa

30. Na sua opinião, que condições o Colégio Pedro II poderia oferecer para facilitar * a formação continuada em nível *stricto sensu* aos servidores técnico-administrativos em educação?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários