

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EDSON CASTELOTTI

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO TÉCNICA E ACADÊMICA DOS
TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO:
Possibilidades e Limitações Formativas**

**PIRACICABA, SP
2021**

EDSON CASTELOTTI

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO TÉCNICA E ACADÊMICA DOS
TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO:
Possibilidades e Limitações Formativas**

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-Graduação
em Educação da UNIMEP como exigência
parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação**

ORIENTAÇÃO: Prof.^a Dr.^a Luciana Haddad Ferreira

PIRACICABA, SP

2021

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecário: Fábio Henrique dos Santos Corrêa – CRB: 8/10150

C349p Castelotti, Edson
A política de formação técnica e acadêmica dos técnicos administrativos em educação: possibilidades e limitações formativas / Edson Castelotti. – 2021.
158 fls.; il.; 30 cm.

Orientador (a): Prof. Dra. Luciana Haddad Ferreira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2021.

1. Política nacional de desenvolvimento de pessoas.
2. Politecnia. 3. Competências. 4. Formação humana. 5. Técnicos administrativos em educação. I. Ferreira, Luciana Haddad. II. Título.

CDD – 370.7

A dissertação de mestrado intitulada: “A POLÍTICA DE FORMAÇÃO TÉCNICA E ACADÊMICA DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO: Possibilidades e Limitações Formativas”, elaborada por EDSON CASTELOTTI, foi apresentada e aprovada em 14 de dezembro de 2021, perante banca examinadora composta por Prof.^a Dr.^a Luciana Haddad Ferreira (Presidente/Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP), Prof. Dr. Pedro Bordini Faleiros (Titular/Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP) e Prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar (Titular/Universidade de São Paulo/USP).



Prof.^a Dr.^a Luciana Haddad Ferreira
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora



Prof. Dr. Cesar Romero Amaral Vieira
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Programa: Pós-Graduação em Educação

Área de Concentração: Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me iluminado e ter me dado forças nesta longa caminhada.

Ao meu filho e esposa, pelo apoio, paciência e compreensão nos momentos de ausência nesta longa jornada de estudos.

À professora-orientadora Luciana Haddad, pela amizade, colaboração e incentivo no desenvolvimento e nos momentos finais desta pesquisa.

À professora Tânia Martins, minha orientadora inicial, pela paciência, amizade e incentivo, e que me ajudou a dar os primeiros passos como pesquisador.

À banca composta pelas professoras Claudia Santana e Savana Diniz, pelas valiosas contribuições que me deram nos passos finais desta pesquisa.

A todos os professores do PPGE – UNIMEP, pelo grande aprendizado que me proporcionaram ao longo desses dois anos de curso, aos quais sou eternamente grato.

Aos queridos colegas do curso, que estiveram ao meu lado nesta caminhada.

À UNIMEP, a qual tenho grande carinho e apreço pela iniciação da minha vida acadêmica lá em 2003, início da minha graduação.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil, pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil”.

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil”.

RESUMO

A crise mundial capitalista ocorrida na década de 1970 levou à reconfiguração dos modelos de produção e também da formação de pessoas para o trabalho no setor privado. Na década de 1990, no Brasil, com as políticas neoliberais adotadas no governo do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, mudanças no conceito de formação do trabalhador começaram a ser introduzidas gradualmente no serviço público federal, culminando em 2006 com a criação do Decreto n.º 5.707/2006, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), o qual estabelece diretrizes para a formação dos Técnicos Administrativos em Educação (TAE), categoria de servidores públicos federais que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), possuem diversos níveis e áreas formativas e contam com a possibilidade de continuar a sua formação por intermédio da PNDP, com a realização de cursos rápidos ou acadêmicos relacionados com sua função no cargo, e com as diretrizes apoiadas no conceito de competências, criando ambiguidade em relação aos princípios filosóficos e pedagógicos contidos no Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 (PDI), que compõe as finalidades educacionais para os cursos oferecidos no IFSP, baseadas no conceito do trabalho como princípio educativo e nos princípios da politecnia. Tendo em vista esse contexto, a questão que orienta esta pesquisa é: quais são as características e os elementos que configuram a política de formação técnica e acadêmica dos TAE num Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia localizado no interior do estado de São Paulo, considerando a PNDP, as finalidades educacionais da instituição e a compreensão dos TAE quanto às limitações, possibilidades e perspectivas em relação a sua prática formativa? Para responder à questão, os procedimentos metodológicos contaram com revisão da literatura, revisão documental e pesquisa de campo através de entrevista semiestruturada, com seis servidores TAE de vários cargos e áreas de formação. O referencial teórico baseou em autores do campo “Trabalho e Educação”. As análises dos dados das entrevistas foram realizadas por meio da técnica de Análise de Conteúdo, em três fases: codificação, categorização e interpretação. As categorias emergiram dos conteúdos das entrevistas, sendo elas: busca do TAE por formação e capacitação com a finalidade da progressão na carreira; limitações apresentadas pelos TAE na sua formação e capacitação em função do enquadramento na PNDP e/ou dos objetivos institucionais para o servidor; possibilidades e perspectivas dos TAE em relação a sua formação e capacitação dentro da PNDP. Os resultados apresentados mostraram que, mesmo os TAE enfrentando dificuldades para se enquadrarem nas políticas formativas e desejarem ter uma formação mais geral, não atrelada a sua função no cargo, principalmente nos cursos formais acadêmicos, eles se sujeitam aos limites da PNDP para ter o benefício da progressão na carreira e salário, submetendo sua educação em função do trabalho produtivo e não transcendem para a importância da sua formação humana, integral, crítica e emancipatória.

Palavras-chave: Política nacional de desenvolvimento de pessoas. Politecnia. Competências. Formação humana. Técnicos administrativos em educação.

ABSTRACT

The world capitalist crisis that occurred in the 1970s led to the reconfiguration of production models and also the training of people to work in the private sector. In the 1990s, in Brazil, with the neoliberal policies adopted in the government of then President Fernando Henrique Cardoso, changes in the concept of worker training began to be gradually introduced into the federal public service, culminating in 2006 with the creation of Decree No. 5.707/2006, which established the National Policy for the Development of People (PNDP), which establishes guidelines for the training of Administrative Technicians in Education (TAE), a category of federal civil servants who work at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP), have different levels and training areas and have the possibility to continue their training through the PNDP, with quick or academic courses related to their function in the position, and through guidelines based on the concept of competences, creating ambiguity in relation to the philosophical and pedagogical principles contained in the Institutional Development Plan 2019-2023 (PDI), which complies the educational purposes for the courses offered at the IFSP are based on the concept of work as an educational principle and on the principles of polytechnics. In view of this context, the question that guides this research is: what are the characteristics and elements that configure the technical and academic training policy of the TAE in a Federal Institute of Education, Science and Technology located in the interior of the state of São Paulo, considering the PNDP, the educational purposes of the institution and the understanding of the TAE regarding the limitations, possibilities and perspectives in relation to their training practice? To answer the question, the methodological procedures included a literature review, document review and field research through semi-structured interviews, with six TAE servers from various positions and training areas. The theoretical framework was based on authors from the field "Work and Education". The analysis of the interview data was carried out using the Content Analysis technique, in three phases: coding, categorization and interpretation. The categories emerged from the contents of the interviews, namely: search by TAE for training and qualification with the purpose of career progression; limitations presented by the TAE in their training and capacity building depending on the framework in the PNDP and/or institutional objectives for the civil servant; possibilities and perspectives of the TAE in relation to their formation and training within the PNDP. The results presented showed that, even TAE facing difficulties to fit into training policies and wish to have a more general education, not linked to their role in the position, especially in formal academic courses, they are subject to the limits of the PNDP to have the benefit career progression and salary, submitting their education in function of productive work and do not transcend to the importance of their human, integral, critical and emancipatory training.

Key-words: National policy for the development of people. Polytechnics. Competences. Human formation. Administrative technicians in education.

LISTA DE GRÁFICO E QUADROS

Gráfico 1: Orçamento Federal Executado em 2019.....	76
Quadro 1: Trabalhos revisados no catálogo da CAPES e <i>Google Acadêmico</i>	28
Quadro 2: Trecho da planilha de codificação dos dados extraídos de uma das entrevistas.....	111
Quadro 3: Trecho da planilha de categorização das unidades de contexto e registro extraídas da planilha de codificação.....	112
Quadro 4: Categorias extraídas das entrevistas após as correções feitas na planilha eletrônica.....	113
Quadro 5: Frequência das categorias por entrevistado.....	117
Quadro 6: Frequência das categorias por questão do roteiro.....	118

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BM: Banco Mundial

CAPES: Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior

CBO: Classificação Brasileira de Ocupações

CD: Cargo de Direção

CEFET: Centros Federais de Educação Tecnológica

CEP: Comitê de Ética em Pesquisas

CLT: Consolidação das Leis do Trabalho

DAE: Direção e Assessoramento Superior

DASP: Departamento Administrativo do Serviço Público

EBTT: Ensino Básico Técnico e Tecnológico

ENAP: Escola Nacional de Administração Pública

FASUBRA: Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico- administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil

FG: Função Gratificada

FHC: Fernando Henrique Cardoso

FMI: Fundo Monetário Internacional

IFSP: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

MARE: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC: Ministério da Educação

OCDE: Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAC: Plano Anual de Capacitação

PCCTAE: Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

PDP: Plano de Desenvolvimento de Pessoas

PDRAE: Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PIC: Programa de Iniciação Científica

PNDP: Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal

RGPS: Regime Geral da Previdência Social

RJU: Regime Jurídico Único

RPPS: Regime Próprio da Previdência Social

RSC: Reconhecimento de Saberes e Competências

TAE: Técnico Administrativo em Educação

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1: O CONTEXTO DA GESTÃO PÚBLICA NO BRASIL E A FORMAÇÃO TÉCNICA E ACADÊMICA DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO.....	42
1.1- O modelo de competências.....	47
1.2- A pedagogia das competências como instrumento educacional no modelo produtivo flexível.....	50
1.3- Paradoxos no uso da pedagogia das competências para a formação de trabalhadores.....	56
1.4- O modelo de competências no serviço público brasileiro.....	62
1.5- Aplicabilidade do modelo de competências no serviço público.....	65
1.6- A categoria dos Técnicos Administrativos em Educação e suas principais legislações.....	67
1.7- Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas.....	70
1.8- Os retrocessos nas atuais políticas para os servidores TAE.....	75
CAPÍTULO 2: AS FINALIDADES EDUCACIONAIS DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO E AS POSSIBILIDADES FORMATIVAS PARA OS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO.....	82
2.1- Os Técnicos Administrativos em Educação: a realidade apresentada....	84
2.2- As políticas e documentos internos do IFSP.....	86
2.3- O trabalho como princípio educativo.....	90
2.4- A educação baseada no trabalho como princípio educativo.....	93
2.5- A formação por meio da politecnia como alternativa ao modelo de formação por competências.....	96
CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	104
3.1- Características do <i>lócus</i> de pesquisa.....	105

3.2- Descrição metodológica da realização das entrevistas	106
3.3- Descrição metodológica da análise de dados.....	108
3.4- Primeira e segunda etapa da análise: a codificação e a categorização	109
CAPÍTULO 4: ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	116
4.1.- Primeira categoria: busca do TAE por formação e capacitação com a finalidade da progressão na carreira.....	120
4.2- Segunda categoria: limitações apresentadas pelos TAE na sua formação e capacitação em função do enquadramento na PNDP e/ou dos objetivos institucionais para o servidor.....	125
4.3- Terceira categoria: Possibilidades e perspectivas dos TAE em relação a sua formação e capacitação dentro da PNDP.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	150
ANEXO I – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE APLICAÇÃO AOS TAE/IFSP.....	157

INTRODUÇÃO

A investigação aqui apresentada tem como temática a formação e a capacitação dos Técnicos Administrativos em Educação (TAE), servidores públicos do Poder Executivo Federal, que compõem uma ampla categoria de profissionais denominada Técnico Administrativo em Educação, que englobam várias áreas de cargos e funções e atuam tanto nas áreas administrativas, quanto educacionais das instituições federais de ensino, como universidades e institutos federais de educação.

Esta investigação tem como **objeto de pesquisa** a política nacional de formação e capacitação dos servidores Técnicos Administrativos em Educação e as diretrizes dos documentos internos que orientam as finalidades educacionais, especificamente observadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). O *lócus* da pesquisa de campo é especificamente um *campus* do IFSP localizado no interior do estado de São Paulo.

Para melhor compreender o assunto investigado, foram inicialmente realizados o levantamento e a leitura dos documentos oficiais, como leis, decretos, portarias etc., da macropolítica do Poder Executivo Federal, e também de documentos internos da instituição IFSP, que referenciam a formação técnica e acadêmica dos TAE, sendo aqui entendido como formação técnica os cursos rápidos não formais de capacitação e a formação acadêmica os cursos formais de ensino médio/técnico, graduação e pós-graduação. Além da documentação específica para os servidores, também foi realizada a leitura do Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 (PDI) do IFSP, que define um plano para o desenvolvimento da instituição nos aspectos administrativos e educacionais.

A investigação foi inicialmente realizada com a leitura dos documentos com o propósito de identificar como estão estabelecidas concretamente essas normas e diretrizes, quais limitações e possibilidades elas oferecem para a formação e capacitação dos TAE, e quais princípios e conceitos foram ali utilizados e os influenciaram, para posteriormente aprofundar e compreender por meio do referencial teórico e da pesquisa de campo.

Inicialmente, foi possível observar que o PDI do IFSP, um dos documentos internos revisados, é um plano de metas influenciado pelas políticas de Estado, já que a instituição IFSP é subordinada ao Governo Federal, e tem como finalidade educacional para os cursos que oferece um projeto político e pedagógico ancorado na formação integral, no trabalho como princípio educativo e na politecnia. Já a macropolítica nacional para a formação e capacitação dos servidores que atuam no IFSP se baseia no conceito de competências, em desenvolver competências no servidor com a finalidade de desenvolver e atender aos objetivos econômicos institucionais.

Essa diferença de conceitos para os cursos do IFSP que formam os trabalhadores da comunidade e as diretrizes colocadas para a formação dos servidores TAE que atuam nesta instituição causa uma **ambiguidade** no direcionamento da formação educacional de trabalhadores que estão subordinados a essas políticas de Estado, que ordenam tanto os aspectos administrativos e educacionais da instituição quanto a política de gestão e desenvolvimento dos servidores pertencentes ao Governo Federal.

Para compreender a utilização do conceito de competências que emerge do setor privado e, posteriormente, internaliza na gestão de pessoas no setor público brasileiro, foi necessário fazer uma leitura histórica para identificar e compreender as transformações que ocorreram na estrutura capitalista mundial iniciada na década de 1970, que, conforme os apontamentos apresentados pelos autores utilizados nesta investigação, indicam que houve uma crise estrutural mundial que levou a mudanças nos processos econômico-produtivos, em que há a valorização do capital por meio de aplicações financeiras e não mais somente pela produção de mercadorias, como ocorria.

De acordo com Chesnais (1995), esse novo contexto macroeconômico mundial é “algo mais” que uma simples fase do capitalismo. Ele é marcado por baixo crescimento do PIB de países considerados “locomotiva” (como é o caso do Japão), conjuntura mundial extremamente instável, desemprego estrutural, deflação e concorrência internacional intensa, gerando conflitos comerciais entre as grandes potências, sendo característica da “mundialização do capital” o capitalismo predominantemente rentista e parasitário, que:

[...] decorreriam de um novo regime mundial de acumulação, cujo funcionamento dependeria das prioridades do capital privado altamente concentrado – do capital aplicado na produção de bens e serviços, mas também, de forma crescente, do capital financeiro centralizado, mantendo-se sob a forma de dinheiro e obtendo rendimento como tal. (CHESNAIS, 1995, p. 1).

A globalização do dinheiro, de acordo com Alves (1999, p. 62), compreende “tanto o capital produtivo aplicado na indústria e nos serviços, quanto o capital concentrado que se valoriza conservando a forma-dinheiro”. Assim, o dinheiro se valoriza pela produção de mercadorias e também por meio de aplicações financeiras, que ocorreram no final do século XX, como um novo período do capitalismo:

O novo período de desenvolvimento do capitalismo mundial, que surge a partir da década de 1980, pode ser caracterizada como sendo a da “mundialização do capital” (uma denominação mais precisa para o fenômeno da “globalização”). Na verdade, estamos diante de um novo regime de acumulação capitalista, um novo patamar do processo de internacionalização do capital, com características próprias e particulares se comparada com etapas anteriores do desenvolvimento capitalismo. (ALVES, 1999, p. 53).

Em termos de política econômica, o neoliberalismo favorece essa financeirização da economia e reestruturação produtiva ancorada na acumulação flexível, que tem como característica o surgimento de novos setores e métodos de produção, novas tecnologias e serviços financeiros que confrontam a rigidez do fordismo, flexibilizando os processos produtivos e também o mercado de trabalho (HARVEY, 1992).

De acordo com Alves (1999), essas novas características econômico-produtivas se vinculam ao modelo japonês toyotista de organização e gestão da produção. Diante das evidências apontadas pelo autor, o modelo de produção flexível seria uma estratégia empresarial para enfrentar as condições críticas do desenvolvimento capitalista pela sua crise estrutural, flexibilizando os processos de produção por intermédio de trabalhadores multitarefa, polivalentes, proativos e capazes de resolver problemas que fogem da rotina, pelo conhecimento acumulado e o seu direcionamento para a prática.

A mundialização do capital e a acumulação rentista decorrem de determinações econômicas e políticas, e nas relações que se dão entre capital/trabalho e suas instituições controladoras como o Estado que, nesta nova configuração econômico-produtiva pós-década de 1970, exigiu “políticas de liberalização, desregulamentação e privatização (as políticas neoliberais)” (ALVES, 1999, p. 57). O capital necessita de liberdade para se desenvolver, se movimentar em âmbito internacional, reagindo às barreiras do conservadorismo do Estado de bem-estar social “erguidas no interior do próprio sistema produtor de mercadorias nos países capitalistas centrais durante o pós-II Guerra Mundial” (ALVES, 1999, p. 80). Essa configuração política neoliberal também foi imposta aos países do terceiro mundo, determinada por organismos econômicos internacionais que trabalham com o mercado capitalista.

O neoliberalismo exige a “redução do Estado ao mínimo, inexistência de proteção ao trabalho, abertura da economia, liberdade para o funcionamento do mercado” (RAMOS, 2014, p. 23). Desta maneira, a globalização da economia de predominância financeira exige pouca interferência do Estado como regulador das normas e regras que poderiam dificultar o movimento financeiro do mercado:

Um conjunto de transformações sobre o processo de acumulação visa conferir ao capital a flexibilidade necessária para que se aproveitem as oportunidades de acumulação onde quer que elas se encontrem (no setor produtivo, no setor financeiro, nos negócios do Estado). (RAMOS, 2014, p. 23).

Na mesma linha de raciocínio trazida por Alves (1999) e Ramos (2014), Saviani (2005) destaca que o período pós-Segunda Guerra Mundial, até a crise capitalista de 1970, ainda sob o modelo de produção em série do taylorismo/fordismo, teve participação ativa das políticas governamentais de Estado para combater as crises cíclicas que ocorriam no capitalismo mundial, favorecendo uma organização sindical dos trabalhadores e uma regulamentação estatal que se traduziu para determinado grau de compromisso entre Estado, empresas e sindicatos, garantindo um relativo equilíbrio social e desenvolvimento das forças produtivas capitalistas. Esse período culminou em uma nova revolução industrial: a da microeletrônica e informática. A alta tecnologia colocada na produção industrial automatizou os processos, que até então eram manuais, aumentando a capacidade

produtiva das indústrias, alterando o processo produtivo para o toyotismo e deslocando os mecanismos de controle para o interior das próprias empresas, desta forma, secundarizando o papel controlador, principalmente das relações trabalhistas que os sindicatos e o Estado tinham no modelo produtivo taylorista/fordista, dando liberdade ao desenvolvimento do capital.

O aumento produtivo por meio da automação, teoricamente, permitiria ao trabalhador ter mais tempo para outras funções de não trabalho, como lazer, artes, estudos das ciências, enfim, para o tempo livre. Mas essas possibilidades não se materializaram devido à intenção dos detentores dos meios de produção de utilizar a tecnologia para alterar o padrão produtivo, introduzindo a acumulação flexível, para cada vez mais aumentar a produção e lucro, com cada vez menos trabalhadores:

[...] Assim, de premissa objetiva para libertação geral da humanidade do jugo das necessidades materiais, o avanço tecnológico converte-se, sob as relações sociais de produção capitalista, em instrumento de maximização da exploração da força de trabalho, ampliando a marginalização social através do crescente desemprego mantido sob controle. (SAVIANI, 2005, p. 21).

O trabalhador, no modelo taylorista/fordista, tinha uma função específica na linha de produção. Posteriormente, com a substituição de atividades manuais por máquinas, as empresas necessitaram de menor número de trabalhadores para produzir um mesmo produto, diminuindo a quantidade de postos de trabalho e aumentando o desemprego. Nesta nova configuração do modelo produtivo flexível, o trabalhador tem várias funções que exigem uma formação educacional mais geral, polivalente e menos especializada para lidar com as imprevisibilidades que ocorrem nesta configuração produtiva.

Saviani (2005) afirma que o desemprego é utilizado, nessa nova fase da produção flexível, como elemento de controle para desaquecer a economia e mantê-la ajustada aos interesses do sistema financeiro internacional, como um processo internacional de administração de crises, que alterna períodos de crescimento e recessão para manter o controle da situação nas mãos da burguesia internacional e neutralizar a mobilização dos trabalhadores. Neste contexto, a configuração econômica capitalista mundial regula os modelos de produção e utiliza o desemprego para controlar suas próprias crises, já que as máquinas fazem a vez de boa parte do trabalho manual.

Nos dois cenários, tanto no “Estado de bem-estar social” do pós-Segunda Guerra Mundial, quanto na posterior organização da produção pela acumulação flexível e adoção de políticas neoliberais pós-década de 1970, “faz-se presente o protagonismo dos organismos internacionais no gerenciamento do desenvolvimento do capitalismo, assim como suas crises” (SAVIANI, 2005, p. 20). O autor se refere aos organismos internacionais como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM).

O modelo neoliberal abandona as necessidades de garantias dos direitos trabalhistas e do pleno emprego, e tem como princípios a redução do Estado, com a privatização de empresas estatais, a diminuição de gastos com servidores, e assim, a redução e possível precarização dos serviços públicos prestados. Desta forma, a ofensiva capitalista também se insere no aparelho jurídico do Estado, já que utiliza não somente fatores tecnológicos e econômicos, mas também políticos. De acordo com Gramsci (2007), nos países ocidentais, no século XX, houve aproximação do Estado e sociedade civil, que ele identificou como “Estado ampliado”, formado pela *sociedade política*, entendida como a força coercitiva do Estado, que é o governo jurídico em si, e a *sociedade civil*, entendida como força ideológica de consenso para perpetuar a hegemonia da classe dominante e seus interesses econômicos, determinados por organismos privados como escolas, igrejas, mídia, sindicatos, e, atualmente, ONGs e organizações mantidas por instituições financeiras, e que Gramsci (2001) coloca tanto a sociedade política, quanto a sociedade civil, na superestrutura, já que a soma delas exerce toda a hegemonia na sociedade dominada, por meio ideológico, com o direcionamento cultural, ético e moral.

Não é intenção desta pesquisa aprofundar as questões relacionadas ao cenário político e econômico-produtivo mundial. Foi necessário levantar algumas questões para esclarecer como os setores produtivos e os organismos econômicos capitalistas mundiais exercem influências nas políticas de Estado de vários países, e que adentram no Brasil na década de 1990 com a introdução das políticas neoliberais e a gestão gerencial para manter a hegemonia desses organismos privados e a perpetuação dos seus objetivos econômicos de forma livre, sem a imposição de limitações.

As transformações do capitalismo mundial, do modelo produtivo, econômico, de relações trabalhistas e de políticas de Estado, influenciaram também a área

educacional. Saviani (2005) traz a questão frente a este cenário de transformações no qual, em vez de, diante dos desenvolvimentos tecnológicos, ir ao encontro da universalização de uma escola unitária, a educação é colocada nas condições do funcionamento do mercado capitalista, denominado de “concepção produtivista da educação”, na segunda metade do século XX, em que há a planificação dos sistemas de ensino e dos processos pedagógicos, já experimentados no movimento escolanovista.

Gastos com a educação passam a ser desejáveis, pelo retorno econômico ainda mais compensador, que é considerada um bem de produção (capital), com valor econômico e não somente de consumo. Essa concepção de educação objetivada na teoria do capital humano se deu a partir das pesquisas de Schultz (1962), que verificou uma relação de aumento de renda ligado ao aumento da escolaridade. A renda aumentava na proporção aritmética para quem possuía escolaridade média em relação ao ensino primário, e na proporção geométrica para quem possuía escolaridade superior.

No Brasil, a educação se empenhou na forma produtivista, se organizando pela pedagogia tecnicista entre 1950 e 1970 para atender a um modelo de produção ancorado no taylorismo/fordismo, que molda o ensino nas escolas às formas de trabalhos vigentes nas fábricas. A partir dos anos de 1980, já sob os conceitos do toyotismo, se buscou flexibilizar e diversificar o trabalho pedagógico. Desta forma, surgiu neste período o conceito da pedagogia das competências que, de acordo com Ramos (2001), modifica-se de uma valorização da qualificação formal, que representa em um diploma, uma potencial capacidade do trabalhador, para uma qualificação real que valoriza o saber tácito, a subjetividade e os conhecimentos de caráter global, que se materializam além dos espaços de educação formal, como no trabalho e na própria vida do trabalhador.

A pedagogia das competências desloca o ensino centrado em disciplinas da base científica para a promoção de competências verificáveis e aplicáveis em situações específicas e reais de aprendizagem, fazendo uso destas bases de disciplinas somente quando solicitado. A formação neste modelo valoriza a personalidade autônoma e flexível para lidar com as incertezas de um modelo produtivo instável com constantes mobilidades de funções e ocupações na empresa, com subemprego, trabalho autônomo e até o desemprego, ou seja, para lidar com os desdobramentos do modelo político-econômico neoliberal (RAMOS, 2008). A

competição exacerbada, a determinação na realização de projetos individuais, a busca pela satisfação individual, promovem o individualismo em detrimento de projetos coletivos nesta nova configuração de formação para o trabalho, afetando também os indivíduos que utilizam a educação disponibilizada nesse sistema para valorizar sua carreira e melhor vender sua força de trabalho, e se inserir nesse mercado para garantir a sua sobrevivência.

A educação, por meio dos organismos privados de atuação política e difusores da ideologia dominante, como escolas, igrejas, sindicatos etc., na concepção de Estado ampliado de Gramsci (2007), é colocada a serviço da produção capitalista e da racionalidade para atingir o máximo resultado com o mínimo dispêndio. Assim, em ambos os períodos, tanto do taylorismo/fordismo, quanto no toyotismo, a educação sempre esteve sob o controle da grande burguesia internacional (SAVIANI, 2005). Desta maneira, a continuidade da formação do trabalhador também é orientada pelo modelo econômico-produtivo flexível, que considera o desenvolvimento de competências individuais para preparar o trabalhador para lidar com as mudanças conjunturais desse modelo e para dar retornos econômicos às empresas, não considerando a formação humana como valor principal.

No modelo de produção taylorista/fordista, a capacitação utilizava métodos de aperfeiçoamento dos movimentos do trabalhador para otimizar a produção, se apropriando da sua força de trabalho. A capacitação da força produtiva no toyotismo “realiza um salto qualitativo na captura da subjetividade operária pela lógica do capital, o que o distingue, pelo menos no plano da consciência de classe, do taylorismo/fordismo” (ALVES, 1999, p. 95). Desta forma, incentiva o trabalhador a participar do aperfeiçoamento dos processos de produção, aumentando a sua responsabilidade e se apropriando de sua inteligência no espaço intraempresa, a serviço e pela lógica do capital. Conforme Alves (1999), o toyotismo tem como estratégia (apesar de não ser sua invenção) dispor do consentimento do operário com o uso de estímulos salariais, como pagamento de bônus de produtividade, participação nos lucros e resultados e a competição entre eles, com a ideia de trabalho em equipe, que, ao mesmo tempo, serve para combater o pensamento crítico do trabalhador nas relações da exploração do trabalho produtivo.

Prosseguindo com a concepção de Estado ampliado de Gramsci (2007), na qual a sociedade civil atua politicamente no organismo jurídico do Estado para

difundir a sua ideologia e perpetuar a sua hegemonia, as novas configurações do capitalismo, baseadas na financeirização da economia e na acumulação flexível, que modificaram os modelos de gestão empresarial e de formação do trabalhador da iniciativa privada, também exigem mudanças na gestão pública.

Na década de 1990, especificamente no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), é introduzido o modelo de gestão gerencial no serviço público brasileiro, através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), ancorado nas políticas neoliberais norte-americanas e inglesas, em que também é exigido adaptação e aprimoramento da gestão de pessoas do setor público à nova realidade que se estabeleceu no setor privado, com um novo perfil de trabalhador flexível, trazendo termos em evidência, como eficiência, eficácia e qualidade do serviço prestado a uma sociedade que está cada vez mais exigente por seus direitos (BRASIL, 1995).

Desta forma, o Estado, em acordo com a sociedade civil, adota a postura neoliberal, modificando também políticas de pessoal do serviço público federal, em que o modelo de Gestão de Recursos Humanos de base produtiva taylorista/fordista dá lugar ao modelo de Gestão de Pessoas baseada na acumulação flexível do toyotismo. Assim, o antigo modelo de treinamento de pessoas se transforma em formação e capacitação para o trabalho apoiado no conceito de competências, com objetivo do desenvolvimento e eficiência institucional, e como meio para isso, utiliza a política de formação e capacitação do servidor.

O Estado, legitimado como regulador por meio de sua estrutura organizacional, tanto jurídico-política, quanto da sociedade econômica civil, e servindo aos interesses das classes dominantes por meio da adoção de políticas neoliberais e sistemas de gestão que atendem a essas políticas, como a gestão gerencial, adota uma postura direcionada para o alcance de resultados, da qualidade dos serviços prestados, da eficácia. Por conseguinte, em termos de formação do servidor público, coloca como necessidades ações para aumentar a sua eficiência e produtividade para o “atendimento das demandas da sociedade”, sendo esse um discurso muitas vezes utilizado para encobrir uma intensificação e precarização do trabalho dos servidores, que se tornam desafios ainda mais complexos em vista da tendência à estagnação ou diminuição do quantitativo de pessoal provocada por essas políticas neoliberais, que prevê o Estado somente com algumas funções, como segurança, justiça e fiscalização. De fato, a essência e o

objetivo das políticas neoliberais, que se alinham aos objetivos da hegemonia capitalista, é o aumento da produtividade com redução do custo da força de trabalho.

Seguindo a tendência das políticas neoliberais, em 2006, surge uma política nacional que cria diretrizes para capacitação e formação educacional dos servidores públicos federais, o Decreto n.º 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, instituindo a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP). O Decreto determina as diretrizes a serem seguidas (“o que” deve ser desenvolvido) para programas de capacitação e avaliação dos servidores públicos federais, deixando a função de “como implantar” a cargo de cada instituição e Escolas de Governo, com objetivo de introduzir a eficiência, a eficácia e a qualidade nos serviços públicos prestados ao cidadão, através do desenvolvimento permanente e adequação das competências dos servidores às instituições, além da própria racionalização dos gastos com capacitação (BRASIL, 2006). Mesmo o Decreto n.º 9.991, de 28 de agosto de 2019, que alterou alguns pontos do Decreto n.º 5.707/2006, os conceitos de economicidade, eficiência, objetivos da organização e elaboração do plano por diagnósticos de competências foram mantidos (BRASIL, 2019b).

Em 2020, foram realizadas mais modificações, por meio do Decreto n.º 10.506, de 2 de outubro de 2020, que alterou o Decreto n.º 9.991/2019 (que havia alterado o Decreto n.º 5.707/2006). Esse Decreto enquadra todas as necessidades de desenvolvimentos (áreas e tipos de cursos) e seu público-alvo no PDP, que é um planejamento feito pela reitoria, passando pelas hierarquias até o nível da chefia imediata do servidor, ou seja, não tem a participação do próprio servidor, e obriga o alinhamento das ações de desenvolvimento dos servidores com as estratégias das instituições, ou seja, é um plano totalmente regulado pela instituição, além de dar autonomia para as Escolas de Governo decidirem sobre a priorização das necessidades de desenvolvimento de competências contidas no PDP (BRASIL, 2020d). Com essa nova legislação, se tira qualquer possibilidade de autonomia dos servidores na escolha de áreas de cursos para utilizarem licenças ou afastamento para cursá-los.

O modelo de formação e capacitação de servidores por competências é apresentado nesta lógica neoliberal como o mais adequado, capaz de fazer o trabalhador se adaptar com rapidez aos desafios, mas inevitavelmente sugere a irrefutável tendência dos mesmos objetivos que essa conceituação traz para o setor

privado: a flexibilização do trabalho para aumento produtivo e redução de gastos com mão de obra, assim, com as finalidades voltadas aos objetivos econômicos institucionais.

Cabe destacar que a lógica neoliberal não afeta somente o setor econômico e as políticas públicas. Ela se estende por toda a sociedade através dos variados meios privados de difusão da ideologia dominante, inclusive os meios educacionais. Nesse contexto, a busca pela formação e capacitação se torna fundamental para a ascensão na carreira, para melhora das condições de disputa por um trabalho que remunere melhor. Essa busca é desejada tanto pelos trabalhadores do setor privado quanto os servidores públicos, que também estão inseridos nesse contexto. A carreira do TAE não permite a bonificação direta por produtividade, mas é possível utilizar a PNDP para conseguir bonificações salariais por meio da progressão no grau da formação acadêmica e níveis de capacitação técnica.

Nessa dinâmica, as políticas formativas dos servidores utilizam a sua formação educacional para o desenvolvimento institucional, priorizando os aspectos remuneratórios em detrimento de uma formação humana e ampla nos vários aspectos que envolvem as relações produtivas e trabalhistas, que muitas vezes são exploratórias e precarizadas, atenuando as possibilidades que a função educacional poderia trazer como benefício para além do desenvolvimento da atividade laboral, no sentido de uma formação crítica e emancipatória, até mesmo para dar condições de confrontar e contestar o atual sistema produtivo, e exigir mudanças a favor do trabalhador.

Desta forma, os servidores que utilizam as políticas educacionais inseridas pela gestão pública gerencial coexistem com a racionalidade neoliberal que, por meio de dispositivos remuneratórios, utiliza a sua formação educacional para o desenvolvimento institucional, no sentido da eficiência produtiva e econômica para atingir resultados. Ou seja, a lógica deste sistema não é valorizar o trabalho do servidor em si, mas valorizar o que este servidor está produzindo a mais, eficientemente, e retribuindo com algo, que é a economia com mão de obra de outros trabalhadores especialistas que esse aperfeiçoamento proporciona, já que busca flexibilizar o trabalhador para atuar em diversas funções.

Compreendendo a aplicabilidade dessa formação baseada no conceito de competências nas instituições federais de ensino, local de trabalho dos TAE, cabe destacar que existe uma série de regulamentações no setor público, por meio de

leis, decretos, portarias, instruções normativas etc., que limitam as ações dos servidores em comparação ao setor privado. Apesar do modelo gerencial de administração pública possuir as diretrizes de aproximar a gestão do serviço público à gestão empresarial, mais flexível, atualmente coexistem no serviço público, e nas instituições federais de ensino, os modelos de gestão pública gerencial, burocrática e patrimonialista. Desta forma o servidor público não tem a mesma flexibilidade de ações ao realizar suas funções como ocorre no setor privado. A adoção do modelo de competências no serviço público pode ser dificultada por essas particularidades e não proporcionar totalmente a flexibilidade de atuação que se deseja do servidor para ter essa economia com mão de obra, já que esse modelo tem o objetivo de formar capacidades produtivas individuais e alcançar resultados na execução de atividades em um contexto dado, sem as limitações da legislação que é imposta ao setor público.

Além das incompatibilidades para a materialização do conceito de competência na esfera operacional do serviço público, existe uma **ambiguidade** quando analisamos a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), instituída inicialmente no Decreto n.º 5.707/2006, que criou diretrizes para a capacitação e formação dos servidores públicos civis da União, baseadas no desenvolvimento de competências para atingir objetivos econômicos institucionais, especificamente quando utilizadas na formação dos servidores TAE de uma instituição pública de ensino, que tem a finalidade de formação de trabalhadores, e que tem no seu próprio PDI 2019-2023 princípios filosóficos e pedagógicos para os seus cursos, que o processo educativo deve levar à integração de todas as dimensões da vida, como o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura para uma formação humana e integral, baseada nos conceitos do trabalho como princípio educativo e nos princípios da politecnia, e tem como missão e valores a inclusão social, a produção e socialização do conhecimento, a democracia e os Direitos Humanos (IFSP, 2019a).

O PDI converge com a utilização do trabalho como meio de apropriação, interação e transformação do mundo natural, com a socialização do conhecimento, indo além das finalidades econômicas e produtivas, para a formação de cidadãos economicamente ativos e também desenvolvidos intelectualmente, humanos, autônomos e conscientes do seu papel na sociedade, compreendendo os conceitos científicos e tecnológicos, não só em função do trabalho produtivo, mas como prática

social e histórica nas várias dimensões humanas, se aproximando, desta forma, do conceito do trabalho como princípio educativo.

De acordo com Saviani (2011), o ser humano produz consciente e objetivamente a natureza humana sobre a base da natureza biofísica ao longo de sua história. O trabalho educativo é o entremeio que possibilita a apropriação, por todo indivíduo, dessa produção cultural, científica e tecnológica da humanidade. É pelo trabalho educativo que outros indivíduos singulares se humanizam. Enquanto se apropriam dessa cultura histórica, modificam e transformam coletivamente, continuando esse processo de aperfeiçoamento cultural da humanidade ao longo da sua história.

Institucionalmente, é observada uma diferença de interesses das pessoas que produziram a PNDP e as pessoas que produziram a parte educacional do PDI, e o espaço de disputa entre as áreas da administração, que vai no sentido da racionalidade produtiva e econômica, e da pedagogia, que preza pela formação humana nos cursos oferecidos na instituição. Essa disputa frente a educação profissional dos servidores TAE se coloca acima dos interesses desses trabalhadores. As legislações e normas podem até ter participação deles por meio de comissões formadas para discutir a sua criação, mas a palavra final e a aprovação são da cúpula da instituição, para atender aos seus interesses em primeiro lugar que, por sua vez, é subordinada a um poder do Estado controlador, o que explica o fato do PDI não contemplar os TAE nas finalidades educacionais que têm para os cursos oferecidos na instituição, no sentido da formação humana, já que o Estado tem para eles a PNDP baseada em competências. Desta forma, o Estado serve como superestrutura reguladora a serviço da hegemonia capitalista mundial, legitimando a dominação e os objetivos econômicos da classe que dele se serve, garantindo de forma institucionalizada os interesses da classe dominante.

Abaixo da superestrutura estatal, estão os TAE, uma ampla categoria de trabalhadores que utilizam a política de Estado para sua formação, capacitação, progressão na carreira, e que também poderia ser utilizada para o desenvolvimento humano. O IFSP, como instituição educativa, que tem os princípios da educação integral e da politécnica na formação de seus alunos como futuros trabalhadores para atuar na vida social e laboral, deve proporcionar os mesmos princípios para a formação e capacitação de seus trabalhadores TAE, integrantes de sua

comunidade, que necessitam e utilizam a capacitação e formação para, com os docentes, atuarem na materialização do objetivo educacional da instituição.

Uma instituição pública de natureza educativa, que tem esses princípios no seu PDI, deveria abranger toda a sua comunidade e ter o intento de acolher a todos na sua perspectiva de formação baseada no trabalho como princípio educativo. Assim, pensar em uma formação mais ampla, integral, humana, que proporcione o saber científico, não somente como aplicabilidade, mas saber como as ciências se desenvolveram ao longo da história, que não se limite ao aprender a realizar somente uma função laborativa, terá um valor muito importante para essa classe de trabalhadores que atuam no serviço público, dentro de uma instituição pública de ensino.

Desta forma, a política de formação técnica e acadêmica dos TAE, que reduz a formação do trabalhador às finalidades laborais necessárias à instituição, orientadas pelas políticas neoliberais e pelo modelo de competências, causa **ambiguidade** dentro da própria instituição educacional que atuam esses servidores, já que ela defende, em seus documentos internos, a filosofia educativa da formação humana, integral, crítica e emancipatória, orientadas pelo trabalho como princípio educativo e utilizando como meio os princípios da politecnia.

Assim se apresenta o **problema** desta pesquisa: a **ambiguidade** no que está escrito no **PDI do IFSP** no que se refere às finalidades educacionais para os cursos que a instituição oferece para a comunidade, que são baseadas na **educação integral** e na **politecnia**, e o que a **política de Estado** propõe para a formação e capacitação dos servidores que atuam nesta instituição, embasada em **competências** que, por conseguinte, influenciam as práticas de formação e capacitação dos TAE, como foi verificado na pesquisa de campo explanada no capítulo quatro.

A **questão** que orienta esta pesquisa é: quais são as características e os elementos que configuram a política de formação técnica e acadêmica dos Técnicos Administrativos em Educação num Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia localizado no interior do estado de São Paulo, considerando a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), as finalidades educacionais da instituição e a compreensão dos TAE quanto às limitações, possibilidades e perspectivas em relação a sua prática formativa?

Desta forma, o **objetivo geral** desta pesquisa será: identificar, compreender e analisar a política de formação técnica e acadêmica dos Técnicos Administrativos em Educação num Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia localizado no interior do estado de São Paulo, considerando a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) e as finalidades educacionais da instituição.

Dentre os **objetivos específicos**, destacam-se:

1 - Refletir sobre a racionalidade da política neoliberal, o modelo de gestão gerencial e suas implicações para a formação profissional;

2 - Compreender as limitações, possibilidades e perspectivas dos Técnicos Administrativos em Educação com relação a sua formação, estabelecida na Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) e regulamentações internas do IFSP;

3 - Relacionar as finalidades educacionais do IFSP, anunciadas em seus documentos oficiais, com os objetivos de formação expressos pelos Técnicos Administrativos em Educação, como trabalhadores da instituição.

Como **justificativas** para a pesquisa sobre a política de formação técnica e acadêmica dos TAE, em primeiro lugar, o autor desta pesquisa pertence à categoria de trabalhadores TAE no IFSP desde 2014 e também faz uso desta política para dar continuidade na formação tanto técnica quanto acadêmica, verificando *in loco* como se concretiza essa possibilidade e como vêm ocorrendo as transformações em função das políticas públicas neoliberais adotadas no início dos anos de 1990 no Brasil. E que foram determinantes para o modelo da política de formação e capacitação de servidores por competências, para atender às transformações mundiais do modelo de produção flexível até o nosso momento atual, com a retomada frenética das políticas neoliberais que visam o enxugamento de custos em detrimento da prestação de um serviço público mínimo para atender ao cidadão de forma decente, com o objetivo de sucateamento dos serviços básicos prestados pelo Estado, como a Educação, atendendo aos interesses de grupos econômicos representados pela sociedade civil que se insere no aparelho jurídico de Estado para manter a sua hegemonia e seus interesses.

Os estudos realizados sobre a temática da política de formação técnica e acadêmica dos TAE lançaram olhares mais críticos, proporcionando melhor compreensão sobre as políticas mundiais que influenciaram e influenciam as várias gestões públicas no Brasil desde 1990, assim como a própria instituição em estudo,

suas políticas internas, além de identificar e compreender as expectativas e anseios dos colegas de trabalho que participaram desta pesquisa.

Ao fazer a revisão sistemática da literatura da área, foi constatado que pesquisas como de Ayres (2012) e Cardoso (2017) que versam sobre propostas de capacitação por competências dos TAE, são na área da pós-graduação em Administração. Menezes (2015) pesquisou sobre o processo de alocação de servidores aprovados em concurso público por meio de competências, na área da pós-graduação em Administração Pública. Bezerra (2018) analisou de que maneira a instauração de uma licença aos servidores contribuiu para a aquisição dos conhecimentos necessários ao desempenho das suas funções, na área da pós-graduação em Políticas Públicas. Silva (2014) identificou quais eram as necessidades de desenvolvimento profissional e pessoal dos TAE na Universidade Federal de Santa Maria e propôs um plano de desenvolvimento profissional e pessoal para os TAE, na área de pós-graduação em Gestão de Organizações Públicas.

Desta forma, foi observado que há uma predominância de pesquisas que versam sobre a política de formação e capacitação dos TAE concentradas nas áreas de Administração, Gestão e Políticas Públicas, com objetivos mais voltados para analisar se os planos de capacitação e formação destes trabalhadores estão sendo efetivados nas instituições que atuam, conforme prevê a legislação baseada em competências ou girando em torno da formação para suprir lacunas de competências organizacionais, com objetivo de cumprir metas para a instituição, pouco se aprofundando nas questões educacionais e na formação humana, integral e crítica do trabalhador.

Acreditamos ser relevante fazer um estudo sobre as políticas de formação dos TAE dentro do programa de pós-graduação em Educação, já que a formação e capacitação desses profissionais, que atuam em uma instituição educacional, está diretamente relacionada com a formação humana de trabalhadores TAE e não somente com objetivo de atender aos interesses das políticas públicas neoliberais. Os TAE são uma classe de trabalhadores que devem ser valorizados junto às instituições, que têm um papel fundamental na formação de pessoas, de seres conscientes, críticos, e que vêm sendo tão atacados ultimamente pelas políticas do Governo Federal.

A **hipótese** que se constrói até o momento é que o sistema de capacitação e formação de pessoas por competências no serviço público e na esfera de trabalho dos TAE, concebido inicialmente pelo Decreto n.º 5.707/2006, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) da Administração Pública Federal Direta, Autárquica e Fundacional, apresenta ambiguidade em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 do IFSP, fundamentado no trabalho como princípio educativo e na politecnia (IFSP, 2019a). De um lado, a formação no Decreto n.º 5.707/2006 se pauta em critérios ancorados no modelo de competências, como eficiência, mérito, qualidade, competição, controle por resultados, metas institucionais, desenvolvimento organizacional, avaliação e promoção por desempenho e, de outro lado, a formação defendida pelo IFSP nos seus cursos, fundamenta-se, supostamente, na concepção do trabalho como princípio educativo e politecnia, entendido como ampliado a todos os atores desta instituição, sejam alunos, professores ou servidores.

Com essas diferenças de direcionamentos educacionais, pode ocorrer de a política de formação e capacitação para os servidores TAE não atender, pelo menos em partes, nem aos principais referenciais educacionais da instituição pautados no PDI, nem às prerrogativas da PNDP, nem às expectativas dos próprios servidores no que se refere a sua formação e capacitação, o que pode levar a PNDP para uma simples política de correção salarial, por seus percentuais proporcionados pela progressão na carreira.

Do ponto de vista **metodológico**, para a realização deste trabalho utilizamos, em primeiro momento, uma revisão sistemática de literatura, que teve início em maio de 2020, no catálogo de teses e dissertações da CAPES, no *Google Acadêmico* e nos bancos de teses e dissertações próprios de algumas instituições superiores de ensino, buscando trabalhos que continham as palavras chaves: *técnicos administrativos em educação*, combinadas com outros termos como: *servidores federais*; *capacitação profissional*; *capacitação por competências*; *política de capacitação*; *treinamento*; *avaliação*, sendo selecionados os trabalhos que tratavam de assuntos como *formação dos técnicos administrativos em educação mediante a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas*; *Plano de Desenvolvimento de Pessoas*; *capacitação por competências*; *educação corporativa*; *educação do trabalhador*; *política de capacitação dos servidores federais*; *trabalho como princípio educativo*; e *politecnia*, sendo selecionados 11 trabalhos especificamente do

Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e *Google Acadêmico*, para leitura completa e fichamento.

Posteriormente, em julho de 2020, foi realizada novamente uma pesquisa mais ampla somente no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando as palavras chaves: *técnicos administrativos em educação* e com filtro de data a partir de 2008. Para seleção, foram escolhidos os trabalhos que continham as palavras chaves *técnicos administrativos* ou *servidores em educação* e alguma relação com as seguintes palavras chaves (ou termos próximos a estas):

- *Políticas de formação;*
- *Gestão por competências;*
- *Avaliação de desempenho;*
- *Trabalho como princípio educativo;*
- *Precarização do trabalho;*
- *Movimento sindical.*

Assim, foram selecionados para leitura 26 trabalhos que tinham aderência ao tema desta pesquisa. Posteriormente, foram colocadas as palavras “técnicos administrativos em educação” entre aspas na busca, que retornou 79 trabalhos, dos quais foram selecionados três para leitura, e a palavra “técnico administrativo em educação” (no singular), que retornou 33 trabalhos, dos quais foram selecionados mais três trabalhos para leitura, de acordo com a aderência ao tema desta pesquisa. A palavra “servidores em educação” e “servidor em educação” entre aspas, não retornou nenhum resultado.

Portanto, foram selecionados mais 32 trabalhos, além dos 11 selecionados anteriormente, totalizando 43 para aprofundamento da leitura, dos quais 14 foram considerados em linha de pesquisa, bibliografia, resultados e conteúdo, muito semelhantes, não contribuindo ou trazendo algo de novo para o fichamento. Assim, foi realizado o fichamento de 29 trabalhos de pesquisas, entre dissertações e teses, sendo 10 na área da Educação e 19 em outras áreas como Administração, Gestão Pública, Políticas Públicas, entre outras, de acordo com o quadro 1:

Quadro 1: Trabalhos revisados no catálogo da CAPES e Google Acadêmico

Banco da CAPES				
	Título	Objetivo	Referência	Tipo/área/ instituição
1	Políticas de capacitação de servidores: uma abordagem no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	Analisar as políticas de capacitação, a título de graduação/pós-graduação, dos servidores Técnico-administrativos e docentes do IFCE, no período de 2013 a 2016, considerando os objetivos institucionais e a formação/qualificação dos servidores.	Mendonça, 2018	Mestrado/ Educação/ UFRRJ
2	Educação corporativa nas instituições bancárias: um estudo de caso sobre a educação corporativa no Banco do Brasil	Identificar quais as implicações dessa nova conjuntura na exigência de um novo perfil de trabalhador e qual ideário está contido na lógica da gestão de competências através da educação corporativa.	Souza, 2007	Mestrado/ Educação /UFMA
3	A carreira dos Técnico-administrativos em Educação: movimento de resistência à política do MEC e um constante recomeço	Investigar a carreira dos Técnico-administrativos em Educação por meio da compreensão de que é um movimento de resistência à política do MEC e um constante recomeço.	De Almeida, 2018	Doutorado/ Educação /UFAM
4	Reflexões sobre a formação profissional continuada de Técnicos Administrativos em Educação permeada pela educação a distância	Compreender como os Técnicos Administrativos em Educação da FURG relacionam as aprendizagens e as experiências vivenciadas nos cursos de formação na modalidade a distância com suas práticas profissionais	Duarte, 2018	Mestrado/ Educação em Ciências /FURG - UFRG
5	Trabalhadores Técnico-administrativos em Educação da UFMG: inserção institucional e superação da subalternidade	Compreender as condições históricas do por que os TAEs se consideram e são considerados como atividade secundária dentro da UFMG, ancorado nos conceitos de subalternidade em um estudo sobre os escritos de Gramsci.	Valle, 2014	Mestrado/ Educação /UFMG
6	Qualificação para o trabalho enquanto processo de formação continuada dos	Analisar o processo de formação do servidor técnico-administrativo lotado no campus da UFPA em Cametá, buscando compreender sua	Ferreira, 2016	Mestrado/ Educação e Cultura /UFPA

	servidores Técnico-administrativos da UFPA/campus de Cametá	relação socioprofissional, a partir da capacitação realizada pelo CAPACIT/UFPA		
7	Trabalho educativo do Técnico-administrativo do IFRN/CNAT: consensos e dissensos	Investigar se o trabalho dos técnico-administrativos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal Central (CNAT), contempla a dimensão educativa, com enfoque no recorte de 2005 a 2015.	Magalhães, 2016	Mestrado/Educação /IFRN
8	Políticas públicas educacionais no desenvolvimento profissional do Técnico-administrativo em Educação: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais campus São João Evangelista	Analisar os impactos das políticas públicas educacionais voltadas para o desenvolvimento profissional do TAE no IFMG campus São João Evangelista, no período de 2008 a 2016.	Nascimento, 2017	Mestrado/Educação /Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
9	Competências do servidor público na Universidade Federal	Analisar a perspectiva dos servidores técnicos administrativos em educação da Unifal em relação ao desenvolvimento de competências para a atuação profissional.	Braz, 2018	Mestrado/Educação, Ambiente e Sociedade/ Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – FAE
10	Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso	Identificar os objetivos que a Pedagogia das Competências se propõe a construir e analisar as condições presentes nos seus referenciais de, efetivamente, assegurar práticas com funções educativas, que levem ao pleno desenvolvimento das capacidades humanas.	Araujo, 2001	Doutorado/Educação /UFMG
11	Autoeficácia, características sociodemográficas e capacitação profissional: um	Investigar o grau de associação entre as variáveis sociodemográficas e de capacitação profissional com os níveis de autoeficácia no	Barros, 2010	Mestrado/Administração /UFRN

	estudo com servidores de uma Universidade Federal	trabalho (AET) dos Assistentes em Administração da UFRN.		
12	Política de capacitação do Instituto Federal Goiano e as expectativas dos seus servidores técnico-administrativos	Estudar as políticas e as expectativas de capacitação dos servidores técnico-administrativos do Instituto Federal Goiano, com o fim de sugerir ajustes e melhorar o seu desenvolvimento pessoal.	Victoi, 2016	Mestrado/Desenvolvimento Regional /Faculdade Alves Faria - ALFA
13	Proposta de um sistema de capacitação baseada em competências para o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano	Propor um sistema de capacitação baseada por competências para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano.	Ayres, 2012	Mestrado/Administração /UFPB
14	A produção de ciência e tecnologia nas IFES e o trabalho do “professor empreendedor” na Universidade Federal Fluminense	Analisar o trabalho docente do “professor empreendedor” e a produção de ciência e tecnologia nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) nos marcos da reforma da educação superior, impulsionados nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), especialmente no âmbito da Universidade Federal Fluminense (UFF).	Gregório, 2017	Doutorado/Políticas Públicas e Formação Humana /UERJ
15	Licença para capacitação e melhoria do desempenho: análise do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco	Analisar de que maneira a instauração de uma licença aos servidores, nomeadamente a licença para capacitação, contribui para a aquisição dos conhecimentos necessários ao desempenho das suas funções.	Bezerra, 2018	Mestrado Profissional /Políticas Públicas /UFPE
16	Capacitação dos Técnicos Administrativos com base na gestão de pessoas por competências – o caso do IF Sertão PE	Analisar a forma como são conduzidos os programas de capacitação dos TAE do IF Sertão, na perspectiva dos pressupostos da PNDP.	Cardoso, 2017	Mestrado /Administração /UFBA

17	Gestão por competências: estudo da alocação de profissionais em uma Instituição Federal de Ensino	[Identificar] Como ocorre o processo de alocação de servidores aprovados em concurso público, por meio de competências, no cargo de Assistente em Administração, na admissão desses novos servidores para uma universidade pública federal.	Menezes, 2015	Mestrado/ Administração Pública /Fundação João Pinheiro
18	Desenvolvimento profissional e pessoal dos Técnicos Administrativos em Educação do CCSH/UFSM, frente aos desafios da expansão universitária	Propor um plano de desenvolvimento profissional e pessoal para os TAE do CCSH/UFSM, tendo em vista as necessidades impostas pelo processo de mudança e expansão.	Silva, 2014	Mestrado Profissional/ Gestão de Organizações Públicas /UFSM
19	Avaliação de desempenho de Técnicos Administrativos em Educação no âmbito de uma Instituição Federal de Ensino Superior	Investigar como as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) se apropriaram da ferramenta da Avaliação de Desempenho de servidores, instituída como um dos componentes do Plano de Cargos e Carreira dos Técnicos Administrativos em Educação (PCCTAE), preconizado através da Lei 11.091/05.	Baptista, 2012	Mestrado/Gestão e Avaliação da Educação Pública /UFJF
20	As ações de capacitação profissional desenvolvidas na Universidade Federal de Juiz de Fora na percepção dos Técnicos Administrativos em Educação e dos gestores de unidades acadêmicas	Analisar a política de capacitação/qualificação da UFJF, buscando verificar as limitações de acordo com a percepção dos técnicos administrativos em educação e dos gestores de unidades acadêmicas (ICB, ICH e ICE).	Souza, 2016	Mestrado/Gestão e Avaliação da Educação Pública /UFJF
21	Programa de avaliação de desempenho dos Técnico-administrativos em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora: uma análise dos desafios na construção do	Como a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas pode contribuir para o aprimoramento da construção do Plano de Metas das Unidades de Avaliação?	Pereira, 2017	Mestrado/Gestão e Avaliação da Educação Pública /UFJF

	plano de metas			
22	Abordagem da competência e diretrizes da política nacional de desenvolvimento de pessoal: estudo sobre o programa de capacitação e aperfeiçoamento de servidores na Universidade Federal de São João Del-Rei	Analisar, à luz da abordagem da competência, em que medida o Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Servidores da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) atende às diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal previstas no Decreto 5.707/2006.	Nascimento, 2017	Mestrado Profissional/ Administração /Fundação Pedro Leopoldo
23	Razões para se qualificar no setor público: diretrizes fundamentadas na motivação para aprender e carreira dos servidores Técnicos Administrativos em Educação da UFRJ	Identificar as razões pelas quais o servidor Técnico Administrativo em Educação – TAE da UFRRJ busca se qualificar acima do mínimo requerido para a carreira, que a instituição lhe oferece e desenvolve suas competências profissionais	De Lima Reis, 2019	Mestrado/Gestão e Estratégia /UFRRJ
24	Aprendizagem de competências coletivas de servidores Técnicos Administrativos: o caso dos cursos de graduação do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ	Descrever o processo de aprendizagem para desenvolvimento de competências coletivas dos servidores técnicos administrativos que atuam em secretarias acadêmicas de cursos de graduação.	Ferreira, 2017	Mestrado/Gestão e Estratégia /UFRRJ
25	Avaliação de desempenho dos servidores Técnico-administrativos de um Instituto Federal de Educação na perspectiva de técnicos e gestores de pessoas	Descrever o modelo de avaliação de desempenho dos servidores técnicos administrativos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), na perspectiva de técnicos e gestores de pessoas.	Martins, 2018	Mestrado Profissional/ Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior /UFC
26	Análise do programa de capacitação e aperfeiçoamento dos servidores Técnico-administrativos da Universidade Federal do Ceará	Analisar as percepções e repercussões da Política de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Servidores Técnico-administrativos da UFC, nos campi de Fortaleza, após nove anos de implantação do plano de carreira, na perspectiva dos	Nascimento, 2015	Mestrado Profissional/ Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior /UFC

	(UFC) na perspectiva dos técnicos e gestores	técnicos e gestores da Instituição.		
27	A capacitação de servidores Técnico Administrativos: Desenvolvendo na UFPA competências por meio do conhecimento	Investigar se a capacitação dos servidores Técnico-administrativos (TA) da Universidade Federal do Pará (UFPA) que realizaram os cursos de Especialização em Administração Estratégica e Gestão de Pessoas, no período de 2002 a 2004, na UFPA, campus de Belém, contribuiu para a melhoria do desempenho de suas unidades por meio do conhecimento adquirido.	Serigue, 2011	Mestrado/Planejamento do Desenvolvimento /UFPA
Banco Google Acadêmico				
	Título	Objetivo	Referência	Instituição
28	A capacitação dos servidores públicos nas instituições federais de ensino superior do Estado do Paraná	Identificar as estratégias adotadas pelas Instituições Federais de Ensino do Estado do Paraná para a capacitação dos servidores.	Wilhelm, 2013	Mestrado/Planejamento e Governança Pública /UTFPR
29	Modelo de avaliação do perfil da formação profissional dos servidores dos institutos federais: estudo de caso do Instituto Federal Fluminense	Traçar o perfil de formação profissional dos servidores do Instituto Federal Fluminense de nível superior, de modo a servir de subsídio para a elaboração do plano anual de capacitação.	Lima, 2014	Mestrado/Engenharia da Produção /Universidade de Cândido Mendes-UCAM

Fonte: Elaborado pelo autor.

O fichamento realizado foi importante para identificar e compreender o que estava sendo pesquisado sobre a formação e capacitação do TAE, quais problemáticas se apresentavam, objetivos, resultados, quais autores e legislação tratavam do tema e quais áreas de programas de mestrado e doutorado pesquisaram sobre o tema.

No fichamento, foram consideradas as seguintes composições dos trabalhos para análise: título, tipo de programa (se era mestrado ou doutorado), ano, área do programa, instituição, objetivo geral, objetivos específicos, problema, justificativa, hipótese, resultado, tipo de pesquisa, técnica utilizada, sujeitos da pesquisa, local da pesquisa, referencial teórico, principais autores utilizados, principais legislações

utilizadas, além das observações feitas pelo pesquisador, que serviram inicialmente de base e auxílio para esta pesquisa.

Paralelamente ao levantamento da literatura, também realizamos análise documental, com o intuito de compreender o teor da legislação nacional sobre a política de formação do servidor público federal em geral, como a Lei n.º 8.112/90, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais (BRASIL, 1990). A Lei n.º 11.091/2005, que dispõe sobre a estruturação do plano de carreira dos cargos Técnico-administrativos em Educação, no âmbito das instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação (BRASIL, 2005). O Decreto n.º 5.707/2006, que institui a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei n.º 8.112/1990 (BRASIL, 2006a). O Decreto n.º 5.824/2006, que 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 11.091/2005 (BRASIL, 2006b). O Decreto n.º 5.825/2006, que estabelece as diretrizes para elaboração do plano de desenvolvimento dos integrantes do plano de carreira dos cargos Técnico-administrativos em Educação (BRASIL, 2006c). O Decreto n.º 9.991/2019, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei n.º 8.112/1990 quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento (BRASIL, 2019b). O Decreto n.º 10.506/2020, que alterou o Decreto n.º 9.991/2019, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento (BRASIL, 2020d). A Portaria n.º 9/2006, que define os cursos de capacitação, que não sejam de educação formal e que guardam relação direta com a área específica de atuação do servidor (BRASIL, 2006d). A Portaria n.º 27/2014, que institui o Plano Nacional de Desenvolvimento Profissional dos servidores integrantes do plano de carreira dos cargos Técnico-administrativos em Educação no âmbito das instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação (BRASIL, 2014).

Além da macropolítica do Governo Federal, foi realizada a análise dos documentos internos do IFSP, como o PDI 2019-2023, que contém os itens de planejamento para o referido período, com os seus objetivos e metas (IFSP, 2019a).

O Projeto Político Pedagógico específico do *campus lócus* desta pesquisa, que propõe objetivo e metas no mesmo sentido do PDI geral do IFSP (IFSP, 2019b). Portarias internas, como a Portaria Normativa da Reitoria n.º 12/2021, que aprova a Política de Desenvolvimento de Pessoas do IFSP (IFSP, 2021a). E a Portaria Normativa da Reitoria n.º 14/2021, que dispõe sobre procedimentos para concessão de afastamentos aos servidores técnicos administrativos do IFSP para participação em programas de pós-graduação *Stricto Sensu* e pós-doutorado (IFSP, 2021b). Por conseguinte, foi possível fazer uma relação com os momentos e movimentos históricos que deram origem a esta legislação, baseada em competências, influenciadas pelo neoliberalismo da década de 1990 no Brasil que, por sua vez, foi influenciado pela financeirização do capital e pela flexibilização produtiva que se iniciou na década de 1970 em escala mundial.

Vale destacar que optamos neste trabalho por incorporar as leituras de trabalhos e documentos selecionados ao longo dos capítulos teóricos e de análise. Por isso, não há uma seção específica de revisão de literatura ou de análise documental, já que foi possível alcançar os temas mais relevantes para a discussão proposta e aprofundar os estudos pela leitura de obras de autores que tratavam da mundialização financeira do capital, da produção flexível e do modelo de competências, para melhor compreender estes conceitos que tanto influenciaram a legislação brasileira na política nacional de formação dos servidores.

Após o estudo da legislação para o servidor público federal e da literatura sobre os conceitos incorporados nessa legislação, influenciada pelo movimento empresarial da iniciativa privada, por exemplo, o conceito de competências, foi realizada a aproximação com o conceito do trabalho como princípio educativo e dos princípios da politecnia, muito utilizado na área da Educação e formação de trabalhadores, e tem como principais autores Ciavatta (2005, 2008), Frigotto (2009), Kuenzer (2002, 2004), Ramos (2001, 2006, 2008, 2014) e Saviani (1989, 1994, 1999, 2003, 2005, 2011), entre outros. Inclusive, são conceitos que orientam o PDI 2019-2023 do IFSP para a formação dos seus alunos, que serão futuros trabalhadores, e é a instituição onde atuam os servidores TAE.

O trabalho como princípio educativo, possível de ser aplicado através dos princípios da politecnia, orienta para uma formação humana, integral e emancipatória, para promover o conhecimento das várias ciências e tecnologias, mas não somente destas, também o conhecimento da cultura, dos aspectos

históricos, econômicos, políticos, no sentido da compreensão de como se dão as relações de produção em sua totalidade ao longo da história e não somente para atender ao mercado do trabalho produtivo, que tem o objetivo de aumentar cada vez mais o lucro e diminuir os gastos com a produção dos bens e serviços, e também com mão de obra, se utilizando do modelo de competências para tal, como um modelo ideal para essa dinâmica produtiva.

A formação especializada, mesmo considerando o modelo de produção flexível, pode levar à formação que atenda às pretensões momentâneas, tanto dos trabalhadores, quanto do próprio mercado produtivo, mas pode se tornar obsoleta futuramente devido à velocidade que ocorrem as mudanças tecnológicas. O trabalho como princípio educativo e os princípios da politecnicidade como ferramenta pedagógica para sua efetivação são entendidos aqui como um conceito educacional mais adequado quando pensamos na formação humana, integral e emancipatória de trabalhadores, em vez de adotar o modelo de competências da política de formação dos servidores, que tem primeiramente finalidades econômicas. Cabe ressaltar que a política de formação dos TAE está diretamente relacionada à formação educacional de pessoas.

A revisão da literatura sobre o trabalho como princípio educativo e a politecnicidade orientou o olhar do pesquisador e a compreensão dos dados levantados na pesquisa de campo, realizada através de entrevista semiestruturada com servidores TAE de um *campus* do IFSP do interior do estado de São Paulo. A pesquisa de campo contemplou questões que permitiram identificar e compreender as **limitações e possibilidades** dos TAE quanto a sua capacitação técnica e formação acadêmica, e também suas **perspectivas** para o futuro, considerando a PNPD e os objetivos educacionais do IFSP, contidos no seu PDI.

Para a entrevista, foram selecionados servidores TAE que atuam na diretoria adjunta administrativa e educacional, com variadas áreas e níveis de formação, cargos e funções, de ambos os sexos, variada faixa etária e com tempo de serviço na instituição maior que quatro anos e meio. Desta forma, com condição de tempo para percorrer os quatro níveis de capacitação em cursos rápidos, podendo ou não cursar graduação, ou pós-graduação.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, será abordada a definição, legislação e os conceitos dos modelos de gestão pública que existiram no Brasil, desde o Império, com o modelo patrimonialista, até os dias

atuais, com o modelo gerencial, que se iniciou nos anos de 1990 com a instauração das políticas neoliberais, passando pelo intermediário modelo burocrático, e foi influenciado pelas transformações políticas e econômicas do capitalismo mundial ao longo do século XX e início do século XXI, com a participação da sociedade civil, portadora material da mediação entre estrutura econômica e estrutura jurídica estatal para atender aos interesses de organizações privadas.

Serão abordadas também as principais legislações sobre os TAE e os retrocessos na política nos anos atuais em relação aos servidores públicos federais. Será apresentado o conceito de competências na perspectiva norte-americana, com os autores David McClelland (1973) e Richard Boyatzis (1982) e na perspectiva francesa, com os autores Phillippe Zarifian (1999) e Guy Le Bofert (1995), que deslocaram o conceito de competências para lidar com as imprevisibilidades constantes do trabalho produtivo e a subjetividade.

Conduzindo a discussão do conceito de competências para a área educacional, será abordado o conceito da pedagogia das competências, que deslocou o ensino ancorado em disciplinas teóricas de base científica para a promoção de competências verificáveis em situações concretas e tarefas específicas relacionadas ao trabalho produtivo, aproximando, desta forma, escola e empresa para atender à demanda e preparar os trabalhadores para lidar com as novas configurações do modelo produtivo flexível, que valoriza mais os aspectos subjetivos e psicológicos, formando o trabalhador para suportar as incertezas e instabilidades do mundo produtivo atual.

Serão também abordados os paradoxos que a pedagogia das competências apresenta no seu próprio uso pelos meios produtivos, já que preconiza a qualificação para a eficiência do trabalhador ao mesmo tempo em que o trabalho é precarizado neste modelo produtivo flexível, com perda de direitos, redução de salários e desemprego, e também as dificuldades que um modelo ancorado em competências apresenta para utilização no serviço público federal, tanto para a formação do servidor, quanto na aplicabilidade operacional das ações formativas, já que, além de ter sua estruturação em postos de trabalho, com hierarquia vertical e também seguir os mesmos caminhos do setor privado no que se refere à precarização do trabalho, tem legislações e regulamentações próprias que limitam a atuação do servidor, contrariando o modelo por competências, apoiado no imediatismo e flexibilidade de ações. Foi realizada também a revisão documental da

legislação federal sobre as políticas nacionais de formação dos servidores públicos federais, em especial a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), que se baseia no conceito de competências. A revisão documental neste primeiro momento nos possibilitou verificar como a legislação se configura, ou seja, como as leis foram concebidas, para posterior verificação da relação desta legislação com as políticas dos vários períodos políticos brasileiros e os direcionamentos tomados para atender ao projeto neoliberal mundial até a atualidade.

No segundo capítulo, será apresentado o conceito do trabalho como princípio educativo e os princípios da politecnia, inicialmente, retratando a história dos institutos federais de educação no Brasil, especificamente do IFSP, sua categoria de trabalhadores TAE e seus documentos internos, que tratam sobre os objetivos e a missão de uma instituição educacional, em que os TAE atuam. Como principal documento pesquisado, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) revelou nos seus princípios filosóficos e pedagógicos que o processo educativo nos cursos oferecidos deve levar à integração de todas as dimensões da vida, como o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, para uma formação humana e integral baseada nos conceitos do trabalho como princípio educativo e na politecnia, que proporcionará aos futuros trabalhadores uma ação consciente, autônoma e crítica, na esfera econômica, produtiva e social, que precede a formação para laboralidade, sendo desejável que se estenda também essa filosofia formativa aos seus servidores TAE.

As finalidades educacionais contidas no PDI do IFSP causam ambiguidade em relação aos princípios da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, do Decreto n.º 5.707/2006, que tem as diretrizes formativas baseada em competências e aproxima educação e trabalho de uma forma utilitarista e pragmática para atender às exigências econômicas do atual modelo capitalista e das políticas neoliberais. Neste capítulo, será abordado amplamente o conceito do trabalho como princípio educativo e a politecnia, com seus principais autores na atualidade, como alternativa à formação baseada no conceito de competências, o qual atualmente estrutura e dá as diretrizes na política nacional de formação dos servidores TAE.

No terceiro capítulo, será abordada a metodologia da pesquisa tratada neste trabalho, de natureza qualitativa, do tipo descritiva e analítica. Será apresentado o *lôcus* de pesquisa, um *campus* do IFSP localizado no interior do estado de São Paulo, suas características físicas, cursos oferecidos e as especificidades dos

servidores TAE que lá atuam. Serão apresentadas quais estratégias de produção de dados foram utilizadas neste trabalho, que além da revisão da literatura, contou com a revisão documental e pesquisa de campo com entrevista semiestruturada e os critérios de seleção do seu público-alvo. Também será apresentada a metodologia de análise dos dados da pesquisa de campo, através da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Neste capítulo, serão apresentados os objetivos e procedimentos das duas primeiras fases da análise: a codificação e a categorização dos dados, que levaram à classificação de três categorias extraídas dos conteúdos das entrevistas: *busca do TAE por formação e capacitação com finalidade da progressão na carreira; limitações apresentadas pelo TAE na sua formação e capacitação em função do enquadramento na PNDP e/ou dos objetivos institucionais para o servidor; e possibilidades e perspectivas dos TAE em relação a sua formação e capacitação dentro da PNDP*. Categorias essas que emergiram das falas dos entrevistados em primeiro plano, nas mensagens explícitas, que posteriormente serão inferidas e interpretadas.

No quarto capítulo, foi realizada a terceira etapa da análise com a interpretação dos dados das entrevistas à luz da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e do referencial teórico utilizado nesta pesquisa, tendo em vista a questão e os objetivos da pesquisa, principalmente quanto aos objetivos específicos 2 e 3, que remetem para a compreensão das práticas formativas dos TAE dentro da PNDP e das regulamentações internas do IFSP em relação às finalidades educacionais da instituição. A interpretação foi realizada dentro das três categorias de análise definidas no capítulo 3 e possibilitou, além de compreender as limitações, possibilidades e perspectivas dos entrevistados, fazer inferências a partir das análises de suas falas.

A primeira categoria, “busca do TAE por formação e capacitação com a finalidade da progressão na carreira”, reuniu as falas explícitas que os entrevistados apresentaram na utilização da política nacional para sua formação e capacitação com o objetivo da progressão na carreira para ter o benefício remuneratório, entendido como um movimento influenciado pela cultura da racionalidade neoliberal que eles estão inseridos, que exaltam o individualismo e a competitividade entre os trabalhadores como forma de atender aos interesses econômicos desse sistema. Ao mesmo tempo, essa competitividade faz buscarem cada vez mais o seu

aperfeiçoamento na carreira, valorizando-a, e servindo o mercado com sua mão de obra qualificada. É uma atitude contraditória, já que o próprio sistema, mantido por essas políticas, desvaloriza o trabalhador, e esse individualismo desmonta qualquer possibilidade da luta coletiva por melhores condições de trabalho.

A segunda categoria, “limitações apresentadas pelos TAE na sua formação e capacitação em função do enquadramento na PNDP e/ou dos objetivos institucionais para o servidor”, reuniu as falas sobre as limitações que as políticas de formação e capacitação impõem para os TAE e também as falas que eles trazem da sua busca para se enquadrarem nesses limites da legislação, demonstrando que, apesar de eles relatarem dificuldades para se colocarem nos limites dessa política e discordarem em alguns pontos, como tratamentos diferentes entre carreiras e órgãos do Governo; falta de planejamento da instituição para fornecer cursos e discordâncias na vinculação dos cursos formais acadêmicos à função desempenhada no cargo, eles se sujeitam à política formativa nacional na intenção subjacente de terem a progressão na carreira e o benefício salarial, colocando a sua formação educacional em função disso, não transcendendo para a formação humana, integral, crítica e emancipatória, como preveem as finalidades educacionais do IFSP para seus cursos.

A terceira categoria, “possibilidades e perspectivas dos TAE em relação a sua formação e capacitação dentro da PNDP”, reuniu as falas sobre as possibilidades como pretensões de aprimorar ou mudar o que a política nacional e a instituição oferecem no momento, e as perspectivas em relação às políticas formativas para os TAE no atual cenário político. As falas apontam que, apesar de alguns entrevistados apresentarem o desejo de ter uma formação mais geral dentro dessa política, contemplando outras diretrizes educacionais além das competências, como a formação humana através da politecnicidade, as possibilidades apresentadas giram em torno da valorização na carreira e salário, já que os desejos de mudanças são para ampliarem os limites da legislação e continuarem submetendo a sua formação em função dessa política para obter o benefício salarial. As perspectivas são de estagnação e retrocessos nos direitos conquistados na carreira dos TAE devido à ofensiva das políticas neoliberais praticadas no atual cenário político.

E por último, as considerações finais trazem os desdobramentos da pesquisa para atender ao objetivo geral e específico, as hipóteses que foram confirmadas ou não, as inferências que foram possíveis fazer a partir dos resultados e do contexto

que estão inseridos os servidores entrevistados, as contribuições da pesquisa para a categoria TAE e sugestões para novas pesquisas sobre a temática da política de formação técnica e acadêmica dos TAE.

CAPÍTULO 1

O contexto da gestão pública no Brasil e a formação técnica e acadêmica dos Técnicos Administrativos em Educação

Em meados dos anos de 1990, no início do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), é instituído no Brasil o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado - PDRAE (BRASIL, 1995). O plano trouxe o modelo de gestão pública gerencial, após o modelo burocrático, adotado a partir da década de 1930, já não mais satisfazer as exigências que se estabeleciam no serviço público, em virtude das mudanças no cenário mundial capitalista com a “financeirização” da economia e o modelo produtivo de acumulação flexível.

O modelo de desenvolvimento econômico adotado no Brasil, a partir de 1930, com grande participação do Estado como propulsor da economia, entra em crise na década de 1980, com a queda do regime Militar, a crise fiscal e a própria crise mundial da estrutura capitalista. Diante disto, tem início o modelo de gestão pública gerencial em meados da década de 1990. Esse modelo introduz vários aspectos da administração empresarial no setor público. Daí que o trabalho do serviço público deve ser eficiente por meio da redução de custos com o ajuste fiscal, tenha qualidade na prestação dos serviços, e, desenvolva de modo flexível alguns princípios de recursos humanos, como a admissão de pessoal segundo critérios de mérito, sistemas de remuneração, carreiras, avaliação de desempenho, treinamento e a competição entre unidades internas. Neste sistema, a administração pública deve se voltar para a coletividade e não para o Estado, ou seja, o Estado deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social por meio da produção de bens e serviços, e delega ao setor privado essa função, ficando somente com a função de regulá-los (BRASIL, 1995).

A justificativa para a introdução do modelo gerencial se relaciona com a tentativa de superar a rigidez do modelo burocrático, realizada pela primeira vez em 1967, através do Decreto-Lei n.º 200, de 25 de fevereiro de 1967, e tinha como objetivo a descentralização da administração direta, com a transferência de suas

atividades, por meio de autarquias, fundações e empresas públicas, para a administração indireta (BRASIL, 1967). Porém, esse Decreto-Lei não surtiu o efeito esperado nesse período, devido ao enfraquecimento das medidas de desestatização pelo Regime Militar, que era predominantemente estadista. Somente após a queda do Regime e a pressão do sistema empresarial e financeiro mundial para tais mudanças é que, na década de 1990, o modelo gerencial consegue avançar na gestão do serviço público brasileiro.

O modelo gerencial do PDRAE tem as proposições muito semelhantes ao cotidiano utilizado no meio empresarial como proposta para o serviço público, que contraria o uso excessivo da burocracia e preza a flexibilidade:

O paradigma gerencial contemporâneo, fundamentado nos princípios da confiança e da descentralização da decisão, exige formas flexíveis de gestão, horizontalização de estruturas, descentralização de funções, incentivos à criatividade. Contrapõe-se à ideologia do formalismo e do rigor técnico da burocracia tradicional. À avaliação sistemática, *à recompensa pelo desempenho, e à capacitação permanente*, que já eram características da boa administração burocrática, acrescentam-se os princípios da orientação para o cidadão-cliente, *do controle por resultados, e da competição administrada*. (BRASIL, 1995, p. 17, grifos do autor).

O PDRAE traz vários conceitos assemelhados ao setor privado também para as políticas de gestão de pessoas, como a promoção por avaliação de desempenho; aprovação em cursos específicos; promoção de condições psicossociais com finalidade ao empreendedorismo e desempenho eficiente; formação e capacitação pelas Escolas de Governo, com cursos nas áreas de desenvolvimento gerencial, atendimento ao público, tecnologia de informações, entre outros, com ênfase nas novas estratégias de gestão pública (BRASIL, 1995).

Também há intenção, neste modelo de gestão, que a aposentadoria e o programa de saúde do servidor público sejam iguais ao Regime Geral da Previdência Social (RGPS), por isso defendem adotar o regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) da iniciativa privada para o setor público e não o Regime Jurídico Único (RJU), que a Constituição de 1988 instituiu mediante o artigo n.º 39 para todos os servidores civis da União, inclusive para as fundações públicas e autarquias (BRASIL, 1988). Assim, há grande pressão para que a estabilidade do

servidor público, garantida no RJU, seja flexibilizada, permitindo a demissão, não somente por falta grave, mas também por insuficiência de desempenho.

Outro ponto que trazia o Plano Diretor (PDRAE) é a transformação em organizações sociais das atividades que são consideradas “não exclusivas” do Estado, como universidades, escolas técnicas, hospitais, centros de pesquisa, museus e bibliotecas, transferindo-as para o setor público não estatal, como entidades de direito privado sem fins lucrativos, com conselho administrativo e financiamento misto (participação do Estado e sociedade), com autonomia administrativa e financeira mediante a celebração de contratos com o Estado, num processo chamado de Plano de Publicização (BRASIL, 1995).

Cabe destacar que, antes do modelo gerencial, existiram outros dois modelos de gestão pública no Brasil: o patrimonialista e o burocrático. Campelo (2010) afirma que o modelo patrimonialista teve os primeiros relatos na época do Brasil Império e se baseava nos modelos dos Estados Absolutistas dos séculos XVII e XVIII, nos quais se misturavam o patrimônio do monarca com o que era patrimônio público, com características clientelistas, com troca de favores e prevalência do interesse privado em detrimento do interesse público nas condutas estatais, o que o autor define como “patrimonialismo administrativo”, que seria uma forma não oficializada de tratar o bem público com vistas aos interesses privados.

Outra designação que Campelo (2010, p. 300) cita é o “patrimonialismo institucionalizado”, no qual as “práticas patrimonialistas saem do campo do imaginário, ou de uma subcultura, para integrar as instituições”, materializado formalmente e publicamente nas instituições do Estado, com resquícios até os dias de hoje. Entre exemplos atuais, podemos citar: a possibilidade de nomeação pelos gestores públicos de pessoas sem concurso por meio de cargos de comissão, como é o caso do DAE (Direção e Assessoramento Superior), FG (Função Gratificada); nomeação de Ministros de Estado e Ministros do Supremo Tribunal Federal pelo Presidente da República, com condição garantida na Constituição Federal etc. Esse conceito de administração serviu na época, favorecendo a corrupção e o nepotismo, que levou a adotar medidas de controles mais severos, gerando excessos burocráticos, como veremos no próximo modelo de “gestão burocrática”.

Por volta da década de 1930, por influências do modelo econômico de superprodução industrial, o modelo patrimonialista no serviço público se tornou incompatível, sendo pressionado para uma reforma administrativa que se adequasse

às exigências da crescente indústria de produção em massa, no sentido de ter um Estado extremamente controlado pela burocracia para evitar a corrupção e o nepotismo, que prejudicariam o impulso estatal que foi dado à industrialização na época.

Desta maneira, foram adotadas medidas como a profissionalização da carreira de servidor, exigência de hierarquia funcional, impessoalidade e formalismo nas tratativas do serviço público etc. Nesses moldes, o Governo de Getúlio Vargas cria em 1938 o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), que “sofre a influência da teoria da administração científica de Taylor” (BRASIL, 1995, p. 18). E “no que diz respeito à administração dos recursos humanos, o DASP representou a tentativa de formação da burocracia nos moldes weberianos” (BRASIL, 1995, p. 19).

O DASP, entre outras funções, tinha a finalidade de seleção e aperfeiçoamento de pessoal por meio do sistema de mérito profissional, porém, conforme o PDRAE editado na época pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, no início do primeiro mandato do Governo Fernando Henrique, o modelo burocrático trouxe um excesso de normas e regulamentos que fizeram o Estado se voltar para si, perdendo a sua capacidade básica de servir à sociedade, gerando ineficiência na capacidade de atender à população, com o custo dessa defesa maior que os benefícios do controle. A ideia era limitar o Estado em manter a ordem, a justiça, garantir os contratos e a propriedade privada (BRASIL, 1995).

Com as mudanças no cenário econômico e político mundial, como a globalização da economia, acirradas competições entre nações, crises fiscais internas, entre outros fatores nas relações de produção e consumo, surge a necessidade de abandonar o modelo de gestão pública burocrático para um modelo mais flexível e liberal, que consolidou o modelo de administração pública gerencial, que é o modelo adotado atualmente, por atender às políticas neoliberais atuais.

Em suma, a gestão pública no Brasil nos mostrou que ela se adapta aos ditames das organizações econômico-produtivas privadas, por meio das políticas adotadas pelos diferentes governos. A partir dos anos 1990 se intensificam as medidas de enxugamento do Estado, com a adoção das políticas neoliberais, com cortes de investimentos em setores essenciais, por exemplo, da Educação. É observado ao longo da história que a gestão pública se modifica para atender às

exigências de determinados setores da sociedade civil no processo de reprodução do capitalismo.

De acordo com Gramsci (2007), nos países ocidentais do início do século XX, havia uma robusta estrutura de sociedade civil, com relações entre variadas camadas sociais e participação destas na vida política. A relação entre Estado e sociedade se estreita. Há a participação da sociedade, por intermédio de seus intelectuais, nos direcionamentos e decisões do Estado. O autor denomina essa junção como “Estado ampliado” constituído pela “sociedade política”, que é o Governo jurídico institucionalizado, com sua força coercitiva, e a “sociedade civil”, que é a sociedade econômica, formada por organismos da elite dominante, que faz a articulação dos meios produtivos com o Estado jurídico e coercitivo, influenciando as decisões políticas de forma ideológica, por meios culturais, morais e éticos, disseminados por organismos privados, como sindicatos, mídia, escolas, igrejas, ONGs etc.

Gramsci (2001) aloca a sociedade civil na superestrutura, que é o ambiente em que se constroem as ideologias, no qual os intelectuais exercem a função de hegemonia em toda a sociedade, e o Estado exerce o domínio coercitivo, e eles estão em conexão por meio da “opinião pública”. De acordo com Gramsci (2007, p. 265), “o que se chama de ‘opinião pública’ está estreitamente ligado à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a ‘sociedade civil’ e a ‘sociedade política’, entre o consenso e a força”, e para não serem discordantes, são modeladas em uma só direção, com a manipulação da opinião pública por meio dos organismos privados, desagregando os que discordam, na intenção de “negociar” com a classe dominada, porém, sem nunca abrir mão dos seus interesses econômicos. Desta forma, perpetuando a hegemonia com o propósito de defender esses interesses numa sociedade de classes.

Cabe aqui destacar que, de acordo com Adams e Pfeifer (2006), para Marx o conceito de sociedade civil econômica se aloca na infraestrutura e Estado na superestrutura, e Gramsci coloca a sociedade civil com o Estado na superestrutura, mas isto não seria uma ruptura ao marxismo, já que para Gramsci a sociedade civil está sempre em relação dialética com a infraestrutura.

Portanto, a sociedade civil se serve do Estado para perpetuar seus interesses, com a introdução de políticas neoliberais e o sistema de gestão gerencial, que colocam os serviços públicos nos moldes do setor privado.

Atualmente, as formações técnicas e acadêmicas dos TAE seguem subordinadas a essa política neoliberal, com os programas de formação e capacitação sempre girando em torno de conceitos de redução de custos, mérito, qualidade, competição, controle por resultados, eficiência, capacitação, metas institucionais, desenvolvimento organizacional, avaliação e promoção por desempenho etc. Essa política de formação e capacitação foi regulamentada e teve como marco principal o Decreto n.º 5.707/2006, que tem sua base estruturada no modelo de competências.

1.1 – O modelo de competências

As discussões sobre competências surgiram em 1973, com a publicação de um artigo chamado “Testing for Competence Rather Than Intelligence” (Testando por Competência ao Invés de Inteligência), pelo psicólogo norte-americano David McClelland (1973), que apontou que os métodos de testes norte-americanos de conhecimento e inteligência para o ingresso nas escolas, faculdades e empregos eram falhos e insuficientes, e assim desenvolveu um método de avaliação para identificar variáveis de competências (McCLELLAND, 1973).

De acordo com Fleury e Fleury (2018, p. 184), competência, segundo McClelland, “é uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação”. Na década de 1980, o teórico Richard Boyatzis (1982) “reanalizando os dados de estudos realizados sobre as competências gerenciais, identificou um conjunto de características e traços que, em sua opinião, definem um desempenho superior” (FLEURY; FLEURY, 2018, p. 185).

Desta forma, na perspectiva norte-americana, competência é algo que o indivíduo acumula por meio dos conhecimentos e experiências e que consegue aplicar em determinada tarefa, alinhada com as necessidades dos postos de trabalho dentro da organização, ainda fundada no modelo produtivo taylorista/fordista:

[...] conceito de competência é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como *estoque de recursos, que o indivíduo*

detém. Embora o foco de análise seja o indivíduo, a maioria dos autores americanos sinalizam a importância de se alinharem as competências às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações. (FLEURY; FLEURY, 2018, p. 185, grifos do autor).

As mudanças que ocorreram nas empresas a partir da década de 1980, em virtude das transformações estruturais no sistema capitalista devido à crise mundial iniciada na década de 1970, passando da superprodução de mercadorias para uma predominância financeira rentista, levaram a um modelo de produção flexível. De acordo com Lima, Zambroni-de-Souza e Araújo (2015, p. 1227), sobre as respostas dadas à crise mundial, elas "situaram-se basicamente em três planos: no plano político, o neoliberalismo; no plano econômico, a globalização financeira; no plano da produção e do trabalho, a reestruturação do sistema produtivo", no qual, neste último, foi introduzido o modelo de competências na tentativa de aumentar a produtividade.

Essas transformações atingiram os trabalhadores, que no modelo fordista/taylorista tinham tarefas divididas e já determinadas, pouco mutáveis, repetitivas e estruturada hierarquicamente em postos de trabalho, mas agora exigem um trabalhador flexível, multifuncional, polivalente, que esteja preparado para lidar com variáveis nos processos de trabalho e imprevistos constantes, para atender às necessidades das organizações em um ambiente competitivo e de respostas rápidas frente as demandas.

Para Zarifian (2001), nesta nova concepção de produção, existe uma crise da prescrição, o desajustamento dos métodos e normas devido às constantes imprevisibilidades no plano da atividade concreta:

Na impossibilidade de prever e controlar, por meio da prescrição, o comportamento dos trabalhadores, a lógica da competência, sustentada na tomada de iniciativa e no assumir de responsabilidade, aparece como uma solução à questão da eficácia e eficiência das empresas. (ZARIFIAN, 2001 *apud* LIMA; ZAMBRONI-DE-SOUZA; ARAÚJO, 2015, p. 1228).

De acordo com Fleury e Fleury (2018), na perspectiva de trabalhador flexível, houve o deslocamento de funções específicas de cargos e postos de trabalho para o prolongamento das competências que o indivíduo mobiliza frente a um desafio

profissional, que é mutável e complexo, devido às instabilidades constantes no ambiente de trabalho, que exigem do trabalhador uma resposta imediata e competente.

Desta forma, o novo perfil de trabalhador flexível exige uma formação para além do treinamento ancorado em qualificação. Fleury e Fleury (2018, p. 185) afirma que, durante o modelo taylorista/fordista, “o conceito de qualificação propiciava o referencial necessário para se trabalhar a relação profissional indivíduo-organização”, sendo que essa qualificação era associada ao cargo e aos estoques de conhecimentos da pessoa, se aproximando do conceito de competências dos autores norte-americanos, e que atualmente já não atende ao modelo de produção flexível.

Na década de 1970, começa o debate francês de competências, que questiona o conceito de qualificação e formação profissional simplesmente técnica, dirigida para o processo de produção, e, na década de 1990, emerge a literatura francesa, que tem como principais autores Phillippe Zarifian (1999) e Guy Le Bofert (1995), na intenção de ir além do conceito de qualificação dos norte-americanos, que não era mais suficiente para dar conta das necessidades reais da empresa moderna. Desta forma, o conceito de competências não se limita ao estoque de conhecimentos que o trabalhador leva para determinada situação de trabalho, mas sim a um conjunto de conhecimentos e habilidades que se materializam na ação. É a relação do conhecimento com o saber agir frente a situações de anormalidade, que ultrapassa uma capacidade rotineira do mundo do trabalho. A competência não pode mais ser concebida em função de tarefas predefinidas, previstas e programadas, visto que o trabalhador precisa estar constantemente preparado para as imprevisibilidades constantes do trabalho atual.

Desta forma, o autor francês Le Boterf (1995 *apud* FLEURY; FLEURY, 2018, p. 187) “situa a competência numa encruzilhada, com três eixos formados pela pessoa (sua biografia, socialização), pela sua formação educacional e pela sua experiência profissional”. Competência é o conjunto de aprendizagens sociais (e comunicacionais), educacionais e direcionadas por sistemas de avaliações, sendo um saber agir responsável e reconhecido pelos outros no contexto profissional. Por intermédio dos conceitos trazidos pelos autores franceses, na visão de Fleury e Fleury (2018), conhecimentos só adquirem *status* de competência quando comunicados e utilizados, o que depende da rede de conhecimentos em que se

insere o indivíduo. Competência se materializa na ação, devendo agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo. Desta forma, o conceito francês de competência avança nos aspectos sociais, atitudinais e foca os conceitos cognitivos, comportamentais e, por conseguinte, subjetivos do trabalhador, para aprimorar os métodos de produção.

Pires *et al.* (2005), se baseando em vários autores sobre o conceito de competências, sintetiza de forma objetiva a relação das competências com a ação no desempenho profissional em função das estratégias da organização:

Sob esta perspectiva, que parece ter aceitação mais ampla tanto no meio acadêmico como no ambiente empresarial, competências representam combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional, dentro de determinado contexto ou estratégia organizacional. (DURAND, 2000; NISEMBAUM, 2000; SANTOS, 2001, *apud* PIRES *et al.*, 2005, p. 14). As competências são reveladas quando as pessoas agem diante das situações profissionais com as quais se defrontam. (ZARIFIAN, 1999, *apud* PIRES *et al.*, 2005, p. 14). Servem como ligação entre as condutas individuais e a estratégia da organização. (PRAHALAD; HAMEL, 1990, *apud* PIRES *et al.*, 2005, p. 14).

Seguindo as asserções dos autores para o conceito de competências, conclui-se que é deslocada a concepção de treinamento em tarefas preconcebidas e previsíveis para uma nova prática baseada no direcionamento, por parte do trabalhador, da tríade: conhecimento, habilidade e atitude, utilizadas para o seu desempenho, em sinergia com determinada organização ou instituição, ou seja, coloca o trabalhador em conformidade com as necessidades organizacionais.

1.2 – A pedagogia das competências como instrumento educacional no modelo produtivo flexível

Não é intenção desta pesquisa fazer um estudo aprofundado da pedagogia das competências, porém, é necessário trazer alguns esclarecimentos, visto que ela se identifica com as transformações que ocorreram no cenário produtivo mundial a partir da década de 1970, com a introdução da acumulação flexível e serve como instrumento educacional na formação de trabalhadores para atender a essas transformações, assim como a política de formação dos servidores públicos que é direcionada ao desenvolvimento de competências.

No taylorismo/fordismo, a formação era baseada na racionalidade técnica dos currículos educacionais, com disciplinas de conteúdos científicos e culturais, estruturantes das profissões, que atendiam à divisão de trabalho ancorada na cientificidade de Taylor. Segundo Ramos (2006), no modelo de produção em massa, além desses conteúdos educativos, era promovida a construção cultural dos sujeitos, no sentido de conformação moral a este sistema, com conteúdo também de:

[...] planejamento e organização racional dos tempos, movimentos e espaços; disciplina rígida; fiel obediência a normas de execução do trabalho; atendimento aos padrões convencionais de comportamento. (RAMOS, 2006, p. 237).

A educação se associa, nestes termos, com o sistema produtivo e age em função dele sob a tutela do Estado, representado na instituição escola, fazendo o trabalhador interiorizar esse conjunto de normas e procedimentos como condição de inclusão nessa divisão social e técnica do trabalho. A produção capitalista molda a escola e o ensino às suas exigências com o uso político da educação, e por sua vez, a escola molda os cidadãos como sujeitos de direitos e deveres nesta sociedade para atender a este sistema de produção capitalista, assim, a escola:

[...] assume também exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal e afetiva. Ela assume os deveres impostos pela produção, através dos mecanismos do Estado, e relega a segundo plano, sob mil artifícios ideológicos, o direito à educação que fundamenta as demandas da sociedade civil. (CIAVATTA, 2005, p. 128).

De acordo com Machado (2001), no contexto da crise capitalista, o termo competência vem sendo amplamente utilizado para identificar e classificar capacidades pessoais de operacionalização eficiente de ações diante de situações concretas, seja no trabalho ou na vida social, e assim, o conceito competência é utilizado como base para formação e implantação de políticas voltadas para o trabalho e emprego, e também na educação, institucionalizando o modelo por competências no Brasil por meio de políticas públicas.

Para Machado (2007), a noção de competências no quadro atual prioriza as estruturas subjetivas hipotéticas que os sujeitos mobilizam para materialização da resolução de problemas, em intervenções concretas, de forma eficiente, articulando dentro de um contexto particular um conjunto de recursos tecnológicos, saberes, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores direcionados na ação. A conceituação de competências vem sendo difundida para atender à hegemonia dos interesses econômicos:

Ela tem sido utilizada como um dos instrumentos de transformação de comportamentos institucionais e individuais orientada à adaptação ao contexto social atual, caracterizado por profundas modificações nos processos concorrenciais, no mundo do trabalho, nas formas de regulação da relação entre oferta e demanda de força de trabalho e nas estratégias de mobilização e de gestão de trabalhadores. (MACHADO, 2002, p. 93).

Desta forma, a transferência dos conteúdos que originaram do modelo de competências no trabalho para a formação educativa dá origem à pedagogia das competências, que de acordo com Ramos (2008, p. 299), é “definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz”. Assim, ganha sentido fazer a correspondência entre escola e empresa, utilizando as diretrizes e os referenciais curriculares na formação educacional, que são determinados pelas instituições de Estado, como o Ministério da Educação, que faz a comunicação com o meio produtivo através do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), para correlacionar a oferta de formação com a distribuição das atividades profissionais, institucionalizando a forma de educar os trabalhadores na configuração política neoliberal e no modelo produtivo flexível, que não se limitam à escola e se instauram nas várias práticas sociais educativas, que conferem validade econômica, social e cultural, para adequar os trabalhadores aos novos padrões de produção (RAMOS, 2008).

As adequações ao novo modelo flexível promovem ajustes na gestão financeira e administrativa nos sistemas escolares, pela racionalização, ancorados por critérios de eficiência e produtividade e também no plano pedagógico, fazendo “uma maior aproximação do sistema educacional e de formação profissional com o sistema produtivo e entre os currículos e as necessidades do mercado” (MACHADO, 2002, p. 95).

As mudanças são desejadas pelo modelo econômico-produtivo capitalista como resposta aos questionamentos de descompassos entre os sistemas educacionais formativos e as novas exigências requeridas pela realidade atual do trabalho produtivo. Os conteúdos curriculares passam a exigir uma aplicabilidade, uma experiência concreta dos sujeitos em situações de aprendizagem. A ideia de unir formação e emprego para atender ao modelo produtivo flexível trouxe o deslocamento “de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas” (RAMOS, 2006, p. 221). A pedagogia das competências desloca o aprendizado teórico para a associação da teoria com a prática, contextualizando os conteúdos que tenham aplicabilidade no meio produtivo atual, utilizando divisão de cursos em módulos, de acordo com as demandas de competências de cada indivíduo e do meio produtivo, valorizando as competências individuais e ajustando-os aos seus ambientes de trabalho.

Há uma preocupação com os aspectos subjetivos dos sujeitos, para desenvolver uma personalidade autônoma e flexível, como forma de prepará-los para lidar com as incertezas deste modelo produtivo instável, com as constantes mudanças e a mobilidade permanente em diferentes ocupações na própria empresa ou em outras, com o trabalho autônomo, o desemprego:

[...] com a gestão do trabalho por competências, o objetivo seria formar o trabalhador flexível (desespecializado) e para um projeto de vida aberto às incertezas; percurso complexo, individualizado e impossível de plena planificação escolar. A tarefa educacional mudaria, passaria a ser a de preparar as pessoas “para a vida”, que no contexto contemporâneo significaria saber lidar com o imprevisto, com o improvável, com a necessidade de flexibilizar e inovar. (MACHADO, 2007, p. 293).

De acordo com Ramos (2006), no modelo produtivo flexível, as capacidades de ordem psicológica são muito mais solicitadas do que as de ordem técnica, já que o profissional passa a lidar com momentos de crises e não só com rotinas, portanto, é interessante uma visão mais global do que especializada. De acordo com Ramos (2001), a qualificação real, o saber tácito, a subjetividade, o desenvolvimento de conhecimentos globais, tornam-se fatores mais desejados do que uma sólida educação básica, que confere um diploma que representa um potencial e não uma

real capacidade, portanto, a qualificação formal cede espaço à qualificação real, que poderá ser obtida além dos espaços escolares, como nas experiências no local de trabalho e na vida em geral.

Na pedagogia das competências, há interesse e necessidade de pôr em prática fragmentos emprestados de diferentes especialidades, fazendo a combinação criteriosa deles, colocando em prática estratégias, inventando, criando e tomando decisões, indo da obediência do modelo taylorista/fordista para a inteligência do modelo flexível toyotista. Logo, exige uma formação que desenvolva esquemas cognitivos e não cognitivos, ligados à personalidade do indivíduo, como as emoções, a imaginação, sensibilidade e criatividade, ou seja, “além dos saberes formalizados, coloca-se ênfase no *saber-ser*, sobre o qual se fundariam os demais saberes: *saber-fazer*, *saber-aprender*, *saber-conviver*” (RAMOS, 2006, p. 254).

A formação profissional se volta também para a formação da personalidade do indivíduo para lidar com as diversas situações de trabalho, com finalidades de atender ao novo modelo de produção flexível, que leva à busca da satisfação individual, à competição para atingir o êxito e a realização de projetos individuais, descolando dos projetos sociocoletivos (RAMOS, 2006).

Faz sentido que a formação por competências atue, não só nos aspectos cognitivos, mas também nos aspectos socioafetivos, e é usada atualmente para promover a “construção” de profissionais que se encaixam nessa nova configuração, tanto econômico-produtiva, quanto política e cultural:

[...] a pedagogia das competências é um meio de construção dessa profissionalidade e a forma pela qual a educação reconstitui, na contemporaneidade, *sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção* reconfiguradas no plano econômico pela reestruturação produtiva – no plano político – pelo neoliberalismo – e no plano cultural – pela pós modernidade. Dito de outra forma, a pedagogia das competências é, na contemporaneidade, a pedagogia da Sociedade do Conhecimento, da Sociedade Pós-Industrial ou da Sociedade Pós Moderna. (RAMOS, 2006, p. 273, grifos do autor).

A configuração educacional por competências adotada por um Estado de políticas neoliberais associa o saber com tarefas práticas verificáveis e possível de avaliação, além de valorizar os aspectos individuais e subjetivos, atuando também psicologicamente para preparar os trabalhadores a essas novas relações produtivas e de organização de trabalho, aproximando, desta forma, os processos de ensino

com a cultura e as demandas do modelo capitalista de produção flexível, que exige pessoas capazes de lidarem com as incertezas das mudanças tecnológicas e das novas organizações de trabalho, ao mesmo tempo em que coloca para os indivíduos a responsabilidade de valorizar a sua carreira para adaptar e se manter incluídos nas relações contemporâneas de trabalho assalariado.

De acordo com Machado (2002), a questão da relação entre sistema educacional e sistema ocupacional tem sido feita de forma unilateral, visto que coloca o primeiro para atender ao segundo, de forma economicista e produtivista, se preocupando em adaptar as pessoas para lidar com o quadro de incertezas, competitividade, instabilidades e precariedade das relações trabalhistas, que por sua vez tem significado intimidação, conduzindo as pessoas a buscarem de forma individualizada a desenvolverem suas competências pessoais para integrar e se manter nesta realidade.

Neste contexto, é deslocada a ênfase dos processos de ensino para os processos de aprendizagem, no aprender a aprender, “e ser capaz de competir com sucesso e de contribuir para o êxito das organizações às quais encontra-se vinculado” (MACHADO, 2002, p. 96). Essas características da base das competências, de acordo com a autora, são um movimento vinculado pelas políticas educacionais de Estado para atender a essa demanda produtivista, que desloca para o sistema educacional a responsabilidade dessa formação, pouco dando importância a outros fatores que advêm desse avanço tecnológico, como a qualidade do trabalho humano, que neste modelo flexível de produção é intensificado e precarizado, além de outras questões políticas que estão em jogo no uso da força de trabalho, como o prestígio ou descrédito de profissões e diplomas, processos de inclusão e exclusão de pessoas no mercado de trabalho e relações de dominação.

A construção do conhecimento com a finalidade de transformação da realidade, em um movimento constante de apropriação e transformação do conhecimento produzido social e historicamente pelos indivíduos, fica esvaziada quando esse processo se reduz apenas a proporcionar adaptação a determinados modelos produtivos de forma utilitária:

O processo de construção do conhecimento pelo indivíduo, por sua vez, seria o próprio processo de adaptação ao meio material e social.

Nesses termos, o conhecimento não resultaria de um esforço social e historicamente determinado de compreensão da realidade para, então, transformá-la, mas sim, das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extraem do seu mundo experiencial. O conhecimento ficaria limitado aos modelos viáveis de interação com o meio material e social, não tendo qualquer pretensão de ser reconhecido como representação da realidade objetiva ou como verdadeiro. (RAMOS, 2008, p. 303).

Fica evidente que a pedagogia das competências está posta para atender às demandas produtivas modernas, com a formação de trabalhadores aos seus moldes, e que utiliza as instituições de ensino para sua aplicação, já que elas estão subordinadas às diretrizes pedagógicas impostas pelo Estado, que por sua vez é influenciado por organizações econômicas e produtivas privadas, colocando a escola para atender a essa hegemonia econômica, inibindo o seu papel de espaço de conflitos, de formação da consciência crítica, contestadora e emancipatória. O aparato do Estado é mantido pela própria população, incluindo os trabalhadores, por meio de impostos, e desta forma deveria ser voltado a eles.

A pedagogia das competências, como verificado nas afirmações dos autores utilizados neste trabalho, provoca uma formação superficial, líquida, subjetiva, de aplicabilidade imediata, não promovendo a construção do conhecimento integral, humano e libertador, capaz de proporcionar condições para a compreensão de todas as dimensões do processo produtivo, até mesmo da exploração, intensificação e precarização das relações trabalhistas envolvidas no atual modelo produtivo flexível.

1.3 – Paradoxos no uso da pedagogia das competências para a formação de trabalhadores

Foi verificado em pesquisas sobre o tema que existem paradoxos no próprio conceito da pedagogia das competências quando se aplica no trabalho produtivo que ela se propõe a atender de forma eficiente. De acordo com Araújo (2001), no contexto de reorganização produtiva, do neoliberalismo e do enfraquecimento dos movimentos organizados pelos trabalhadores, a pedagogia das competências tem como promessas algumas possibilidades que trariam benefícios para a classe trabalhadora e o progresso econômico, mas que suas finalidades veladas seriam, na verdade, vincular os processos educativos com o desenvolvimento econômico, como meio de formar e requalificar trabalhadores numa aprendizagem imediata,

instrumental, utilitária e racionalista para atender às *performances* do sistema produtivo:

Sustentamos, no entanto, que, enquanto finalidades não explícitas, a Pedagogia das Competências procura promover o ajustamento dos indivíduos aos contextos produtivos aos quais estes estão inseridos e, portanto, reforçar as atuais relações de produção hegemônicas. (ARAUJO, 2001, p. 46).

Desta forma, a pedagogia das competências não se compromete com uma formação mais ampla, integral, que poderia levar à emancipação do trabalhador em relação ao modelo produtivo capitalista.

Araújo (2001), em sua tese de doutorado, identifica algumas dificuldades que ele classifica como “paradoxos e contradições” em relação aos discursos de defesa da pedagogia das competências, que ele faz por meio de análises das narrativas organizadas sobre o uso da pedagogia das competências pelo sistema produtivo, como exemplo, que a pedagogia das competências faz a promessa da promoção dos trabalhadores a um nível mais alto de qualificação, porém, na prática, a ideia é formar especialidades de acordo com necessidades das empresas, que paradoxalmente, conflitam com o próprio princípio da flexibilidade das competências.

Outra questão defendida é a contribuição para a educação integral e superação da fragmentação, porém, o sistema modular de cursos quebra o processo e despreza conteúdos teóricos de formação que não estão sendo requisitados naquele momento. Com relação ao aumento da autonomia e participação dos trabalhadores na empresa, ela é limitada e restringida a resolver problemas imediatos de produção, regidos e controlados por normas da própria empresa, com seus códigos de conduta e tecnologias disponíveis. A formação profissional por competências se baseia nas demandas das empresas, partindo dos objetivos da organização para depois definir o que é necessário para alcançá-los, visto que a:

[...] história tem demonstrado que o aumento da interferência dos trabalhadores nos processos de trabalho só vem sendo conquistado através de sua organização independente e de suas lutas políticas. (ARAUJO, 2001, p. 72).

A pedagogia das competências preconiza um desenvolvimento de capacidade real de trabalho em detrimento de uma capacidade potencial. A pedagogia das competências utiliza o método de ensino por problemas, para promover apenas capacidades exigidas a determinadas circunstâncias. De acordo com Araujo (2001), ao normatizar as competências, se estabelece apenas uma aproximação, uma referência do que se supõe que o indivíduo deve saber fazer e de forma bem-sucedida. Assim, desconsidera outras possibilidades de realizar o mesmo “fazer” de forma competente, determinada pela atividade laboral e pela experiência dos indivíduos, até porque o próprio conceito de competência baseada na escola francesa, que tem aqui como referência os autores Phillippe Zarifian (1999) e Guy Le Bofert (1995), defende que competências não são estoques que possuímos e levamos para qualquer lugar. Ela se materializa na ação. A realização de uma mesma tarefa pode ter uma ação competente em determinado contexto e em outro não. Desta forma, há dificuldades em pensar de forma antecipada, como promover conhecimentos, habilidades e atitudes para atender a uma “necessidade de formar uma capacidade real, comprovada e validada por situações de trabalho antes do tempo efetivo de trabalho” (ARAUJO, 2001, p. 76).

A flexibilização produtiva exige, além da capacidade de articular teoria e prática para uma ação transformadora, também articulações nas dimensões das relações humanas. Kuenzer (2004) fez uma pesquisa de campo no ano de 2001 com operadores de uma refinaria de petróleo que estava exigindo certificação de competências no nível operacional de seus colaboradores. Nesta pesquisa foi constatado que, além dos conhecimentos teóricos, neste caso das linguagens e da informática, há outros fatores que esses operadores julgaram necessários para atuar em situações de risco no trabalho, como estabilidade emocional para lidar com situações de estresse, comprometimento com o coletivo, saber articular situações atuais a serem enfrentadas com outras que apresentavam elementos similares e articular conhecimentos teóricos e práticos, que vão além do domínio cognitivo, vão para o domínio comportamental e psicomotor, que não exclui os cursos teóricos, mas se constrói, também, nas relações sociais e produtivas:

[...] é importante destacar que os operadores apontam para um conceito de competência como práxis, que articula conhecimento teórico e capacidade de atuar. E que, embora articulem estes dois domínios, entendem que eles não se identificam, contendo

especificidades. E ainda, que apenas a capacidade de articular teoria e prática não faz um bom operador, que precisa ter vontade para atuar, responsabilidade com o trabalho, capacidade para decidir, estabilidade emocional para atuar em situações de risco, e assim por diante, mostrando a articulação permanente entre o domínio cognitivo e o comportamental. (KUENZER, 2002, p. 5).

Desta forma, segundo a autora, o saber geral que a flexibilização produtiva necessita depende mais do conhecimento do produtor e do seu domínio comportamental do que de uma ciência materializada no produto. A sua capacidade de lidar com situações imprevistas e se relacionar socialmente vão além do conhecimento técnico do produto, ou de sua produção, e se deslocam para a capacidade de apreender e dominar o processo de produção, perpassando pelos saberes teóricos e práticos, e fazem sentido quando se realizam nas várias dimensões da relação humana com o objeto, na sua dimensão comportamental, não mais se configurando como um simples fazer, mas se aproximando do conceito de *práxis*, que promova transformações no objeto e no sujeito. Há a necessidade de processos educativos sistematizados teoricamente, mas articulado com a prática, que levem a uma ação transformadora guiada, moldada e consciente para determinada finalidade concreta, objetiva:

Marx e Engels formulam a concepção do objeto como produto da atividade objetiva, entendida não abstratamente, mas como atividade real, objetiva, material. Marx e Engels vão mostrar que o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e conhece porque atua praticamente. A *práxis*, portanto, é compreendida como atividade material, transformadora e orientada para a consecução de finalidades. (KUENZER, 2002, p. 7).

Não se trata mais de apenas fazer. A realidade dada necessita de reflexão, de trabalho intelectual, representado no plano da consciência e que se constrói pela atividade humana. A teoria é uma interpretação possível da realidade, mas é parcial. A realidade é complexa, não se deixando conhecer de imediato sua plenitude pelo pensamento humano. Assim, a identidade que apresenta a realidade não se deixa aprisionar por cursos teóricos que não acompanham esse movimento de pensamento do abstrato ao concreto, ainda que o conhecimento não dispense o trabalho intelectual, no movimento de pensar. O conhecimento se debruça na realidade, partindo das primeiras e precárias percepções dessa realidade e, de

acordo com Kuenzer (2004, p. 80), “se deixa parcialmente perceber, que, por aproximações sucessivas, cada vez mais específicas e, ao mesmo tempo mais amplas, são construídos os significados”, satisfazendo assim, determinadas necessidades humanas.

Essa relação entre ser humano e natureza, entre sujeito e objeto, se dá graças à produção humana coletiva, que deve ser crítica para ser transformadora, respaldada no conhecimento científico, dado que toda atividade humana tem respaldo cognitivo, mas consciente, para transformar as ideias em ações reais transformadoras. Para haver um movimento complexo na formação de competências, na sua dimensão da *práxis*, deverá ocorrer a associação do conhecimento teórico com as práticas produtivas, mas é fundamental que tenham também a associação com as práticas sociais, com as relações interpessoais, que levarão à idealização do real, do concreto, do objetivo. Essa formação de competências não se dá somente nos espaços escolares, nem somente nos espaços de trabalho, exige a junção deles, assim, cabe aos processos educativos:

[...] desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva. (KUENZER, 2002, p. 10).

Ramos (2001) destaca a importância de os currículos terem conteúdo dos fundamentos científicos gerais. Competências consolidadas são transferíveis a vários contextos que os indivíduos deparam, porém, para fazer essa transferência, é exigido um trabalho mental que confronta essa nova situação aos recursos que ele mobilizará para esse enfrentamento, ou seja, a transposição de competências não é automática. Para haver essa transferência é necessário ter o conhecimento descontextualizado, pronto para uso em vários contextos, “por isso, os aprendizados reais contextualizam-se em situações concretas, mas se enraízam em seus fundamentos científicos” (RAMOS, 2001, p. 24).

A autora orienta que a substituição de um currículo por padrões ou normas de competências não responde adequadamente a uma lógica de ensino e aprendizagem. Normas e padrões de competências apresentam um objetivo, um resultado esperado e não uma metodologia própria de formação. A descrição de

atividades operacionais baseadas em contextos produtivos não deve ser convertida em currículo para promover formação profissional ancorada em competências:

A descrição de atividades não é suficiente para a aprendizagem como fundamento científico-técnico de uma atividade. Este risco é muito grande, sobretudo nas empresas que aplicam a formação baseada em competências, onde muitas vezes a análise funcional se converte em currículo, e a formação em uma aprendizagem condutivista de desempenho, atada a rotinas fixas e excessivamente reguladas. (RAMOS, 2001, p. 24).

Desta forma, há a importância do contexto real e também das relações sócio-históricas, visto que “a construção de saberes efetivamente significativos implica pensarmos a competência numa dimensão humana e social, isto é, para além de uma característica própria do sujeito individual e abstrato” (RAMOS, 2001, p. 27).

O uso das competências dentro de um contexto voltado para a emancipação do trabalhador poderia ter um valor social mais relevante em relação ao seu uso para finalidades puramente produtivas de mercado. De acordo com Machado (2007), é preciso que a sociedade favoreça a distribuição social de recursos, tanto cognitivos, quanto instrumentais, visando o interesse coletivo para poderem mobilizá-los para construir livremente seus potenciais, e haja liberdade para autonomia no processo de trabalho. Desta maneira, não levando a um processo de exclusão, que aumenta a vulnerabilidade dos que não conseguem se inserir neste modelo, ampliando as contradições sociais pelo uso economicista do conceito de competências com finalidades de atender à reorganização dos processos produtivos e demandas do mercado de trabalho, portanto, é necessário:

[...] recolocar em questão este modelo e suas implicações sociais e educacionais (especialmente seu caráter excludente, adaptativo e individualizante); resgatar a referência nas dimensões coletivas das relações de trabalho; questionar o acirramento da competição entre as pessoas, da intensificação do trabalho e das pressões por desempenhos e resultados. (MACHADO, 2007, p. 310).

Os processos produtivos vão além da realidade dada. Eles representam toda uma cadeia produtiva, de impactos no meio ambiente, de impactos na saúde e na qualidade de vida dos trabalhadores, novas demandas por educação e formação profissional, transformações na legislação trabalhista e previdenciária e suas

relações de poder na política, na economia e entre Estado e sociedade, que transformaram as relações no mundo do trabalho. Somente com base no processo educativo amplo haverá a possibilidade de o trabalhador fazer uma passagem da aceitação para a autonomia intelectual e ética, sendo protagonista das novas possibilidades de trabalho que emergem desse novo modelo produtivo flexível, com vistas a uma relação mais democrática entre trabalhadores e empresas em contraposição à lógica que rege o capitalismo (KUENZER, 2004).

Isto posto, verificamos haver dificuldades, limitações e até mesmo contradições na pedagogia das competências quando evidenciada como benéfica nos aspectos relacionados ao trabalhador e na relação dele com o modelo produtivo. As promessas de maior nível de qualificação, educação integral, autonomia, capacidade real de trabalho etc., demonstraram não acontecer em favor da classe trabalhadora, até porque, ao mesmo tempo em que é exigida a qualificação do trabalhador para aumentar sua eficiência, o trabalho é precarizado, com a perda de direitos trabalhistas, redução de salários e falta de emprego, já que o interesse no sistema capitalista é a valorização do capital, e não do trabalhador. O trabalhador não tem autonomia nem interfere no processo de trabalho, já que o controle está nos detentores dos meios produtivos, que é a regra do capitalismo. Ele apenas vende sua força de trabalho e se submete às regras impostas.

O objetivo da qualificação nestes termos não é melhorar a condição do trabalhador, mas intensificar o seu trabalho para aumentar o lucro dos detentores do meio produtivo. Desta forma, o ensino por competências é vinculado e submete o processo educacional a atender ao modelo econômico-produtivo, contrariando a real finalidade que a educação profissional deveria ter de ampliar os conhecimentos do trabalhador no sentido de compreender o seu trabalho nas várias dimensões que ele influencia, com vistas a sua formação humana, crítica e emancipatória.

1.4 – O modelo de competências no serviço público brasileiro

A nova concepção de formação baseada em competências, que já era apontada como necessidade para atender às transformações produtivas ocorridas a partir da década de 1970 no cenário financeiro capitalista mundial, foi incorporada de forma mais concreta no serviço público federal brasileiro no ano de 2006, possuindo como principal legislação o Decreto n.º 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), seguindo a

tendência política neoliberal implantada já na década de 1990 no Brasil, durante os governos Collor e FHC.

O Decreto n.º 5.707/2006 baseia-se fundamentalmente em diretrizes a serem seguidas (“o que” deve ser desenvolvido) para programas de capacitação e avaliação dos servidores públicos federais, ancorado na gestão por competências, porém, não especifica quais os procedimentos (“como” realizar) para criar os programas de formação dessa política e a forma de implantá-los, deixando a cargo de cada instituição e Escolas de Governo a função de desenvolvê-los.

O Decreto traz como finalidades, a melhora da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão, desenvolvimento permanente, adequação das competências dos servidores às da instituição e racionalização dos gastos com capacitação. Segundo o Decreto, uma das diretrizes para atingir essas finalidades, entre outras, é apoiar em ações de aprendizagens baseadas no desenvolvimento de competências individuais para contribuir com o desenvolvimento das competências institucionais (BRASIL, 2006a).

O conceito de “gestão por competências” atribuído à formação e capacitação do servidor se orienta no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho do servidor para alcançar os objetivos institucionais, além de considerar as atividades de capacitação como requisito para promoção funcional, complementando e com a mensuração do desempenho do servidor (BRASIL, 2006a).

Como veremos adiante, mesmo o Decreto n.º 9.991, de 28 de agosto de 2019, e o Decreto n.º 10.506, de 02 de outubro de 2020, que revogaram e alteraram alguns termos do Decreto n.º 5.707/2006, mantiveram os conceitos de competências para desenvolvimento do servidor com objetivos de economicidade e eficiência para atingir metas institucionais (BRASIL, 2019b).

A gestão por competências é problematizada como necessária para atender aos desafios da modernização da gestão de pessoas no serviço público, decorrentes das novas configurações do capitalismo financeiro, novas tecnologias de informação, novos processos de formação e capacitação de trabalhadores etc. As transformações políticas, econômicas e produtivas que ocorreram no cenário mundial influenciaram as relações e levaram a mudanças no setor público em muitos países, dentre os quais o Brasil:

O mundo vive um ritmo de transformações cada vez mais aceleradas. O setor público não poderia ficar indiferente, tendo passado por mudanças nas últimas décadas; algumas mais intensas, outras menos visíveis, a depender da realidade do país onde ocorrem. Durante muitos anos, o Estado assumiu papel de destaque na regulação do mercado e da produção, atuando no sentido de financiar o desenvolvimento econômico e as políticas sociais. Com a internacionalização da economia, surgiu um novo padrão de desenvolvimento, no qual as relações entre Estado, mercado e sociedade se alteraram profundamente. (CARVALHO *et al.*, 2009, p. 15).

Na esfera empresarial, essa nova configuração de gestão de pessoas se desenvolve para garantir a sobrevivência da empresa no concorrido cenário econômico, mas também se insere no serviço público, por meio da política nacional de formação dos servidores, construída nos moldes neoliberais e com interesses econômicos, como subterfúgio de melhor atender a um cidadão mais exigente quanto à qualidade dos serviços públicos e ciente dos seus direitos. Essa questão gera muitas discussões, causando dubiedades no seu entendimento, já que o conceito de competências, e capacitação baseada nela, surge no setor privado com objetivos econômicos e como questão de sobrevivência diante das modificações para um sistema de produção e relações de trabalho flexíveis.

A formação do trabalhador multitarefa, polivalente, proativo, competente, garante valores sociais e remuneratórios, mas os fins são assegurar os objetivos da organização, assim como prevê o Decreto n.º 5.707/2006 para o serviço público, portanto, não há como não relacionar, quando se coloca essa problemática da nova configuração capitalista mundial, que os fins sejam também aumentar a produtividade do trabalhador no serviço público face às atuais políticas de cortes de gastos e redução de investimentos.

Traçando esse caminho, a partir dos anos de 1960, há uma necessidade de austeridade fiscal mundial e o Brasil segue o mesmo rumo pós-Ditadura Civil Militar na década de 1980, que muda as relações de trabalho no setor público, dando mais valor à dimensão produtiva da força de trabalho, com a “necessidade de servidores públicos preparados para atuar nesse ambiente de gestão mais complexo, exigente em termos de novos conhecimentos e habilidades” (CARVALHO *et al.*, 2009, p. 18).

Não há como negar que a formação do trabalhador, por conseguinte, trará benefícios institucionais, porém, para que isso se materialize no serviço público é necessário um direcionamento mais sincero, sem dualidades e obscurecimentos dos

objetivos da formação e capacitação por competências, para que ela não se reduza a uma nova forma de uso, formação, controle e avaliação da força produtiva como necessidade da racionalidade neoliberal, para suprir lacunas de competências organizacionais com a finalidade de atender somente às exigências econômicas. E também não se reduza a uma qualificação associada a um cargo ou função somente com a finalidade de progressão salarial para o trabalhador, remetendo, desta forma, à função reducionista de competências baseada no modelo do taylorismo/fordismo.

1.5 – Aplicabilidade do modelo de competências no serviço público

Foi verificado na revisão dos trabalhos acadêmicos sobre a temática que há dificuldades em adaptar o modelo de competências que surgiu do setor empresarial diretamente para o setor público, tanto na área de formação e capacitação, quanto na área operacional, que seria a aplicabilidade das competências adquiridas. Além dos servidores públicos estarem submetidos aos mesmos controles que a iniciativa privada exerce sobre os seus trabalhadores, Braz (2018) levanta algumas particularidades que tornam ainda mais complexo o uso da gestão por competências no setor público.

O sistema de trabalho no serviço público é totalmente regido por legislações e regulamentações próprias, o que impede muitas vezes o servidor de improvisar, de exercitar a sua capacidade de criar e inovar, já que só é possível trabalhar dentro de um sistema produtivo estabelecido por essas normatizações, não aberto a experiências, contrariando a plena materialização do conceito de competências ancorado na flexibilidade de ações, que exigem a capacidade de direcionar determinado conjunto de conhecimentos e habilidades em uma ação para lidar com situações atípicas e inesperadas no ambiente de trabalho. Isso necessita muitas vezes do improviso e ação imediata, de acordo com orientações que não podem, num exato momento, ter as restrições da lei, pois, tornariam o ato vagaroso:

Alguém é tanto mais qualificado, segundo Zarifian (2003), quanto mais é autônomo no seu trabalho, definindo por si mesmo as regras (leis) de sua própria ação. É uma verdadeira inversão de valores em relação à tradição taylorista. A diminuição das normas se torna algo benéfico, o que mostra, indiretamente, que os empregos com muitas normas são, se não um mal, pelo menos uma situação pouco desejável e valorizada. (ZARIFIAN, 2003 *apud* LIMA; ZAMBRONIDE-SOUZA; ARAÚJO, 2015, p. 1231).

Cabe ressaltar que não se pode confundir essa autonomia com individualização das ações nem como sinônimo de competência, visto que, conforme os autores citados, o indivíduo pode agir com autonomia, mas nem por isso com competência, assim, a questão da autonomia reside na tomada de iniciativa.

O modelo por competências, como verificado nos estudos de Araújo (2001), não traz autonomia para o trabalhador, nem permite a sua interferência nas relações de produção e trabalho, já que no sistema capitalista os meios produtivos são privados e estão nas mãos de uma minoria que detém o poder econômico. Eles têm o total controle de seus negócios com o objetivo do lucro e acumulação de riquezas, gerando uma contradição no que o próprio modelo de competências determina com a flexibilidade de ações dentro de um modelo de hierarquia horizontal:

Deixaria de ser relevante formar os trabalhadores para o trabalho parcial e especializado. Ensinar a respeitar as hierarquias e as prescrições quanto aos procedimentos a serem seguidos, condicionar para o trabalho repetitivo e a cadência da produção e formar para carreiras lineares e objetivadas em modelos definidos a partir dos postos de trabalho, tudo isso seria coisa do passado. (MACHADO, 2007 p. 293).

No serviço público não é diferente. Além da obrigatoriedade de realizar ações baseadas na legislação, o cargo dos servidores TAE é estruturado em postos de trabalho, com funções predefinidas, que limitam a sua atuação dentro de um rol específico de atribuições. A hierarquia na instituição federal de ensino é estruturada de forma vertical, assim como é no setor privado, já que elas estão dentro de um mesmo sistema capitalista que também exerce influências na organização estatal. Assim, essa configuração é contraditória ao que orienta o modelo produtivo flexível ancorado no ímpeto das competências, sendo capacidades e habilidades para serem demonstradas na prática, de imediato, sem limitações regulatórias, para resolver as instabilidades que o modelo flexível ocasiona, se ajustando a constantes revisões e mudanças de técnicas e organizações de trabalho. Desta forma, dando maior importância às potencialidades individuais.

A formação baseada em competências exige uma posterior atuação dos trabalhadores dentro de um sistema flexível e não arraigados à velha burocracia. Cabe ressaltar que o serviço público pode possuir as três formas de gestão simultâneas: gerencial, burocrática e patrimonialista. Assim, ao mesmo tempo em

que é exigida a gestão pública próxima do setor privado, por meio das políticas neoliberais, é engessada por normas com o objetivo de ter o controle absoluto do bem público, já que o Estado é influenciado e vigiado pelas organizações privadas que não querem correr o risco de ter alta carga tributária por motivo de desvios dos bens públicos, além do serviço público ter uma cultura ainda amarrada no patrimonialismo, que mistura as relações entre o que é público e o que é privado, com o segundo se beneficiando do primeiro.

1.6 – A categoria dos Técnicos Administrativos em Educação e suas principais legislações

O TAE é uma importante categoria de trabalhadores para o funcionamento das instituições federais de ensino, normatizada por legislações que regulamentam o servidor público federal em geral e também por legislações próprias. A seguir, serão apresentadas as principais legislações quanto ao regime jurídico, plano de carreira e políticas de formação e capacitação para o TAE.

O servidor público federal, conforme a Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990, “é a pessoa legalmente investida em cargo público [...] cargo público é o conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que devem ser cometidas a um servidor” (BRASIL, 2018, p. 9). A referida Lei trouxe o direito do servidor se afastar para capacitação e realizar cursos de pós-graduação *stricto sensu*, estabeleceu o Regime Jurídico Único (RJU) e concedeu estabilidade a todos os servidores, independente se forem da administração direta ou indireta (autarquias e fundações públicas federais), estabilidade que está novamente em discussão na Reforma Administrativa do atual Governo Federal.

Especificamente, o Técnico Administrativo em Educação, TAE, como é comumente abreviado e designado, é uma categoria de servidores públicos federais que atuam nas instituições federais de ensino, como universidades e institutos federais de educação, e reúnem um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos para atuarem tanto na área administrativa, quanto educacional, viabilizando a educação como um direito social, atendendo aos interesses coletivos da sociedade. Portanto, os TAE atuam em diversos cargos de nível fundamental como: auxiliar administrativo e assistente de alunos; de nível médio: assistente em administração, técnico em contabilidade, técnico em laboratório e intérprete de Libras; e de nível superior: administrador, contador, pedagogo, assistente social, psicólogo,

bibliotecário etc., cargos fundamentais para o funcionamento de uma instituição educacional.

De acordo com De Almeida (2018), as universidades sofreram vários ataques no período da Ditadura Civil-militar, e posteriormente, na década de 1990, no Governo FHC, houve uma tentativa de desmonte das instituições federais de ensino superior, que extinguiu cargos, levou a terceirizações e considerou a educação como atividade não exclusiva do Estado, conduzido pelas políticas neoliberais por interferência do sistema capitalista.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), do então Ministro Bresser-Pereira, fazia severas críticas à inclusão dos servidores das autarquias (como as instituições federais de ensino) no Regime Jurídico Único, instituído pela Lei n.º 8.112/90, que dava estabilidade de emprego também aos servidores destas instituições. A intenção era que essas instituições possuíssem mecanismos flexíveis de contratação e demissão (BRASIL, 1995).

Diante desses ataques, foi travada uma queda de braço entre Governo e servidores neste período, no qual houve um avanço conseguido no Governo seguinte do Partido dos Trabalhadores, não como desejavam os servidores, mas de grande importância, com a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação (PCCTAE), por meio da Lei n.º 11.091, de 12 de janeiro de 2005, legislação exclusiva para os servidores TAE.

Ainda de acordo com De Almeida (2018), nesta época, a FASUBRA-Sindical, que é a federação dos sindicatos dos TAE, era composta por várias correntes políticas, entre as quais as de base do Governo Federal, o que de certa forma abriu um canal de negociações entre sindicato, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, e Ministério da Educação. Porém, houve também no Governo forças que pressionaram para a continuidade do projeto neoliberal, com a política de efetivação do Estado mínimo, demonstrando a influência que as organizações privadas exercem no Estado jurídico, independente do partido político que ali está, o que levou ao não cumprimento de todos os acordos construídos nas mesas de negociação entre Governo e sindicato.

A Lei do plano de carreira dos TAE (PCCTAE) regulamenta o ingresso e as formas de desenvolvimento profissional nos cargos, constituindo como um instrumento de gestão do órgão e enquadra os cargos por *nível de classificação* (de acordo com requisito de escolaridade e habilidades específicas exigidas), *nível de*

capacitação (capacitação realizada no decorrer da ocupação do cargo), *padrão de vencimento* (posição de acordo com nível de classificação, nível de capacitação e progressão na carreira), *tipo de ambiente organizacional* (ambiente que enquadra a natureza do trabalho no cargo) e qualifica o *usuário* destes serviços prestados pela instituição federal (BRASIL, 2005).

Esta Lei foi um marco importante para direcionar os objetivos de estruturação da carreira do TAE, principalmente quanto à continuidade e retomada, tanto da formação em cursos formais, quanto à capacitação por cursos de menor carga horária, e a progressão por mérito profissional que esses servidores realizavam ao longo de sua trajetória, definindo valores remuneratórios conforme as regras especificadas.

A formação foi dividida em duas maneiras: na primeira, a *progressão por capacitação*, que é a realização de cursos de educação não formal, possuindo quatro níveis de progressão que o servidor pode deslocar a cada dezoito meses até atingir o quarto e último nível, exigindo, para subir de nível, cargas horárias progressivas de 90, 120, 150 e 180 horas. Para ter validade como adicional remuneratório, deve ter relação direta com o *ambiente organizacional* de atuação do servidor, que são as atribuições e atividades que o servidor realiza no seu cargo.

O segundo tipo de formação é por meio da educação formal, com cursos de nível médio/técnico, graduação e pós-graduação, denominado *incentivo à qualificação*, que promove um adicional nos vencimentos conforme a relação dos cursos com o ambiente organizacional que o servidor atua (relação direta ou indireta) e também para o nível de exigência mínima inicial do cargo, que deverá sempre partir dela para o próximo grau de instrução formal.

A Lei n.º 11.091/2005 traz em seu artigo terceiro que a gestão dos cargos dos TAE observará os seguintes princípios e diretrizes: o desenvolvimento do TAE está vinculado aos objetivos institucionais; a avaliação do desempenho funcional dos servidores, citada como processo pedagógico, será mediante critérios objetivos decorrentes das metas institucionais de caráter coletivo e nas expectativas dos usuários; e estará vinculado ao planejamento estratégico e ao desenvolvimento organizacional das instituições (BRASIL, 2005). Percebe-se que as ideias de *mérito*, *metas e objetivos institucionais* definem a “profissionalização” do serviço público, exigindo trabalhadores cada vez mais capacitados em gestão pública para atender aos objetivos institucionais.

1.7 – Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas

Seguindo a dinâmica de avanços nas legislações para os servidores públicos federais, mas alinhado com as diretrizes das políticas neoliberais, o Decreto n.º 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, é um marco importante para a formação destes trabalhadores, visto que, institui a *Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal Direta, Autárquica e Fundacional* e compõe a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal¹ (PNDP), trazendo benefícios para formação e capacitação dos TAE, mas com a função principal de direcionar a formação e capacitação do servidor para desenvolver competências institucionais, com objetivos de melhora da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão, definindo o modelo de formação e capacitação ancorado em competências como sua principal diretiva.

O Decreto, entre outras funções, regulamenta os afastamentos para capacitação, por exemplo, após cada quinquênio o servidor poder se afastar até três meses para realizar curso de capacitação. Também criou o Plano Anual de Capacitação (PAC), que tinha como principal instrumento, relatórios anuais feitos pelas instituições de ensino, com suas ações voltadas à formação do servidor, sendo depois enviados para análise por um Comitê Gestor e, posteriormente, repassada para as Escolas de Governo ou instituições federais de ensino, coordenadas pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) para ser traçado o planejamento e ações de capacitação (BRASIL, 2006).

Em 2019, o Decreto n.º 5.707/2006 foi revogado pelo Decreto n.º 9.991, de 28 de agosto de 2019, que trouxe algumas mudanças como: alterar o PAC para Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP); o servidor ter que se exonerar do cargo em comissão ou função gratificada e não poder receber gratificações ou adicionais quando se afastar por período superior a 30 dias para capacitação; criação de processo seletivo para afastamento para pós-graduação; limitação no número de servidores que podem se afastar para capacitação; dependência da autoridade responsável do órgão para autorizar o afastamento, que utiliza como critério a relevância do curso para a instituição em função das tarefas desempenhadas pelo

¹ O Decreto n.º 5.707/2006 denomina PNDP como Política Nacional de Desenvolvimento de *Pessoal* e o Decreto n.º 9.991/2019 denomina PNDP como Política Nacional de Desenvolvimento de *Pessoas*, portanto, foi considerada neste trabalho a denominação Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas para PNDP.

servidor, e os períodos de menor demanda de serviços no órgão para autorizar o afastamento para não prejudicar o seu funcionamento (BRASIL, 2019b). Sendo uma regulamentação decretada pela Presidência da República, de certa forma, retira a autonomia das instituições de ensino quanto ao que assegura o artigo n.º 207 da Constituição Federal de 1988, que concede autonomia didático-científica e administrativa às instituições federais de ensino (BRASIL, 1988).

Essas alterações, no entanto, não modificaram o principal objetivo que o antecessor Decreto n.º 5.707/2006 trazia, como a promoção de competências no servidor com objetivos de alinhar as ações do seu desenvolvimento com os objetivos e metas institucionais e ter essas metas e objetivos como referência no planejamento de ações de desenvolvimento, atendendo às necessidades administrativas institucionais, além de ressaltar os conceitos de economicidade e eficiência nas ações de desenvolvimento de pessoas, considerando o custo-benefício das despesas com o desenvolvimento do servidor.

Desta forma, a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) está inserida também no atual Decreto n.º 9.991, de 28 de agosto de 2019, e dá continuidade ao conceito de competências para promover a formação dos servidores:

Art. 1º Este Decreto dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas – PNDP, com o objetivo de *promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência* na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. (BRASIL, 2019b, p. 1, grifos do autor).

O Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) é um instrumento da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) do referido Decreto, que deve ser realizado em cada instituição, estabelecendo critérios de formação com a finalidade de cumprir metas. Ou seja, utiliza a formação do servidor para desenvolver e agregar valor na instituição, além de preparar o servidor para possíveis mudanças no cenário interno e externo da instituição, fato comum no modelo flexível de trabalho:

Art. 3º Cada órgão e entidade integrante do SIPEC elaborará anualmente o respectivo PDP, que vigorará no exercício seguinte,

com a finalidade de elencar as ações de desenvolvimento necessárias à consecução de seus *objetivos institucionais*.

§ 1º O PDP deverá:

I – *Alinhar as ações de desenvolvimento e a estratégia do órgão ou da entidade;*

II – Estabelecer objetivos e metas institucionais como referência para o planejamento das ações de desenvolvimento;

III – Atender às *necessidades administrativas operacionais, táticas e estratégicas, vigentes e futuras;*

IV – Nortear o planejamento das ações de desenvolvimento de acordo com os *princípios da economicidade e da eficiência;*

V – Preparar os servidores para as mudanças de cenários internos e externos ao órgão ou à entidade;

[...] XI – Analisar o custo-benefício das despesas realizadas no exercício anterior com as ações de desenvolvimento. (BRASIL, 2019b, p. 1, grifos do autor).

O Decreto especifica o conceito de competências com a tríade: conhecimentos, habilidades e atitudes, exercidas no cargo ou função. Assim, corresponde com a conceituação dada na perspectiva tanto norte-americana, quanto francesa² para o conceito:

§ 2º A elaboração do PDP será precedida, preferencialmente, por *diagnóstico de competências*.

§ 3º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se diagnóstico de competências a identificação do conjunto de *conhecimentos, habilidades e condutas necessários ao exercício do cargo ou da função*. (BRASIL, 2019b, p. 1, grifos do autor).

Em 2020, o Decreto n.º 9.991/2019 foi alterado pelo Decreto n.º 10.506/2020 quanto a licenças e afastamentos para capacitação, definindo que as necessidades de desenvolvimento relacionadas aos objetivos institucionais, bem como, o seu público-alvo, devem constar no PDP feito no ano anterior (BRASIL, 2020d). Desta forma, o servidor só pode utilizar licenças e afastamentos para ações de desenvolvimentos (tipos de cursos) constantes no rol de necessidades do PDP,

² A conceituação norte-americana, que tem David McClelland (1973) como principal autor, define competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que o indivíduo acumula através dos conhecimentos e experiências e que consegue aplicar em determinada tarefa, ainda fundada no modelo do taylorismo-fordismo. Já a conceituação francesa, que tem como principal autor Phillippe Zarifian (1999), define que competências não se limitam ao estoque de conhecimentos que o trabalhador leva para determinada situação de trabalho, mas sim, a um conjunto de conhecimentos e habilidades que se materializam pela ação, deslocando para os aspectos cognitivos, comportamentais e, por conseguinte, subjetivos do trabalhador, para aprimorar os métodos de produção.

tirando dele qualquer autonomia nesta escolha, já que o plano não tem a participação direta do servidor, são necessidades incluídas pela chefia imediata que passam pelo aval das chefias superiores até chegar à reitoria, estabelecendo de forma impositiva as necessidades, público-alvo e áreas de capacitação, com finalidade de atender às estratégias e o desenvolvimento institucional. O Decreto também dá autonomia para as Escolas de Governo planejarem e decidirem sobre a priorização das necessidades de desenvolvimento das competências contidas no PDP, desta forma, é um plano totalmente regulado institucionalmente.

Apesar da política de formação e capacitação proporcionar oportunidades para todos os servidores públicos federais de prosseguir na formação e progredir na carreira, a prioridade com os benefícios e os objetivos trazidos com a formação do servidor é em primeiro lugar a instituição, baseado prioritariamente em desenvolver competências, já que os decretos e portarias que vieram após a PNDP, voltados para os servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação (PCCTAE), direcionam a sua formação dentro da área de sua atuação profissional, como o Decreto n.º 5.824, de 29 de junho de 2006, que estabelece os procedimentos para concessão de *incentivo a qualificação*, porcentagem de enquadramento por nível de escolaridade e estabelece os ambientes organizacionais e suas relações diretas ou indiretas com os cursos de nível formal, desta forma, colocando percentuais maiores para os cursos que estejam relacionados com a atividade atual do servidor (BRASIL, 2006b). A Portaria MEC n.º 9, de 29 de junho de 2006 define os cursos rápidos para *progressão por capacitação*, que não sejam de nível formal e que tem relação direta com os ambientes organizacionais dos servidores TAE, desta forma, no caso da capacitação, somente cursos de relação direta com as áreas especificadas nesta Portaria é que permitem a progressão nos quatro níveis na carreira (BRASIL, 2006d).

O Decreto n.º 5.825/2006 estabelece as diretrizes para a elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do PCCTAE e o vincula ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada Instituição Federal de ensino, de acordo com a Lei n.º 11.091/2005. Ele define os conceitos de desenvolvimento, capacitação, educação formal, aperfeiçoamento, qualificação, desempenho, avaliação de desempenho, dimensionamento da força de trabalho, alocação de cargos, matriz de alocação, força de trabalho, equipe de trabalho, ocupante da

carreira e processo de trabalho, entre outros conceitos que serão utilizados para definição e delineamento do Plano de Desenvolvimento, visando garantir:

- II – A apropriação do processo de trabalho pelos ocupantes da carreira, inserindo-os como sujeitos no planejamento institucional;
- III – O aprimoramento do processo de trabalho, transformando-o em conhecimento coletivo e de domínio público;
- IV – A construção coletiva de soluções para as questões institucionais;
- V – A reflexão crítica dos ocupantes da carreira acerca de seu desempenho em relação aos objetivos institucionais;
- [...] VIII – As condições institucionais para capacitação e avaliação que tornem viável a melhoria da qualidade na prestação de serviços, no cumprimento dos objetivos institucionais, o desenvolvimento das potencialidades dos ocupantes da carreira e sua realização profissional como cidadãos. (BRASIL, 2006c, p. 2).

Além disso, o Decreto dimensiona as necessidades institucionais de pessoal, com modelos de alocação de vagas conforme a realidade da instituição, e o programa de capacitação com foco em iniciação ao serviço público, gestão pública, preparação para funções de chefia, coordenação e assessoramento e avaliação de desempenho. E também transferir essa responsabilidade para o dirigente máximo da instituição com a unidade de gestão de pessoas (BRASIL, 2006c).

Em 2014, o MEC publica a Portaria n.º 27, de 15 de janeiro de 2014, que institui o Plano Nacional de Desenvolvimento Profissional dos Servidores integrantes do PCCTAE, fundamentado nas diretrizes definidas na Lei n.º 11.091, de 2005, no Decreto n.º 5.707, de 2006, no Decreto n.º 5.824, de 2006, e no Decreto n.º 5.825, de 2006, e tem o objetivo de:

- [...] promover, de forma complementar, condições para o desenvolvimento dos servidores integrantes do PCCTAE com vistas ao desenvolvimento profissional e da gestão nas Instituições Federais de Ensino. (BRASIL, 2014, p. 4).

A Portaria, de acordo com De Almeida (2018), foi resultado de reivindicações dos TAE, com a FASUBRA-Sindical, pela necessidade de novos investimentos para fortalecer os programas de formação e capacitação das instituições em vista do aumento de servidores, ampliação das matrículas, *campus* e cursos, que ocorreu pelo processo de expansão das instituições federais de ensino em 2008.

Desta forma, a Lei n.º 8.112/90, Lei n.º 11.091/2005, o Decreto n.º 5.707/2006, Decreto n.º 5.824/2006, Decreto n.º 5.825/2006, Decreto n.º 9.991/2019, Decreto n.º 10.506/2020, a Portaria n.º 9/2006 e a Portaria n.º 27 de 15 de janeiro de 2014, são atualmente as principais regulamentações sobre a carreira e formação dos servidores TAE. Portanto, apesar de existirem outras regulamentações neste sentido, este trabalho vai se limitar a tratar destas, por serem consideradas as principais legislações em relação ao objetivo desta pesquisa.

1.8 – Os retrocessos nas atuais políticas para os servidores TAE

Considerando o cenário atual, as políticas do Governo Federal se desenvolvem na contramão da valorização da carreira e condições de trabalho dos servidores públicos federais, e seguem a agenda de políticas neoliberais iniciadas na década de 1990, que preveem redução dos serviços prestados pelo Estado, contingenciamento dos gastos com serviços públicos essenciais como educação, retirada de direitos dos servidores públicos e subordinação das universidades e institutos federais à iniciativa privada. Desta maneira, submetendo-as a critérios empresariais, tanto de avaliação como de conteúdo de pesquisas e produção de conhecimentos específicos que interessam a essas empresas, com objetivos prioritariamente de obter lucros e não com um compromisso da produção de conhecimentos que beneficiariam a população em geral.

A recente Emenda Constitucional n.º 103, de 12 de novembro de 2019, alterou o Regime Próprio de Previdência (RPPS) dos servidores da União para se igualar ao Regime Geral da Previdência Social (RGPS) em vários aspectos, por exemplo, na alíquota de contribuição (em função do teto) e idade para aposentadoria (BRASIL, 2019c). Antes, era mais atrativa que a Previdência Social dos trabalhadores do setor privado.

A estabilidade do servidor está em xeque na atual Reforma Administrativa que está tramitando no Congresso, que prevê avaliações de desempenho constante ao longo da carreira e não somente nos três primeiros anos de estágio probatório como é atualmente. Isto poderá levar à demissão do servidor que não atingir índice satisfatório de avaliação pela sua chefia imediata, suscitando uma forma pessoal e subjetiva de avaliação, que poderá resultar em perseguições políticas.

Nas discussões políticas atuais e possivelmente na visão da população, que não raramente confunde cargo de servidor com cargo político, o servidor é

enquadrado como um grande empecilho, que consome grande parte do orçamento e impede o Governo de investir em outras áreas. Cabe ressaltar que os TAE não têm reposição da infração e muito menos aumento salarial desde 2017, e foram recentemente surpreendidos pela Lei Complementar n.º 173, de 27 de maio de 2020, com o congelamento de qualquer tipo de reajuste salarial que resulte em aumento de despesas para a União, estados e municípios até dezembro de 2021 (BRASIL, 2020a).

Porém, a maior despesa da União não são os gastos com serviços públicos e muito menos com folha de pagamento dos servidores. De acordo com levantamento anual feito pela associação sem fins lucrativos Auditoria Cidadã da Dívida, que faz anualmente o levantamento do que o Governo Federal executa, por meio de dados disponíveis no site da Câmara dos Deputados³, a maior porcentagem de gasto é com o pagamento de juros e amortizações da dívida, que em 2019 correspondeu a 38,27% de todo o executado da União, que equivale a R\$ 1,038 trilhões conforme o gráfico 1:

Gráfico 1: Orçamento Federal Executado em 2019



Fonte: Adaptado do site da Auditoria Cidadã da Dívida (AUDITORIA CIDADÃ, 2020).

³ A fonte do gráfico 1 utilizada pela associação sem fins lucrativos Auditoria Cidadã da Dívida foi o banco de dados da Lei Orçamentária Anual de 2019, que está disponível no site da Câmara dos Deputados no formato de software Microsoft Access, com dados inseridos até 31/12/2019: <http://www.camara.gov.br/internet/orcament/bd/exe2019mdb_RPG.EXE>.

Em 2020, também conforme dados divulgados no site da Auditoria Cidadã, a dívida pública aumentou 33% em relação a 2019 e atingiu R\$ 1,381 trilhões, pagos a grandes bancos e investidores nacionais e estrangeiros, devido às medidas adotadas pelo Governo Federal no combate à pandemia da Covid-19. Porém, neste mesmo ano diminuiu os gastos com educação, o que evidencia a real intenção do Governo e o descaso com as universidades, institutos federais e outras instituições que produzem pesquisas e conhecimentos (AUDITORIA CIDADÃ, 2021).

A Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016, efetivou uma alteração constitucional na qual até o ano de 2036 o orçamento do Poder Executivo não poderá ser reajustado por percentuais acima da inflação do ano anterior, congelando os investimentos públicos em áreas essenciais (BRASIL, 2016). Vale destacar que a Emenda deixou de fora, sem limite algum para gastos, o pagamento desta dívida anual com juros e amortizações.

Seguindo a tendência das políticas neoliberais de enxugamento do Estado e redução de gastos, há mais um retrocesso na área da educação, nos mesmos termos adotados na década de 1990 no PDRAE, o qual fez a tentativa de transformar as universidades públicas em organizações sociais, transferindo-as para entidades de direito privado sem fins lucrativos, mediante contratos com o Estado. Assim, em 17 de julho de 2019, em meio à polêmica de contingenciamentos de verbas para as instituições federais de ensino, houve outra investida de aproximar as instituições federais de ensino à iniciativa privada com o lançamento, pelo Ministério da Educação, do projeto chamado Future-se, que após passar por várias reformulações, foi apresentado como Projeto de Lei n.º 3.076/2020 para apreciação do Congresso Nacional, em 2 de junho de 2020, com o nome de Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores, também chamado de Programa Future-se (BRASIL, 2020b).

O projeto tem como finalidades, entre outras, celebrar contratos de desempenho entre as universidades ou institutos federais com a União em contrapartida para receber recursos extras e ter preferência no recebimento de bolsas da CAPES, se atingir os resultados estabelecidos por indicadores estabelecidos pelo próprio Ministério da Educação e Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicação. Porém, esses indicadores não são explicitados no projeto:

Art. 6º O contrato de resultado será celebrado entre a universidade ou o instituto federal e a União, por intermédio do Ministério da Educação, e terá como contrapartida a concessão de benefícios por resultado.

§ 1º O objeto do contrato de que trata o *caput* consistirá no estabelecimento de indicadores de resultado para a implementação de ações que abrangerão todos os eixos do Programa Future-se.

§ 2º Os benefícios por resultado compreendem o recebimento de recursos orçamentários adicionais, consignados pelo Ministério da Educação, e a concessão preferencial de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes às universidades e aos institutos federais participantes do Programa Future-se.

Art. 7º O Ministério da Educação e o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações estabelecerão os indicadores para mensuração do desempenho, relacionados aos eixos do Programa Future-se, *de forma a contemplar incrementos de eficiência e economicidade*, ouvidos as universidades e os institutos federais. (BRASIL, 2020b, p. 3, grifos do autor).

Os indicadores não são explicitados, porém, esses indicadores poderão levar em consideração também se a instituição está reduzindo gastos:

Art. 8º O contrato de resultado estabelecerá, sem prejuízo de outras especificações:

[...] § 2º Compete ao Ministério da Educação instituir procedimentos internos de acompanhamento do contrato de resultado e zelar pelo cumprimento dos resultados pactuados, pela aplicação regular dos recursos públicos e pela adequação dos gastos. (BRASIL, 2020b, p. 4).

Isso preocupa se considerar que a reforma administrativa que está em tramitação no Congresso retira a estabilidade do servidor público e exige avaliação constante de eficiência pela chefia para continuar no cargo, o que pode abrir uma porta para uso indevido dessa avaliação. Por exemplo, a demissão para redução de gastos, já que o Future-se é um programa que vai fornecer recursos para aqueles que atingirem os indicadores, podendo criar uma tensão interna entre chefias, gestores e servidores com pressões para atingir metas a qualquer custo, deixando o servidor à mercê da ideologia política do momento.

Para obter esses resultados, o projeto prevê que as instituições firmem contratos diretos com *fundações de apoio*, que são fundações de direito privado para produção fornecimento e comercialização de produtos e serviços e excedentes

produzidos e que levem a marca das instituições de ensino que estejam participando do Future-se (BRASIL, 2020b).

De acordo com a Lei n.º 8.958/1994, ainda da época do Governo FHC, as *fundações de apoio* poderão conduzir atividades de projetos dentro das instituições nas áreas de ensino, pesquisa, extensão, desenvolvimento institucional, científico e tecnológico e estímulo à inovação, inclusive na gestão administrativa e financeira necessária à execução desses projetos. Além de autorizar a participação não remunerada de servidores de carreira das instituições federais em órgão de direção das fundações de apoio, e também a participação remunerada desses servidores nas outras atividades dessas fundações, com bolsas de ensino, de pesquisa e de extensão (BRASIL, 1994b). Essas diretivas causam um estreitamento das obrigações do servidor com o setor privado, desviando sua principal obrigação com a prestação do serviço público voltado à população e gerando conflito de interesses entre o que é público e privado, com o uso da infraestrutura e de recursos humanos do Estado para atender a interesses particulares.

Outra questão é a possibilidade *dos fundos patrimoniais* que trata a Lei n.º 13.800, de 4 de janeiro de 2019, interferir no desenvolvimento institucional e autonomia financeira (BRASIL, 2019d). Lembrando que essa autonomia é garantida no Art. n.º 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Assim, ao colocar a possibilidade de *fontes adicionais de financiamento por fundações de apoio*, as instituições passam a ser subordinadas a critérios empresariais tanto de avaliação como de conteúdo de pesquisas e produção de conhecimento:

Art. 27. Os fundos patrimoniais de que trata a Lei nº 13.800, de 4 de janeiro de 2019, podem apoiar as ações do Programa Future-se, sem prejuízo da existência de outros fundos patrimoniais específicos para universidades e institutos federais. (BRASIL, 2020b, p. 11).

Além de todas essas incertezas de aproximação financeira do setor privado com as instituições públicas de ensino, o projeto Future-se foi criado sem a participação dos institutos e universidades federais, bem como, de associações dos trabalhadores da educação, ou seja, desconsiderando o princípio da gestão participativa e democrática, sendo realizadas apenas consultas públicas.

O projeto Future-se apresenta ações do Governo para eximir-se da responsabilidade de investir em pesquisas e na educação superior, fazendo trocas

com a iniciativa privada, cedendo espaços destas instituições como laboratórios, equipamentos e todo recurso humano altamente qualificado que elas possuem para se beneficiarem dessas instituições mantidas com recursos públicos, sabendo que o objetivo das fundações de caráter privado é obter vantagens, e somente se isso ocorrer, com prioridades de pesquisas de interesse particular, vão dar algum retorno. Isto caracteriza uma natureza mercantilista nas universidades, institutos federais e instituições de pesquisas, setores tão fundamentais e estratégicos para o desenvolvimento do país, enquanto o Governo destina grande parte dos recursos no pagamento da dívida pública para bancos e investidores. Isso demonstra que as ações que se apresentam por parte do Governo Federal são de desvalorização das instituições públicas de ensino e pesquisa, e dos trabalhadores que nelas atuam, como os docentes e os TAE, o que mostra o desinteresse e a desvalorização que as políticas neoliberais têm para áreas de interesse social, como o ensino público gratuito e de qualidade, ao mesmo tempo que valorizam a movimentação do mercado rentista financeiro.

A adoção das políticas neoliberais no Brasil a partir da década de 1990, e que vem ocorrendo de forma muito intensa nos últimos anos, aproxima a gestão pública das organizações produtivas e financeiras privadas, com o objetivo de atender aos interesses do capitalismo, de redução e equilíbrio de gastos com os serviços públicos. Uma das finalidades dessa preocupação com os gastos públicos, que comprova a influência de organizações privadas na gestão pública e no aparelho estatal, é evitar o descontrole e aumento da carga tributária para as empresas, ou um grande endividamento por parte do Estado que cause risco de calote nos seus credores, já que é interessante o endividamento controlado do Governo para beneficiar bancos e investidores, com o rendimento de juros.

Essa dinâmica de equilíbrio exigida por organismos privados financeiros é interessante para manter a situação vantajosa para eles, que exigem também que o Estado mantenha um mínimo de serviços para que as empresas tenham condições de operar de forma segura no país, com um mínimo de serviços nas áreas da saúde, educação, segurança, até para manter os seus trabalhadores na condição de servirem a elas, além do interesse das organizações privadas em ter participação e atuar nessas atividades do Estado, com objetivos econômicos com a venda desses serviços para a própria população. Isso demonstra que o Estado é influenciado por organismos econômico-produtivos do setor privado, corroborando com a ideia de

“Estado ampliado” de Gramsci (2001), o qual é formado pelo seu aparato jurídico e também pela sociedade civil, que exerce total influência no direcionamento político estatal e, por conseguinte, nas políticas para os trabalhadores TAE.

As políticas neoliberais adotadas influenciam os servidores públicos por meio das políticas de capacitação e formação baseada na lógica das competências, de forma instrumental. Os trabalhadores TAE coexistem nesse modelo econômico produtivo flexível proporcionado pelas políticas neoliberais também no setor público, que implementam a sua racionalidade e a sua cultura na mentalidade dos servidores por essa busca da valorização da carreira, pelo êxito individual e a competitividade com os demais colegas trabalhadores para ter uma melhor colocação no mercado de trabalho. Isto chega a ser contraditório nesse sistema que, ao mesmo tempo em que exige o aprimoramento do trabalhador, e com isso a sua busca por melhor remuneração, desvaloriza o trabalho desse trabalhador, com redução salarial, retirada de direitos já conquistados e precarização do trabalho, já que a lógica nesse sistema é a valorização do capital e não do trabalhador.

CAPÍTULO 2

As finalidades educacionais do Instituto Federal de São Paulo e as possibilidades formativas para os Técnicos Administrativos em Educação

O marco principal da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como são designados hoje em todo o Brasil, foi o Decreto n.º 7.566 de 1909, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha, que criou 19 Escolas de Aprendizizes Artífices nas capitais dos estados existentes na época, com objetivo de formar operários e contramestres por meio do ensino prático. Conforme o Decreto, este tipo de escola era destinado aos filhos dos desfavorecidos de fortuna da classe operária e tinha a função de preparar tecnicamente para que eles adquirissem o hábito do trabalho, afastando assim da ociosidade, do vício e do crime, oferecendo às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades da luta pela existência nas cidades, formando cidadão “úteis” à nação.

Algumas das exigências para ingressar nesta escola eram que os “desfavorecidos de fortuna” tivessem entre 10 e 13 anos de idade e não sofressem de moléstia infectocontagiosa, nem tivessem “defeitos” que impossibilitassem o aprendizado do ofício. A estrutura administrativa inicial da Escola de Aprendizizes Artífices era composta por um diretor nomeado por decreto, um escriturário e um porteiro, contratados pelo mecanismo legislativo de Portarias e quantos mestres de oficina fossem necessários, contratados por até quatro anos (BRASIL, 1909).

Fica evidente no texto deste Decreto que a Escola de Aprendizizes Artífices, além de ser um marco para o início de um sistema nacional de Educação e o início da Rede Pública de Educação Profissional no Brasil, também marca a educação profissional com a divisão de classes sociais, sendo a educação profissional destinada aos mais pobres, dentro de uma perspectiva assistencialista.

Ao longo dos anos, houve mudanças na nomenclatura do ensino profissionalizante no Brasil. Depois de Escola de Aprendizizes Artífices (1909), alterou para Liceus Profissionais (1937), Escolas Industriais e Técnicas (1942), Escolas

Técnicas (1959), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) (1978) e, a partir de 2008 até os dias atuais, para Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com *campi* espalhados por todo o Brasil, com o objetivo da formação profissional e técnica dos seus alunos (GARCIA *et al.*, 2018).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), constituído pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, também acompanhou a história do ensino técnico profissionalizante brasileiro e se originou com a Escola de Aprendizizes Artífices de São Paulo, em 24 de fevereiro de 1910, em regime de externato para alunos a partir de 12 anos de idade, oriundos de famílias de baixa renda. Foi instalado inicialmente e provisoriamente no bairro da Luz em São Paulo, oferecendo cursos de tornearia, mecânica, eletricidade, carpintaria e artes decorativas. Posteriormente, foi denominado Liceu Industrial de São Paulo, Escola Industrial de São Paulo, Escola Técnica de São Paulo, Escola Técnica Federal de São Paulo, Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, até ser denominado Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP, 2019a).

Ao longo da primeira década dos anos 2000, houve mudanças nas legislações que permitiram a expansão, tanto das universidades federais, quanto dos institutos federais de educação, locais de trabalho dos TAE. O programa REUNI do Governo Federal, instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, teve como objetivo reestruturar e expandir especificamente as universidades federais.

A alteração na Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994, modificou o parágrafo que só permitia a criação de novas unidades de ensino sob a responsabilidade dos estados e municípios (BRASIL, 1994a). Isso possibilitou a criação de novas unidades sob gestão do Governo Federal, e assim houve a expansão da Rede Federal de Educação com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008).

Com a expansão, foram constituídas 38 reitorias de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todos os estados do Brasil e Distrito Federal, com alguns estados com mais de uma reitoria, como no caso de Minas Gerais, com cinco. As reitorias expandiram-se com *campi* para o interior dos estados e litoral, como o IFSP, que tem 37 *campi* distribuídos pelo estado de São Paulo e possui,

além dos docentes, 2.059 servidores TAE de acordo com o Portal Brasileiro de Dados Abertos de novembro de 2019 (BRASIL, 2020c).

Diante dessa expansão, com o crescimento de matrículas nessas instituições, houve a necessidade de expandir também o quadro de servidores, formando assim uma categoria heterogênea de trabalhadores TAE que atuam tanto na área administrativa quanto na área educacional nessas instituições.

2.1 – Os Técnicos Administrativos em Educação: a realidade apresentada

Técnico Administrativo em Educação é uma categoria profissional composta por servidores públicos federais que atuam nas instituições federais de ensino em vários cargos e funções, regidos por legislações gerais do Executivo Federal e também próprias da carreira, como vimos no capítulo 1.

Os cargos que compõem a categoria do TAE são denominados pela natureza de suas atribuições, para atuar em determinados *ambientes organizacionais* e classificados por níveis de escolaridade, chamados *níveis de classificação*, possuindo atualmente no IFSP os níveis de classificação C, D e E, que determinam os requisitos mínimos de escolaridade para ocupá-lo, de ensino fundamental, ensino médio e superior, respectivamente, e que não se alteram ao longo da carreira do servidor.

No nível de escolaridade de ensino fundamental (classificação C), temos, por exemplo, a denominação de cargos de auxiliar em administração e assistente de alunos; no nível de ensino médio e técnico (classificação D) temos cargos de assistente em administração, técnico de laboratório, técnico em contabilidade; e no nível de ensino superior (classificação E) temos cargos de contador, pedagogo, psicólogo, administrador, técnico em assuntos educacionais, bibliotecário, entre outros, sendo os cargos de classificação A e B já em extinção.

Para o ingresso no cargo é exigido que o servidor tenha nível de formação mínima exigida para aquele determinado cargo, mas nada impede de ter níveis superiores antes da posse ou continuar sua formação depois, tanto em cursos formais, como em cursos rápidos de capacitação que, neste caso, concedem o direito da progressão em até quatro níveis de capacitação.

No IFSP, os servidores atuam tanto na Diretoria Adjunta Administrativa, quanto na Diretoria Adjunta Educacional, e podem acumular Função Gratificada

(FG) e de Direção (CD), que são funções de chefia de livre nomeação, ocupadas por servidores TAE de carreira. As FG são as chefias de cada coordenação, denominadas coordenadores e CD são os diretores: Diretor-geral do *campus*, Direção Adjunta Administrativa e Direção Adjunta Educacional.

Os TAE possuem diversos níveis de formação quando ingressam no IFSP, com nível médio/técnico, graduação, especialização, mestrado e doutorado, formando uma categoria heterogênea de trabalhadores, com diversidades em tipo e grau de escolaridade. Assim, os TAE são profissionais oriundos de diversas áreas de formação, e não uma situação restrita apenas aos profissionais formados no campo da educação, e com possibilidade de continuar a sua formação pela Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas do Governo Federal, pela realização de cursos conforme a classificação do seu ambiente organizacional. Ou seja, os cursos, tanto formais, quanto de capacitação, apesar dos servidores serem livres para a escolha da área e instituição que vão fazer, para ter o efeito remuneratório de progressão na carreira e salário e se enquadrar na política de formação, deverão corresponder e serem análogos às funções que eles desempenham no cargo.

A intenção desta pesquisa é identificar, compreender e analisar a formação técnica e acadêmico-científica do profissional da Educação da categoria TAE. Cabe mencionar que os TAE participam tanto do processo administrativo quanto educacional, e é desejável que tenham uma longa carreira na instituição de ensino que atuam, o que ainda é possível devido à estabilidade do servidor público. Além de atividades administrativas essenciais para o funcionamento da instituição, os TAE atuam também na área educacional, preparando laboratórios para aulas, auxiliam os alunos nas bibliotecas, participam de comissões de cursos, organizam reuniões pedagógicas com pais, alunos e professores, podem participar de editais de pesquisa, projetos de extensão, dentre outros. Há, por exemplo, o Programa de Iniciação Científica (PIC), em que professor e TAE concorrem juntos, inclusive, há cotas para cada categoria. Além disso, os TAE participam também da construção do Projeto Político Pedagógico da instituição.

Ao serem considerados profissionais que participam do processo educacional, os TAE também têm obrigações profissionais com os alunos. Daí que TAE não tem somente obrigação administrativa, mas também acadêmica. Nessa perspectiva, seria desejável ter formação técnica e acadêmica para atuar no Instituto Federal de Educação, e o investimento em formação proporcionará o oferecimento

de um serviço público gratuito de melhor qualidade, com retorno para os cidadãos usuários destes serviços, mas também é importante para o servidor como formação humana, integral, crítica e emancipatória.

2.2 – As políticas e documentos internos do IFSP

Em 2017, o Decreto n.º 9.235/2017 torna obrigatório que as Instituições de Educação Superior (IES), tanto públicas quanto privadas, tenham o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como instrumento que evidencie o planejamento estratégico dessas instituições (BRASIL, 2017). O PDI é uma ferramenta de planejamento e gestão que define a missão, valores e a visão para o futuro dessas instituições, com cronograma de desenvolvimento, ofertas de cursos, instalações físicas e acadêmicas e projeções de recursos, além de ser necessário para o credenciamento e credenciamento junto ao MEC.

No IFSP, o PDI é construído em conjunto pelos membros que pertencem à instituição, por meio de comissões em todos os *campi*, com a participação de servidores TAE, professores e alunos, e contém, entre outros pontos, a missão, os objetivos, as metas e o projeto político pedagógico que englobam as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, além da política de gestão e organização administrativa.

O PDI é um plano de gestão que está subordinado às políticas do Governo Federal, principalmente quando se trata de traçar metas de expansão, já que os recursos das instituições de ensino vêm integralmente da União. Desta forma, é um plano limitado pelas políticas neoliberais em curso, que promovem a redução de gastos e também dos serviços públicos prestados, como é o caso da Educação, além de projetos de aproximação destas instituições com a iniciativa privada.

Cabe destacar que o projeto político pedagógico do PDI não é voltado para a formação e capacitação dos servidores, ele é voltado para os cursos que a instituição oferece para a comunidade. O PDI 2019-2023 do IFSP não contém um plano próprio para capacitação e formação dos TAE. Desta forma, para terem o benefício educacional e também a progressão na carreira eles seguem as diretrizes da PNPD do Governo Federal, que é baseada em competências para o desenvolvimento institucional. Porém, é importante trazer a análise deste documento nesta pesquisa para mostrar o direcionamento pedagógico que os educadores dão para as finalidades educacionais do IFSP, que diverge e causa uma ambiguidade

em relação à PNDP, já que o primeiro se baseia na formação humana, integral, politécnica e emancipatória, mas tanto os cursos do IFSP quanto a PNDP têm o objetivo da formação de trabalhadores.

Deve ser ressaltado que existem diferenças de interesses quando comparamos as políticas de Governo para a formação dos TAE, que são concebidas com finalidades de operar na gestão administrativa e de recursos humanos das instituições, e as políticas internas do IFSP para seus cursos, como o projeto político e pedagógico do PDI, com finalidades para seus alunos, que revela essa arena de disputa entre as pessoas que atuam na área administrativa e as pessoas que atuam na área pedagógica quando colocado o fator “educação profissional”. Ambas têm direcionamentos diferentes. Cabe ressaltar que as diretrizes da PNDP foram criadas para atender aos interesses econômicos das políticas neoliberais e não para exercer o benéfico efeito educacional nos servidores.

A presente pesquisa traz essa discussão teórica para a área educacional, se baseando nos próprios princípios educacionais do PDI da instituição para formação de trabalhadores, para evidenciar esse conflito de interesses em relação à PNDP e servir de embasamento teórico que auxiliará nas análises da pesquisa de campo sobre as percepções dos TAE concernentes à PNDP e às finalidades educacionais contidas no PDI, já que os TAE estão inseridos como trabalhadores do IFSP e utilizam a PNDP para seu desenvolvimento. Desta forma, é importante ouvi-los sobre suas possibilidades e perspectivas quanto à capacitação e formação dentro desta política nacional baseada em competências, com finalidades institucionais e econômicas. E diante dos objetivos educacionais do IFSP, ancorados na formação integral por meio da politécnica, utilizada para além da execução da sua atividade laboral.

Analisando o conteúdo do PDI 2019-2023 do IFSP relacionado ao projeto político pedagógico para os cursos oferecidos à comunidade, consta que ele foi construído com base nas relações democráticas e populares, com a participação da sua comunidade educativa, e que compreende o ser humano como resultado de suas relações sociais historicamente construídas, em constante transformação. Desta forma, é percebido uma ambiguidade nas finalidades educacionais do IFSP em relação às finalidades educacionais que a PNDP do Governo Federal coloca para os servidores que atuam nesta instituição. Pelo menos na descrição, as finalidades educacionais do IFSP destacam o desenvolvimento humano, integral por

meio da politecnia, já que a parte pedagógica do PDI foi construída por educadores e representa a sua intenção na formação de trabalhadores que estejam aptos para atuar no mercado de trabalho, mas também levando em consideração o seu desenvolvimento intelectual e emancipatório através dos vários elementos que compõem o processo educativo.

O PDI tem como princípios filosóficos e pedagógicos a compreensão que “o processo educativo, dialógico, no contexto da formação humana, deve integrar todas as dimensões da vida: o trabalho, a ciência e a cultura” (IFSP, 2019a, p. 175). A educação deve ser integrada nas várias dimensões sociais construídas historicamente, em que “o trabalho é a primeira mediação entre o ser humano e a realidade material e social, na medida em que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica” (IFSP, 2019a, p. 176).

Desta forma, o trabalho é o meio de interação e transformação do mundo natural por meio dos conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para atuar não somente no plano econômico, mas no plano cultural, da arte, da linguagem. No PDI do IFSP, o processo educativo tem o compromisso com a formação humana e há intenção de aproximar o trabalho com o seu princípio educativo, explicitando a relação do saber com o processo produtivo, pela aproximação dos membros da sociedade com o trabalho produtivo, apresentando o conhecimento científico e tecnológico a serviço desse trabalho e como prática histórica e social, tomando para si os elementos culturais da nossa sociedade, promovendo, desta forma, o desenvolvimento intelectual e a autonomia do trabalhador na esfera econômica, produtiva e social (IFSP, 2019a). A missão da instituição se baseia nos princípios da educação integral, da politecnia, para um ensino que vá além da simples transmissão mecanicista de conhecimentos para atuar no mercado produtivo:

Ofertar educação profissional, científica e tecnológica orientada por uma práxis educativa que efetive a formação integral e contribua para a inclusão social, o desenvolvimento regional, a produção e a socialização do conhecimento. (IFSP, 2019a, p. 144).

A visão do IFSP (2019a, p. 144) é “ser referência em educação profissional, científica e tecnológica, na formação de professores e na produção e socialização do conhecimento”, ficando clara a sua intenção, que não pode deixar de ser aplicada a

toda a comunidade, inclusive aos seus servidores TAE para tornar coerentes seus princípios e compromissos com a educação dos trabalhadores de forma democrática, e que é apoiada em, pelo menos, três das doze indicações constitutivas dos seus valores:

Democracia, pautada na ampla participação, igualdade e representatividade, na criação e desenvolvimento coletivo [...] na *Gestão participativa e democrática*, pautada pelos princípios de democracia, corresponsabilidade, coletividade e respeito à liberdade de expressão e na [...] *Inclusão Social*, pautada na igualdade, respeito, solidariedade, na participação igualitária de todos na escola e na sociedade. (IFSP, 2019a, p. 145).

Desta forma, fica evidente a ambiguidade entre os documentos internos do IFSP para a formação de trabalhadores em seus cursos e a PNDP, que direciona a formação dos servidores TAE através do conceito de competências, que se alinha à pedagogia das competências, influenciada pela tendência de aproximação entre ensino e trabalho de forma utilitarista e pragmática, para atender exigências econômicas, enquanto os documentos internos do IFSP acenam para a formação profissional num sentido mais amplo, na perspectiva de integrar a educação às várias dimensões sociais construídas historicamente, como o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, para uma formação humana, através dos conceitos do trabalho como princípio educativo e os princípios da politecnia.

O conceito de competências até recomenda uma formação mais geral e prática em detrimento de uma formação mais específica e teórica para o trabalhador operário, mas faz isso com objetivos econômicos de adaptá-lo tanto prática, quanto subjetivamente, às novas formas de produção e relações trabalhistas flexíveis que interessam ao capitalismo, e não por questão educacional. Assim como na questão das relações sociais, que neste modelo é determinado pela competição e busca por êxito individual dentro do contexto das políticas neoliberais, que influenciam diretamente os trabalhadores inseridos nesse sistema político e econômico. A politecnia, como veremos mais adiante neste capítulo, recomenda também uma formação geral, mas não com objetivos puramente econômicos como é o caso adotado na PNDP. Isto posto, abordaremos a seguir o referencial teórico do trabalho como princípio educativo e da politecnia, como uma diretriz alternativa na formação técnica e acadêmica dos servidores TAE.

2.3 – O trabalho como princípio educativo

O referencial teórico pesquisado neste trabalho se baseou nos estudos de autores do campo de pesquisa Trabalho e Educação, com destaque para os conceitos do trabalho como princípio educativo e da politecnicidade, como Maria Ciavatta (2005, 2008), Gaudêncio Frigotto (2009), Acácia Kuenzer (2002, 2004), Marise Ramos (2001, 2006, 2008, 2014) e Dermeval Saviani (1989, 1994, 1999, 2003, 2005, 2011), entre outros, que se baseiam em autores clássicos como Marx e Gramsci.

Para começar a definir o que é trabalho como princípio educativo, tomamos como referência Saviani (1989), explanando que o ser humano ajusta a natureza às suas necessidades e finalidades através do trabalho, e esse agir é guiado por objetivos antecipados mentalmente. É pelo trabalho que o ser humano produz a sua existência e constrói a sua história e a sua cultura:

O que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho. O homem se constitui como tal, à medida em que necessita produzir continuamente a sua própria existência. É isso que diferencia o homem dos animais. (SAVIANI, 1989, p. 8).

O trabalho é a atividade fundamental em que o indivíduo se humaniza e amplia suas capacidades e conhecimentos na relação com a natureza, no mundo concreto, e é um processo construído historicamente, sistematizado socialmente, que produz sua cultura, o seu conhecimento, a sua ciência, sendo transferido para gerações futuras, proporcionando aprendizagens individuais, com potencial de ir se modificando e aperfeiçoando em outras relações futuras entre os indivíduos, em um processo constante de possibilidades de aperfeiçoamento e avanço do conhecimento:

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2011, p. 6).

Segundo Ciavatta (2008, p. 408), o princípio educativo do trabalho direciona "à relação entre o trabalho e a Educação, no qual se afirma o caráter formativo do

trabalho e da Educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”. Conforme Ramos (2014), utilizar o conceito do trabalho como princípio educativo na formação de trabalhadores significa considerar o ser humano de forma integrada em todas as dimensões da vida, ou seja, integrada pelas dimensões do trabalho, ciência e cultura, sendo o trabalho como atividade inerente ao ser e como prática econômica, a ciência com os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, e a cultura com os valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta social. Assim, a formação integral atua para ser transformadora da própria realidade do ser humano, e que conduz o indivíduo para um patamar que vai além de atender a interesses de mercado:

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa entender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. (RAMOS, 2014, p. 90).

A autora ainda ressalta o duplo sentido do trabalho: o ontológico e o histórico, para utilização em um projeto de formação profissional, com vistas a sua utilização educativa para superar a dualidade entre formação escolar propedêutica e profissional. Pelo sentido ontológico, o trabalho é a relação prática do ser humano com a natureza na produção da sua própria existência e na produção do conhecimento, pela compreensão histórica da produção científica e tecnológica, se apropriando destas para transformações das condições naturais da vida, ampliando suas potencialidades com vistas a sua liberdade.

Pelo sentido histórico, o trabalho se transforma em trabalho assalariado no sistema capitalista, e “coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo” (RAMOS, 2014, p. 92). O sentido histórico do trabalho mostra que no sistema capitalista é necessário que os indivíduos se preparem para o exercício das profissões, num processo de compra e venda da força de trabalho, justificando no contexto econômico a sua formação educacional e profissional.

Desta forma, é necessário a construção de um projeto unitário do trabalho educativo que une as concepções da ciência e da cultura, mas também dentro de um contexto econômico, capacitando para atuar nas atividades produtivas, e que tenha no currículo um objetivo de formação plena do trabalhador, para intervir conscientemente na realidade, compreendendo os processos históricos da construção do conhecimento, entrelaçando trabalho, ciência, tecnologia e cultura, sendo o trabalho a categoria central nesta junção, nas suas dimensões ontológica e histórica (RAMOS, 2014).

Duarte (2013) afirma que o indivíduo se torna humanizado por meio do processo educativo do trabalho, que é social e cultural, e que necessita da transmissão dessa riqueza material produzida historicamente:

O trabalho educativo é um ato de produção direta e intencional. Produção do quê? Produção, em cada indivíduo, da humanidade que vem sendo produzida historicamente. O que o trabalho educativo produz, portanto, é a humanização do indivíduo, a transformação do indivíduo em indivíduo humano. (DUARTE, 2013, p. 64).

De acordo com Sanceverino (2017), o princípio educativo do trabalho é potencial para modificar e construir socialmente o indivíduo, processo fundamental na sua humanização e expansão do conhecimento dentro do processo que se constrói historicamente:

Trata-se da característica inerente à primeira das formas de objetivação humana, isto é, a atividade vital em que o ser social opera em interação com a natureza para produzir e reproduzir a sua existência de modo a formar e se formar, transformar, educar e ser educado, ou seja, para que desenvolva, produza o ser social enquanto tal. Esse atributo se faz a partir das diferentes formas definidas historicamente e sob as quais se objetiva no mundo. O trabalho tem caráter, princípio, vínculo educativo porque ele constrói ou modifica o ser social independentemente dos rumos, da mira ou perspectiva para a qual alcance esse processo. [...] ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento. Com efeito ele é a base estruturante de um novo tipo de ser e de vir a ser, de uma nova concepção de história. (SANCEVERINO, 2017, p. 4).

O trabalho é contraditório, enquanto aliena e produz miséria com as relações de produção capitalista, pode ser humanizador se for socialmente construído. De

acordo com Duarte (2013, p. 67) “A dialética da sociedade capitalista é contraditoriamente geradora de humanização e de alienação”, mas nem por isso o que se construiu na sociedade capitalista deve ser descartado, por ser:

[...] um processo de incorporação e de superação das forças humanas desenvolvidas nessa sociedade, o que inclui os conhecimentos, ou seja, a apropriação da ciência, da arte e da filosofia como parte das forças essenciais humanas. (DUARTE, 2013, p. 68).

Desta forma, as possibilidades de relações sociais, apropriação e troca de saberes historicamente construídos no ambiente de trabalho, se torna positivamente transformador, notavelmente superior ao trabalho esvaziado com objetivos puramente econômicos.

Além do ambiente de trabalho ser concebido sob a perspectiva do trabalho como princípio educativo, a possibilidade de continuidade de formação educacional do servidor na Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas é um meio de potencializar essa troca de saberes, já que “a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação” (MÉSZAROS, 2008, p. 12).

2.4 – A educação baseada no trabalho como princípio educativo

Do ponto de vista histórico, as relações de trabalho vão se modificando, do trabalho comunitário, passando pelo escravista até o modelo capitalista, em que os trabalhadores vendem sua força de trabalho. Assim, também a escola vai se modificando. Na antiguidade, era algo restrito a uma pequena parcela de pessoas, até a atualidade, como uma instituição necessária ao capitalismo para incorporar conhecimentos como força produtiva. Assim, “é a sociedade que converte a Ciência, que é potência espiritual, em potência material através da indústria” (SAVIANI, 1989, p. 9).

A sociedade moderna ultrapassa as antigas relações naturais, que existiam entre as pessoas de uma pequena comunidade, para o Direito Positivo, que exige o domínio dos códigos escritos, normas, procedimentos formais e técnicos, típicos de uma ampla sociedade, e necessita da universalização da escola para atender a essa demanda.

Saviani (1989) enfatiza a importância da produção não material, a produção do saber metódico, científico, que se sobrepõe ao saber espontâneo, natural, assistemático. Esse saber objetivo produzido social e historicamente, e disponibilizado sob a forma escolar, através do trabalho educativo, é primordial para a formação humana:

Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 2011, p. 7).

Pensar na relação do ser humano que transforma a natureza por meio do seu trabalho intencional, no qual é exigido uma formação escolar dentro desta perspectiva, com relação ao currículo, devem ser considerados os conteúdos das próprias leis que regem o mundo natural e das relações entre as pessoas para sua composição. Saviani (1989, p. 11) afirma que “o currículo escolar, desde a escola básica à escola elementar, guia-se pelo princípio do trabalho, como processo através do qual o homem transforma a natureza”, e essa transformação não é individual, é no relacionamento coletivo. De acordo com o autor, “se o homem, para existir, tem que adaptar a natureza a si, ele tem que conhecer a natureza” (SAVIANI, 1989, p. 11). Assim, a escola tem que proporcionar a aprendizagem progressiva das leis que regem a natureza e das relações sociais entre as pessoas.

Em vista disso, o currículo escolar compreende os conhecimentos das ciências naturais, da matemática, das relações sociais e da linguagem, que lhes devolve, pela apropriação destes conhecimentos, aprendizagem das relações entre as pessoas e delas com a natureza, construídos e registrados historicamente de forma sistemática, atendendo ao caráter metódico das ciências às exigências da vida em sociedade. Além disto, o currículo deve ser próximo de uma reconstrução da totalidade concreta que deu origem aos conceitos explicitados, já que:

[...] organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. (RAMOS, 2014, p. 87).

Segundo Saviani (1989), além da orientação que o trabalho exerce no currículo elementar, que ele chama de implícita, à medida que o processo escolar avança é o momento de colocar como o trabalho, de forma explícita, está organizado na sociedade moderna. A escola, conforme os apontamentos do autor, é moldada pelos anseios econômicos capitalistas da formação rápida de trabalhadores para atuar no mercado produtivo. Essa fração econômica que fundamenta a formação de trabalhadores é necessária, visto que as pessoas precisam de uma profissionalização para prover seu próprio sustento. Esse saber metódico produzido ao longo da história humana que a escola se apropria e organiza curricularmente, e devolve na forma de ensino, é necessário para essa formação profissional, “mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à redução da formação para o mercado de trabalho” (RAMOS, 2014, p. 90).

O que deve ser considerado neste processo, é o ensino que deve ser proporcionado aos indivíduos na união da ciência e tecnologia com o processo educativo do trabalho, de forma que o futuro trabalhador, ou o que já esteja em processo de atividade laborativa, consiga alcançar uma formação humana mais ampla, integral, crítica e emancipatória, com o domínio, além da prática laborativa, dos princípios das várias ciências, tecnologias e culturas, que conduza:

[...] a compreensão das dinâmicas sócio produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (RAMOS, 2014, p. 91).

É indesejável uma formação baseada num saber pragmático para atender às demandas de mercado e às singularidades de certos grupos sociais que dividem a escola em propedêutica para quem tem uma boa condição social e profissionalizante para formar trabalhadores das classes mais simples, a serem ajustados aos novos contextos produtivos, vinculando sua formação utilitariamente aos interesses da hegemonia econômica. De acordo com Ciavatta, proporcionar uma formação baseada no trabalho como princípio educativo:

[...] supõe recuperar para todos a dimensão do conhecimento científico-tecnológico da escola unitária e politécnica, introduzir nos currículos a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista, os direitos do trabalho e o sentido das lutas históricas no trabalho, na saúde e na educação. (CIAVATTA, 2008, p. 413).

A autora destaca que o trabalho como princípio educativo vai além do ensino das ciências e tecnologias, ele passa pela visão crítica das relações que se estabelecem no mundo produtivo no sistema capitalista, com todos os desdobramentos que essas relações afetam no trabalhador, desde a sua saúde, educação, direitos trabalhistas, até no entendimento do sentido nas lutas travadas para ter seus direitos garantidos.

2.5 – A formação por meio da politecnia como alternativa ao modelo de formação por competências

Como alternativa a uma formação utilitarista, e pragmática, a politecnia vem a ser um princípio que, se utilizado pedagogicamente na formação de trabalhadores, atende de forma satisfatória como meio de operacionalizar o trabalho como princípio educativo com vistas a uma formação integral e transformadora, que tenha o propósito de superar a divisão social histórica do trabalho entre os que executam e os que pensam, indo além do atendimento de necessidades mercadológicas, no sentido da emancipação:

[...] o ideário da politecnia buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral. (RAMOS, 2014, p. 38).

Saviani (1989) destaca a politecnia como importante para a formação do trabalhador, considerando a formação humana e integral, que leva ao entendimento dos fundamentos científicos e tecnológicos e da essência do trabalho, além de outros elementos culturais envolvidos e não somente para atender à demanda de

mercado, sendo uma alternativa à formação baseada na divisão social do trabalho e no conceito de competências:

A noção de politecnicidade diz respeito ao *domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno*. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnicidade, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. Por quê? Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, *o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência*. Não se trata de um trabalhador que é adestrado para executar com perfeição determinada tarefa, e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. (SAVIANI, 1989, p. 17, grifos do autor).

Rodrigues (2008, p. 173) afirma que “enquanto houver uma educação marcada pela divisão social do trabalho, haverá inexoravelmente a necessidade de uma concepção de educação politécnica”. A politecnicidade vem contrapor a divisão social do trabalho utilizado para separar o trabalho intelectual do manual (e a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas). Essa divisão também atinge a educação.

Cabe ressaltar que a origem do ser humano era inicialmente coletiva e comum. Segundo Saviani (1994), a divisão da sociedade em classes, coloca os homens em antagonismo, uma classe explora a outra. A contradição entre classes marca a questão educacional e divide a escola. Há o ensino profissionalizante, para aqueles que executarão os serviços manuais e o científico-intelectual, para aqueles que concebem e controlam o processo produtivo.

Há uma contradição na sociedade capitalista que, ao mesmo tempo, teria que deter o conhecimento dos meios de produção e passar esses conhecimentos para os trabalhadores, porque ao contrário, sem um conhecimento mínimo, não produziriam. A forma encontrada para resolver esse problema foi parcelar o aprendizado dos trabalhadores manuais. A instrução escolar era necessária para inserir o trabalhador e desenvolver a sociedade capitalista, mas ter o conhecimento até certo ponto, visto que o saber implica ter o domínio da força produtiva, o qual essa sociedade almeja detê-lo com exclusividade:

[...] teóricos, como Adam Smith, afirmavam que a instrução para os trabalhadores era importante; à medida que os trabalhadores dispusessem de educação básica, se tornavam mais aptos para viver na sociedade, e se inserir no processo produtivo, se tornavam mais flexíveis, com pensamento mais ágil e mais adequado à necessidade da vida moderna. Adam Smith percebia isso no nível da educação básica. Daí a famosa frase a ele atribuída: “Instrução para os trabalhadores, porém, em doses homeopáticas”. Quer dizer, é preciso um mínimo de instrução para os trabalhadores e este mínimo é positivo para a ordem capitalista, mas, ultrapassando esse mínimo, entra-se em contradição com essa ordem social. (SAVIANI, 1994, p. 9).

A produção moderna exige o domínio das ciências, das tecnologias na sua totalidade, relacionadas com a prática. A politecnicidade confronta o parcelamento da aprendizagem, porém, não significa o domínio de todas as técnicas possíveis. Desta forma, quanto ao currículo escolar, na concepção da politecnicidade, não se exige a abrangência da totalidade de especialidades requeridas pelo mercado. Saviani destaca que organizar as habilitações no ensino médio/técnico sobre a base da politecnicidade:

[...] não se trataria de multiplicar as habilitações ao infinito para se cobrir todas as formas de atividade que se possa detectar na sociedade. Trata-se de organizar sim, oficinas, quer dizer, processo de trabalho real, porque a politecnicidade supõe a articulação entre o trabalho manual e o intelectual. Isto será organizado de modo que se possibilite a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da organização moderna. (SAVIANI, 1989, p. 18).

Esses princípios científicos seriam os já assimilados no ensino fundamental da escolarização, e agora verificados em sua forma prática, ou seja, seriam a integração da teoria com a prática na forma de aprendizagem profissional ou na própria prática do trabalho produtivo.

A politecnicidade é um meio pedagógico para a efetivação do trabalho como princípio educativo. Ramos (2014) e Saviani (1989) conceituam politecnicidade como um princípio educacional não somente para inserir o trabalhador no mercado produtivo capitalista. A intenção da formação por meio da politecnicidade é ir além, é romper com a dicotomia entre ensino científico-intelectual e profissionalizante, priorizando o ser humano para uma formação integral, desenvolvendo todas as suas potencialidades, promovendo os conhecimentos culturais, políticos e econômicos, para que o

trabalhador tenha o conhecimento de todo o processo produtivo, e também das relações sociais que fazem parte deste processo, tanto das questões macroeconômicas que regem essa produção quanto das relações trabalhistas que se estabelecem no capitalismo, que levarão a uma formação para além da técnica, no sentido emancipatório, libertador.

Saviani (1994) aproxima o conceito da politecnicidade ao atual modelo de produção flexível como possível em substituição ao conceito de competências, face às suas próprias características que se assemelham em alguns aspectos, como é o caso de uma formação geral em detrimento de uma formação especializada. O modelo produtivo flexível exige um trabalhador polivalente, multitarefa, com qualificações mais gerais, que está na base do ensino, que promovam o desenvolvimento do pensamento abstrato para lidar com o imprevisível, em detrimento de formações intelectuais específicas, já que uma qualificação em uma tecnologia específica para operar a produção neste novo modelo não seria mais interessante.

Saviani (1994, p. 11) destaca que “a introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola primária”. Desta forma, o trabalhador estaria apto a operar maquinários, e que seriam exigidos cursos profissionalizantes especializados apenas para atender a algumas funções, como de manutenção e reparos, que precisam de qualificação e mão de obra específica, e esse entendimento se dá pela:

[...] convicção crescente, inclusive entre os empresários, de que o que importa, de fato, é uma formação geral sólida, a capacidade de manejar conceitos, o desenvolvimento do pensamento abstrato. (SAVIANI, 1994, p. 12).

As funções manuais se transferiram para as máquinas, e o trabalho se tornou geral, porque é organizado de acordo com princípios científicos gerais, ficando o trabalho intelectual ligado ao controle e supervisão das máquinas, que Saviani (1994) define como “trabalho político” que está relacionado ao exercício de comando, poder e direção, materializando as funções intelectuais no processo produtivo, já que no sistema capitalista a divisão social do trabalho é basilar.

A educação por meio da politecnicidade é capaz de dar condições ao trabalhador em ter uma formação mais geral nas ciências e tecnologias, atendendo ao atual

modelo produtivo flexível quanto às questões técnicas do trabalho, porém, é importante salientar que a politecnia, como meio de efetivar o trabalho como princípio educativo, também tem a função primordial de oferecer o conhecimento de outros aspectos que se dão nas relações produtivas, como economia e política, e neste caso, a formação politécnica contradiz a dicotomia entre formação intelectual e profissionalizante, e por conseguinte, de acordo com Rodrigues (2008), contradiz a divisão social do trabalho do modelo produtivo capitalista, já que seu objetivo é promover uma educação libertadora ao trabalhador e não somente para ensinar uma profissão de aplicabilidade imediata, para encaixar no atual modelo produtivo. Desta forma, a politecnia se torna relevante na formação do trabalhador apto a lidar com o atual meio de produção, já que ele necessita do trabalho como fator econômico, para prover o seu sustento, mas com a conscientização das relações exploratórias que se dão neste meio, através de outros conhecimentos políticos, econômicos e também culturais.

Sob o aspecto da inclusão do trabalhador neste modelo produtivo flexível, o saber geral exigido não significa um saber inferior, ele se modificou de um ensino que antes se prestava a instrução de técnicas produtivas especializadas em atender ao modelo de produção fordista/taylorista, para a necessidade do domínio dos conhecimentos científicos, sócio-históricos, das linguagens e do raciocínio lógico-formal. Ou seja, capacidades cognitivas complexas para atender a essa reestruturação produtiva que, segundo Kuenzer (2002, p. 2), “demanda forte articulação entre as dimensões psicomotora, cognitiva e afetiva (fazer, saber e ser)”, e que exige uma participação escolar para seu desenvolvimento, por meio de associações “sistematizadas com o conhecimento em processos especificamente pedagógicos disponibilizados por escolas ou por cursos de educação profissional” (KUENZER, 2002, p. 2).

Ter uma sólida e ampla formação teórica e saber articular esse conhecimento nas relações sociais na dimensão comportamental é necessária para que o trabalhador consiga compreender e diferenciar a realidade de forma crítica, seus usos e finalidades não explicitadas “para evitar o risco da banalização da realidade com todos os seus matizes de injustiça social através da confusão entre o real e o virtual, com sérias implicações éticas” (KUENZER, 2004, p. 76). O capital agora depende não só da força de trabalho, mas do pensamento humano. Essa importância dada ao comportamento é incorporada no conceito de competências

como interessante para a acumulação do capital e a exploração do trabalho humano, mas que não pode deixar o trabalhador desprovido de um saber cultural amplo, essencial para o entendimento das reais relações de exploração que se estabelecem no mundo do trabalho produtivo na atual sociedade capitalista.

Seguindo a tendência das políticas neoliberais, a atual política de formação dos servidores baseada no conceito de competências preconiza o desenvolvimento institucional e a economicidade de recursos humanos através do aprimoramento produtivo do servidor, esvaziando a sua formação humana crítica e transformadora. O Decreto n.º 5.824/2006, que complementa os procedimentos referentes ao plano de carreira dos TAE, estabelece percentuais de concessão pecuniária com base nos cursos formais realizados conforme os “ambientes organizacionais” de atuação do servidor (BRASIL, 2006b). Ele especifica as áreas de formação que o servidor deve procurar conforme sua atividade no ambiente de trabalho como regra para progressão na carreira e salário, influenciando na escolha da área dos cursos para a continuidade da formação do servidor. Desta forma, a atual política formativa para os TAE não atende em sua plenitude ao conceito do trabalho como princípio educativo e da politecnia, não permitindo a formação ampla, já que limita a área de formação à atual atividade do servidor, nem tem como objetivo principal o desenvolvimento humano e integral do trabalhador e sim os objetivos institucionais e econômicos.

O trabalho como princípio educativo deve ser pensado para além da instrumentalização escolar a serviço e uso no ambiente de trabalho para aumento de produtividade, senão, expropria-se o trabalho com significados na perspectiva da formação humana. Percebe-se que o processo educativo se adapta aos processos produtivos no serviço público dentro desta lógica neoliberal, se aproximando dos mesmos objetivos do setor privado que é o aumento do lucro dos donos dos meios de produção e diminuição dos gastos com mão de obra, e não com objetivos voltados ao servidor.

O princípio educativo do trabalho articula teoria e prática com a finalidade de transformação real, tanto da natureza quanto do meio social. A politecnia, nas amplas dimensões educativas, tanto técnico-científicas quanto das relações sociais, políticas e culturais é valiosa para dar condições ao trabalhador de enfrentar as mudanças no atual modelo produtivo, que exige a articulação do domínio cognitivo e comportamental de forma que ele possa desenvolver seu trabalho nas condições de constantes mudanças tecnológicas. E que também tenha não só a capacidade de se

relacionar socialmente, mas o conhecimento e a consciência das relações exploratórias do trabalho que estão envolvidos, superando uma formação baseada em competências para suprir um modelo de produção flexível, que considera importante os conhecimentos gerais do trabalhador em detrimento da especialização, mas faz isso com finalidades econômicas e não educacionais, visto que esse modelo de trabalhador é interessante economicamente. A articulação entre conhecimentos teóricos com o processo de trabalho e as relações que se dão nele são importantes não só para a atuação no trabalho, mas para sua vida em sociedade, na perspectiva emancipatória, com a compreensão da realidade concreta e objetiva.

O trabalho deve objetivar o caráter formativo para o ser humano, como produtor dos meios de vida através da interação com a natureza, como ser pensante, participativo, crítico, que transcenda a instrumentalização de tarefas e que promova o entendimento das influências diretas e indiretas dessas relações do trabalho produtivo atual, que atingem o servidor e refletem na instituição e no cidadão que utiliza seus serviços. E junto aos seus pares, nesse ambiente produtivo, consiga ampliar os conhecimentos adquiridos na formação educativa e realizar a troca coletiva de saberes. Frigotto (2009) faz a relação da educação politécnica com o trabalho na dimensão dos processos sociais, que estão além da escola, estão no ambiente de trabalho, e vão além dos processos pedagógicos de ensino:

[...] educação politécnica ou tecnológica e o trabalho como princípio educativo, nas poucas passagens da obra de Marx e Engels, não estão vinculados a dimensões especificamente dos projetos e métodos pedagógicos, e sim à concepção dos processos sociais e educativos, que de dentro do terreno contraditório e numa perspectiva antagônica às relações sociais capitalistas pudessem desenvolver as bases sociais, culturais e científicas das múltiplas dimensões do ser humano no horizonte da práxis revolucionária, para a transição a um novo modo de produção e organização da vida social. (FRIGOTTO, 2009, p. 71).

Ramos (2014) define a educação profissional como compreensão do meio de produção e exercício crítico da profissão, sem a redução aos interesses econômicos:

[...] *educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades*

modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício *autônomo e crítico de profissões*, sem nunca se esgotar a elas. Apresentados esses pressupostos, defendemos que o projeto unitário de educação profissional não elide as singularidades dos grupos sociais, mas se constitui como síntese do diverso, tem o trabalho como o primeiro fundamento da educação como prática social. (RAMOS, 2014, p. 85, grifos do autor).

De acordo com Borges (2017, p. 105), “educar é humanizar, na medida em que, ao se apropriar daquilo que os homens produziram por meio do trabalho, os homens são constituídos”, permitindo a apropriação não somente de competências técnicas, mas de todo o saber político, científico, filosófico e cultural, daquilo que a humanidade produziu nesse percurso histórico, materializando esse aprendizado:

Afinal, um dos pressupostos do pensamento de Marx e Engels é a possibilidade humana de compreensão do mundo, de *apreensão do ser das coisas*, ou seja, da possibilidade efetiva de se chegar à verdade, entendendo-a sempre como histórica. A perspectiva materialista radical adotada por esses pensadores indicam que *a verdade reside na coisa, na realidade, no fato, enfim, na materialidade* – e não no pensamento – ideia ou espírito. [...] Para Marx, a elaboração em pensamento da realidade material se dá como concreto pensado. (BORGES, 2017, p. 108, grifos do autor).

Considerando o referencial teórico desta pesquisa e os referenciais que orientam os documentos institucionais, este capítulo teve a pretensão de melhor compreender o PDI 2019-2023 do IFSP, tendo como referência o trabalho como princípio educativo e a politecnia estendido a **todos os atores que compõem a instituição**, sejam alunos, professores, servidores e sociedade. Nestes termos, houve o desejo de compreender todas as dimensões do trabalho na sociedade capitalista e a educação desejada para compor a política nacional para capacitação e formação dos servidores TAE, como universal, democrática, inclusiva e humanizadora.

CAPÍTULO 3

Procedimentos Metodológicos

Foram utilizados como referencial teórico a produção acadêmica e literária que discute o trabalho como princípio educativo e os princípios da politecnia, além da análise documental das políticas que instituem e regulamentam o desenvolvimento e a formação do servidor público federal, em especial o servidor TAE, que atuam em atividades administrativas e educacionais do IFSP.

Como já anunciado, o estudo se desenvolveu por meio da **revisão da literatura** efetuada no catálogo de teses e dissertações da CAPES, no *Google Acadêmico* e nos bancos de teses e dissertações próprios de algumas instituições superiores de ensino, realizadas em um primeiro momento no mês de maio de 2020, e uma segunda revisão em julho de 2020, buscando teses, dissertações e artigos relacionados ao tema desta pesquisa para melhor compreender os estudos já realizados. Além da revisão da literatura, o estudo contou com a busca de dados secundários através da **revisão documental** em leis, decretos federais e outras regulamentações do MEC, e do IFSP, para verificar como foram estabelecidas as regras e diretrizes nacionais e institucionais para a capacitação e formação dos servidores em geral, e especificamente dos TAE.

Após a constatação da ambiguidade entre as finalidades educacionais do IFSP e as diretrizes das políticas de formação e capacitação dos servidores Técnicos Administrativos em Educação por meio da revisão documental, considerando a revisão da literatura realizada e o referencial teórico ancorado no conceito de trabalho como princípio educativo e na politecnia, foi realizada a produção primária de dados por meio da **pesquisa de campo**, com uso da técnica de entrevista semiestruturada, que de acordo com Minayo (2009, p. 64), sendo “tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo”, desta forma, recomendada para coletar os dados do público-alvo desta pesquisa.

3.1 – Características do *lócus* de pesquisa

O campo de observação desta pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), em um *campus* do interior do estado, que iniciou as atividades em 2010 e possui cerca de 45 servidores TAE de vários cargos e funções, do qual o pesquisador faz parte, 69 docentes e aproximadamente 1300 alunos entre os níveis médio, técnico, superior e pós-graduação *lato sensu*. Essa unidade atende a alunos da comunidade de variados níveis socioeconômicos, com funcionamento nos turnos da manhã, tarde e noite, sendo no período vespertino os cursos do ensino técnico integrado; no período noturno os cursos técnicos concomitantes e subsequentes; e os cursos superiores no período matutino e noturno. O *campus* se localiza em uma região afastada da área central da cidade, possuindo três blocos com salas de aulas, laboratórios, biblioteca, anfiteatro, setor administrativo, pedagógico, refeitório e área de convívio com quadra poliesportiva.

Atualmente são oferecidos nessa unidade os cursos superiores de engenharias Mecânica, Elétrica e Computação; de tecnólogos em Automação Industrial e Análise e Desenvolvimento de Sistemas; além do curso superior de Licenciatura em Física. Em nível médio, é oferecido o curso técnico concomitante ou subsequente de Mecânica; e o técnico integrado ao ensino médio de Técnico em Informática e Técnico em Manutenção Automotiva; além da pós-graduação *lato sensu* de Educação em Direitos Humanos.

A sua estrutura administrativa se divide entre duas diretorias adjuntas: Educacional e Administrativa. A Diretoria Adjunta Educacional compreende a Coordenadoria de Registros Acadêmicos (CRA); Coordenadoria de Apoio ao Ensino (CAE); Coordenadoria Sociopedagógica (CSP); Coordenadoria de Biblioteca (CBI) e os técnicos de laboratórios, que estão subordinados às coordenadorias de cursos. A Diretoria Adjunta Administrativa compreende a Coordenadoria de Gestão de Pessoas (CGP); Coordenadoria de Manutenção, Almoxarifado e Patrimônio (CAP); Coordenadoria de Contabilidade e Finanças (CCF) e a Coordenadoria de Licitações e Contratos (CLT). A Coordenadoria de Tecnologia da Informação (CTI) e a Coordenadoria de Apoio à Direção (CDI) estão subordinadas diretamente à direção-geral do *campus*. Nessas coordenadorias, atuam basicamente servidores TAE. Existem também as coordenadorias de cursos, a Coordenadoria de Extensão (CEX) e a Coordenadoria de Pesquisa e Inovação (CPI), na qual atuam basicamente os docentes (IFSP, 2019b).

3.2 – Descrição metodológica da realização das entrevistas

Assim como anunciado no capítulo introdutório deste estudo, foram entrevistados seis servidores federais Técnicos Administrativos em Educação (TAE), concursados, de ambos os sexos, diversas faixas etárias, que exercem suas funções na Diretoria Adjunta Administrativa ou na Diretoria Adjunta Educacional, em um *campus* do IFSP, selecionados entre os variados cargos de níveis: fundamental, médio/técnico e superior, não cabendo aqui denominar os cargos pelo motivo de ser facilmente identificado o servidor, já que no *campus* existem cargos ocupados por um único servidor.

Também não mostrou ser relevante para esta pesquisa a escolha dos entrevistados somente em função da área do cargo e sim pelas atividades desempenhadas com a área de formação, se era na área de Humanas ou Engenharias/Ciências Sociais Aplicadas, já que existem cargos de níveis fundamental e médio que não especificam a área de formação para ocupá-los, somente o grau de escolaridade. Podendo os ocupantes desses cargos terem formações em qualquer área, ficando esta especificação mais para os cargos de nível superior.

Desta forma, mostrou ser mais coerente utilizar o critério de seleção pelas funções que o servidor desempenha com a área de formação que esse servidor traz antes do ingresso e/ou a que ele desenvolveu a partir do ingresso no cargo. Existia a hipótese que os servidores com formação ou desempenho de atividades do cargo que se aproximavam da área de Engenharias ou Ciências Sociais Aplicadas tivessem um melhor conhecimento sobre a formação por competências e os servidores com formação ou desempenho de atividades na área de Humanas possuíssem melhor conhecimento sobre formação integral e politécnica, em virtude das questões do roteiro de entrevista, baseadas no referencial teórico desta pesquisa. A hipótese de os entrevistados terem a tendência a privilegiar um ou outro conceito foi prevista também pelo fato do desconhecimento em relação à conceituação, porém, foi dado a eles a oportunidade de discorrerem sobre o assunto a partir dos seus entendimentos, sob os seus olhares, não privilegiando um ou outro pelo fato de não conhecerem a conceituação do termo em si.

Portanto, de forma a equilibrar e neutralizar o fator levantado na hipótese, que poderia atuar de forma tendenciosa na coleta de dados, foram selecionados três servidores com formação na área de Humanas e três servidores com formação nas

áreas de Engenharias e Ciências Sociais Aplicadas, e que completaram os quatro níveis de capacitação em cursos rápidos (de 20 a 180 horas/aula) de acordo com a Lei 11.091/2005. Podendo ou não ter realizado cursos formais, como graduação ou pós-graduação. Assim, o critério preliminar para a seleção por tempo no cargo foi entre quatro anos e meio, e dez anos, haja vista que o *campus* teve a autorização de funcionamento em janeiro de 2010 (IFSP, 2019a).

A seleção contemplou servidores com menos de quatro anos e meio no cargo devido à impossibilidade, neste tempo, de concluir os cursos rápidos de capacitação de 20 a 180 horas/aula nos três níveis de 18 meses cada (o servidor quando ingressa já está no nível 1) de acordo com a Lei n.º 11.091/2005 (BRASIL, 2005). Também, após quatro anos e meio, os servidores já teriam chance de ingressar ou até concluir cursos formais de nível técnico, superior ou de pós-graduação. Na prática, os seis servidores escolhidos tinham entre cinco e nove anos de exercício no cargo no IFSP. Dos seis servidores convidados inicialmente, um acabou desistindo posteriormente em dar a entrevista, sendo convidado outro com as mesmas características de cargo e formação para o seu lugar.

A pesquisa de campo foi realizada no mês de abril de 2021 após a avaliação e aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP-CONEP), sob o parecer n.º 4.453.827 e CAAE n.º 40069320.3.0000.5507, seguindo todas as orientações quanto a autorizações e protocolos que devem ser utilizados para preservar ao máximo os sujeitos da pesquisa. Os entrevistados foram previamente informados sobre a natureza da pesquisa e receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura, com todas as informações quanto a sua participação, teor da pesquisa, sigilo dos dados e da sua identidade, como também a possibilidade de se retirar dela sem dar justificativa se assim o desejar, além de receberem a transcrição posteriormente para validação, e então os dados serem utilizados na análise.

Acredita-se que a pesquisa teve uma importante contribuição para os entrevistados, visto que tiveram a oportunidade de fazer uma análise reflexiva da sua política de capacitação e formação, sobre sua conduta e as possibilidades que ela pode proporcionar à categoria, refletindo, desta forma, sobre a importância e a possibilidade da continuidade de sua formação no sentido humano e integral, para além da utilidade instrumental da educação de trabalhadores.

As seis entrevistas foram realizadas por videoconferência através do *software Team Link*, devido ao momento de pandemia da Covid-19, gravadas em áudio e vídeo, sendo que três entrevistados optaram por não ligar a câmera, e tiveram uma média de duração de 50 minutos cada, transcritas posteriormente pelo próprio pesquisador.

A primeira entrevista foi realizada com um roteiro inicial de 22 questões, ajustado a partir das impressões que o pesquisador teve quanto às dúvidas que surgiram em determinadas questões ou repetições de respostas ao longo do roteiro. Assim, se chegou ao roteiro final de 17 questões. Não foi necessário realizar entrevista piloto para ajuste do roteiro, portanto, a primeira entrevista já foi aproveitada para análise, já que ela excedeu em informações o roteiro que foi ajustado posteriormente. O roteiro semiestruturado de entrevistas (anexo I) contemplou questões que permitiram compreender a capacitação e formação dos TAE, considerando a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), finalidades institucionais que constam no PDI e o atual cenário político.

3.3 – Descrição metodológica da análise de dados

A análise dos dados da pesquisa de campo foi realizada em três etapas: codificação, categorização e interpretação, por meio da técnica da Análise de Conteúdo da autora Laurence Bardin (2016). Neste capítulo, serão abordadas as etapas de codificação e categorização, sendo a etapa da interpretação abordada no capítulo 4. A análise de conteúdo, segundo a autora, é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48).

Desta forma, a análise de conteúdo considera as inferências de conhecimentos relativos a fatos deduzidos logicamente da mensagem e do seu emissor, que são variáveis em função das condições de natureza psicológica, sociológica, histórica e cultural, que afetam o contexto de produção da mensagem. E também articulando a superfície dos textos com os fatores que determinaram essas características, fazendo corresponder as estruturas linguísticas com as estruturas

psicológicas ou sociológicas (ideologias) dos enunciados, e assim vai além da leitura “à letra”, para o “sentido” que se encontra em segundo plano, que poderá trazer outras significações (BARDIN, 2016).

De acordo com Minayo (2009, p. 18), a teoria tem um importante papel de explicar e compreender fenômenos ou processos, ela é “uma espécie de grade, a partir da qual olhamos e ‘enquadrados’ a interpretação da realidade. Ela é um conhecimento, mas não deve ser uma camisa de força”. A análise das informações coletadas nas entrevistas teve como referência a conceituação teórica das competências, do trabalho como princípio educativo, da politecnia, e a documentação que faz referência à PNDP e ao PDI, tendo em vista a questão e os objetivos da pesquisa.

O objetivo da análise das entrevistas foi de compreender as limitações, possibilidades e perspectivas dos Técnicos Administrativos em Educação (TAE) percebidas em sua prática formativa por meio da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), baseada em competências, dentro do contexto das finalidades educacionais do IFSP para seus cursos, através dos seus documentos internos como o PDI, que se baseia no trabalho como princípio educativo e na politecnia. Além de considerar as facilidades ou limitações determinadas pelas regulamentações internas do IFSP para colocar em prática essa política formativa do TAE no atual cenário político brasileiro, sendo o IFSP uma autarquia pertencente ao Ministério da Educação e de referência na formação de trabalhadores na proposta do trabalho como princípio educativo por meio da politecnia.

3.4 – Primeira e segunda etapa da análise: a codificação e a categorização

Após a transcrição das entrevistas, foi iniciada a primeira etapa da análise, a *codificação* dos dados que, segundo Bardin (2016), é a fase que se realiza a transformação dos dados brutos do texto, segundo regras, com procedimentos de recorte, classificação e agregação, para atingir uma representação do conteúdo, com o objetivo de fornecer ao analista as características destes dados. Desta forma, os conteúdos das entrevistas foram compilados para um editor de texto (quadro 2), onde foi possível organizar o *corpus* de pesquisa, colocando as questões do roteiro na primeira coluna e as respostas dos entrevistados, na íntegra, na segunda coluna, formando a sequência de respostas de 1 a 17, uma abaixo da outra, na sequência

de linhas, que possibilitou fazer a *codificação* das mensagens, selecionando trechos das respostas em *frases* como *unidades de contexto*,⁴ diferenciando por cores os trechos que se tornavam recorrentes nas falas dos entrevistados em relação aos objetivos da pesquisa. Principalmente ao objetivo específico 2, que remete para a compreensão das limitações, possibilidades e perspectivas dos TAE na sua prática formativa, além de considerar também nestas codificações a questão e o referencial teórico da pesquisa.

Do conteúdo das *unidades de contexto* emergiram as *unidades de registro*, trechos temáticos menores que foram colocados em negrito dentro das relativas unidades de contexto que representaram os “núcleos de sentido” dessas mensagens em relação aos objetivos e ao referencial teórico da pesquisa. De acordo com Bardin (2016), unidades de registro são unidades de significação codificadas que correspondem à unidade de base do conteúdo que servirá de referência para a categorização. A *modalidade*⁵ utilizada para seleção das *unidades de registro* foi *tema*, que é uma forma de unidade de registro de comprimento variável, como uma frase, por exemplo, com a função de descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e ir além do texto raso. “Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 2016, p. 135).

Após a codificação dos dados por seleções dos trechos em *unidades de contexto* e *unidades de registro*, foi criada uma terceira coluna na planilha (quadro 2), na qual foram colocadas informações críticas sobre essas *unidades*, que possibilitou ao pesquisador fazer inferências no plano da significação, que além de auxiliarem na posterior interpretação dos dados no capítulo 4, também tiveram a finalidade de auxiliar na definição das categorias de análise, consolidadas na quarta coluna da planilha:

⁴ Unidade de contexto, de acordo com Bardin (2016), é o segmento da mensagem com dimensões superiores à unidade de registro, podendo ser uma frase, parágrafo ou capítulo no qual a *unidade de registro* está contida, com a função de contextualizar e dar significados à unidade de registro.

⁵De acordo com Bardin (2016), existem várias formas de unidade de registro como: palavra, tema, objeto ou referente, personagem, acontecimento e documento.

Quadro 2: Trecho da planilha de codificação dos dados extraídos de uma das entrevistas

Entrevista n.º 5			
Questões do roteiro	Respostas na íntegra Codificação: –Seleções coloridas: unidades de contexto; –Negrito: unidades de registro temática.	Informações críticas derivadas das respostas no plano da significação (inferências).	Categorias de análise.
[...]6- Na sua opinião, qual é a importância de atrelar a capacitação e formação com a progressão na carreira?	Olha, no caso da capacitação, [...]eu acho importante sim ser atrelada à área de atuação , porque é isso, inclusive a gente pode fazer durante o horário de expediente, esses cursos podem ser feitos no horário que você tem livre, que não tá com demanda do trabalho, pode ser feito na própria instituição, então eu acho que é muito certo, muito justo que seja atrelado sua área de formação (vinho) ,no entanto eu não sei se concordo totalmente na questão da formação [acadêmica] ter essa questão dos percentuais diferenciados para relação direta e indireta, porque a formação é uma coisa para a vida, não é só aquilo relativo ao trabalho, então o meu querer, a minha aptidão não é levada em consideração , então fica aí um conflito de, ou eu faço para ter um percentual maior, um salário, uma remuneração melhor, ou eu faço uma coisa que eu tenho paixão, que eu gosto, então, nem sempre as duas coisas coincidem, no meu caso felizmente coincidiu uma coisa com a outra (verde) ,a área de ensino-aprendizagem coincidiu com uma formação, com o que eu trabalho, com o que eu gosto de fazer,[...] então, a minha formação ela tem relação direta com a minha área de atuação, então, na formação eu acho que seria interessante que não fosse atrelado ao percentual de relação direta e indireta (verde), mas a capacitação eu creio que sim (vinho) .	A capacitação acha justo ser atrelada à carreira e salário, já que faz na própria instituição, com recursos dela, e vai ter o benefício pessoal da progressão (vinho). Discorda da limitação imposta pela PNDP quanto a formação (graduação e pós-graduação) (verde), porque vislumbra ter a progressão na carreira e salário, e para isso precisa se enquadrar na PNDP e fazer cursos relacionados ao ambiente de trabalho (vinho) .	Busca do TAE por formação e capacitação com finalidade da progressão na carreira (vinho); Limitações apresentadas pelo TAE na sua formação e capacitação em função do enquadramento na PNDP e/ou dos objetivos institucionais para o servidor; (verde).

Fonte: Elaborado pelo autor.

O objetivo deste procedimento de diferenciação, classificação e reagrupamento progressivo dos dados brutos, por aproximação de elementos semelhantes, foi esgotar ao máximo o conteúdo das entrevistas que interessavam para responder à questão e aos objetivos de pesquisa, e fazer a divisão de sentidos e significação destes dados que *a posteriori* originaram as categorias de análise, que são “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2016, p. 147). Assim, a *categorização* constituiu a segunda etapa da análise dos dados das

entrevistas, formada a partir dos dados extraídos das unidades de registro por critério semântico, ou seja, relacionados com os temas que as classificavam nestas unidades, em consonância com os objetivos e referencial teórico da pesquisa.

Para atender aos critérios de *exclusão mútua*, *homogeneidade*, *pertinência*, *produtividade e objetividade/fidelidade* das categorias, de acordo com Bardin (2016), as unidades de contexto extraídas na planilha de codificação foram compiladas para uma planilha eletrônica (quadro 3), onde foi possível colocar as questões na primeira coluna e nas colunas sucessivas as unidades de contexto e categorias dos seis entrevistados. Desta forma, foi possível colocar as unidades de contexto e registro extraídas de todas as entrevistas lado a lado para ter uma melhor visualização e fazer comparações entre elas, com o objetivo de corrigir possíveis distorções. Por exemplo, a mesma unidade de registro atender a categorias diferentes em diferentes entrevistas, ou ter unidades diferentes dentro da mesma categoria. Desta forma, qualificando as categorias segundo os cinco critérios acima definidos pela autora:

Quadro 3: Trecho da planilha de categorização das unidades de contexto e registro extraídas da planilha de codificação

Questões	Entrevistado 2 Seleções das unidades de contexto e registro	Categorias	Entrevistado 3 Seleções das unidades de contexto e registro	Categorias	Entrevistado 4 Seleções das unidades de contexto e registro	Categorias
13- Caso você tivesse a possibilidade em melhorar a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, em que aspecto(s) você melhoraria, pensando em você como trabalhador?	Bom, a questão daqueles percentuais de remuneração para o servidor à medida que eles vão avançando na carreira, ele está previsto aí? Desculpa, é uma das coisas que poderia ser melhorada, eu tenho para mim (cor vinho); (...) institucionalizar uma política interna de capacitação dentro da própria instituição Federal de ensino né (cor azul), você ter esse tipo de planejamento também, claro melhora o profissional dentro da instituição (cor verde).	Busca do TAE por formação e capacitação com finalidade da progressão na carreira (vinho); Possibilidades e perspectivas dos TAE em relação a sua formação e capacitação dentro da PNDP (azul); Limitações apresentadas pelos TAE na sua formação e capacitação em função do enquadramento na PNDP e/ou dos objetivos institucionais para o servidor (verde).	Olha, eu acho que podia ter talvez alguma coisa mais específica para gente ter um acesso um pouco mais fácil para poder se especializar, por exemplo, eu tive grande dificuldade de conseguir entrar no mestrado (azul), [...] tá me fazendo muito bem entender melhor com certeza eu vou contribuir mais para o meu trabalho, para o Instituto como um todo (verde); então eu acho que se tivesse algum plano, alguma coisa mais específica para gente conseguir ter um acesso mais fácil, para uma pós ou no caso do mestrado ou doutorado (azul); (...) eu concordo nessa parte dele ter, ser mais focado na, na questão da função mesmo, e assim se abrisse muito o leque, a pessoa, acaba que você tem que se especializar naquilo que você faz para estar cada vez melhor naquilo né, é relevante esse vínculo com a competência com a sua função (verde)	Possibilidades e perspectivas dos TAE em relação a sua formação e capacitação dentro da PNDP (azul); Limitações apresentadas pelos TAE na sua formação e capacitação em função do enquadramento na PNDP e/ou dos objetivos institucionais para o servidor (verde).	(...) eu teria sugestões nessa, nessa Política nacional aí, dessa formação mais integral olhando esse ser humano como um todo né, então olhando para essa parte cultural [...] acho muito importante a questão política, a questão cultural, essa questão da ética sabe, trabalhar muito essa formação ética [...] oportunizar esse desenvolvimento cultural, artístico, artístico e cultural (...).essa questão da economia, também fundamentos básicos da economia, toda essa questão étnica racial acho importantíssimo ter uma formação, nessa área, nessa questão, a questão da sexualidade, da questão dos Direitos Humanos eu vejo que isso é muito falho, (...)economia para que a gente, como servidores públicos, pudéssemos ter uma visão muito mais ampla da sociedade e de como ela está articulada e como nós, como servidores públicos podemos contribuir para a melhoria da sociedade como um todo e não só no setor que nós atuamos, assim atuar no setor, mas tem a visão do todo (azul).	Possibilidades e perspectivas dos TAE em relação a sua formação e capacitação dentro da PNDP (azul).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após os acertos e correções feitos na planilha eletrônica, foram definidas inicialmente cinco categorias de análise que emergiram das entrevistas, como

mensagens mais comuns apresentadas pelos entrevistados ao longo do roteiro da entrevista, e tinham relação com os objetivos e o referencial teórico da pesquisa:

- Identificação;
- Condições de trabalho no IFSP;
- Possibilidades e perspectivas dos TAE em relação a sua formação e capacitação dentro da PNDP;
- Busca do TAE por formação e capacitação com a finalidade da progressão na carreira.
- Limitações apresentadas pelo TAE na sua formação e capacitação em função do enquadramento na PNDP e/ou dos objetivos institucionais para o servidor.

As rubricas *identificação* e *condições de trabalho no IFSP* não se enquadravam diretamente nos objetivos desta pesquisa e foram utilizadas como apoio de informações na análise das outras três categorias, já que são informações importantes que apareceram nas entrevistas, assim, foram definidas para esta pesquisa três categorias de análise conforme o quadro 4:

Quadro 4: Categorias extraídas das entrevistas após as correções feitas na planilha eletrônica

	Categorias	Trechos das entrevistas para exemplificar
1	Busca do TAE por formação e capacitação com a finalidade da progressão na carreira (vinho).	[...] “nada mais justo do que você remunerar, você melhorar o salário e as condições do profissional de acordo com os cursos que ele tá fazendo e de acordo com a evolução profissional” (E2).
2	Limitações apresentadas pelos TAE na sua formação e capacitação em função do enquadramento na PNDP e/ou dos objetivos institucionais para o servidor (verde).	[...] “porque se você fizer um curso, uma capacitação que seja direto na sua área, o retorno, na minha opinião, é melhor né, não que outros que não sejam diretos não sejam bons, mas o que é direto é melhor para desenvolver sua atividade né, e as outras são só mais um respaldo para, para alguma outra informação que não seja direto ao seu serviço” (E3).
3	Possibilidades e perspectivas dos TAE em relação a sua formação e capacitação dentro da PNDP (azul).	“Eu acho que sim [a instituição oferece condições para capacitação], eu só acho que a gente deveria ter um pouco mais de capacitação interna, que eu acho que é muito pouco que a gente tem internamente, acho que a gente precisa buscar o tempo todo fora da instituição, externamente, então acho que carece um pouco mais, até pela equipe qualificada que o instituto tem” [...] (E6).

Fonte: Elaborado pelo autor.

A categoria *busca do TAE por formação e capacitação com a finalidade da progressão na carreira* reuniu as falas que eles apresentaram de forma explícita, no sentido da sua busca pela formação e capacitação, tanto para terem o benefício da progressão dentro da PNDP na instituição quanto para sua atualização profissional em geral, no sentido de agregar valor na venda da sua força de trabalho.

A categoria *limitações apresentadas pelos TAE na sua formação e capacitação em função do enquadramento na PNDP e/ou dos objetivos institucionais para o servidor* demonstra tanto as falas com relação às limitações impostas pela política de formação e capacitação, como também as falas que remetem à busca por cursos dentro da área de atuação profissional. Desta forma se colocando dentro desses limites impostos pela legislação, se enquadrando nas políticas de formação e capacitação e também se voltando aos objetivos institucionais, já que a instituição necessita das competências adquiridas pelos servidores nos cursos para dar conta das demandas a eles atribuídas. A atitude de se enquadrarem na PNDP os levará conseqüentemente a terem a progressão na carreira e salário.

A categoria *possibilidades e perspectivas dos TAE em relação a sua formação e capacitação dentro da PNDP* emergiu das falas dos entrevistados em duas classes de significações, orientadas pelas palavras “possibilidades” e “perspectivas”, mas foram reunidas na mesma categoria devido à similaridade do conteúdo das mensagens no sentido de “desejos”, algo possível, mas que atualmente não estão estabelecidos, não são prioridades na atual política de formação e capacitação. A palavra “possibilidades” representa o aprimoramento, sob a ótica dos servidores, das condições já existentes e contempladas na atual política nacional de formação e capacitação, como possibilitar o acesso mais fácil a cursos relacionados com sua atividade laborativa no cargo ou até mesmo outros caminhos que a atual política formativa poderia adotar, indo além do direcionamento para formar somente competências, com o enquadramento de mais opções de diretrizes para a formação e capacitação do TAE, como no sentido da formação humana e integral. A palavra “perspectivas” em sua significação representa as falas em relação ao atual cenário político, marcado por retrocessos nos direitos adquiridos, pelas reformas e privatizações que influenciam diretamente na política de formação e também nas condições de trabalho do TAE.

Nesta fase de categorização, não foram realizadas interpretações com a intenção de revelar os conteúdos latentes que estão em segundo plano. Apesar

deste exercício já ocorrer de forma natural desde o primeiro contato com o conteúdo das mensagens revelado nas entrevistas, este processo será feito de forma mais profunda no capítulo seguinte, com as inferências e a interpretação crítica dos dados codificados nas categorias de análise.

CAPÍTULO 4

Análise e resultados da pesquisa de campo

Após as etapas de codificação e categorização, tratadas no capítulo anterior, este capítulo fará a abordagem da terceira etapa da análise: a interpretação dos dados produzidos nas entrevistas. Esta etapa tem como finalidade trazer o que está latente nas falas dos entrevistados, a essência das significações e as inferências, contextualizando à luz da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do referencial teórico das competências e da politecnia, tendo em vista a questão e os objetivos da pesquisa para atender, principalmente, ao objetivo específico número 2, na compreensão das limitações, possibilidades e perspectivas dos Técnicos Administrativos em Educação com relação a sua formação, estabelecida na PNDP e regulamentação interna do IFSP. Desta forma, levando também a atender ao objetivo específico número 3, ao levantar os objetivos de formação expressos pelos TAE e fazer a relação com as finalidades educacionais do IFSP anunciadas em seus documentos oficiais.

Esta pesquisa não tem a finalidade de fazer uma profunda análise quantitativa dos dados das entrevistas, porém, será útil trazer alguns números neste primeiro momento, porque eles revelam de uma forma sintética os conteúdos das falas dos entrevistados ao longo do roteiro das entrevistas, que, de início, auxiliarão na compreensão da posterior interpretação crítica, referenciadas pelas três categorias. Por meio da planilha eletrônica de categorização, foi possível realizar o levantamento de estatísticas simples apresentadas nas entrevistas, como o total de categorias que apareceram por entrevistados (quadro 5):

Quadro 5 –Frequência das categorias por entrevistado

		Entrevistados						Total
		1	2	3	4	5	6	
1	Busca do TAE por formação e capacitação com a finalidade da progressão na carreira	4	5	4	2	4	3	22
2	Limitações apresentadas pelos TAE na sua formação e capacitação em função do enquadramento na PNDP e/ou dos objetivos institucionais para o servidor	8	6	8	8	9	6	45
3	Possibilidades e perspectivas dos TAE em relação a sua formação e capacitação dentro da PNDP	5	4	5	6	4	4	28

Fonte: Elaborado pelo autor.

No quadro 5, os números mostram a frequência das categorias por entrevistado, no qual podemos deduzir a predominância da segunda categoria, com 45 registros no total, que demonstram as limitações que as políticas de formação e os objetivos institucionais impõem, e que nas falas ficaram evidentes o enquadramento nesses limites, sujeitando-os com a intenção latente de ter a progressão na carreira e salário. Intenção essa que a primeira categoria apresenta de forma explícita, nos levando a ter a primeira impressão da tendência das respostas a privilegiar este aspecto da carreira e salário nas intenções implícitas e explícitas respectivamente dos TAE em relação a sua política de formação e capacitação.

No quadro 6 foi realizado o levantamento da frequência que as categorias apareceram por questões do roteiro de entrevista:

Quadro 6: Frequência das categorias por questão do roteiro

Questões	1 – Busca do TAE por formação e capacitação com finalidade da progressão na carreira	2 – Limitações apresentadas pelos TAE na sua formação e capacitação em função do enquadramento na PNDP e/ou dos objetivos institucionais para o servidor	3 – Possibilidades e perspectivas dos TAE em relação a sua formação e capacitação dentro da PNDP
1 – Você poderia especificar o cargo que ocupa, a diretoria em que atua e o tempo de serviço no IFSP?	0	0	0
2 – Você pode me dizer, de forma sucinta, sobre a sua área de formação e trajetória profissional antes do ingresso no IFSP?	0	0	0
3 – Você pode descrever rapidamente sua experiência no IFSP, suas condições de trabalho?	0	0	0
4 – Você realizou algum curso de capacitação e/ou formação após o ingresso no seu cargo?	6	1	0
5 – Para você, qual é a importância de fazer esses cursos?	4	6	0
6 – Na sua opinião, qual é a importância de atrelar a capacitação e formação com a progressão na carreira?	5	6	1
7 – Poderia citar, dar exemplos, de alguns cursos (após ingresso no cargo) que contribuíram para realização do seu trabalho e na sua vida fora dele?	4	6	0
8 – Você sabe o que significa uma formação ou capacitação baseada em competências (em desenvolver competências na pessoa)?	0	0	0
9 – Você sabe o que significa uma formação ou capacitação baseada no trabalho como princípio educativo ou politecnia?	0	0	0
10 – Você conhece à PNDP (Decreto n.º 5.707/2006)? Qual a sua percepção acerca do modelo de formação e capacitação por competências dessa Política?	0	1	0
11 – Você conhece o PDI atual do IFSP? Na sua opinião, o PDI deveria contemplar um plano próprio de formação e capacitação dos seus servidores TAE, o próprio IFSP oferecer cursos de capacitação e formação ou ter um compromisso mais sólido com essa formação?	0	4	6
12 – Para você, há alguma contradição em relação à PNDP (Decreto nº 5.707/2006, baseado no conceito de competências) e a missão e valores do IFSP, como os especificados no PDI, em se tratando de uma instituição pública de ensino?	0	4	1
13 – Caso você tivesse a possibilidade em melhorar a PNDP, em que aspecto(s) você melhoraria, pensando em você como trabalhador?	2	4	6
14 – Quais os princípios (por exemplo, competências ou politecnia) devem orientar seu trabalho no IFSP?	0	4	3
15 – A instituição oferece condições para a capacitação e formação dos TAE, em atendimento a PNDP, como licenças, afastamentos ou cursos?	0	3	5
16 – A instituição permite colocar em prática as aprendizagens adquiridas nos cursos de formação? Há interesse dela em ter esse retorno da sua formação?	0	6	0
17 – Diante do cenário político atual, quais suas perspectivas com relação à Política de capacitação e/ou formação, tendo em vista a PNDP e os documentos internos do IFSP, como o PDI?	1	0	6
Total	22	45	28

Fonte: Elaborado pelo autor.

No quadro, verifica-se, na questão 4, após o ingresso no cargo, a maior busca por cursos de relação direta que levam ao enquadramento na política e progressão na carreira, e o aparecimento em maior número das categorias 1 e 2 nas falas das questões 5, 6 e 7, que tratam da importância formativa após o ingresso no cargo e contribuição destes cursos para sua atividade profissional e para a sua vida. E a importância em atrelar a atividade exercida no cargo com a área de formação para

ter a progressão na carreira. Fica evidente que, dentro desses aspectos de imposições formativas por meio da política nacional e institucional, eles procuram se adequar aos limites impostos (segunda categoria), assujeitando-se às condições da política para terem a progressão na carreira (primeira categoria), já que os cursos foram de relação direta ao cargo. Desta forma, foi percebido nestas três questões que as falas surgem conectadas, com a finalidade da progressão na carreira e salário, aparecendo de forma explícita e latente, sendo assim divididas na primeira categoria as falas explícitas e na segunda categoria as falas subjacentes com relação à progressão na carreira e salário.

Outra evidência que o quadro 6 nos mostra é o aparecimento em maior número da segunda categoria com a terceira nas questões 11, 13 e 15, que tratam da possibilidade de o PDI contemplar um plano sólido de formação e capacitação para o TAE, sobre o que gostariam de melhorar na PNDP no sentido de beneficiar os trabalhadores da instituição e das condições oferecidas pela instituição para formação e capacitação do servidor. As falas revelam o interesse em ter um plano formativo para os servidores TAE dentro da instituição, por meio do seu PDI, apesar das dificuldades no atual cenário político que refletem na instituição e limitam a política formativa de acordo com os interesses políticos.

Assim, os entrevistados demonstram descontentamentos devido às limitações para se enquadrarem nessa política formativa, e sugerem mudanças, até na direção de uma formação mais ampla, integral (terceira categoria), mas suas falas remetem à formação ao cotidiano do trabalho e se alinham aos objetivos institucionais na aplicabilidade dessa formação, principalmente nos cursos de capacitação, que também são de interesse da instituição, já que ela necessita dessa formação do servidor (segunda categoria).

Com o levantamento desses dados, ficou evidente que os TAE, apesar de discordarem de alguns pontos da PNDP, procuram se alinhar a ela para terem o benefício da progressão na carreira, o que podemos verificar tanto nas falas da primeira categoria, de forma direta, quanto na segunda, de forma subjacente, que foi a categoria que mais ocorreu nas entrevistas, e que serão detalhadas nas interpretações a seguir.

4.1-Primeira categoria: busca do TAE por formação e capacitação com a finalidade da progressão na carreira

A primeira categoria a ser interpretada reúne as falas mais explícitas que eles apresentaram na busca pela formação e capacitação, tanto para terem o benefício remuneratório da progressão na instituição, por meio da política formativa, quanto para a sua atualização profissional e valorização da carreira, se adaptando às exigências do modelo produtivo flexível demandado no serviço público pelas políticas neoliberais adotadas a partir da década de 1990 e convergindo com o desejo de terem melhor condição de disputa e de venda da sua força de trabalho no atual sistema econômico-produtivo capitalista. Ao serem questionados sobre os cursos que realizaram após o ingresso no IFSP, as falas demonstram a busca por cursos, tanto de capacitação quanto formação, de relação direta com o cargo de atuação:

[...] “estava finalizando superior em Tecnologia em Automação, depois disso eu fui tentar um mestrado [na área técnica de elétrica] não consegui, parei, e agora eu estou fazendo pós-graduação em Engenharia Elétrica EAD [...] Capacitação fiz [...] bastante cursos pelo Senado” [Escola de Governo do Senado Federal] (E1; Q4);

“Eu fiz pós-graduação em Gestão Pública mesmo [...] Estou, [fazendo mestrado] em Organizações Públicas também [...] quanto aos cursos de capacitação, os que foram mais relevantes para mim foram os que a própria reitoria acabou passando, e os do ENAP [Escola Nacional de Administração Pública] (Q4) [...] todos eles foram de relação direta” [cursos de capacitação e formação] (E3; Q7);

[...] “a questão mais de cursos rápidos sim, eu tenho feito vários cursos na área de orientação, principalmente na orientação educacional” (E4; Q4);

“Capacitação [...] a grande maioria, pelo menos, eu acho que a gente só faz porque é uma exigência para progressão na carreira por capacitação [...] e a gente prioriza sempre o que está na nossa área de, no nosso âmbito de trabalho [...] com relação à formação, eu fiz a minha especialização em Psicopedagogia [...] mestrado em Educação Profissional e Tecnológica” (E5; Q4);

[...] “eu fiz o meu mestrado [...] [na área da] Psicologia [...] capacitação, eu fiz cursos nas áreas de Orientação Educacional, Psicopedagogia Clínica Institucional (Q4) [...] Até hoje, todos os cursos que eu fiz foram bem específicos” (E6; Q7);

[...] “eu fiz bastante curso de capacitação, fiz de fiscalização de contratos [...] Gestão Pública [...] curso lá também na própria reitoria do IFSP [...] tudo voltado para a carreira administrativa e ao setor que eu atuo (Q4) [...] todos eles na realidade foram diretamente relacionados ao meu trabalho” (E2; Q7).

Dos seis entrevistados, todos fizeram os cursos rápidos de capacitação na área que atuam no IFSP. Quanto aos cursos formais acadêmicos, o entrevistado 5 fez, e o entrevistado 3 está fazendo mestrado nas áreas que atuam. Os entrevistados 1 e 4 não conseguiram fazer o mestrado ainda, somente pós-graduação *lato sensu* (o entrevistado 1 iniciou, mas desistiu), e citaram como uma das dificuldades a falta de servidores no setor que trabalham, que dificultaria o afastamento ou redução de horário para fazer o curso. O entrevistado 6 já possuía o mestrado quando ingressou no cargo, não apresentando a pretensão de fazer o doutorado ainda, e o entrevistado 2 tem ensino técnico e não fez graduação ainda devido a problemas pessoais, mas pretende futuramente seguir os estudos na área de atuação no IFSP:

[...] “é focar no curso de graduação tecnológico, focado na Gestão Pública, ainda vai ser diretamente relacionado com meu trabalho [...] essa bagagem toda, ela vai facilitar muito a minha vida [...] o que eu tenho de planos para daqui para frente” (E2; Q7).

Quando questionados da importância de fazer esses cursos, as falas que sobressaem nessa categoria também remetem à busca pela valorização da carreira, que os levará a ter melhores condições de disputa no atual ambiente produtivo que estão inseridos, agregando valor à sua carreira profissional:

[...] “atualização profissional para gente não parar no tempo” (E1; Q5);

[...] “você consegue aumentar bem a experiência, o conhecimento” (E2; Q5);

[...] “então, esse conhecimento adquirido é para vida, né, então isso é importante sim” (E5; Q7).

Alguns entrevistados entendem que os cursos rápidos de capacitação podem ser diretamente relacionados à função exercida, mas os cursos formais acadêmicos poderiam não ter a exigência de “áreas afins” ao cargo para ter direito ao benefício salarial de forma plena, por serem cursos mais amplos e significativos para a carreira profissional e que exigem maior investimento financeiro e dispêndio de tempo:

[...] “capacitação na verdade a gente faz pela progressão na carreira só, não pelo conhecimento em si (Q5) [...] inclusive a gente pode fazer durante o horário de expediente (Q6) [...] agora o caso da formação [pós-graduação] essa formação e, e o conhecimento adquirido isso vai comigo pela vida toda, por onde eu passar, onde eu estiver” (E5; Q5).

Cabe ressaltar que os entrevistados 1 e 5 fizeram cursos formais acadêmicos nas áreas que atuam, o entrevistado 3 está fazendo e o entrevistado 2 tem intenção de fazer, desta forma, terão o benefício salarial proporcionado. As falas convergem com a diretriz da PNDP, que é direcionar a área formativa com o ambiente de trabalho, objetivando o desenvolvimento de competências no servidor para aplicabilidade institucional, além do IFSP se alinhar a essa política à medida que oferece cursos, por parte da reitoria, de aplicabilidade laboral, já que a instituição tem a necessidade da capacitação do servidor, e conta com o apoio de outras Escolas de Governo, como a Escola do Senado Federal e da ENAP no oferecimento de cursos relacionados ao trabalho do servidor, constituindo uma rede formativa para atender ao que é determinado na PNDP.

A política, de acordo com o Decreto n.º 5.824/2006, assegura percentuais maiores de incentivo à qualificação aos cursos formais (acadêmicos) que tenham relação direta com a atividade do servidor e percentuais menores aos que são de relação indireta (BRASIL, 2006b). A Portaria MEC n.º 009/2006 assegura a progressão por capacitação para os cursos não formais (cursos rápidos não acadêmicos) somente de relação direta com o ambiente organizacional do servidor, ou seja, com a sua atividade no cargo (BRASIL, 2006d).

Desta forma, os entrevistados se alinham com as finalidades da PNDP baseada em competências e são favoráveis em atrelar, pelo menos os cursos rápidos de capacitação, com os percentuais de relação direta no salário, já que alguns entrevistados discordaram desse limite imposto quando se trata dos cursos formais acadêmicos, que deveriam ser de escolha livre para se beneficiarem do incentivo salarial sem a obrigação de fazer cursos nas áreas que a legislação determina através do seu ambiente organizacional, como veremos na análise da segunda categoria, mas, mesmo assim, na prática todos os entrevistados acabaram optando por cursos, tanto de capacitação quanto os acadêmicos, de relação direta. Desta forma, não abrindo mão da progressão, já que nada lhes impede de fazer cursos do seu interesse fora da área de atuação, mas, desta maneira, não teriam a

progressão na carreira e salário, e os objetivos que se apresentaram nas falas são salariais:

[...] “o curso vai te ajudar na questão salarial, mesmo na relação indireta, apesar de menos [...] até para a qualidade de vida, porque salário é parte dessa qualidade [...] claro que a escolha é influenciada pelo percentual, quanto maior se o curso for na área” (E1; Q6);

[...] “nada mais justo do que você remunerar, você melhorar o salário e as condições do profissional de acordo com os cursos que ele tá fazendo e de acordo com a evolução profissional” (E2; Q6);

[...] “eu acho que, que é relevante [...] eu acho bom, na minha opinião, essas porcentagens como estímulo para a gente se capacitar (Q6) [...] eu acho que o incentivo que eles dão na parte financeira é muito bom, pelo menos particularmente, me incentivou bastante a qualificar e capacitar” (E3; Q17);

[...] “a autorrealização do profissional ela é importante, mas se não tiver a valorização de carreira, eu acho que fica incompleto né, as duas coisas têm que caminharem juntas, a motivação de você tá sempre se atualizando, mas ter uma valorização salarial de um plano de carreiras né, eu acho muito importante [...] talvez se tivesse mais níveis para você galgar, dentro destes cursos mais rápidos” [progressão por capacitação] (E4; Q5);

“No caso da capacitação [...] eu acho importante sim ser atrelado à área de atuação” (E5; Q6);

[...] “em relação à progressão na carreira, é justo que seja atrelado [...] até para justificar esse incentivo a essa qualificação” (E6; Q6).

As falas dos entrevistados defendem que a valorização da carreira por meio de cursos deve caminhar com a valorização salarial. O filtro que a legislação coloca como condição que os cursos tenham relação com o ambiente organizacional do servidor faz da política um fator influenciador na escolha desses cursos, direcionando a formação e capacitação do servidor com a finalidade de desenvolver conhecimentos e habilidades em função da atividade no cargo. A PNDP é uma legislação influenciada por políticas econômicas neoliberais, com o objetivo de “promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal” (BRASIL, 2019, p. 1). Para isso, retribui financeiramente o servidor para ter o retorno da sua qualificação para a instituição, com o objetivo de desenvolvê-la e tornar mais “eficiente” os serviços prestados, com menor dispêndio de gastos com pessoal.

Esse alinhamento dos servidores com essas políticas e esse assenso perante elas, mesmo discordando em alguns pontos, é inferido pelo fato de eles terem o

benefício salarial, sendo um grande motivador e alienador das condições que eles se sujeitam para terem esse benefício, como submeterem sua formação educacional em função de uma legislação, e das atividades laborais que desenvolvem naquele momento na instituição.

Essa atitude é compreendida pelo fato de eles coexistirem com a racionalidade neoliberal, que implementa a sua cultura na mentalidade dos trabalhadores em geral e dos servidores TAE por essa busca da valorização e venda da única mercadoria de troca que eles possuem: a sua força de trabalho. Isso lhes proporciona condições de serem remunerados por essa venda e garantia de sobrevivência e existência social, se subordinando a esse sistema, que eles colocam no mercado em disputa com os demais servidores, criando esse ambiente competitivo e da busca pelo êxito individual.

Cabe ressaltar que, de acordo com Hobold (2002), o individualismo é colocado pelo pensamento neoliberal como a melhor maneira de desenvolver a humanidade, no sentido da liberdade e do progresso econômico, sendo a solução para os problemas sociais na premissa do “quanto mais melhor” para o bem-estar da sociedade. Só que essa liberdade é relativa, ela é em função dos interesses econômicos desse sistema e não das pessoas.

Esse pensamento individualista desmonta qualquer possibilidade da luta coletiva pelos direitos e melhores condições de trabalho, o que é interessante para a hegemonia capitalista, e visa a ascensão profissional por melhor remuneração, com a utilização da PNDP para obter os benefícios salariais em detrimento da sua formação educacional. Mesmo sendo um movimento contraditório, de buscar a valorização individual enquanto as próprias condições criadas por essas políticas são de desvalorização do trabalhador e retirada de direitos, que é facilitado justamente por essa individualização, já que enfraquece a luta coletiva contra essa desvalorização, retirada de direitos e precarização do trabalho.

Desta forma, a política nacional para formação e capacitação dos servidores está alinhada com os objetivos e a racionalidade das políticas neoliberais, já que está concebida para direcionar as áreas formativas dos servidores de acordo com as necessidades institucionais. Desta forma, coopta os servidores TAE e utiliza a sua formação educacional para o desenvolvimento institucional, no sentido da eficiência produtiva e econômica. Ou seja, coloca como condição um incentivo remuneratório no intuito de produzirem mais, utilizando como instrumento para isso a sua formação

educacional, já que na carreira do TAE ainda não é possível a remuneração direta por produtividade. Por isso há esse movimento que é interessante para a instituição, mas que também ocorre com o consentimento dos servidores, que se sujeitam a ela por estarem inseridos nesse universo da cultura neoliberal.

Como inferência, podemos deduzir que a bonificação salarial acaba sendo utilizada para repor perdas que acontecem devido a fatores econômicos, como a alta de juros, e fatores políticos como a desvalorização da carreira do servidor. Para atender a essa questão, deveriam ter políticas efetivas como plano de carreira e políticas salariais específicas para os TAE, como o dissídio coletivo por meio do sindicato da categoria, o que atualmente não ocorre, já que os TAE não têm uma data base para discutir perdas salariais, ficando dependente da boa vontade política para isso, o que não ocorre no atual cenário. Porém, esse artifício da gratificação é utilizado de forma intencional pelas políticas neoliberais que se basearam nos modelos produtivos flexíveis do setor empresarial, o qual tem livre-arbítrio de bonificação salarial para se apropriar eficientemente da mão de obra e da inteligência do trabalhador em favor do aumento produtivo, e no caso do setor público, conseguido com o uso da nobre função educacional.

4.2 –Segunda categoria: limitações apresentadas pelos TAE na sua formação e capacitação em função do enquadramento na PNDP e/ou dos objetivos institucionais para o servidor

A segunda categoria interpretada traz as falas que os entrevistados apresentaram sobre as limitações que as políticas de formação e capacitação impõem para os servidores se enquadrarem e terem a progressão na carreira e salário, e também a busca dos servidores por cursos dentro da área de atuação profissional. Desta forma, se colocando dentro desses limites da legislação, se enquadrando nessas políticas e se voltando aos objetivos institucionais.

Questionados sobre a importância de fazer cursos após o ingresso no cargo no IFSP, a busca pela valorização da carreira ficou evidente na primeira categoria interpretada, mas as falas também se voltaram para a aplicabilidade na sua função desempenhada no IFSP:

[...] “nossa área é bastante dinâmica, aparecem novas tecnologias [...] isso, com certeza, vai se tornar parte do aprendizado do aluno, e se a gente não souber a gente não vai ter como ajudar ele [...] que é a parte que a gente mais lida lá, na montagem de aula” (E1; Q5);

[...] “É importante porque você consegue agregar mais conhecimento [...] você consegue transformar o seu trabalho de uma forma melhor, torna-se mais eficiente” (E2; Q5);

[...] “eu acho importante para eu poder desenvolver melhor o meu serviço [...] nessa área de contabilidade e finanças, as coisas mudam muito [...] para a gente conseguir saber o que está fazendo e fazer direito” (E3; Q5);

[...] “esse contato com o mundo acadêmico ele é muito importante para o profissional que lida principalmente com algo tão dinâmico que é a questão do ensino-aprendizagem [...] desenvolvendo muitas estratégias eficientes para poder auxiliar nossos alunos e também a formação dos professores [...] principalmente para o Instituto de Educação né, no caso tecnológico” (E4; Q5);

[...] “uma das minhas atividades, por exemplo, é orientação educacional, então, nesse aspecto os conhecimentos que adquiri no, nos cursos de formação, mais do que os de capacitação, eles têm sido de grande valia na hora de orientar um aluno [...] orientar equipe de trabalho [...] eu tenho conseguido contribuir de maneira bastante relevante devido à formação que eu tenho na área de ensino-aprendizagem” (E5; Q5);

[...] “é extremamente importante [...] o nosso trabalho, ele exige constantemente essa atualização, e de alguma forma esses cursos nos instrumentalizam para dar conta das demandas cotidianas que a gente tem ali na instituição” (E6; Q5).

As intenções demonstradas nas falas evidenciam o assujeitamento às diretrizes da política de formação. Eles colocam totalmente a sua formação para atender aos objetivos institucionais, voltando sua educação para o trabalho produtivo, para serem eficientes, eficazes, aumentar sua produtividade, e não transcendem para a importância da sua formação humana no sentido amplo e integral. Na interpretação crítica das falas, se percebe que a intenção que está subjacente ao atendimento dos objetivos institucionais é a busca pela valorização da carreira e salário, já que evidenciam esse enquadramento na política que utiliza a gratificação financeira como instrumento para atingir os seus objetivos, sendo esvaziado o benefício educacional para além disso.

Quando questionados sobre a importância de atrelar a sua formação com a progressão na carreira, as falas aparecem conectadas entre as duas possibilidades, que no sentido da remuneração salarial foi verificado de forma explícita nas falas classificadas na primeira categoria e de forma latente nesta segunda, já que eles se submetem aos limites da política, aceitando atrelar os cursos de relação direta com a progressão, pelo menos nos cursos de capacitação, se voltando para a sua função no cargo:

[...] “se não tivesse essa questão do aumento salarial, teria muito a questão da 'escada' [...] é um incentivo para segurar no cargo [...] a chance da gente fazer um curso na nossa área é muito grande, porque não tem como a gente fugir do padrão” (E1; Q6);

[...] “vai ter um estímulo maior para continuar desenvolvendo bem o trabalho [...] só que depende de força de lei né, daria para estar melhorando de certa forma esses percentuais aí, porque há certa defasagem se comparar com outras carreiras do Legislativo, do Judiciário [...] também melhora no desenvolvimento das atividades, melhor eficiência” (E2; Q6);

[...] “o que é direto [cursos de relação direta com o cargo] é melhor para desenvolver sua atividade né, e os outros são só mais um respaldo para, para alguma outra informação que não seja direta ao seu serviço” (E3; Q6).

Alguns discordam na vinculação específica dos cursos formais acadêmicos, já que são cursos mais longos e que abrangem um conhecimento mais amplo que a capacitação, podendo ter maior importância essa formação para a carreira além do cargo no IFSP, mas, na prática, acabaram fazendo também os cursos formais de relação direta. Desta forma, não abrindo mão da progressão, demonstrando a intenção latente nas falas em ter a valorização salarial, já que desejam que a política conceda maior liberdade formativa, mas não renunciam a ela, porque é ela quem traz o benefício salarial:

[...] “o plano de carreira dos TAE deveria ter uma liberdade muito maior e você poder fazer alguns cursos fora do seu ambiente organizacional” (E4; Q6);

[...] “porque quando a gente pensa na perspectiva pessoal, a gente faz um curso buscando outras motivações, mas pensando ali na carreira profissional, eu acho que é pertinente que haja essa vinculação [...] Não, aí eu já acho que, nesse caso específico [discorda da vinculação nos cursos de pós-graduação] [...] eu acho que isso pode instrumentalizar, e o servidor, inclusive para futuramente atuar em outras áreas de atuação, de repente dentro do próprio campus ou fora dele” (E6; Q6);

[...] “eu não sei se concordo totalmente a questão da formação ter essa questão dos percentuais diferenciados para relação direta e indireta, porque a formação é uma coisa para a vida, não é só aquilo relativo ao trabalho, então o meu querer, a minha aptidão não é levada em consideração [...] no meu caso felizmente coincidiu uma coisa com a outra” (E5; Q6).

Como forma de verificar se os cursos que fizeram após o ingresso no IFSP, que foram todos de relação direta, trouxeram algum benefício educacional para além da aplicabilidade na função do cargo, levando em consideração os preceitos da politécnica, no qual a formação educacional deve ir além de ensinar uma técnica para

realizar determinada função produtiva, promovendo também o conhecimento científico, cultural, político e econômico no sentido da formação integral, foi solicitado aos entrevistados a dar exemplos de cursos que contribuíram também para sua vida, situando para eles a palavra “vida” como “o fazer” desvinculado da função técnica laboral no cargo. Por exemplo, ter o conhecimento do atual sistema econômico produtivo capitalista, das relações trabalhistas neste sistema, das relações de exploração do trabalho, das influências das políticas neoliberais no trabalho e na vida do servidor etc. Nas respostas, houve unanimidade em dizer que os cursos formais e não formais contribuíram para a realização do seu trabalho e alguns citaram a importância para a sua vida fora dele, mas apresentam um limite muito tênue entre o ambiente laboral e a “vida” que eles descrevem, que acaba sendo um prolongamento das suas atividades profissionais. Assim, demonstram que os cursos não acrescentaram muito além do que é o objetivo desta política, a formação técnica como instrumentalização para uso no trabalho:

[...] “contribui sim, até para manusear os equipamentos que a gente tem no laboratório [...] Sim [contribuição dos cursos fora do ambiente de trabalho], porque é uma área que gosto [...] que mexo, tenho vontade de fazer uma oficina na futura casa que eu tiver [...] mas contribuiu para minha vida até porque em casa eu mexo com informática, eletrônica, elétrica [...] apesar de ser específico, a gente tem a questão que abre a mente da gente” (E1; Q7);

[...] “foi extremamente importante na questão profissional [cursos de capacitação] [...] foi essencial para poder, principalmente, estar operando o sistema do Governo Federal [...] Se for falar em influência direta [fora do trabalho], não dá para dizer que há muita influência não [...] quando eu entrei no serviço público, eu fui me acostumando e me adaptando a ele, de tanto fazer redação de documento, ofício, notificação, [...] eu percebo diretamente em mim, é que eu tenho até para falar, certa formalidade que eu não tinha antes de começar no serviço” (E2; Q7);

[...] “a maioria, para dizer assim, foram mais específicos para o desenvolvimento da minha atividade do serviço [...] A pós-graduação, ela me ajudou tanto para entender melhor ali no âmbito da organização mesmo, como me ajudou fora também, porque acho que, como é um tema mais amplo, me proporcionou outras visões de como é a gestão pública, e acabou ajudando também um pouco fora do meu serviço [...] da gente viver em um país que é, que têm serviços públicos no geral, assim a gente acaba compreendendo melhor como que funciona” (E3; Q7);

[...] “a gente tem visto de uns anos para cá muitos casos de ansiedade entre os nossos alunos, depressão [...] aí eu procurei um curso de Florais baseados na Antroposofia, terminei agora em março [...] então esse curso de Florais, por exemplo, se você for ver dentro da minha área organizacional, talvez não entre muito, que eu pudesse usar esse curso para qualquer progressão [...] mas para mim, como profissional, me acrescentou muito, porque no atendimento desse aluno, junto com os seus pais, eu posso estar passando né, essa questão do floral” (E4; Q7);

[...] “a psicopedagogia e o mestrado em educação profissional e tecnológica, além de contribuírem para a realização do meu trabalho no IF, ambos me trouxeram realização pessoal [...] eles são usados também para desenvolver projetos sociais voluntário” (E5; Q7);

[...] “esses cursos [capacitação] de alguma forma, ele, eles nos instrumentalizam às demandas cotidianas que a gente tem ali no setor” (E6; Q7).

Com relação aos anseios dos entrevistados nas políticas internas, como o PDI do IFSP ter um plano próprio de formação e capacitação para os servidores TAE de forma mais efetiva, com oferecimento de cursos pela própria instituição, e também quanto ao que gostariam de mudar na macropolítica de formação (PNDP), se colocando como trabalhadores da instituição, as falas apresentaram possibilidades e perspectivas que serão interpretadas na terceira categoria de análise, mas coube também aqui a análise de algumas falas que apresentaram com a tendência de se colocarem dentro das limitações impostas pela política de formação e objetivos institucionais:

[...] “não agregaria tanto, que nem no cargo meu, fazer música num negócio de eletrônica” (E1; Q13);

[...] “eu concordo nessa parte dele ter, ser mais focado na, na questão da função mesmo [...] você tem que se especializar naquilo que você faz para estar cada vez melhor” (E3; Q13);

[...] “institucionalizar uma política interna de capacitação, dentro da própria instituição federal de ensino, você ter esse tipo de planejamento também, claro, melhora o profissional dentro da instituição” (E2; Q13);

[...] “se a gente tivesse realmente essa liberdade, com certeza eu acho que ia ser um diferencial enorme, não só para o nosso trabalho, mas eu acho inclusive, para a gente poder alcançar os resultados que se espera lá no PDI” (E6; Q11).

Um dos entrevistados discordou da exigência quanto aos cursos de formação acadêmica ser de relação direta ao cargo, e se justificou que mesmo não havendo relação, teria importância para seu trabalho na instituição, evidenciando a estreita relação que se coloca na política em função do cargo:

[...] “não sou plenamente de acordo que a formação dos TAE tenha que ser somente com relação direta com o cargo ou função na instituição (Q11) [...] se eu tenho uma formação voltada para minha área de interesse, isso não desqualifica o meu, o meu trabalho feito na instituição” (E5; Q13).

Também relatam dificuldades que eles enfrentam para capacitação e formação, entendida aqui como a própria limitação que a instituição tem na falta de planejamento quanto às necessidades formativas e tratamento de forma equânime de todos os servidores. Os cursos são disponibilizados somente conforme a demanda, muitas vezes para atender a necessidades emergenciais por capacitação para a execução de determinadas funções, em determinados setores, no interesse da instituição:

[...] “eu nem dou conta de fazer tudo o que já tenho disponível, então assim, eu não sei se porque é uma coisa mais específica da minha área, que eu falei que é uma área que muda muito [...] eles acabam dando o curso meio que na hora que já, já está todo mundo pedindo socorro” (E3; Q11);

[...] “o Instituto Federal do Estado de São Paulo, ele oferece essa capacitação, mas eu acho que é falho [...] sinto que eu tenho algum servidor na equipe que tem necessidade de alguma formação específica, eu preciso solicitar essa capacitação, ela não é disponibilizada com frequência” (E5; Q11).

E também aparecem limitações quanto às condições que a instituição oferece para capacitação e formação dos TAE em relação a outras categorias profissionais, e também limitações por falta de servidores em alguns setores:

[...] “há um abismo de diferença no tratamento entre os docentes e Técnicos Administrativos no IFSP, pelo menos que é que a gente tem conhecimento, nesse sentido, esse plano nacional de desenvolvimento de pessoas, ele peca quando ele exige eficiência, eficácia e qualidade, mas não oferece as ferramentas adequadas para a gente se capacitar né” (E5; Q12);

[...] “se a gente for comparar com relação aos professores né, a gente sabe que a nossa categoria dos TAE ela está bem aquém daquilo que eles têm [...] com relação se você pegar outros Poderes aí então vai ficar bem complicado” (E2; Q15);

[...] “eu não conseguiria me afastar porque sou a única [cargo suprimido] do campus, eu teria um impedimento entendeu, então eu acho que eles deveriam abrir como é para os docentes, quando você se afastar para o mestrado ou doutorado abrir provisoriamente para um substituto” (E4; Q15);

[...] “tive que fazer malabarismos com meu colega de setor para tentar trabalhar poucas horas em um dia para assistir a aula e trabalhar mais nos outros” (E1; Q2).

Os limites formativos são colocados pelas políticas de Estado de forma não equânime e isonômica entre as carreiras, como entre TAE e docentes, e entre outros órgãos do Governo. O objetivo das políticas neoliberais é o aumento produtivo e a

redução de servidores, assim ela oferece a oportunidade da progressão na carreira pela formação e capacitação, desde que sejam nas diretrizes das competências e voltadas aos objetivos institucionais, mas, ao mesmo tempo, limita e não dá condições iguais de os servidores fazerem os cursos por falta de planejamento, falta de pessoal, já que os cursos muitas vezes são oferecidos no horário de trabalho, como mestrado e doutorado. Desta forma, o servidor necessitaria do afastamento ou da redução da carga horária, que são possibilidades teoricamente contidas na PNDP, mas em alguns casos inaplicáveis. Mesmo com as dificuldades relatadas no oferecimento dos cursos, nas condições oferecidas para cursar e diferenças de tratamentos entre carreiras, a instituição necessita da capacitação do servidor para que ela funcione. Desta forma, ao serem questionados sobre o interesse institucional e se ela permite colocar em prática as aprendizagens adquiridas nos cursos, eles são unânimes em afirmar que sim, principalmente em relação aos cursos de capacitação:

[...] “quando você tem um grau técnico maior você, por exemplo, pode ajudar numa questão de licitação de um equipamento [...] porque se a gente não tem atualização de alguma nova tecnologia e existe ela dentro do campus para você manusear ou um aluno precisar, você vai ter que recorrer à outra pessoa, ao chefe” (E1; Q16);

[...] “os cursos de capacitação que eu fiz ao longo desses tempos, basicamente 100% deles eu acabei aplicando sim dentro da instituição” (E2; Q16);

[...] “se a gente não tivesse esses cursos, não ia conseguir executar os trabalhos exigidos. Na parte de qualificação, tanto de pós-graduação, mestrado, doutorado, eu acho que quanto mais conhecimento, com certeza melhor o retorno para o IF [...] se eu não fizer o que eu aprendi no curso eu não vou conseguir entregar o que o IF tá me cobrando” (E3; Q16);

“No meu caso sim, totalmente [...] eu consigo sim colocar em prática toda essa, esse meu aprendizado na área de Orientação Educacional” (E4; Q16);

[...] “sim, plenamente [...] depois que eu qualifiquei [no mestrado], eu fui inserida em todas as comissões [...] então eu consigo sim contribuir de maneira efetiva né, colocar em prática tudo que eu aprendi na minha formação” (E5; Q16);

[...] “um dos trabalhos né, que a gente tem ali no meu setor, é dar, minimizar o índice de retenção e evasão dos alunos, então acho que é uma responsabilidade grande, até porque o que move a instituição é exatamente a quantidade de alunos que ela tem, inclusive em termos financeiros” (E6; Q16).

Nas falas dos entrevistados, ficaram evidentes que o oferecimento de cursos rápidos de capacitação se justifica no interesse da execução laboral, para que o trabalho seja realizado de forma eficiente. Essas retribuições por parte deles

convergem com as necessidades que o IFSP tem do retorno dessas competências para o desenvolvimento de suas tarefas, que obriga o fornecimento de cursos de capacitação por parte da instituição para viabilizar o trabalho do TAE, demonstrando um alinhamento com a PNDP no sentido de utilizar a capacitação do servidor para atender aos objetivos institucionais, e demonstra o caráter de uso imediatista, instrumental e pragmático da capacitação para desenvolver competências para a aplicabilidade imediata na função laboral. Isso ocorre em menor empenho por parte da instituição no oferecimento de cursos formais de graduação e pós-graduação, que são cursos mais longos, de aplicabilidade não imediata, e que poderiam proporcionar uma formação mais ampla e humana, que teria maior aderência aos objetivos educacionais do IFSP para seus cursos do que nas políticas formativa dos servidores, como a PNDP.

Para a formação acadêmica, não há uma política própria institucionalizada no IFSP para oferecimento de cursos para os TAE, ficando eles com a opção de utilizar a política nacional, que determina à instituição, por exemplo, a fornecer licença de três meses para capacitação a cada cinco anos de efetivo exercício no cargo ou o afastamento para realizar cursos de pós-graduação (BRASIL, 1990). Cabe ressaltar que o IFSP realiza processo seletivo para o afastamento e limita o quantitativo de servidores afastados em 11% do total de servidores em exercício no *campus*, incluindo os servidores que estão de licença ou afastados por motivo de saúde etc., conforme a Portaria RET/IFSP n.º 14/2021 (IFSP, 2021b). Cabe aos TAE a alternativa de buscar em outras instituições a realização da sua formação.

O Decreto n.º 9.991/2019 afirma que o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) deverá “ofertar ações de desenvolvimento de maneira equânime aos servidores” (BRASIL, 2019b, p. 2). Porém, a Portaria de afastamento dos TAE é emitida separadamente da Portaria dos docentes, visto que, as regras são diferentes. Os TAE não têm substitutos quando se afastam para realizar cursos de pós-graduação *stricto sensu*, e é imposto limite no quantitativo de afastados. Os docentes não têm um limite de afastados imposto previamente, eles dependem da Reitoria que estipula esse quantitativo, mediante previsão orçamentária para contratação de substitutos, já que para o docente pode ser contratado substituto conforme Portaria RET/IFSP n.º 13/2021 (IFSP, 2021c). O que justifica nas falas dos TAE a diferença de tratamento para sua formação em relação aos docentes.

A segunda categoria interpretada apresentou as falas que tiveram maior recorrência nas respostas dos entrevistados em relação às outras duas categorias analisadas, demonstrando tanto as limitações que as políticas impõem no processo formativo do servidor, como também o quanto eles se esforçam para se enquadrarem nessas políticas. Na interpretação crítica das falas através da articulação entre o texto transcrito e os fatores culturais e sociais que determinam suas características, como o próprio assujeitamento dos servidores às imposições das políticas neoliberais e a busca por valorização da carreira como forma de sobrevivência no atual sistema produtivo capitalista, podemos concluir que, apesar de eles relatarem dificuldades para se enquadrarem nessas políticas, que têm tratamentos diferentes entre carreiras e órgãos do Governo, falta de planejamento da instituição para fornecer cursos, falta de servidores em alguns setores que inviabilizam o afastamento para formação e discordâncias na vinculação dos cursos formais acadêmicos à função desempenhada no cargo, eles se alinham às políticas formativas que estão estabelecidas atualmente, e fazem os cursos, tanto de capacitação quanto de formação, relacionado com a função laboral no cargo, surgindo em segundo plano a intenção subjacente de ter a progressão na carreira para ter o benefício salarial. Deste modo, colocando a sua formação em função dos fatores econômicos e produtivos, não transcendendo as diretrizes da política formativa por competências para uma formação humana, integral e emancipatória do trabalhador, como prevê o próprio PDI do IFSP para seus cursos.

4.3 -Terceira categoria: Possibilidades e perspectivas dos TAE em relação a sua formação e capacitação dentro da PNDP

A terceira categoria interpretada teve a finalidade de compreender as possibilidades e perspectivas dos Técnicos Administrativos em Educação com relação a sua formação e capacitação dentro das diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) e objetivos institucionais. Possibilidades que surgem nas falas como pretensões de aprimorar ou mudar o que a instituição oferece internamente e também na política nacional. As perspectivas apareceram nas falas em relação às expectativas das políticas formativas para os TAE no atual cenário político nacional, marcado por privatizações e reformas que têm objetivos de tirar direitos conquistados, como as reformas administrativa, trabalhista e da previdência.

Ao serem questionados se o PDI deveria contemplar internamente um plano próprio de formação e capacitação para os servidores TAE, como oferecer cursos, e também em relação ao que gostariam que melhorasse na PNDP sob a ótica do TAE como trabalhador, mas também pensando na sua formação educacional em geral, as falas demonstram a concordância em ter um plano de formação próprio e um melhor acesso aos cursos de formação acadêmica:

[...] *“eu acho de extrema importância dentro do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP ter sim uma regulamentação e uma estratégia de formação continuada dos TAE” (E4; Q11);*

[...] *“acho que seria um ganho enorme se realmente a instituição pudesse se mobilizar nesse sentido” (E6; Q11);*

[...] *“institucionalizar uma política interna de capacitação dentro da própria instituição federal de ensino” (E2; Q13);*

[...] *“alguma coisa mais específica para gente ter um acesso um pouco mais fácil para poder se especializar [...] para uma pós-graduação ou no caso do mestrado ou doutorado” (E3; Q13).*

Mesmo dentro dessa possibilidade colocada para eles como expectativa de inclusão no PDI de um plano próprio de formação e capacitação para os TAE, algumas falas se voltam também na utilidade para atender aos objetivos institucionais, remetendo também “essa possibilidade” ao cotidiano do trabalho para dar o retorno à instituição da sua aprendizagem:

[...] *“seria mais uma ferramenta para você melhorar, aumentar a capacitação, a experiência e o profissionalismo de cada servidor” (E2; Q11);*

[...] *“muita gente não conhece essa parte de elaborar um Termo de Referência, como funciona a parte de licitação, aquelas fases, né, então eu acho que seria interessante contemplar sim” (E1; Q11).*

Quanto às condições que o IFSP oferece internamente para formação e capacitação do TAE em atendimento à PNDP, as falas apresentam, teoricamente, algumas possibilidades que facilitariam o acesso à formação e capacitação:

“Sim, eu via que sim, eu via aquela questão que eles divulgaram os cursos lá em São Paulo [reitoria], que sim, a partir de capacitação, licença, também eu vejo sempre a divulgação” (E1; Q15);

[...] “a gente tem oportunidade de afastamento remunerado para capacitação no caso da, da formação stricto sensu [...] redução de carga horária para capacitação, no caso de graduação” (E5; Q15);

“De uma forma minimamente razoável, mas oferece sim” (E2; Q15).

As possibilidades são apresentadas “teoricamente”, já que nem sempre são igualitárias e acessíveis a todos na prática, uma vez que, dentro da questão 2 do roteiro, o entrevistado 1 acabou expressando dificuldades, como a falta de servidores no seu setor que inviabilizou o seu afastamento para cursar o mestrado, assim como o entrevistado 4 relatou essa mesma dificuldade e relatou também a diferença de tratamento entre TAE e docente dentro da questão 15, diferença essa, e também entre órgãos do governo, que foi relatado pelo entrevistado 2 na mesma questão do roteiro, e que foram interpretadas na segunda categoria, dentro das limitações nas condições formativas na PNDP.

Dentre as possibilidades internas apresentadas, mesmo alguns setores proporcionando uma grande oferta de cursos de capacitação, já que a instituição necessita dessa formação do servidor, ainda há necessidade de um planejamento para oferecimento de cursos, tanto de capacitação quanto acadêmicos:

[...] “eu até acho que eu tenho bastante curso de capacitação por parte da reitoria [...] agora se forem cursos de especialização, mestrado assim, acho interessante sim, se o próprio campus tivesse (Q11). [...] as condições são boas sim, mas eu acho que poderia ser um pouco melhor estruturada [...] o próprio instituto oferecer a qualificação” (E3; Q15);

[...] “deveria ter um pouco mais de capacitação interna, que eu acho que é muito pouco que a gente tem internamente, acho que a gente precisa buscar o tempo todo fora da instituição [...] Em algumas áreas tenho certeza que sim [a instituição oferecer cursos de pós-graduação], porque tem profissionais qualificados ali de todas as áreas possíveis e imagináveis” (E6; Q15).

Atualmente, o IFSP não oferece curso de doutorado, somente alguns cursos de mestrado, como o acadêmico de Engenharia Elétrica, o mestrado profissional de Ensino de Ciências e Matemática, e o mestrado profissional de Matemática, todos no *campus* São Paulo, além de um curso de mestrado profissional de Educação Profissional e Tecnológica no interior do estado, na cidade de Sertãozinho. O oferecimento de cursos é uma questão de política interna do IFSP, já que a PNDP não é uma política que envolve a parte pedagógica para estruturar e regulamentar o oferecimento de cursos, ela direciona somente o “que fazer”, se baseando no

conceito das competências, mas não diz “como fazer”. Ficando isso sob responsabilidade das instituições através do Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP), que está contida na PNDP e faz o direcionamento para cada instituição da responsabilidade e tarefa de anualmente elaborar um plano com ações de desenvolvimento dos servidores com vistas a atingir os objetivos institucionais, com sua elaboração precedida por diagnóstico de competências necessárias para o exercício do cargo (BRASIL, 2019b). Cabe destacar que, apesar da PNDP não ser uma política pedagógica, ela influencia diretamente na escolha das áreas formativas dos servidores, já que faz o enquadramento das áreas de cursos com as áreas das atividades desempenhadas no cargo para ter a progressão na carreira, e também influencia diretamente os conteúdos dos cursos oferecidos nas Escolas de Governo em função das competências requeridas a serem desenvolvidas nos respectivos cargos.

Além das necessidades de planejamento e facilidade de acesso a cursos, os TAE apresentaram também possibilidades de a PNDP ampliar e contemplar também outras diretrizes formativas além das competências, como a formação integral baseada na politecnia, abrindo o leque para áreas mais gerais e menos específicas do cargo. Desta forma, a maioria dos entrevistados consegue compreender essa importância da formação integral para o trabalhador com outros conhecimentos que façam sentido para ele, para além da competência técnica que a atual política de formação direciona, mas nunca desconectado do interesse na própria carreira:

[...] “se existisse, por exemplo, que nem tem em muitas faculdades, uma rádio de estudante, além da eletrônica, você poderia ajudar nessa questão que vai além da eletrônica no meu caso [...] seria legal ser valorizado também nessa questão” [além do seu ambiente organizacional] (E1; Q13);

[...] “formação mais integral olhando esse ser humano como um todo [...] acho muito importante a questão política, a questão cultural, essa questão da ética [...] nós, como servidores públicos podemos contribuir para a melhoria da sociedade como um todo e não só no setor que nós atuamos” (E4; Q13);

[...] “seria muito interessante que nós tivéssemos alguma coisa na área de formação continuada para os TAE [...] o IF ele oferece a oportunidade, tanto que o mestrado que eu fiz, foi no IFSP, mas é questão de, assim, talvez essas ações pudessem ser mais efetivas, abrangendo mais a área do saber, a minha área do saber (Q11) [...] por que a politecnia não pode se aplicar também aos TAE? [...] essa Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas deveria apreender essa questão do interesse pessoal, da aptidão da pessoa para uma formação e não especificamente voltado para o trabalho” (E5; Q13);

[...] “eu acho que ter a oportunidade da gente realmente poder se dedicar a áreas um pouco mais gerais e menos específicas [...] acesso a cursos de forma remota [...] parceria entre o público e o privado e a gente tivesse uma quantidade maior de bolsas de estudos” (E6; Q13).

As possibilidades que eles apresentam de mudanças para terem mais opções formativas dentro da PNDP conduzirão à valorização na carreira profissional em geral e também na progressão dentro do cargo na instituição com o benefício remuneratório, já que a liberdade formativa que eles desejam na política é para ampliar a cobertura do enquadramento das áreas de cursos para progressão na instituição e ao mesmo tempo dar mais liberdade para o aprimoramento educacional, que poderá ser na sua área de formação, visto que, na prática nem todos os TAE ocupam cargos que tenham a relação direta com a sua formação acadêmica inicial. Isto pelo motivo de muitos cargos não terem necessidade de formação específica, como os que exigem formação básica em ensino fundamental ou médio, assim, poderiam continuar os estudos dentro da sua base de formação e terem o benefício da progressão.

Assim, conclui-se que, apesar de alguns dos entrevistados apresentarem em suas falas o desejo de ter uma formação integral baseada na politécnica, pensando na sua carreira em geral, as suas ações formativas são sempre em função do cargo ou atividade laboral, como ficaram evidentes nas falas na questão 6 interpretadas na primeira e segunda categoria de análise. Ou seja, eles não abrem mão dos cursos da relação direta ao cargo para terem a progressão na carreira e salário, e por isso desejam mudanças neste sentido.

Cabe ressaltar que os TAE podem atuar tanto na área administrativa quanto educacional. Existem cargos mais genéricos, por exemplo, o de auxiliar em administração e o de assistente em administração, que atuam nas duas áreas, com a possibilidade de alternância entre elas conforme as necessidades da instituição, e muitas vezes em setores que estão ligados diretamente na formação dos alunos. Assim, mesmo considerando as necessidades da instituição, é necessária uma formação educacional mais ampla e não relacionada ao cargo que ocupam naquele momento, porém, as condições e limites formativos são demandados pelas políticas de Estado, que se constituíram principalmente a partir de 2005, com a Lei n.º 11.091/2005, que instituiu o plano de carreira dos TAE (BRASIL, 2005). E do Decreto n.º 5.707/2006 que estabeleceu como diretriz formativa o desenvolvimento

de competências no servidor para atingir os objetivos institucionais (BRASIL, 2006). Essas legislações influenciaram as políticas posteriores com a diretriz de competências. Para haver mudanças nesse sentido, deve haver vontade política em alterar essas diretrizes, o que não há neste momento diante do ceticismo apresentado pelos TAE na última questão do roteiro de entrevista, tanto no sentido de mudanças nas diretrizes formativas quanto da valorização da carreira.

Diante dos conteúdos expressados ao longo de cada entrevista, como a busca por progressão na carreira e salário, as dificuldades e limitações que enfrentam para se enquadrarem na política formativa, as possibilidades existentes ou o que gostariam de mudar na política formativa etc., foi feita a última questão sobre as perspectivas que eles têm de mudanças, tanto internamente no PDI, quanto na PNDP como a macropolítica de formação e capacitação dos servidores no atual cenário político nacional. Muitos dos entrevistados concentraram as falas nas perspectivas com relação à carreira do servidor. Eles veem muito mais estagnação e retrocessos do que um avanço nesse sentido em função das atuais políticas de Governo:

“Eu não vejo assim uma perspectiva tão boa por conta do lado político [...] perspectiva é mais para o lado do PDI, por conta do Decreto né, os planos estão na mesma, você pode seguir o que tem hoje, que nem a perspectiva do lado salarial, continua a mesma [...] Na questão do Governo atual acho que não, tanto é que a privatização é uma pauta que está em alta agora, eles querem enxugar para ter mais eficiência” (E1; Q17);

[...] “a política ela tá arraigada em tudo [...] ou ela colabora, que eu não vejo muito, ou ela acaba mais que atrapalhando do que ajudando, vendo o atual cenário da política [...] eu não vejo um cenário muito positivo com relação a esse assunto [...] não há muito interesse desse governo em valorização do servidor público federal [...] há muito se falando de privatização [...] não há a questão de observar e valorizar o trabalho do servidor público, ele realmente é essencial para gerir a máquina pública [...] eu não imagino grandes mudanças acontecendo, assim focando no Técnico Administrativo da Educação [...] de repente não consigo visualizar, por exemplo, se um dia teremos institucionalizado algum tipo de plano interno dentro do IFSP [...] até por falta de vontade política” (E2; Q17);

[...] “a gente está completamente estagnado, eu não consigo ver perspectivas de melhora, de progresso, eu sinto na verdade que às vezes a gente corre muito mais um risco de retrocesso do que propriamente a possibilidade de conseguir progredir nesse sentido [...] em alguns momentos a gente foi, recebeu muito incentivo [...] se valorizou muito isso, mas eu acho que, com a política atual, eu vejo que há muito retrocesso” (E6; Q17);

[...] “não há simplesmente nenhuma política pública relacionada ao Reconhecimento do Saberes e Competências [RSC] dos TAE, e para os docentes isso é diferente [...] falam de isonomia, de democracia, de equidade, mas isso é muito díspar [...] no cenário atual, político atual, eu não vejo nenhuma perspectiva de mudança para isso, pelo contrário, eu acho que

a tendência é uma estagnação maior ainda que a gente já vem enfrentando [...] não existe um plano de carreira para técnico administrativo” (E5; Q17).

Um dos entrevistados converge com a PNDP em relação à área dos cursos serem mesmo na sua função na instituição e, diante das particularidades do setor que atua e função que desempenha, há uma grande oferta de cursos de capacitação, ficando sua perspectiva para o oferecimento de cursos formais acadêmicos:

[...] “quanto à perspectiva assim de, da parte de curso também, curto, básico, eu acho que até eles oferecem bastante [...] o que eu acho que podia ser um pouco melhor é nessa parte da qualificação mesmo de oferecer stricto sensu, lato sensu [...] no meu caso eu acho que se fizesse um curso de música eu ia perder um pouco o foco ali [...] enquanto servidora não ia influenciar no meu serviço lá, entendeu, agora o inglês já pode, já ajudaria, filosofia eu acredito que também, porque sociologia, filosofia esses cursos mais amplos assim” (E3; Q17).

Outro entrevistado também tem a perspectiva de retrocesso na carreira do servidor e não tem expectativa de uma mudança na política formativa dos TAE no sentido da formação integral através da politecnia:

“Infelizmente eu não tenho expectativa de melhora não, principalmente nessa parte dessa formação de politecnia né, essa formação integral [...] Infelizmente eu vejo, em nível de políticas educacionais principalmente, é minha área, um retrocesso muito grande no que já foi avançado [...] para que a gente nos torne aqueles tecnocratas mesmo né, que cumpra sua função, seu horário [...] eu acho que nós temos que nos organizar enquanto associações [...] eu vejo uma perspectiva de retirada de direitos né, visto a Reforma Trabalhista, a Reforma da Previdência” (E4; Q17).

Nas falas ficaram evidentes os descontentamentos dos TAE com relação à macropolítica do Governo atual, que são determinantes das políticas formativas internas dos TAE no IFSP. Não há perspectivas de mudanças positivas, inclusive há a tendência da perda de direitos já conquistados devido às políticas neoliberais de enxugamento e desmonte dos serviços públicos, com privatizações e desvalorização do servidor através das reformas da previdência e administrativa, o que piora ainda mais o quadro atual que já trata os TAE diferentemente dos docentes na progressão na carreira, como no caso do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) citado pelo entrevistado 5, que é um benefício proporcionado aos docentes do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal do Ensino Básico, Técnico e

Tecnológico (EBTT), disciplinado pela Lei Federal n.º 12.772/2012, na qual são reconhecidos os conhecimentos e habilidades desenvolvidas pelos docentes a partir da experiência individual e profissional, bem como, no exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico, que reunidos, somados com a titulação acadêmica e atingida a pontuação requerida, leva à progressão e equivalência pecuniária imediatamente superior. Por exemplo, um docente que tenha a titulação de mestre e que reunir tais conhecimentos e habilidades exigidos, terá sua titulação acadêmica para fins de recebimento pecuniário ao nível de doutorado (BRASIL, 2012).

Já os TAE têm um percentual limitante e restrição por falta de servidores em alguns setores que inviabiliza o afastamento para fazer cursos, falta essa que também é provocada pelas políticas de redução de gastos e de pessoal, além de não terem direito à contratação de substituto temporário para se afastar, como têm os docentes. Desta forma, criando um conjunto de inviabilidades e dificuldades para manter a sua formação acadêmica efetiva e contínua, e mais ainda para reverter essas diferenças, já que o objetivo das políticas atuais é o retrocesso, com a perda de direitos conquistados.

As falas revelam estagnação e retrocessos nos direitos em relação à carreira e benefícios salariais. Em se tratando das diretrizes da política de formação, é quase impossível pensar atualmente em ações por parte do Governo, no atual cenário político neoliberal, que modifique o objetivo de desenvolver competências no servidor e atender aos interesses econômicos da instituição para outra situação, como ter uma política formativa baseada nos princípios da politecnia, para uma formação humana, integral, crítica e emancipatória, de acordo com as finalidades educacionais contidas no PDI do IFSP para seus cursos.

A terceira categoria interpretada teve o objetivo de compreender as possibilidades e perspectivas dos entrevistados em relação à política formativa atual e que mudanças gostariam que ocorresse, tanto na política interna do IFSP, quanto na PNDP. Nas falas, há concordância em ter mais acesso e oferta de cursos, principalmente de formação acadêmica, através de um plano próprio de formação para os TAE que seja contido no PDI do IFSP, além de ampliar as áreas de cursos que a política nacional enquadra para terem a possibilidade de uma formação mais geral e menos específica atrelada a sua função atual no cargo. O atual PDI 2019-2023 do IFSP não tem como meta um plano de formação e capacitação, apenas cita como “propostas e ações futuras” um levantamento com o objetivo de orientação de

servidores com mais de três anos de serviço público que não realizaram cursos e não progrediram na carreira, além da realização de oficinas para tratar de temas como carreira, progressão, satisfação e melhorias do ambiente organizacional (IFSP, 2019). Desta forma, o IFSP apenas reafirma e cumpre as normas e regras já existentes na política nacional através de portarias internas (IFSP, 2021a).

Na interpretação das falas, podemos concluir que as possibilidades desejadas giram em torno da valorização na carreira e salário, já que as falas sempre partem de dentro das limitações que eles se colocam no enquadramento a essa política, para uma ampliação desses limites, no sentido de terem essa abertura para continuarem com a progressão na carreira dentro do cargo sem o compromisso de limitar a sua formação acadêmica à função laboral na instituição. Essa formação é mais significativa para eles pensando na sua carreira em geral, mas na impossibilidade da mudança nas políticas formativas no atual cenário político nacional, eles continuam submetendo a sua formação à função laboral do cargo que ocupam.

Finalizando, diante das três categorias analisadas, podemos concluir que, apesar de eles apresentarem dificuldades para se enquadrarem nas limitações impostas pelas políticas formativas do Governo Federal, nas regulamentações internas do IFSP e apresentarem falas no sentido do desejo de mudanças nessas políticas para ter a diretriz voltada também para uma formação mais ampla, aproximando dos preceitos da politecnicidade, os entrevistados se alinham com as diretrizes da PNDP, desejam mudanças nela, mas no sentido de ampliar os limites formativos para continuarem usufruindo dos seus benefícios remuneratórios dentro do cargo e também com a possibilidade de valorização da sua carreira em geral. E como na categoria dos TAE no serviço público ainda não há a possibilidade da bonificação direta pelo aumento da produtividade, o Estado instrumentaliza a formação educacional para desenvolver competências e tornar o trabalho mais produtivo e eficiente em troca da bonificação financeira.

Os entrevistados demonstraram se alinharem a esse movimento, já que estão dentro dessa cultura neoliberal que promove essa busca individual por uma melhor condição de disputa e venda da sua força de trabalho, mesmo sendo contraditório, já que esse mesmo sistema desvaloriza e precariza o trabalhador, mas, mesmo assim, eles colocam a sua formação em função da legislação e do trabalho que desenvolvem na instituição, não transcendendo para a formação humana, integral,

crítica e emancipatória que seriam de acordo com as finalidades educacionais da própria instituição que eles atuam. Eles não avistam, no atual cenário político nacional, possibilidades de mudanças positivas, tanto na valorização da carreira dos TAE, quanto nas diretrizes educacionais da PNDP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da produção desta dissertação, procurou-se identificar, compreender e analisar quais elementos configuram as políticas de formação técnica e acadêmica dos Técnicos Administrativos em Educação num *campus* do IFSP localizado no interior do estado de São Paulo. O desenvolvimento da pesquisa possibilitou, a partir da revisão documental nas legislações nacional e internas do IFSP referentes à carreira dos TAE, compreender os conteúdos e conceitos que orientavam as diretrizes dessas políticas.

Foi constatado que a principal legislação sobre capacitação e formação dos servidores públicos federais, o Decreto n.º 5.707/2006, que instituiu a PNDP, tinha como diretriz o desenvolvimento de competências no servidor, relacionada à atividade no cargo para ele desenvolver o seu trabalho de forma eficiente, e através desse aprimoramento, atendessem aos objetivos institucionais e, por conseguinte, tivesse a progressão funcional e benefício salarial. Esse Decreto, com as diretrizes voltadas para o desenvolvimento de competências, influenciou as demais legislações que vieram posteriormente específicas para os TAE.

Na revisão dos documentos internos do IFSP, foi constatado que o PDI 2019-2023 elaborou um planejamento para o desenvolvimento e avaliação da instituição nas áreas, educacional, administrativa, de infraestrutura e da gestão de pessoas, porém, não integrou nesse documento um plano para formação e capacitação dos TAE. Ele define as finalidades educacionais somente para os cursos oferecidos na instituição, que se baseiam no ensino humano, conceituado no trabalho como princípio educativo através da politecnia.

Com a constatação dos conceitos envolvidos na política nacional de formação dos servidores e nos documentos internos do IFSP, aprofundaram-se os estudos nos conceitos de competência, trabalho como princípio educativo e politecnia. Observou-se que competência é um conceito incorporado na formação de trabalhadores para prepará-los para atuar no trabalho produtivo flexível capitalista, que exige pessoas eficientes e aptas a lidarem com situações de constantes mudanças, com conhecimentos práticos direcionados às várias funções laborais na empresa. Pessoas capazes de se desdobrarem conforme as necessidades

produtivas e lidarem com a competitividade e as condições precárias das relações trabalhistas que se apresentam nesse modelo.

Observou-se, ainda, que a ofensiva capitalista é inserida no aparelho jurídico do Estado por meio de organizações privadas que exercem a força ideológica de consenso para perpetuar a hegemonia da classe dominante e seus interesses econômicos, influenciando a gestão pública no Brasil por meio de políticas neoliberais que influenciaram as políticas formativas dos servidores, com objetivos econômicos de intensificar o trabalho através do desenvolvimento de competências específicas para a função laboral e reduzir despesas com o serviço público. Desta forma, apesar de a PNDP não ser uma política pedagógica para os TAE, influencia diretamente suas ações formativas ao atrelar a área de formação e capacitação com as funções desempenhadas no cargo para obter o benefício da progressão na carreira e salário.

Com a revisão documental e o aprofundamento no conceito de competências e sua relação com a gestão pública, foi possível refletir sobre a racionalidade da política neoliberal, o modelo de gestão gerencial e suas implicações para a formação profissional dos TAE, desta forma, atendendo ao objetivo específico número 1.

A revisão nos documentos internos do IFSP levou ao aprofundamento nos conceitos do trabalho como princípio educativo e da politecnia por meio dos autores do campo de pesquisa “Trabalho e Educação”, já que o PDI se baseia nesses conceitos para a finalidade educacional da instituição. A formação por meio da politecnia possibilita o rompimento da dicotomia entre ensino intelectual e profissionalizante, priorizando a formação integral em detrimento de uma formação técnica para satisfazer economicamente o mercado produtivo, já que seu objetivo é a formação do trabalhador para além dos saberes técnicos da execução laboral, promovendo também os conhecimentos culturais, políticos e econômicos no sentido transformador, emancipatório e libertador. Essa formação ampla é valiosa para o trabalhador enfrentar não somente as mudanças tecnológicas no atual modelo produtivo, mas também ter a consciência das relações exploratórias de trabalho que eles estão envolvidos.

Desta forma, foi observada através da revisão documental a ambiguidade entre os conceitos de competência e politecnia, e por conseguinte, entre a política nacional de formação e capacitação para os TAE que atuam no IFSP e as finalidades educacionais do IFSP para a formação de trabalhadores da comunidade,

já que a primeira utiliza a formação do trabalhador como instrumento para o desenvolvimento institucional limitado à competência técnica da atividade laboral, e a segunda tem a finalidade da formação ampla do trabalhador, para sua autonomia perante o trabalho produtivo, confirmando a hipótese que se tinha inicialmente.

A partir dessa constatação, foi realizada a pesquisa de campo, para compreender as práticas formativas dos TAE que atuam num *campus* do IFSP, e verificar quais possibilidades, perspectivas ou limitações eles enfrentaram para realizar sua formação e capacitação dentro da PNDP e das regulamentações internas do IFSP, e se era desejado por eles a filosofia da educação humana e integral, por meio da politecnia, para compor a política nacional de formação capacitação dos servidores TAE como alternativa às diretrizes por competências, desta forma, atendendo ao objetivo específico número 2 desta pesquisa.

As análises das entrevistas mostraram que, mesmo relatando dificuldades e limitações para se enquadrarem na PNDP, como falta de planejamento da instituição para fornecer cursos, falta de servidores em alguns setores que inviabilizam licenças e afastamentos para estudos, discordâncias na vinculação dos cursos formais acadêmicos à função desempenhada no cargo e alguns entrevistados apresentarem em suas falas o desejo e a possibilidade de ter uma formação mais ampla, no sentido da politecnia, todos os entrevistados fizeram cursos de capacitação de relação direta com a atividade desenvolvida na instituição. Quanto aos cursos de formação acadêmica, os que fizeram depois do ingresso na instituição também foram de relação direta com as atividades no cargo.

Foi constatada nas falas dos entrevistados a intenção, tanto explícita quanto subjacente, de terem a valorização na carreira e o benefício salarial, visto que, quando as falas não são diretas nesse sentido, eles demonstram o esforço para se enquadrarem nos limites da política, e as falas muitas vezes partem dessas limitações para o desejo de ampliação desses limites na intenção latente de continuarem enquadrados na política para se utilizar do seu benefício remuneratório.

Quanto às perspectivas dos TAE em relação à PNDP e ao PDI, as falas remetem à estagnação e retrocessos nos direitos já conquistados devido às políticas neoliberais atuais, inviabilizando mudanças, tanto no sentido da valorização da carreira, com melhores percentuais de progressão e reajustes salariais, quanto a mudanças nas diretrizes da política formativa no sentido da politecnia e da formação humana e integral como alternativa a diretriz por competências, assim, na prática,

eles continuam submetendo a sua formação à função laboral do cargo que ocupam segundo o que determina a política nacional.

Desta forma, percebe-se que todos estão inseridos na racionalidade da cultura neoliberal da busca individual por melhor condição de disputa e venda da sua força produtiva no mercado de trabalho, e desta forma, se alinham e se sujeitam a essas políticas para terem o benefício remuneratório da progressão e a valorização da carreira, mesmo que o próprio sistema mantido por essas políticas caminhe cada vez mais no sentido da desvalorização do trabalhador, não transcendendo as diretrizes da política formativa por competências para a formação humana, integral, crítica e emancipatória, como prevê o próprio PDI do IFSP para seus cursos, portanto, **constata-se que não há ambiguidade em relação à PNDP e a prática formativa dos TAE**, já que as falas que mais tiveram recorrências, tanto explícitas quanto subjacentes, foram a progressão e valorização da carreira e salário, e atender aos objetivos institucionais, desta forma, eles se alinham a ela. Essa constatação permitiu atender ao objetivo específico número 3 desta pesquisa.

Além dos resultados apresentados ao longo desta dissertação por meio das análises das entrevistas, da revisão documental e literária, considerando o atual cenário político e as políticas neoliberais que determinam a carreira dos TAE, é possível fazer outras constatações por meio de inferências, em que o benefício salarial é o grande motivador e alienador das condições que eles se sujeitam para ter esse benefício, como submeter sua formação educacional em função de uma legislação e da atividade laboral que desenvolvem naquele momento na instituição. Esse artifício da gratificação é utilizado de forma intencional no setor privado para o aumento produtivo. No setor público, como ainda não é possível ter gratificação direta por produção, pelo menos não na carreira dos TAE, a formação educacional é usada como instrumento para essa bonificação do servidor em troca da eficiência e do aumento produtivo para a instituição. Outra inferência possível de fazer é que, a política formativa acaba sendo utilizada pelos servidores como uma política de reposição salarial, já que atualmente não existe uma data base para reposição das perdas salariais na carreira dos TAE, que ocorrem por motivos inflacionários e a desvalorização da sua carreira promovida pela investida das políticas neoliberais.

Analisando as entrevistas com a bibliografia, com todo o referencial teórico sobre o campo de pesquisa Trabalho e Educação, e também com os documentos que tratam das legislações e dos conceitos que influenciam estas legislações,

podemos também constatar que a lógica da cultura neoliberal não afeta somente os TAE, mas pode ser ampliada para toda a sociedade, já que todos nós estamos inseridos nesta cultura neoliberal e nesta busca por melhores condições de venda da força de trabalho e melhores salários.

Assim, as hipóteses que se tinham da PNDP se transformar em uma política de correção salarial e que os servidores não buscavam formação e qualificação após o ingresso no cargo para sua formação humana como fator principal, de acordo com as finalidades educacionais da instituição constantes no seu PDI, foram confirmadas. A hipótese de o servidor não atender às prerrogativas da PNDP não foi confirmada, já que eles se alinham a elas para terem o benefício da progressão, e dão o retorno desse aprimoramento no desenvolvimento das suas atividades no cargo, já que o servidor necessita desse aprimoramento para desenvolver suas funções, que estão em constantes mudanças nos processos de trabalho.

Com a revisão documental, da literatura e a pesquisa de campo, foi possível identificar, compreender e analisar a política de formação técnica e acadêmica dos Técnicos Administrativos em Educação num Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia localizado no interior do estado de São Paulo, atendendo assim ao objetivo principal desta pesquisa.

Por mais que a instituição tenha uma filosofia educacional no conceito do trabalho como princípio educativo e da politecnia, importante e significativa para a formação do trabalhador como ser humano e não somente para colocá-lo à disposição do trabalho produtivo, os entrevistados TAE que lá atuam se alinham à política nacional de formação que está disponível para eles e colocam a sua formação em função do cargo que ocupam. Aceitar isso será permitir que a nobre função da Educação seja tratada de forma reducionista e pragmática pelas políticas neoliberais que conceberam a PNDP e determinam a gestão pública no Brasil. É preciso que os TAE se mobilizem através das comissões locais de implantação do próximo PDI para um planejamento de ações formativas sólidas para os servidores, dando iguais oportunidades formativas em todos os setores da instituição, além de se mobilizarem em associações e sindicatos da categoria para pressionar a classe política a valorizar a carreira dos TAE e mudar as diretrizes formativas legalmente, através da legislação.

Por meio de todo o referencial teórico sobre o conceito do trabalho como princípio educativo, da politecnia e da defesa que os autores do campo de pesquisa

Trabalho e Educação fazem desses meios pedagógicos para a educação do trabalhador, como o mais indicado no sentido da sua formação humana, integral, crítica e emancipatória, esta pesquisa poderá contribuir para que essa classe de trabalhadores tenha embasamentos para enfrentar esse sistema estabelecido e moldado pelas políticas neoliberais, seja por meio de associações, sindicatos, comissões locais etc., e, mais importante, pela conscientização da importância do seu papel como trabalhador, como ser humano crítico dentro desse sistema produtivo, lutando para que a formação educacional do trabalhador seja em benefício primeiramente do próprio trabalhador, e não ter a sua educação usada como meio de se obter resultados econômicos institucionais interessantes para as atuais políticas neoliberais estabelecidas no serviço público.

Os objetivos institucionais de desenvolver competências no servidor para ser eficiente limitam o seu conhecimento em função do desenvolvimento institucional, e consideram o servidor como peças que compõem a organização, somente como operadores de funções específicas. Para ter realmente a função de uma educação humanizadora, voltada para o servidor, a formação sob a ótica pedagógica do trabalho como princípio educativo deve se pautar nos princípios da politecnia, na qual ocorra a apropriação do conhecimento de todos os processos produtivos realizados e de suas relações com a vida do trabalhador, para a compreensão em sua totalidade e dos sentidos que fazem as relações de trabalho se materializam na atualidade.

Ao permitir a apropriação do conhecimento como direito humano, resiste-se à lógica capitalista da alienação da classe trabalhadora, de esvaziamento que se pauta na produtividade e que são reflexos de uma sociedade desigual na divisão do trabalho e na apropriação dos saberes, que dão a uns, oportunidades de acesso a um ensino que lhes permitem apropriar de saberes mais significativos para sua vida, e a outros não. Desta forma, a oportunidade de continuidade da formação educacional por meio do princípio pedagógico do trabalho educativo para os TAE, que se apresentam de forma heterogênea devido às particularidades de suas trajetórias de vida é fundamental para a constituição não alienante dessa classe de trabalhadores. Aliar o aprendizado formal do servidor através da educação humanizadora, crítica e libertadora com a ação consciente na sua atividade profissional, idealizando a troca de saberes entre seus pares, é uma potente

oportunidade para elevar a política de formação às necessidades dos trabalhadores TAE e combater a racionalidade das políticas neoliberais.

Finalizando, esta pesquisa deu subsídios para pensar outros desdobramentos de pesquisas na temática das políticas de formação técnica e acadêmicas dos trabalhadores TAE, que poderão ser aprofundadas, como a influência do benefício remuneratório na formação educacional do servidor público diante do contexto da racionalidade neoliberal, e sobre o conflito de interesses existentes entre as áreas da administração, que determinaram as diretrizes da PNDP que influenciam diretamente as áreas formativas dos servidores, e da pedagogia, que determinaram as diretrizes do PDI, aprofundando o porquê desse direcionamento diferente nas finalidades e diretrizes educacionais, transformando-as em um espaço de disputa, já que no meio desse conflito existem os trabalhadores que atuam dentro das instituições públicas de ensino e que utilizam esta política para a sua formação educacional.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, J. R. B.; PFEIFER, M. O Estado ampliado de Gramsci. **Mosaico Social – Revista do Curso de Graduação em Ciências Sociais da UFSC**, Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 3, n. 3, p. 239-248, dez. 2006.
- ALVES, G. **Trabalho e Mundialização do Capital – A nova degradação do trabalho na era da globalização**. 2. Ed. Londrina: Práxis, 1999.
- ARAUJO, R. M. L. **Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso**. Orientadora: Lucília Regina de Souza Machado. 2001. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2001.
- AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **Auditoria Cidadã**, 2020. Gráfico do orçamento federal – 2019. Disponível em: <https://auditoriacidada.org.br/conteudo/grafico-do-orcamento-federal-2019-2/>. Acesso em: 08 de jun. 2020.
- AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **Auditoria Cidadã**, 2021. Gastos com a dívida pública cresceram 33% em 2020. Disponível em: <https://auditoriacidada.org.br/conteudo/gastos-com-a-divida-publica-cresceram-33-em-2020/>. Acesso em: 30 de jun. 2021.
- AYRES, S. M. P. M. **Proposta de um sistema de capacitação baseada em competências para o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano**. Orientador: Anielson Barbosa da Silva. 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEZERRA, A. P. **Licença para capacitação e melhoria do desempenho: análise do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco**. Orientador: Ernani Rodrigues de Carvalho Neto. 2018. 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.
- BORGES, L. F. P. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul/set. 2017.
- BOYATZIS, R. E. **The competent management: a model for effective performance**. New York: John Wiley, 1982.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. **Centro de Documentação e Informação**, Brasília, DF. 2012.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei Complementar nº 173 de 27 de maio de 2020. Estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Corona vírus SARS-CoV-2

(Covid-19), altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 2020a. Seção 1, p.4.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei nº 3.076/2020**. Brasília, DF. 2020b. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=79E811002493763A9EC808DEA07D8163.proposicoesWebExterno2?codteor=1900012&filename=PL+3076/2020>. Acesso em: 09 de jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF. Senado Federal, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional n.º 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 01, p.01. 13 nov. 2019c.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para Instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 01, p. 02. 16 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 9, de 29 de junho de 2006**. Brasília, DF. 2006d. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/portarias/pt09_2006.pdf. Acesso em: 15 de jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 27, de 15 de janeiro de 2014**.

Brasília, DF. 2014. Disponível em:

<https://www.ifmg.edu.br/governadorvaladares/publicacoes/portaria-mec-no-27-de-15-de-janeiro-de-2014.pdf/view>. Acesso em: 15 de jan. 2021.

BRASIL. Portal Brasileiro de Dados Abertos. **Dados.gov.br**, 2020c. Servidores IFSP - novembro - 2019. Disponível em:

<http://www.dados.gov.br/dataset/servidores1/resource/7d7ba217-2ec5-4129-ab04-065baf34bbfa>. Acesso em: 12 de jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**.

Brasília, DF. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm. Acesso em: 09 de jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 5.824, de 29 de junho de 2006**.

Brasília, DF. 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5824.htm. Acesso em: 15 de jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 5.825, de 29 de junho de 2006**.

Brasília, DF. 2006c. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5825-29-junho-2006-544116-norma-pe.html>. Acesso em: 20 de jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007**. Brasília, DF. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 09 de jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Brasília, DF. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm. Acesso em: 09 de jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 9.991, de 28 de agosto de 2019**. Brasília, DF. 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm. Acesso em: 10 de jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 10.506, de 02 de outubro de 2020**. Brasília, DF. 2020d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10506.htm . Acesso em: 14 de set. 2021.

BRASIL. Presidência da República dos Estados Unidos do Brazil. **Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Rio de Janeiro, RJ. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 de mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-lei n.º 200 de 25 de fevereiro de 1967**. Brasília, DF. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm. Acesso em: 08 de set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 8.948, de 08 de dezembro de 1994**. Brasília, DF. 1994a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm. Acesso em: 20 de jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 8.958, de 20 de dezembro de 1994**. Brasília, DF. 1994b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8958.htm. Acesso em: 20 de jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 11.091/2005, de 12 de janeiro de 2005**. Brasília, DF. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm. Acesso em: 09 de jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Brasília, DF. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 03 de jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.800/2019, de 04 de janeiro de 2019**. Brasília, DF. 2019d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13800.htm. Acesso em: 09 de jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF. 1995.

BRASIL. Wellington Cicero Antunes do Nascimento (org.). **Regime jurídico dos servidores públicos civis da União (1990). Lei nº 8.112/90.** 9. ed. Brasília: Edições Câmara, 2018.

BRAZ, F. V. C. **Competências do Servidor Público na Universidade Federal.** Orientadora: Maria Cândida de Oliveira Costa. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Ambiente e Sociedade) Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino, São João da Boa Vista, 2018.

CAMPELO, G. S. B. Administração Pública no Brasil: Ciclos entre Patrimonialismo, Burocracia e Gerencialismo, uma simbiose de modelos. **Revista Ciência & Trópico**, Recife, PE, v.34, n. 2, p.297-324, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/viewFile/871/592>. Acesso em: 06 de jun. 2020.

CARDOSO, S. P. Q. C. **Capacitação dos Técnicos Administrativos com base na gestão de pessoas por competências** – o caso do IF Sertão – PE. Orientadora: Denise Ribeiro de Almeida. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

CARVALHO, I. C. *et al.* **Escolas de governo e gestão por competências:** mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2009.

CHESNAIS, F. A. Globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. **Economia e Sociedade**, Campinas, SP, v.4, n. 2, p. 1-30, dez.1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643195>. Acesso em: 06 jun. 2020.

CIAVATTA, M. Mediações do Mundo do Trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2005, p.119-142.

CIAVATTA, M. Trabalho como Princípio Educativo. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Ed.). **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. 408-415.

DE ALMEIDA, C. A. G. **A carreira dos Técnico-Administrativos em Educação:** Movimento de resistência à política do MEC e um constante recomeço. Orientadora: Selma Suely Baçal de Oliveira. 197 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate.** Salvador, BA, v. 5, p. 59-72, dez. 2013.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. spe, p.183-196, ago. 2018.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, RJ, v. 7, suplemento, p. 67-82, set. 2009.

GARCIA, A. C. *et al.* Educação Profissional no Brasil: Origem e Trajetória. **Revista Vozes do Vales**, UFVJM, Minas Gerais, ano VII, n. 13, p. 01-18, mai. 2018.

Disponível em:

<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Edilene1502.pdf>. Acesso em: 02 de mar. 2021.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. Tradução de Calos Nelson Coutinho. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 3. Tradução de Calos Nelson Coutinho. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna** – Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Editora Loyola, 1992.

HOBOLD, F. **Neoliberalismo e Trabalho: A Flexibilização dos Direitos Trabalhistas**. Orientador: Edmundo Lima de Arruda Júnior. 2002. 187 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

IFSP. **Campus Piracicaba**, 2019b. Projeto Político Pedagógico do Câmpus. Disponível em: <https://prc.ifsp.edu.br/index.php/pppc>. Acesso em: 10 mar. 2021.

IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI – 2019/2023. São Paulo: IFSP, 2019a.

IFSP. **Portaria Normativa RET/IFSP n.º 12, de 7 julho de 2021**. São Paulo: IFSP, 2021a.

IFSP. **Portaria Normativa RET/IFSP n.º 13, de 7 julho de 2021**. São Paulo: IFSP, 2021c.

IFSP. **Portaria Normativa RET/IFSP n.º 14, de 7 julho de 2021**. São Paulo: IFSP, 2021b.

KUENZER, A. Z. Competência como Praxis: Os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 30, n. 3, p. 72-83, set/dez. 2004.

Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/issue/view/54>. Acesso em: 10 de jan. 2021.

KUENZER, A. Z. Competência: Conhecimento e Competência no Trabalho e na Escola. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 28, n. 2, p. 01-10, mai/ago. 2002.

Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/issue/view/62>. Acesso em: 10 de jan. 2021.

LE BOTERF, G. De la compétence – essai sur un attracteur étrange. **Leséditions d'organisations**. Paris: Quatrième Tirage, 1995.

LIMA, M. P.; DE SOUZA, P. C. Z.; ARAÚJO, A. J. S. A Gestão do Trabalho e os Desafios da Competência: uma Contribuição de Philippe Zarifian. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1223-1238, out/dez, 2015.

MACHADO, L. A Institucionalização da Lógica das Competências no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 01, p. 92-110, jan/abr. 2002.

MACHADO, L. Usos Sociais do Trabalho e da Noção de Competência. *In*: HIRATA, H.; SEGNINI, I. (Org.). **Organização, Trabalho e Gênero**. São Paulo: Senac, 2007, p. 277-312.

MACHADO, L. R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. *In*: MACHADO, L. R. S. (Org.). **Coletânea CBE: Trabalho e Educação**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994. p. 9-23.

McCLELLAND, D. C. Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". **AMERICAN PSYCHOLOGIST**, january, 1973.

MENEZES, F. A. R. **Gestão por competências**: estudo da alocação de profissionais em uma Instituição Federal de Ensino. Orientador: Marcus Vinícius Gonçalves da Cruz. 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONASTA, A. **Antônio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PIRES, A. K. *et al.* **Gestão por competências em organizações de governo**. Brasília: ENAP, 2005.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M. G. M. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná/Coleção formação pedagógica, v.5, 2014.

RAMOS, M. N. Pedagogia das Competências. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Ed.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. 299-305.

RAMOS, M. N. Qualificação, competência e certificação: visão educacional. **Revista Formação**. n. 02, p. 19- 28, mai. 2001.

RODRIGUES, J. Educação Politécnica. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Ed.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. 168-175.

SANCEVERINO, A.R. O trabalho como princípio educativo na educação de jovens e adultos: mediações imanentes para um currículo que se pretende emancipador. **Revista EJA em Debate**. Santa Catarina, ano 06, n. 10, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2333>. Acesso em: 14 de jun. 2020.

SAVIANI D. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicia. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, RJ, v. 01, n. 01, p. 131-152, mar/ago. 2003.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. *In*: FERRETTI, C. J. *et al.* (Org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnicia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo, do trabalho e da educação. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2005, p.13-24.

SCHULTZ, G. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1962.

SILVA, J. S. **Desenvolvimento profissional e pessoal dos técnicos administrativos em educação do CCSH/UFSM, frente aos desafios da expansão universitária**. Orientadora: Lúcia Rejane da Rosa Gama Madruga. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Públicas) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZARIFIAN, P. **Objectif compétence**: pour une nouvelle logique. Paris: Editions Liaisons, 1999.

ANEXO I – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE APLICAÇÃO AOS TAE/IFSP:

- 1 – Você poderia especificar o cargo que ocupa, a diretoria em que atua e o tempo de serviço no IFSP?
- 2 – Você pode me dizer, de forma sucinta, sobre a sua área de formação e trajetória profissional antes do ingresso no IFSP?
- 3 – Você pode descrever rapidamente sua experiência no IFSP e suas condições de trabalho?
- 4 – Você realizou algum curso de capacitação e/ou formação após o ingresso no seu cargo?
- 5 – Para você, qual é a importância de fazer esses cursos?
- 6 – Na sua opinião, qual é a importância de atrelar a capacitação e formação com a progressão na carreira?
- 7 – Poderia citar, dar exemplos, de alguns cursos (após ingresso no cargo) que contribuíram para realização do seu trabalho e na sua vida fora dele?
- 8 – Você sabe o que significa uma formação ou capacitação baseada em competências (em desenvolver competências na pessoa)?
- 9 – Você sabe o que significa uma formação ou capacitação baseada no trabalho como princípio educativo ou politecnicidade?
- 10 – Você conhece a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas do Decreto n.º 5.707/2006? Qual a sua percepção acerca do modelo de formação e capacitação por competências dessa Política?
- 11 – Você conhece o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI atual 2019-2023) do IFSP? Na sua opinião, o PDI deveria contemplar um plano próprio de formação e capacitação dos seus servidores TAE, o próprio IFSP oferecer cursos de capacitação e formação ou ter um compromisso mais sólido com essa formação?
- 12 – Para você, há alguma contradição em relação à Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (Decreto nº 5.707/2006, baseado no conceito de competências e desenvolvimento institucional) e a missão e valores do IFSP, como os especificados no PDI, em se tratando de uma instituição pública de ensino?
- 13 – Caso você tivesse a possibilidade em melhorar a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, em que aspecto(s) você melhoraria, pensando em você como trabalhador?
- 14 – Quais os princípios (por exemplo competências ou politecnicidade) devem orientar seu trabalho no IFSP?

15 -A instituição oferece condições para a capacitação e formação dos TAE, em atendimento a PNDP, como licenças, afastamentos ou cursos?

16 -A instituição permite colocar em prática as aprendizagens adquiridas nos cursos de formação? Há interesse de ela em ter esse retorno da sua formação?

17 -Diante do cenário político atual, quais suas perspectivas com relação à Política de capacitação e/ou formação, tendo em vista a PNDP e os documentos internos do IFSP como o PDI?