



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS

CECÍLIA NASCIMENTO ARRUDA

**TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS E PRÁTICA PEDAGÓGICA FORA
DA SALA DE AULA**

RECIFE

2021

CECÍLIA NASCIMENTO ARRUDA

**TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS E PRÁTICA PEDAGÓGICA FORA
DA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Políticas Públicas.

Área de concentração: Políticas Públicas

Orientador: Prof. Dr. Dalson Britto Figueiredo Filho

RECIFE

2021

Catalogação na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

A779t Arruda, Cecília Nascimento.
Técnicos em assuntos educacionais e prática pedagógica fora da sala de aula / Cecília Nascimento Arruda. – 2021.
107 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Dalson Britto Figueiredo Filho.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Recife, 2021.
Inclui referências, apêndices e anexo.

1. Política pública. 2. Educação. 3. Ensino superior. Universidade Federal de Pernambuco. 4. Técnicos em assuntos educacionais. 5. Prática pedagógica. I. Figueiredo Filho, Dalson Britto (Orientador). II. Título.

320.6 CDD (22. ed.)

(BCFCH2022-010)

CECÍLIA NASCIMENTO ARRUDA

**TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS E PRÁTICA PEDAGÓGICA FORA
DA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Políticas Públicas.

Aprovada em: 22/06/2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Dalson Britto Figueiredo Filho (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Ernani Rodrigues de Carvalho Neto (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Kátia Silva Cunha (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

A Deus e a minha ancestralidade.

A minha família, pelo amor e companheirismo durante a trajetória, em especial meu filho, Heitor, meu esposo, Marcelo, meus pais, Josilda e Fred, minha irmã, Clarissa e minha sogra, Sara.

Ao bebê, Antônio, que carrego no ventre, por dividir comigo a reta final desse percurso.

A todos os demais familiares, cunhados, cunhadas, tios, tias, primos e primas, por carregarmos juntos essa missão de ser porque todos somos.

Ao meu primo, Solano Mineiro (in memorian), por ser o nosso farol, abrindo caminhos como o primeiro Mestre da família.

Aos meus amigos, representados pelo incentivo e torcida de Mariana, Rafaella e Cinthya, mesmo nos meus prolongados silêncios e ausências.

Aos meus colegas de turma, muitos que se tornaram amigos para a vida inteira, pela parceria que tornou o ambiente acadêmico bem mais leve e o aprendizado prazeroso. Em especial, à Jucele, Luísa, Taciana, Alba, Marcela, Ingrid, Leandro e Vandrê.

Ao Prof. Dalson, pela orientação sempre instigadora, que me estimulou a ampliar os meus limites, a buscar inspiração nos exemplos, seguir minha intuição e fazer ciência.

Ao grupo de orientandos do Prof. Dalson, pela acolhida nas adversidades: Jamine, Ingrid, Vandrê e Isabel.

A todo o corpo docente do Mestrado Profissional em Políticas Públicas da UFPE, pela generosa partilha do conhecimento com um grupo de formação tão diversa como o nosso.

A toda a equipe de secretaria do Mestrado, em especial Mariana, por todo o profissionalismo e presteza.

As minhas colegas de trabalho, Neci, Andréa, Érica e Stefani, amigas sinceras que me acompanharam na jornada.

A minha chefia, Prof^a Ilma Kruze e Prof^a Thayza Stamford, por acolherem com tanta compreensão o acúmulo das minhas novas demandas.

À UFPE, minha casa por mais de uma década, a quem devo a motivação da minha pesquisa e a promoção da minha qualificação.

E aos técnicos em assuntos educacionais da UFPE e das demais IFES, por serem a razão da minha inquietude e inspiração.

“Eu sou porque nós somos”
(Filosofia Africana)

RESUMO

Como os técnicos em assuntos educacionais (TAEs) atuam junto aos cursos de graduação? Esta pesquisa analisa a atuação dos técnicos em assuntos educacionais a partir do estudo de caso da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Em termos substantivos, testamos a hipótese de que a existência do Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica (Seap) favorece a atuação dos técnicos em assuntos educacionais como prescrito legalmente. Metodologicamente, para melhor compreender a natureza das atividades executadas pelos TAEs, aplicamos questionários, realizamos entrevistas semiestruturadas e empreendemos a técnica de observação não participante. Além disso, utilizamos análise documental para examinar o conteúdo dos projetos pedagógicos de 34 cursos de graduação. Os principais resultados indicam que: a) a atuação dos técnicos em assuntos educacionais na UFPE, em comparação com UFRJ, UFF, IFPR e UFTM, é de natureza predominantemente pedagógica, na percepção dos próprios TAEs, e se dá em dimensões de apoio ao docente, ao discente e em interlocução com outros setores da universidade e b) foram encontradas evidências confiáveis de que TAEs lotados em centros com Seap exibem um padrão de atuação mais consistente com as suas atribuições legais quando comparados com servidores lotados em centros sem Seap. Além disso, outros resultados encontrados apontam que para prover o exercício das atribuições tal qual o prescrito legalmente, os centros acadêmicos, os cursos de graduação e os próprios TAEs adotam múltiplas táticas e estratégias, como a criação de setores pedagógicos. Por sua vez, esses setores de assessoria pedagógica, ainda que com outras nomenclaturas, possuem TAEs cuja atuação pode abranger um único curso de graduação ou todo o centro acadêmico, a depender da sua vinculação, e a política de dimensionamento de TAEs da UFPE não toma como base a equidade entre os centros ou o número de cursos por centro, ou ainda a quantidade de discentes, docentes ou demais técnicos nessas unidades. Os achados desta pesquisa têm o potencial de ampliar a discussão sobre o exercício das atribuições dos TAEs e pode incentivar a adoção de iniciativas de colaboração entre os diferentes atores institucionais, com o objetivo de melhorar a qualidade dos processos e das práticas pedagógicas da universidade.

Palavras-chave: educação superior; técnicos em assuntos educacionais; prática pedagógica; projeto pedagógico; UFPE.

ABSTRACT

How do technicians in educational subjects (TAEs) work with undergraduate courses? This research analyze the technicians performance in educational subjects from the case study of the Federal University of Pernambuco (UFPE). In substantive terms, identify the profile of these technicians, describe the nature of their professional activities, from their perception, and compare them with the legal prescription of their attributions. In substantive terms, we tested the hypothesis that the Sector of Studies and Pedagogical Advice (SEAP) existence favors the technicians in educational matters performance as legally prescribed. Methodologically, to better understand the nature of the activities performed by the TAEs, we applied questionnaires, conducted semi-structured interviews and undertook the non-participant observation technique. In addition, we used documentary analysis to examine the content of the pedagogical projects of 34 undergraduate courses, such as excerpts from pedagogical practice. The main results indicate that: a) the technicians in educational matters performance at UFPE, compared to UFRJ, UFF, IFPR and UFTM, it is of a predominantly pedagogical nature, in the TAEs perception themselves, and occurs in dimensions of professor support, to the student and in dialogue with other sectors of the university and b) reliable evidence was found that TAEs crowded in SEAP centers exhibit a pattern of action more consistent with their legal attributions when compared to servers located in centers without SEAP. In addition, other results found indicate that to provide the exercise of attributions as legally prescribed, academic centers, undergraduate courses and TAEs themselves adopt multiple tactics and strategies, such as the creation of pedagogical sectors. In turn, these sectors of pedagogical advice, although with other nomenclatures, have TAEs whose performance can cover a single undergraduate course or the entire academic center, depending on their linkage, and the policy of dimensioning TAEs of UFPE does not take as a basis the equity between the centers or the number of courses per center, or the number of students, teachers or other technicians in these units. The findings of this research have the potential to broaden the discussion about the exercise of the TAEs' attributions and can encourage the adoption of collaborative initiatives between different institutional actors, with the objective of improving the quality of the university's pedagogical processes and practices.

Keywords: higher education; technicians in educational affairs; pedagogical practice; pedagogical Project; UFPE.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura da Pró-Reitoria de Graduação (UFPE).....	41
Figura 2 - Fluxograma de tramitação do projeto pedagógico para reformulação parcial	45
Figura 3 - Atividades realizadas pelos TAEs na UFPE.....	71
Figura 4 - Atividades registradas no Seap/CAC.....	75
Figura 5 - Nuvem de palavras com as atividades realizadas pelos TAEs na UFPE	76
Figura 6 - Projeto pedagógico no site da Pró-Reitoria de Graduação/UFPE	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de TAEs na UFPE por centro acadêmico.....	54
Gráfico 2 - Razão de TAEs por número de cursos de graduação.....	55
Gráfico 3- Associação entre número de cursos de graduação e número de TAEs.....	56
Gráfico 4- Razão TAEs por discentes	58
Gráfico 5- Razão TAEs por docente	59
Gráfico 6- Escolaridade dos TAEs (%).....	61
Gráfico 7- Tipo de curso de graduação (%)	62
Gráfico 8- Curso de graduação (%).....	63
Gráfico 9- Natureza das atividades realizadas segundo o <i>survey</i> (%).....	67
Gráfico 10- Tamanho dos projetos pedagógicos.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Origem dos autores e instituições estudada	29
Quadro 2 - Desenho teórico	36
Quadro 3 - Dispositivos legais	37
Quadro 4 - Proposições de espaços e modos de fazer pedagógico para TAEs	40
Quadro 5 - Desenho de pesquisa.....	47
Quadro 6 - Modelo de análise	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas por região	23
Tabela 2 - Número de IES	24
Tabela 3 - Número de servidores ativos da UFPE.....	26
Tabela 4 - Natureza das atividades realizadas pelos TAEs (%).....	35
Tabela 5 - Docentes, técnicos administrativos e TAEs por centro acadêmico da UFPE...	57
Tabela 6 - Percentual de TAEs entre os técnicos- administrativos da UFPE (%)	59
Tabela 7 - Perfil dos TAEs segundo o <i>survey</i>	60
Tabela 8 - Tempo em exercício segundo o <i>survey</i>	64
Tabela 9 - Comparativo da natureza das atividades realizadas pelos TAEs (%)	68
Tabela 10 - Atividades realizadas pelos TAEs do CAC e do CFCH/UFPE (%)	69
Tabela 11 - Respostas sobre as atividades realizadas (%)	70
Tabela 12 - Projetos pedagógicos dos cursos de graduação (CAC e CFCH)	81
Tabela 13 - Tipo de participação de técnicos -administrativos nos PPCs no CAC	83

LISTA DE SIGLAS

CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAC	Centro de Artes e Comunicação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAV	Centro Acadêmico de Vitória
CB	Centro de Biociências
CCEN	Centro de Ciências Exatas e da Natureza
CCJ	Centro de Ciências Jurídicas
CCM	Centro de Ciências Médicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CE	Centro de Educação
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CIn	Centro de Informática
CTG	Centro de Tecnologias e Geociências
DDE	Diretoria de Desenvolvimento de Ensino
GT	Grupo de Trabalho
IEAR	Instituto de Educação de Angra dos Reis
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
IFPR	Instituto Federal do Paraná
NDE	Núcleo(s) Docente(s) Estruturante(s)
Nufope	Núcleo de Formação Continuada Didática-Pedagógica dos Professores da UFPE
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PCS	Plano de Cargos e Salários
PPC	Projeto(s) pedagógico(s) dos Cursos
Progepe	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
Proplan	Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças
Reuni	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Seap	Setor(es) de Estudos e Assessoria Pedagógica
TAE	Técnico(s) em assuntos educacionais

UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMA	16
1.2	HIPÓTESE	17
1.3	OBJETIVOS	17
1.4	JUSTIFICATIVA	18
1.5	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	19
2	REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: o programa de reestruturação e expansão das universidades federais.....	22
2.2	TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS: uma breve revisão.....	27
2.3	RECORTES DA PRÁTICA: espaços e modos de fazer pedagógico fora da sala de aula	38
3	METODOLOGIA.....	46
3.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	46
3.2	INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS	48
4	RESULTADOS DA PESQUISA	54
5	CONCLUSÃO.....	85
	REFERÊNCIAS.....	89
	APÊNDICE A – TÓPICO-GUIA DA ENTREVISTA COM TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS.....	95
	APÊNDICE B – TÓPICO-GUIA DA ENTREVISTA COM TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS LOTADOS EM SETOR DE ESTUDOS E ASSESSORIA PEDAGÓGICA	96
	APÊNDICE C – TÓPICO-GUIA DA ENTREVISTA COM TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS LOTADOS NA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO	98
	APÊNDICE D – SURVEY	100
	ANEXO A – OFÍCIO CIRCULAR Nº	
	015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC	105

1 INTRODUÇÃO

Contabilizando as universidades, centros universitários, faculdades, institutos e centros de educação tecnológica, públicos e federais, o número total de servidores técnico-administrativos, em exercício e afastados, em 2018, no Brasil, é de 146.620. A região Nordeste conta com 44.396 desse total, a segunda maior concentração do Brasil, logo atrás da região Sudeste. Ao se observar apenas os estados do Nordeste, Pernambuco ocupa a primeira posição da região quanto ao número absoluto de técnicos administrativos ativos nesse mesmo período, 8.262 (INEP, 2019). Ao se filtrarem os dados da Sinopse Estatística da Educação Superior 2018 e considerar apenas o quantitativo de técnicos das universidades federais, as classificações ainda se repetem: a região Nordeste é a segunda do Brasil e Pernambuco segue como o primeiro da região. Esses 146.620 técnicos administrativos de instituições de ensino superior federais não compõem uma massa homogênea, seja em relação aos cargos, às funções, aos perfis ou à formação. Mas, da heterogeneidade desse segmento, esta pesquisa se atém apenas aos técnicos em assuntos educacionais, em razão das especificidades deste cargo e em conformidade com uma investigação sobre a prática pedagógica realizada fora da sala de aula.

Os técnicos em assuntos educacionais de instituições federais brasileiras de ensino têm sido tema de pesquisas científicas realizadas nos últimos anos (PIO, 2012; SILVA, 2014; SANSEVERINO, 2015; HORTA, 2016; MOURA, 2017; LEWANDOWSKI, 2018; LOPES, 2019). Parte dos estudos mais recentes têm buscado dialogar com pesquisas anteriores, referenciando suas metodologias e resultados (MOURA, 2017; LEWANDOWSKI, 2018; LOPES, 2019). É possível agrupar esses trabalhos a partir de duas temáticas principais: a da Administração e a da Educação. O primeiro grupo inclui pesquisas na área de Administração Pública e na área de Sistemas de Gestão, com foco no trabalho efetivamente realizado pelo técnico em assuntos educacionais e nas suas possibilidades de atuação, com base nas prescrições legais (SANSEVERINO, 2015; LOPES, 2019). O segundo grupo, inserido no campo da Educação, aborda questões como identidade profissional, processos identitários, histórico do cargo e lugar do cargo, relacionando esses tópicos com a prática do técnico e as suas normativas legais (PIO, 2012; SILVA, 2014; MOURA, 2017; LEWANDOWSKI, 2018). No entanto, salvo melhor juízo, não há pesquisas publicadas sobre este objeto de estudo fora do eixo Sul-Sudeste e nem há pesquisas desta natureza que estejam inseridas no campo temático das políticas públicas.

Os cargos que compõem o segmento técnico-administrativo na área da educação começaram a ser regulamentados a partir da Lei nº 5.645/1970, com a definição de normas

quanto ao Serviço Civil da União e das autarquias federais. A descrição do cargo de técnicos em assuntos educacionais era equivalente ao definido como “Outras atividades de nível superior” (BRASIL, 1970), sendo expressamente citado apenas três anos depois, por meio do Decreto nº 72.943/1973. Variados normativos legais foram publicados a partir da década de 1970, culminando com o Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, com a descrição detalhada das atribuições do cargo. Este documento, apesar de revogado pelo Ofício Circular nº 1/2017/COLEP/CGGP/SAA-MEC, continua sendo uma referência na literatura a respeito dos técnicos em assuntos educacionais. Considerando esse rol de dispositivos legais, é possível observar na literatura disponível que as discussões acerca deste cargo público são essencialmente sobre a sua atuação, seja no âmbito da prescrição legal, seja no âmbito da prática efetiva.

Entre os resultados das pesquisas sobre o tema, é recorrente encontrar menção à falta de clareza quanto às atribuições e ao perfil profissional do cargo, reconhecidas as especificidades de cada instituição. Dessa forma, observa-se uma lacuna entre o que as normativas determinam, preveem e possibilitam e como se configura a prática institucional, a partir das políticas de gestão universitária, ou da falta delas, no que se refere aos processos pedagógicos e seus agentes.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMA

A educação superior no Brasil tem como finalidades o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, uma tríade que define sua essencialidade e sua estrutura (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; MARTINS, 2009). Participam desse processo na universidade pública os docentes, os discentes e os técnicos administrativos (com um variado elenco de cargos), atores que estão sempre interagindo em espaços e medidas diversas, inclusive no campo das variáveis políticas, da subjetividade, dos conflitos, contradições, divergências e opiniões, que fundamentam o viver em sociedade (SANSEVERINO, 2015). As atribuições e os espaços que estão em disputa entre esses agentes se expressam no cotidiano acadêmico e administrativo da universidade, com seu caráter de alta complexidade, marcado pelas variáveis micropolíticas e pelas subjetividades (ALMEIDA FILHO *et al.*, 2014). E é nos processos de natureza administrativa, pedagógica e administrativa-pedagógica que atuam os servidores do segmento docente e do segmento técnico-administrativo das universidades.

Quando se discutem os processos educacionais, as atribuições de cada segmento da universidade e os seus espaços de atuação, é possível destacar os técnicos em assuntos

educacionais do grupo de cargos técnico-administrativos das instituições federais de ensino superior. Este destaque pode ser justificado quando se observa que os técnicos em assuntos educacionais, que apenas existem em instituições federais de ensino, demandam como qualificação para ingresso o curso superior em Pedagogia ou em Licenciaturas¹. As exigências de formação desse cargo e a natureza de suas atribuições legais apontam para um caráter de ação que extrapola o administrativo, posicionando-os em uma arena do saber e do fazer pedagógico.

Este debate não pode estar à margem da temática das políticas públicas em educação superior. Enquanto as metas 12 e 13 do Plano Nacional de Educação² focalizam no incremento da taxa bruta de matrícula e da qualidade do ensino superior, as dimensões do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)³ procuram aumentar a oferta da educação superior pública, incentivar a reestruturação acadêmico-curricular e fomentar a renovação pedagógica do ensino superior. É nesta perspectiva de renovação pedagógica, atrelada ao compromisso em ampliar a qualidade da educação superior, que se desenvolve este estudo. Neste contexto, esta pesquisa pretenderá responder à seguinte pergunta: como os técnicos em assuntos educacionais atuam junto aos cursos de graduação?

1.2 HIPÓTESE

Parte-se da hipótese de que a existência de setores pedagógicos favorece a atuação dos técnicos em assuntos educacionais como prescrito legalmente. Dessa forma, é esperado observar maior protagonismo desses técnicos em assuntos educacionais lotados em centros com Seap, a partir de evidências de sua participação em atividades pedagógicas, em comparação com os demais TAEs.

1.3 OBJETIVOS

O objetivo principal desta pesquisa é analisar a atuação dos técnicos em assuntos educacionais junto aos cursos de graduação, a partir de um estudo de caso. Nossa análise inclui dois centros acadêmicos da Universidade Federal de Pernambuco, o foco deste estudo de caso:

¹Ver: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf>. Acesso em 23/01/2020.

²Ver: <https://bit.ly/3wjZq3W>. Acesso em 9/10/2019.

³Ver: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em 9/10/2019.

o Centro de Artes e Comunicação (CAC) e o Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), contemplando 34 cursos de graduação e 15 técnicos em assuntos educacionais. Além disso, esta dissertação ainda objetiva: a) identificar o perfil desses técnicos, b) descrever a natureza das suas atividades diárias, a partir da percepção dos técnicos, e c) comparar essas atividades diárias com a prescrição legal das suas atribuições.

1.4 JUSTIFICATIVA

A pesquisa oportunizada pelo Mestrado Profissional em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco se justifica na Portaria nº 389/2017 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que defende que os mestrados profissionais devem contribuir com a produtividade, a eficácia e a eficiência nas organizações públicas⁴. Adicionalmente, a Portaria nº 131/2017 considera a formação profissional avançada como social e cientificamente relevante e identifica a necessidade de estreitamento das relações entre as instituições de ensino e pesquisa e a atuação profissional no setor público⁵. Os produtos intelectuais dos programas de pós-graduação possuem impacto e relevância econômica e social, sejam acadêmicos ou profissionais, com abrangência nacional e regional e os efeitos desse impacto são esperados em até 4 anos (CAPES, 2019). Neste ponto, ao considerar ser este um mestrado profissional ofertado na instituição para servidores da própria instituição⁶, não é possível furtar a Universidade Federal de Pernambuco e os seus técnicos em assuntos educacionais de serem objeto de pesquisa. Além dessa relação entre instituição e mestrado profissional, deve-se destacar que a sua escolha também se justifica na relevância da UFPE diante de outras instituições de ensino superior, de acordo com *rankings* nacionais e internacionais⁷. Por outro lado, as inquietações que motivam o desenvolvimento desta pesquisa também se relacionam com o lugar de fala da pesquisadora⁸, técnica em assuntos educacionais da instituição.

⁴Ver: <https://bit.ly/2RBsR2u>. Acesso em 22/01/2020.

⁵Ver: <https://bit.ly/3g63eAj>. Acesso em 22/01/2020.

⁶ Das 30 vagas para a 4ª turma do Mestrado Profissional em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco, 25 foram destinadas aos servidores desta instituição.

⁷ Em 2020, o *QS World University Rankings* 2021 indicou que a UFPE ocupa a faixa da 9ª-14ª posição entre as instituições nacionais listadas, sendo a única citada entre as regiões Norte e Nordeste do Brasil. Ver: <https://bit.ly/3pwMELJ>. Acesso em 29/12/2020.

⁸ Para o desenvolvimento desta investigação científica, foi assumido o conceito de neutralidade axiológica, elaborado por Max Weber. Para se aprofundar na discussão conceitual, ver Weiss (2014), disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782014000100007. Acesso em 29/12/2020.

É relevante, então, se debruçar sobre o perfil destes profissionais e a natureza da sua efetiva atuação, seja pedagógica, administrativa ou administrativa-pedagógica. Em especial, ao identificar o universo das práticas pedagógicas, reconhecer um recorte que procura atender aos objetivos da política pública de elevar a qualidade da educação superior: a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e a efetiva atuação destes profissionais, dentro e fora de setores específicos, como é o caso do Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica (Seap).

Esta pesquisa é importante porque, salvo melhor juízo, este trabalho poderá comparar alguns resultados encontrados em uma instituição pública federal de ensino superior do Nordeste, a partir de um programa de pós-graduação dessa região do Brasil, com achados de instituições de outras regiões do País. Em outro flanco, a partir desta pesquisa será possível fomentar uma discussão mais ampla sobre o exercício das atribuições pedagógicas dos TAEs nas universidades e sobre a colaboração entre os diferentes atores institucionais nos processos dessa ordem, compreendendo que o trabalho do TAE não deve ser delimitado pelas atividades exclusivamente administrativas.

Por fim, a pesquisa apresenta contribuições concretas ao desenvolvimento institucional da UFPE. As informações de lotação e exercício dos técnicos em assuntos educacionais da universidade que estão disponíveis no Portal da Transparência foram consolidadas em uma base de dados original, hospedada em plataforma eletrônica de acesso público⁹. Estão disponíveis ainda em caráter inédito, nesta mesma plataforma, os projetos pedagógicos dos 34 cursos de graduação em tela, vigentes no momento da pesquisa. Um relatório, no formato de sumário executivo, com os dados coletados sobre os técnicos em assuntos educacionais da universidade será disponibilizado tanto para a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progepe) quanto para a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da UFPE.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Além da introdução, este trabalho apresenta a seguinte estrutura: a segunda seção, discute as políticas públicas em educação superior, com uma breve revisão sobre os técnicos em assuntos educacionais, os dispositivos legais do cargo e um recorte da prática, considerando os espaços e modos de fazer pedagógico fora da sala de aula. A terceira seção descreve detalhadamente a metodologia empregada na pesquisa, com o objetivo de assegurar a sua

⁹Ver: <https://osf.io/cts9v/>

transparência e replicabilidade. A quarta seção discute os resultados obtidos nos levantamentos de dados e, por fim, a última seção sumariza as conclusões.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A investidura no cargo de técnico em assuntos educacionais, ao exigir graduação em Pedagogia ou demais licenciaturas, determina a formação docente deste servidor. O saber e o fazer técnico-pedagógico, proveniente desta formação docente, se coaduna com a perspectiva de que a prática pedagógica extrapola os limites da sala de aula, estando presente em todo o universo educacional. A partir de uma epistemologia de orientação crítico-emancipatória, considera-se que as práticas pedagógicas são aquelas que sistematizam, aprimoram e analisam as intenções de determinado projeto de educação (FRANCO, 2016, p. 537). Essa prática, de dimensões plurais, precisa ser compreendida em seu caráter de totalidade, pois inclui “o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem” (FRANCO, 2016, p. 547). São instâncias de perfil crítico, que se propõem a transformar de forma coletiva a aprendizagem, em seus sentidos e significados, e que consideram, ao mesmo tempo, a totalidade e a particularidade dos contextos.

Ainda que a literatura sobre prática pedagógica e pedagogia universitária se concentre majoritariamente na perspectiva do professor, é possível dialogar com essas produções, em articulação com as pesquisas que investigam o papel do técnico no espaço universitário. Por um lado, Soares (2009) discute a fragilidade na formação do professor de universidade, cujos saberes mais específicos da atividade docente, tais como os associados ao processo de ensino-aprendizagem, avaliação e planejamento, estão pormenorizados. Por outro lado, Silva (2014) aponta que as práticas próprias do técnico em assuntos educacionais, definidas em edital de concurso público¹⁰, estão justamente descritas como planejamento, análise e reformulação do processo de ensino-aprendizagem e que também incluem atividades ligadas à extensão e à pesquisa acadêmica, de natureza essencialmente pedagógica. Dessa forma, salvo melhor interpretação, é possível compreender que a atuação profissional dos TAEs não deve se encarcerar no administrativo, mas ser potencializada no diálogo direto com os demais agentes da universidade. Por fim, no campo da educação, é preciso ponderar ainda que:

O discurso da educação de qualidade e a luta pela sua garantia nem sempre vêm acompanhados das condições fundamentais para que se dê materialidade a políticas educativas, por razões de natureza ética, pedagógica ou material. Ou seja, discurso, política e prática pedagógica nem sempre guardam

¹⁰ Edital nº 39, de 22 de junho de 2009, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ver: <https://bit.ly/3cupxNY>

coerência, afastando-se, muitas vezes, das intenções proclamadas (SANTIAGO, 2016, p. 128).

As políticas públicas em educação superior e os dispositivos legais que normatizam o cargo de técnico em assuntos educacionais podem se contrapor, por variadas razões, às políticas de gestão e à própria realidade das atribuições cotidianas. O percurso entre a formulação da política e a sua implementação pode esbarrar na complexidade característica do cargo, no que se refere às possibilidades de atuação, e nas especificidades de cada instituição, incluindo o reconhecimento do perfil profissional, a interação entre os agentes do espaço universitário e a própria percepção de cada Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) sobre o seu papel.

No campo da avaliação das políticas públicas com enfoque na implementação, as abordagens analíticas *top down* e *bottom up* se destacam¹¹. A pesquisa de perspectiva *top down* concebe a implementação como parte de um processo que se dá com racionalidade e planejamento, de forma tecnicista, e posiciona “os formuladores como atores centrais” (FERREIRA, 2016, p. 778). Já a perspectiva *bottom up* se concentra no campo da interação entre os prestadores do serviço, burocratas de nível de rua¹², e os seus usuários, considerando que a política se realiza de fato na ponta, numa dimensão local. Propostas mais recentes, contudo, integram as duas abordagens analíticas, inferindo que a implementação parte da “apropriação de uma ideia que, nesse sentido, é consequência da interação entre a intenção (expressa no plano) e os elementos dos contextos locais de ação” (LIMA, 2013).

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

As políticas públicas são fundamentais no processo de “equalizar as relações socioeconômicas” (CARMO, 2019, p. 125), principalmente em contextos de desigualdades sociais e regionais acentuadas. Na dimensão da educação, considerada um direito social pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), foram identificadas demandas específicas que pressionaram o Estado a formular e implementar políticas de expansão das instituições federais de ensino superior e de democratização do acesso a esta etapa do sistema educacional. Essas demandas combinaram a força do represamento de pessoas que anteriormente não conseguiram

¹¹ Para maior aprofundamento sobre as abordagens analíticas de implementação, ver Sabatier (1986).

¹² Para a discussão sobre burocratas de nível de rua e seu papel nas políticas públicas, ver Lipsky (1980).

ingressar em uma universidade com a pressão do mercado por qualificação profissional e formação superior (CARMO, 2014, p. 305).

Na literatura, há estudos que classificam os sistemas da educação superior, de acordo com variadas características¹³, em sistema de elite, sistema de massa e sistema de acesso universal (TROW, 2005), e a partir desta classificação, outras pesquisas investigaram se o Brasil, por meio das políticas públicas formuladas entre os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, tem migrado do sistema de elite para o de massa. Observando o aumento do volume de matrículas e a democratização do acesso, considerou-se que entre os dois governos houve clara expansão da educação superior como um todo, com políticas públicas que apresentam certo grau de continuidade, mas que reservam expressivas diferenças (GOMES, 2012, p. 179). A Tabela 1 apresenta este aumento no número de matrículas:

Tabela 1 – Número de matrículas por região

	2001	2010	2018	Δ (2018 x 2001)
Centro-oeste	260.349	495.240	774.211	197%
Nordeste	460.315	1.052.161	1.799.609	291%
Norte	141.892	352.358	691.639	387%
Sudeste	1.566.610	2.656.231	3.755.153	140%
Sul	601.588	893.130	1.428.909	137%
Brasil	3.030.754	5.449.120	8.450.755	179%

Fonte: Elaborada pela autora (2021), a partir dos dados do Inep e de Carmo (2014)

O aumento no volume de matrículas aconteceu em todas as regiões do Brasil. Carmo (2014) observou, no entanto, que nesse crescimento entre os anos de 2001 e 2010, a região Nordeste se destacou, invertendo posições com a região Sul e ficando na segunda colocação em número de matrículas. Ao atualizar a tabela com os dados da Sinopse Estatística da Educação Superior 2018, foi possível identificar que não houve alteração entre as posições, estando a região Sudeste ainda com o maior número de matrículas, seguida novamente pela região Nordeste. Esse aumento no volume de matrículas acompanhou o crescimento do número de instituições de ensino superior, públicas e privadas. A Tabela 2 sumariza os dados quanto ao número de IES:

¹³Size of system, attitudes toward access, functions of higher education, the curriculum and forms of instruction, the student “career”, institutional characteristics and boundaries, the locus of power and decision making, academic standards, access and selection, forms of academic administration, internal governance (TROW, 2005).

Tabela 2 – Número de IES

	2001	2010	2018	Δ (2018 x 2001)
Federal	67	99	110	39%
Estadual	63	108	128	51%
Municipal	53	71	61	13%
Total Públicas	183	278	299	39%
Total Privadas	1.208	2.100	2.238	46%
Total IES	1.391	2.378	2.537	45%

Fonte: Elaborada pela autora (2021), a partir dos dados do Inep e de Carmo (2014)

O número total de instituições de ensino superior seguiu uma curva ascendente. Quando divididas entre públicas e privadas, essa direção permaneceu a mesma. Ao separá-las por esfera, contudo, as Instituições de Ensino Superior (IES) municipais sofreram redução. Esses números estão relacionados às políticas de expansão do ensino superior, tanto no âmbito público quanto no privado.

Entre as políticas públicas que estimularam diretamente a ampliação do acesso e da permanência de estudantes na educação superior pública está o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, criado em 2007. Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007¹⁴, como ação decorrente do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁵, o Programa considerou que as universidades federais ocupam posição central no desenvolvimento econômico e social do Brasil e apresentou entre os seus objetivos para essas universidades:

(...) assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior (BRASIL, 2009, p. 3).

O Relatório de Primeiro Ano do Reuni (BRASIL, 2009), elaborado pela Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior – MEC, apontou que das 54 universidades federais em funcionamento em 2007, 53 aderiram ao programa Reuni, incluindo a Universidade Federal de Pernambuco. Entre os resultados obtidos já no primeiro ano do programa, o relatório destaca o aumento da oferta de vagas nos cursos de graduação, a abertura de novos cursos, melhores números da relação aluno-professor, obras para ampliação e readequação da infraestrutura, expansão do número de *campi* e municípios atendidos, concessão de bolsas de assistência ao ensino e execução orçamentária dentro do previsto.

¹⁴ O PDE estabeleceu que a oferta da educação superior deve atender a pelo menos 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até 2010. Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em 30 de agosto de 2020.

¹⁵ Ver: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em 30 de agosto de 2020.

Dois resultados dialogam diretamente com o objeto desta pesquisa: a reestruturação acadêmica e inovação e a abertura de concursos para docentes e técnicos. Uma vez que a contratação de novos servidores possibilita o cumprimento das metas estratégicas do Reuni, nos projetos de adesão, as universidades pactuaram inicialmente a abertura de um total de 3.459 cargos, dos quais 1.821 foram de docentes e 1.638 de técnicos administrativos. Em seu projeto de adesão (UFPE, 2007), a Universidade Federal de Pernambuco estabeleceu como proposta a contratação de 400 novos docentes e 600 novos servidores técnico-administrativos, por meio de concurso público, durante a vigência do Programa. Entre os objetivos gerais definidos no projeto estão “implementar as reformas curriculares, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais, em todos os cursos” e “estimular a renovação do exercício da prática pedagógica, sobretudo em áreas, cursos e disciplinas com altas taxas de evasão” (UFPE, 2007).

A atenção à qualidade da oferta se relaciona com a reestruturação acadêmica e inovação e se desdobra em cinco dimensões, contempladas nos projetos de adesão: “reestruturação acadêmico-curricular; inovação pedagógica; mobilidade intra e inter-institucional; compromisso social das universidades, e articulação entre graduação, pós-graduação e os demais níveis educacionais” (BRASIL, 2009, p. 13). Esses são resultados que se integram à discussão sobre a atuação dos técnicos em assuntos educacionais, ao fomentarem a construção de um novo contexto, em diferentes dimensões, nas universidades federais.

As mudanças promovidas pelas políticas de expansão das instituições federais de ensino superior no período de 2003 e 2011, que incluem o Reuni, foram avaliadas em 2012 pelo Ministério da Educação¹⁶. Além dos aspectos quanto a vagas ofertadas, matrículas, recursos orçamentários e assistência estudantil, destacam-se os números referentes aos docentes e aos técnicos administrativos. No período de implementação do Reuni, de 2008 a 2012, foram autorizadas 21.786 novas vagas para docentes efetivos, impactando na redução do número de docentes substitutos e nos números da titulação docente. Quanto aos técnicos administrativos, também se observa uma curva ascendente, com o salto do número de 90.413 em 2008 para 98.364 em 2012. A contratação desses novos servidores foi decorrente da reposição automática de vagas advindas de vacâncias e da autorização de vagas adicionais por meio de concurso público.

¹⁶ Relatório da Comissão constituída pela Portaria nº 126/2012, sobre a análise sobre a expansão das universidades federais, de 2003 a 2012. A Comissão foi formada por membros do Ministério da Educação, da Andifes, da UNE e da ANPG. Ver: <https://bit.ly/3ipKe1n>. Acesso em 29 de agosto de 2020.

No caso específico da UFPE, essa curva ascendente também acompanhou a tendência nacional. Ao se observarem os números da Tabela 3, os recortes temporais, que demarcam os períodos a) antes da implementação do Reuni, b) durante o Programa e c) após sua finalização, atestam que a política de contratação de pessoal afetou o quantitativo de servidores ativos, docentes e técnicos administrativos, na instituição, mesmo com as dinâmicas usuais de vacância.

Tabela 3 – Número de servidores ativos da UFPE¹⁷

	2007	2011	2016	Δ (2007 x 2016)
Docentes	1.799	2.509	2.899	38%
Técnicos administrativos	3.400	3.917	4.137	18%
Total	5.199	6.426	7.036	26%

Fonte: Elaborada pela autora (2021), a partir dos dados da UFPE

Ainda que se observem ressalvas, considerou-se que o programa atendeu ao esperado pela comunidade, com reflexos na dimensão pedagógica, a partir do estímulo à mudança de paradigmas com a elaboração de novos arranjos curriculares (BRASIL, 2012). No entanto, no que se refere a mudanças nas políticas de gestão, os impactos foram considerados tímidos apesar das demandas recorrentes originadas do crescimento do número de servidores técnicos. A compreensão assumida por esta pesquisa, com base na literatura, é de que a renovação pedagógica nas universidades caminha junto com medidas voltadas para seus recursos humanos, servidores docentes e técnicos administrativos.

No caso da Universidade Federal de Pernambuco, Arruda (2011) considerou que as diretrizes do Reuni transpostas para o Projeto Reuni/UFPE (UFPE, 2007) “foram recontextualizadas, pois a produção do Plano articulou tanto a produção de orientações oficiais, quanto às experiências locais, resultando assim em uma recriação híbrida” (ARRUDA, 2011, p. 195). O Plano Reuni/UFPE indicou, por exemplo, que medidas para o crescimento da taxa de conclusão dos cursos de graduação deveriam estar fundamentadas também na atualização dos currículos e na elaboração de estratégias para acompanhamento dos estudantes. Por outro lado, para o desenvolvimento do profissional docente, na perspectiva dos saberes pedagógicos, científicos e da experiência, houve um redimensionamento do Programa de Atualização Didático-pedagógica, mediante ações conjuntas entre a Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos

¹⁷ O Projeto Reuni/UFPE (2007) indica que a população universitária da UFPE é composta pelo quantitativo indicado na tabela quanto aos docentes e técnico-administrativos, sem distinção quanto a natureza dos docentes para além da titulação. Os anuários de 2011 e de ano base 2016 consideram enquanto corpo docente os professores efetivos, substitutos e visitantes.

e o Centro de Educação, por meio do Núcleo de Formação Continuada Didático-pedagógica (ARRUDA, 2011, p. 174-175). Esses aspectos de renovação pedagógica que se inserem na dimensão da reestruturação acadêmico-curricular deveriam envolver discussões entre os diferentes segmentos da universidade e se desdobrar em ações articuladas entre gestão, corpo docente e corpo técnico-administrativo.

2.2 TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS: uma breve revisão¹⁸

A atuação dos técnicos em assuntos educacionais tem sido objeto de estudo em pesquisas realizadas em diferentes programas de pós-graduação no Brasil. Os profissionais do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (PIO, 2012), por exemplo, foram tema de pesquisa no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Posteriormente, a Universidade Federal Fluminense (UFF) foi objeto de estudo em pesquisa realizada por Sanseverino (2015), no Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão, que buscou identificar as rotinas executadas diariamente por esses profissionais e propôs um plano de ação para os TAEs da instituição. Mais recentemente, Lopes (2019), no Mestrado Profissional em Administração Pública, que também construiu um plano de ação, examinou o caso da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), descrevendo o cargo de técnico em assuntos educacionais e comparando o trabalho real e o prescrito legalmente. Estes trabalhos partem do viés da Educação, História da Educação, Administração e Gestão Pública e contribuíram com o presente estudo, ainda que sob outra perspectiva.

Tanto a dissertação de Sanseverino (2015) quanto a de Lopes (2019) apresentam uma revisão sistemática de artigos e outros trabalhos com esta temática disponíveis em periódicos indexados em bases de dados e no Banco de Teses e Dissertações da Capes. A partir dessa revisão, foram selecionados, além dessas duas dissertações, mais cinco estudos que podem dialogar, em termos de metodologia e resultados, com a pesquisa realizada na Universidade Federal de Pernambuco. Desse total de sete trabalhos, quatro são estudos de caso nas seguintes universidades federais: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (LOPES, 2019), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) (MOURA, 2017), Universidade Federal Fluminense (SANSEVERINO, 2015) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (SILVA, 2014).

¹⁸ Sanseverino (2015) e Lopes (2019) realizaram pesquisa bibliométrica sobre os técnicos em assuntos educacionais e para esta pesquisa foi considerada a bibliometria mais recente, sendo extraídos os estudos que mais se aproximaram da temática específica de interesse.

A dissertação de Lewandowski (2018) é um estudo de caso no Instituto Federal do Paraná (IFPR) e foi necessário resguardar as devidas peculiaridades entre os tipos de instituição federal de ensino superior para construir a interlocução entre as produções acadêmicas sobre o tema. A dissertação mais antiga das extraídas da revisão é a de Pio (2012), que apresentou um estudo de caso no Colégio Pedro II, instituição pública federal de educação básica. A despeito de ser voltada para uma etapa diferente do sistema educacional brasileiro, essa dissertação optou metodologicamente por uma análise histórico-documental dos dispositivos legais do cargo de técnico em assuntos educacionais, além de entrevistas e questionário, para identificar a atividade não docente exercida por esses técnicos. Dessa forma, foi possível traçar paralelos entre os estudos.

Já na fase preliminar de análise das sete dissertações selecionadas, pôde-se identificar, por meio da Plataforma Lattes, que todas as autoras são servidoras públicas federais, da categoria técnico-administrativa, atuando em instituições de ensino, e que 86% delas ocupam o cargo de técnicos em assuntos educacionais. Quanto à modalidade das dissertações, 43% do total foram desenvolvidos em Mestrados Profissionais. No que se refere à área de conhecimento do programa de pós-graduação de origem, 71% corresponderam à área de Educação. Foi possível determinar ainda que, excetuando-se Horta (2016), todos os demais trabalhos tiveram como lócus do estudo a própria instituição do servidor-pesquisador.

Essas interseções observadas entre a lotação do servidor-pesquisador, seu objeto de estudo e o programa de pós-graduação em que a dissertação foi defendida e publicada podem indicar que a familiaridade com a temática foi um dos motivadores da pesquisa. É também este o caso da pesquisa realizada na Universidade Federal de Pernambuco. Ainda há indícios de que esses trabalhos podem contribuir com o desenvolvimento institucional nas IES de interesse, fomentando uma discussão sobre a educação superior, as dinâmicas da prática pedagógica para além do docente, identidade profissional, perfil e atuação dos TAEs e até sobre políticas institucionais de dimensionamento de pessoal técnico-administrativo nas instituições federais de ensino. As possibilidades de contribuição dessas pesquisas ao desenvolvimento institucional se relacionam, mas não se limitam, aos objetivos do Mestrado Profissional, como indicado pela Capes. Além disso, o esforço empreendido pelos pesquisadores em replicar metodologias e cotejar resultados pode indicar um fortalecimento contínuo da temática. No Quadro 1, estão sistematizados os dados sobre os autores e a instituição estudada:

Quadro 1 – Origem dos autores e instituições estudadas

Autor (Ano)	Programa de Pós-graduação (IES)	Instituição de lotação	Instituição estudada
Pio (2012)	Programa de Pós-graduação em Educação (Universidade Federal do Rio de Janeiro)	Colégio Pedro II – RJ	Colégio Pedro II – RJ
Silva (2014)	Programa de Pós-graduação em Educação (Universidade Estadual do Rio de Janeiro)	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Sanseverino (2015)	Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão (Universidade Federal Fluminense)	Universidade Federal Fluminense	Universidade Federal Fluminense
Horta (2016)	Mestrado Profissional em Educação (Universidade Federal de Lavras)	Universidade Federal de São João Del Rei	Não se aplica ¹⁹
Moura (2017)	Programa de Pós-graduação em Educação (Universidade La Salle)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Lewandowski (2018)	Programa de Pós-graduação em Educação (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)	Instituto Federal do Paraná	Instituto Federal do Paraná
Lopes (2019)	Mestrado Profissional em Administração Pública (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Da dissertação de Horta (2016), por exemplo, foram extraídas contribuições para a leitura dos dispositivos legais referentes ao cargo de técnico em assuntos educacionais. Partindo da análise documental desses dispositivos, Horta (2016) apresenta uma compreensão crítica do trabalho dos TAEs a partir das atividades e demais informações descritas nas legislações brasileiras. Na cronologia dos normativos legais, foram elencados os perfis contextualizados de cada dispositivo, como, por exemplo, o Decreto nº 72.493/1973, que apontou a exigência do curso superior, atrelado a uma perspectiva de “modernização e profissionalização” (HORTA, 2016, p. 116).

Seções sobre as normativas legais que se referem ao cargo são recorrentes na literatura selecionada (LEWANDOWSKI, 2018; LOPES, 2019; MOURA, 2017; PIO, 2012; SANSEVERINO, 2015; SILVA, 2014). O resultado do diálogo entre a nossa análise documental, a análise realizada por Horta e as demais análises disponíveis foi contraposto à percepção que os próprios TAEs da UFPE têm sobre suas atribuições e atividades cotidianas.

¹⁹ Seu objeto de estudo é a legislação sobre os técnicos em assuntos educacionais, sem enfocar nenhuma instituição.

Objetivando analisar os processos identitários de pedagogos que ocupam o cargo de técnicos em assuntos educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Silva (2014) identificou que estes estariam ainda em construção, mesmo com a legislação sobre o cargo que remonta à década de 1970. As escolhas metodológicas do estudo incluíram, além da análise documental dos dispositivos legais referentes aos TAEs, aplicação de questionário e realização de entrevistas. O questionário, objetivando investigar aspectos pessoais e de ordem acadêmica e profissional, obteve uma taxa de resposta de quase 50% entre os TAEs da UFRJ. Já as entrevistas foram realizadas com quatro TAEs, formados em Pedagogia e com diferentes tempos de serviço.

Entre os achados da pesquisa está o reconhecimento do “sentido de pertença” (SILVA, 2014, p. 72), indicando que os TAEs entrevistados assumem como suas as atribuições previstas nos normativos, possibilitando que sua atuação seja ressignificada. A interpretação da autora é de que são criadas táticas no cotidiano do trabalho para construir, reconstruir e “dar sentido ao seu fazer” (SILVA, 2014, p. 99), tornando as atividades diárias mais próximas das práticas pedagógicas.

A compreensão de que a prática pedagógica também existe fora da sala de aula e dialoga no espaço universitário entre TAEs e docentes, a partir da formação docente do cargo técnico, encontra acordo nos relatos da UFRJ:

(...) percebemos os atos de pertencimento no momento que elas reconhecem e aceitam que são professoras e mostram o pertencimento a esse grupo, de professor, e também de pedagogas, pois sabem que sua função de TAE pede que atuem como pedagogos (SILVA, 2014, p. 89).

A autora constatou que, no caso específico dos pedagogos que são técnicos em assuntos educacionais, a formação em Pedagogia influencia na atuação como TAE, possibilitando que a sua bagagem formativa também favoreça compreender a complexidade do cargo tal qual um desafio e formular táticas que reconfiguram o trabalho diário.

Do questionário aplicado com os TAEs, identificou-se que 45% consideram que exercem atribuições de natureza administrativa-pedagógica, enquanto 36% desenvolvem atividades majoritariamente administrativas e 13% se dedicam exclusivamente ao fazer pedagógico. Na interpretação desses resultados, Silva (2014) caracteriza as tarefas administrativas como “rotinas das funções referentes ao cargo de técnico administrativo que compõem atividades dos servidores de nível médio” (SILVA, 2014, p. 73). Mas, ainda que os relatos indiquem que “preencher espaço de outros profissionais em atividades que não são de um pedagogo, sugere que ele é de pouca importância” (SILVA, 2014, p. 90), a análise dos resultados conclui que a identidade do TAE está em construção, em um processo dinâmico,

protagonizado pelos próprios profissionais, que mobilizam táticas de ação na prática cotidiana, para garantir sua atuação na instituição.

Com o objetivo de elaborar um Plano de Ação para o técnico em assuntos educacionais do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR), da Universidade Federal Fluminense, Sanseverino (2015) buscou conhecer as atividades desenvolvidas pelos TAEs na instituição, identificar as ações que favoreceriam o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão e sistematizar as contribuições destes profissionais para com o Instituto. Metodologicamente, estes objetivos foram alcançados a partir de análise documental dos dispositivos legais do cargo, aplicação de questionários voltado aos TAEs da UFF e realização de entrevistas com gestores do IEAR.

Por meio do questionário, com taxa de resposta de 36% entre a população de TAE da UFF, foi possível identificar que 71% da amostra “possuem Licenciatura em alguma área de conhecimento, enquanto 21% têm formação em Pedagogia e apenas 8% possuem graduação diferente dessas” (SANSEVERINO, 2015, p. 103). Além disso, na percepção dos respondentes quanto à natureza das atividades que realizam, 54% consideraram como administrativa e 46% como administrativa-pedagógica. Nenhum TAE classificou as rotinas executadas como majoritariamente pedagógica, mesmo aqueles lotados nas Unidades de Ensino. Para a autora, “a predominância da natureza administrativa pode indicar distanciamento da função que deveria ser desempenhada pelo TAE na universidade” (SANSEVERINO, 2015, p. 104), quando considerado que as atribuições deveriam ser, em essência, pedagógicas.

Ainda que não fosse o foco da pesquisa identificar graus de satisfação dos TAEs no exercício do seu cargo, 11% dos respondentes declararam insatisfação relacionada à indefinição dos papéis, falta de autonomia, desvalorização, desmotivação, descrença e execução de tarefas majoritariamente administrativas. Em contraponto a esse cenário, considerou-se que:

(...) as sugestões de atividades pertinentes ao cargo revelaram o desejo de atuar na área pedagógica em parceria com as coordenações e direções da Unidades de Ensino, de auxiliar os alunos em seu processo de aprendizagem, de colaborar com o desenvolvimento da universidade, de propor melhorias nos processos de trabalho etc. (SANSEVERINO, 2015, p. 109).

O desenho de pesquisa adotado, ao propor entrevista com os gestores, possibilitou identificar a percepção da gestão e da instituição sobre o trabalho realizado pelos TAEs e seu leque de opções de atuação. Todos os gestores do IEAR, em exercício no momento da pesquisa, participaram das entrevistas e quando questionados sobre as atribuições do cargo, 57% indicaram não conhecer, 28% conheciam um pouco e 14% afirmaram conhecer. Na apresentação das atividades do cargo, a partir dos normativos legais, sua natureza foi

considerada administrativa-pedagógica por 71% dos gestores, enquanto 28% identificaram como sendo apenas pedagógica. Destaca-se a descrição do discurso dos agentes da gestão:

Um desses inverteu a ordem dos vocábulos, afirmando: É pedagógica-administrativa. A ênfase é do pedagógico para o administrativo. O olhar tem que ser pedagógico. A instituição é educativa. O olhar é pedagógico, as atividades é que são administrativas". Outro entrevistado questionou as denominações apresentadas, afirmando que chamara de político-pedagógica: "político porque tem a ver com gestão e pedagógica porque é de aprendizado (SANSEVERINO, 2015, p. 113).

O plano de ação apresentado como contribuição da pesquisa ao desenvolvimento institucional na IEAR/UFF contemplou “as atribuições descritas no cargo de TAE e os resultados provenientes dos instrumentos de coleta de dados utilizados” (SANSEVERINO, 2015, p. 123).

Os técnicos em assuntos educacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul foram objeto de estudo de Moura (2017). Após examinar a literatura disponível sobre o assunto, sua escolha metodológica foi pela entrevista semiestruturada com dois TAEs da instituição, com diferentes tempos de exercício, formação e nível de escolaridade, objetivando identificar o seu lugar no espaço universitário brasileiro. Entre as inferências apresentadas, destaca-se a necessidade de uma delimitação do seu trabalho e da sua prática, atribuindo a ausência de definição do lugar do TAE, entre outras razões, à formação para o exercício da docência e não para atuação na assessoria pedagógica. Por outro lado, a escassez de espaços específicos para a prática pedagógica pode conduzir à realização de rotinas unicamente administrativas (MOURA, 2017, p. 94).

Dos relatos obtidos nas entrevistas, foram observados aspectos importantes da atuação do TAE. Ainda que o profissional tenha clareza sobre suas atribuições, os discursos desvelaram a necessidade de concessão, vinda de outros agentes do espaço universitário, para o seu exercício. Nessa perspectiva, aquele que concede, valida, reconhece e credencia o trabalho do TAE é outro servidor. Ao descrever e analisar as interações dos TAEs com outros sujeitos da universidade, são apresentadas duas posições: a relação com os discentes e a relação com os docentes. Enquanto considera que, na prática, “o trabalho de orientação aos alunos é o que mais caracteriza a atuação do profissional” (MOURA, 2017, p. 91), também aponta que é o docente que adota “uma conduta refratária aos temas pedagógicos” (MOURA, 2017, p. 91).

Contudo, considerando o esforço desses TAEs pelo fortalecimento da sua identidade profissional, propõe, como alternativa para dirimir as indefinições, a criação de um setor em que estes estejam inseridos, com atividades devidamente desenhadas, que tornem seu lugar e seu papel institucionalmente reconhecido, contribuindo, dessa forma, para o próprio

desenvolvimento da instituição. A ideia da divisão de assessoria pedagógica foi apresentada como uma estrutura organizada em três dimensões, alcançando os eixos das propostas pedagógicas dos cursos, do atendimento ao discente e da formação e acompanhamento do docente (MOURA, 2017, p. 96).

O estudo de caso realizado no Instituto Federal do Paraná identificou uma ausência de clareza sobre a identidade profissional e as possibilidades de atuação dos técnicos em assuntos educacionais nesta instituição. A partir de aplicação de questionários, verificou-se que esta indefinição estava presente de forma institucional, mas também era compartilhada pelos próprios técnicos: “em vários momentos nas respostas os TAEs demonstraram não ter total clareza de suas atribuições e também relataram que os demais colegas de trabalho, inclusive as chefias não o têm” (LEWANDOWSKI, 2018, p. 124-125). Por outro lado, a autora descreveu que:

Em outras respostas o que constatamos foi que, quando o servidor e todos a sua volta conhecem as atribuições do técnico em assuntos educacionais, do trabalho que este pode realizar, a sua contribuição nas atividades de ensino, pesquisa e extensão é extremamente significativa. Da mesma maneira que constatado anteriormente, a falta de conhecimento também acaba por tornar o TAE subutilizado e desmotivado (LEWANDOWSKI, 2018, p. 119).

Esse pode ser um indicativo da necessidade de um esforço institucional para a definição e sensibilização do lugar do TAE na universidade. Ainda que se considere que esta incerteza provém da complexidade do cargo e da diversidade de formações dos seus ocupantes, sua presença recorrente afeta de forma negativa o engajamento desses técnicos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Esta pesquisa também tratou da diferenciação quanto aos processos identitários de TAEs e pedagogos, reconhecendo que no convívio de cargos com atribuições similares e que convergem na formação em Pedagogia (ainda que o TAE possa ter formação em licenciaturas), podem ser gerados conflitos entre as atividades desempenhadas.

Em conclusão, Lewandowski (2018) identificou que apesar de 97% dos técnicos em assuntos educacionais da sua amostra expressarem que contribuem com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, 88% classificam suas atividades como sendo de natureza administrativa-pedagógica, seguidos por 9% majoritariamente administrativa e 3% majoritariamente pedagógica. Extraído do relato de um respondente, o perfil do técnico em assuntos educacionais pode ser descrito como “uma espécie de assistente administrativo com algum conhecimento pedagógico” (LEWANDOWSKI, 2018, p. 125). Entretanto, foi observado que significativa parcela da amostra demonstrou interesse real em atuar de forma mais efetiva, em concordância com sua formação e com as atribuições determinadas para o cargo em concurso público.

A pesquisa de caráter exploratório desenvolvida na Universidade Federal do Triângulo Mineiro teve como objetivo descrever e analisar o cargo de técnico em assuntos educacionais, identificando as disparidades entre as atribuições legalmente definidas e o trabalho efetivamente realizado. A metodologia aplicada no estudo incluiu questionário com os TAEs, com taxa de resposta de 65,7% entre a população de 35 profissionais da UFTM, e entrevista com os pró-reitores da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários, Pró-Reitoria de Ensino e Pró-Reitoria de Recursos Humanos. Foi possível ainda obter informações de natureza quantitativa e qualitativa sobre a trajetória dos TAEs, suas motivações para o ingresso no cargo e sobre sua satisfação profissional.

No que concerne à percepção que os TAEs têm de suas atividades, o questionário identificou que 52,2% as consideram como sendo majoritariamente administrativas, 43,5% administrativo-pedagógicas e 4,3% majoritariamente pedagógicas, resultado semelhante ao encontrado em outras instituições pesquisadas (SILVA, 2014; SANSEVERINO, 2015; LEWANDOWSKI, 2016). Mesmo para parte daqueles que informaram realizar atividades pedagógicas no cotidiano, a autora inferiu que “parecem não estar estritamente relacionadas as atividades prescritas legalmente” (LOPES, 2019, p. 78). Ainda assim, entre esses:

(...) o que se nota é que no setor cuja atuação predominante é junto aos discentes, houve a realização mais frequente das atividades pedagógicas atreladas ao processo-ensino aprendizagem discente. Essa característica mostra uma maior aproximação do TAE com o discente do que dos docentes (LOPES, 2019, p. 78-79).

Entre os relatos de dois dos três Pró-reitores entrevistados, foram identificados alguns posicionamentos sobre a relação entre TAEs e docentes, como a percepção de que o perfil e a autonomia docente podem impedir uma atuação mais robusta dos técnicos. O entendimento é que existe uma necessidade de mudança institucional, que possibilite o respeito e o empoderamento desses profissionais. Para a autora, os próprios técnicos em assuntos educacionais “sabem o que precisa ser feito para o bom direcionamento de suas funções e reestruturação do modelo institucional de apoio pedagógico” (LOPES, 2019, p. 84).

A pesquisa de Lopes (2019), realizada a partir de um Mestrado Profissional, apresentou como produto da dissertação um Plano de Ação, objetivando contribuir com o desenvolvimento institucional da UFTM e orientar as práticas daqueles que exercem o cargo de TAE. O Plano de Ação foi construído mediante análise documental dos normativos legais do cargo e do que foi extraído dos questionários. As sugestões obtidas foram classificadas em “assessoria pedagógica genuína” e “políticas de recursos humanos” e compuseram o documento que prevê a valorização dos saberes pedagógicos dos TAEs, essenciais na promoção de uma

educação superior de qualidade, como previsto nas políticas públicas específicas (LOPES, 2019, p. 88).

Ao se analisar o resultado das questões sobre a natureza das atividades realizadas pelos TAEs, nos questionários aplicados em quatro instituições, é possível observar similaridades. Os TAEs que percebem suas atividades como majoritariamente pedagógicas, em todas as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), são minoria, enquanto as maiorias se alternam entre a natureza essencialmente administrativa e a administrativa-pedagógica. Na literatura selecionada, as razões se sobrepõem: são gargalos do reconhecimento da identidade profissional, seja pela instituição e pelos diferentes segmentos da universidade, como o docente, ou ainda por uma parcela dos próprios TAEs. Mas, ainda que não haja um consenso sobre a robustez da legislação específica, a literatura tem considerado que existe uma demanda por políticas institucionais em favor desses técnicos e que deriva do esforço destes a construção de estratégias que garantem uma atuação no campo das práticas pedagógicas.

Tabela 4 – Natureza das atividades realizadas pelos TAEs (%)

Instituição (Autor, Ano)	Pedagógica	Administrativa	Administrativa-Pedagógica
Universidade Federal do Rio de Janeiro (Silva, 2014)	13	36	45
Universidade Federal Fluminense (Sanseverino, 2015)	-	54	46
Instituto Federal do Paraná (Lewandowski, 2018)	3	9	88
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Lopes, 2019)	4,3	52,2	43,5

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Organizadas em ordem alfabética por autor, as informações sobre as pesquisas selecionadas para o referencial teórico sobre os técnicos em assuntos educacionais, tais como ano, metodologia empregada e resultados encontrados, foram sumarizadas no Quadro 2, de forma a facilitar a visualização das características mais gerais, das similaridades e das particularidades.

Quadro 2 – Desenho teórico

Autor (Ano)	Metodologia	Resultados
Horta (2016)	Análise documental de dispositivos legais.	Compreensão crítica do trabalho do Técnico em Assuntos Educacionais, de acordo com as atividades propostas nas legislações brasileiras no âmbito da Universidade Pública no Brasil.
Lewandowski (2018)	Estudo de caso no Instituto Federal do Paraná; Análise documental de dispositivos legais; Aplicação de questionário.	Identificação da ausência de clareza sobre a identidade profissional e possibilidades de atuação dos técnicos em assuntos educacionais, tanto pela instituição quanto pelos próprios técnicos. Levantamento sobre o perfil profissional e a natureza das atividades realizadas pelos técnicos em assuntos educacionais do Instituto Federal do Paraná.
Lopes (2019)	Estudo de caso na Universidade Federal do Triângulo Mineiro; Análise documental de dispositivos legais; Aplicação de questionário, com dados quantitativos e qualitativos.	Identificação de distância entre o trabalho prescrito na legislação e o efetivamente realizado pelos TAEs na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, com atividades prioritariamente administrativas.
Moura (2017)	Estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Análise documental de dispositivos legais; Entrevistas semiestruturadas; Análise de discurso.	Identificação da ausência de definição do lugar e da importância dos TAEs pela instituição, pelos docentes e pelos próprios TAEs. Identificação de um esforço dos TAEs pelo fortalecimento da sua identidade profissional.
Pio (2012)	Estudo de caso no Colégio Pedro II – RJ; Análise histórico-documental de dispositivos legais, arquivos escolares e registros não oficiais; Entrevistas, na perspectiva da história oral; Aplicação de questionário.	Identificação do percurso histórico do cargo Técnico em Assuntos Educacionais nas unidades do Colégio Pedro II. Identificação de uma multiplicidade de identidades dos TAEs, do ponto de vista da instituição, dos docentes e dos próprios TAEs.
Sanseverino (2015)	Estudo de caso na Universidade Federal Fluminense; Análise documental de dispositivos legais; Aplicação de questionário; Entrevistas; Pesquisa-ação, com elaboração de Plano de Ação.	Identificação do perfil de formação dos TAEs da UFF e da natureza de suas atividades. Identificação das possibilidades de atuação dos TAEs. Elaboração de Plano de Ação dos TAEs.
Silva (2014)	Estudo de caso na Universidade Federal do Rio de Janeiro; Análise documental de dispositivos legais dos cargos de técnico em assuntos educacionais e pedagogo e do curso de Pedagogia; Aplicação de questionário; Entrevistas.	Identificação do processo de construção da identidade dos TAEs e pedagogos, ainda em andamento. Identificação de um esforço dos TAEs e pedagogos pelo fortalecimento da sua identidade profissional, por meio das práticas cotidianas. Identificação da disparidade entre o perfil do curso de Pedagogia e atuação do Pedagogo e dos TAEs na universidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Os dispositivos legais dentro da legislação brasileira que regulamentam o cargo de técnico em assuntos educacionais, em diferentes sentidos, foram coletados da bibliografia utilizada. Como mencionado no Quadro 2, os estudos sobre o cargo se detêm em maior ou menor medida a descrever e/ou analisar esses normativos, contextualizando-os. Destaca-se, no entanto, Horta (2016), cujo estudo tem como objetivo principal compreender de forma crítica como a atuação dos TAEs está apresentada nestes dispositivos. Outros trabalhos (LEWANDOWSKI, 2018; MOURA, 2016; SANSEVERINO, 2015), assim como Horta (2016), consideram como marco para suas análises legais o Plano de Cargos e Salários (PCS) de 1970, que apresenta as diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União, dentro do Poder Executivo e culmina com o Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, que dentre os normativos, descreve de forma mais detalhada o cargo de técnico em assuntos educacionais e suas atribuições.

A listagem desses dispositivos legais, de 1970 a 2005, com suas descrições breves e links de acesso, está sintetizada no Quadro 3 e pode auxiliar na identificação dos normativos de interesse para os pesquisadores da temática.

Quadro 3 - Dispositivos legais (continua)

NOME	DESCRIÇÃO
Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970 ²⁰	Plano de Cargos e Salários (PCC) que estabelece diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União.
Decreto nº 72.493, de 1º de julho de 1973 ²¹	Dispõe sobre o grupo “Outras atividades”, no qual se encontra a categoria funcional do TAE.
Portaria nº 146 do DASP, de 17 de agosto de 1973 ²²	Estabelece as especificações de classes do grupo “Outras Atividades de Nível Superior”.
Decreto nº 76.640, de 19 de novembro de 1975 ²³	Estabelece requisitos para ingresso no cargo.
Considerações sobre a situação atual dos técnicos em assuntos educacionais no MEC (1979) ²⁴	Documento do MEC, que estabelece as normas de atuação do TAE no âmbito do MEC.
Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987 ²⁵	Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos

²⁰Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5645.htm. Acesso em 23/01/2020.

²¹Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D72493.htm. Acesso em 23/01/2020.

²²Ver: <https://osf.io/p8n5v/>. Acesso em 09/06/2021.

²³Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D76640.htm. Acesso em 22/01/2020.

²⁴Ver: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001934.pdf>. Acesso em 23/01/2020.

²⁵Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm. Acesso em 23/01/2020.

Quadro 3 - Dispositivos legais (conclusão)

NOME	DESCRÍÇÃO
Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005 ²⁶	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação.
Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC ²⁷	Inclui a descrição do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

2.3 RECORTES DA PRÁTICA: espaços e modos de fazer pedagógico fora da sala de aula

Nos estudos selecionados para esta pesquisa, também se discutem os espaços de atuação e as possibilidades de prática dos técnicos em assuntos educacionais nas instituições federais de ensino superior (LEWANDOWSKI, 2018; LOPES, 2019; MOURA, 2016; SANSEVERINO, 2015), sejam os existentes sejam os necessários. Esta discussão está inserida em um campo temático mais amplo, o da assessoria pedagógica universitária, setor institucional que assume como seu objeto de estudo e de trabalho o que estiver circunscrito entre ensino, aprendizagem e avaliação (XAVIER, 2020; LUCARELLI, 2015), e mais particularmente, no contexto de democratização e expansão do ensino superior no Brasil (CUNHA, 2015). Nesta pesquisa, considerando os diferentes recortes da prática, esse setor foi implicado como um espaço do fazer pedagógico fora da sala de aula.

Dentre as descrições do conceito, registrou-se que assessoria pedagógica toma como sua responsabilidade a viabilização de “espaços direcionados à formação para o exercício da docência universitária, enquanto processo componente do desenvolvimento profissional docente, com vistas à construção de saberes e à reflexão pedagógica” (XAVIER, 2020, p. 5). Lucarelli (2015) aponta, a partir da experiência dos assessores pedagógicos universitários da Argentina, que atualmente são desenvolvidas não só ações de formação docente, mas também ações de pesquisa, intervenção e colaboração com a gestão, posicionando os assessores no lugar de parceria junto aos professores. É o caso do Encontro de Assessorias Pedagógicas Universitárias, que tem apresentado grande produção e posicionado a Argentina, “a nível ibero-americano, numa referência no campo” (CUNHA, 2015, p. 26).

Cunha (2015) traz a caracterização de estratégias de assessoramento pedagógico observadas nas universidades, sendo elas: (1) projetos que articulem a ação da assessoria com

²⁶Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm. Acesso em 23/01/2020.

²⁷Ver: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf>. Acesso em 23/01/2020.

as demandas diversas existentes na comunidade acadêmica; (2) editais que estimulem experiências de inovação e formação, promovendo melhorias no processo de ensino-aprendizagem; (3) assessorias a cursos e áreas que estejam agrupados por campos científicos e/ou profissionais, sistematizando a ação de assessoramento em uma proposta de apoio e de ações propositivas e (4) redes de desenvolvimento de práticas e formação que antecedam à própria institucionalidade do assessoramento pedagógico.

Ao discutir fragilidades da prática, outras questões foram levantadas dentro da temática, como, por exemplo: “Como o Projeto Pedagógico da Instituição de Ensino Superior (IES) se manifesta nas estratégias de formação de seus docentes? Como se expressa na constituição de sua assessoria pedagógica?” (CUNHA, 2015, p. 26). A essas perguntas se soma uma das análises deste nosso estudo, que é sobre a atuação dos técnicos em assuntos educacionais junto aos cursos de graduação. Exercendo suas funções a partir de um local de assessoramento ou não, como se dá sua participação no processo de elaboração dos projetos pedagógicos desses cursos? Compreendendo que “um projeto pedagógico se torna legítimo a depender do grau e do tipo de participação dos envolvidos no processo educativo” (SANTANA, 2015, p. 27) e neste caso, considerando o PPC como um recorte da prática pedagógica, o incentivo a inserção da comunidade acadêmica na sua formulação ou reformulação, inclusive a de assessores pedagógicos como os TAEs, possibilita legitimidade, robustez e adesão ao documento que representa a concretude das concepções assumidas pelo curso.

Ainda em termos de fragilidades, na vivência universitária, foram observadas disparidades entre as denominações institucionais e as práticas de assessoramento pedagógico, os modos de fazer pedagógico, muitas vezes limitadas pelo atendimento ao discente. O que foi chamado de “confusão terminológica” e associado à necessidade de “criar a identidade de assessoramento pedagógico docente” (XAVIER, 2020, p. 13) pode ser um indicativo da emergência em ampliar as discussões sobre o tema e identificar, refletir e transformar as práticas institucionais de assessoria pedagógica, principalmente a partir da perspectiva do diálogo, da inovação e da inclusão de mais atores.

A atuação dos assessores pedagógicos, quer sejam docentes quer sejam outros profissionais²⁸, revela determinada concepção pedagógica e didática, bem como as perspectivas

²⁸ No caso dos estudos de Lucarelli (2015), no contexto das primeiras discussões sobre o tema nas universidades argentinas, foram identificados profissionais da área das Ciências Sociais, Pedagogia, Psicologia e Sociologia. Para esta pesquisa e dissertações correlatas, estão sendo considerados os técnicos em assuntos educacionais e os pedagogos, ainda que para os primeiros seja possível a formação em todas as áreas descritas por Lucarelli (2015) desde que licenciaturas.

teóricas que orientam os percursos e decisões da instituição (LUCARELLI, 2015). Decerto, a ausência de espaços de apoio e assessoria pedagógica ou a falta de adesão da comunidade universitária às políticas de ensino e gestão acadêmica também são reveladoras das concepções, inclusive políticas, e das perspectivas adotadas institucionalmente.

Mesmo que as práticas, nas instituições estudadas, possam apontar para a incipienteza dos espaços e modos de fazer pedagógico fora da sala de aula, em especial, enquanto iniciativas coletivas e/ou institucionais, três pesquisas dentre as dissertações selecionadas apresentam proposições para a atuação dos técnicos em assuntos educacionais, sintetizadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Proposições de espaços e modos de fazer pedagógico para TAEs

Autor (Ano)	Instituição	Modelo	Descrição / Vinculação	Atuação
Sanseverino (2015)	UFF	Plano de Ação	Definição de Plano de Ação com Objetivos, Foco, Ações, Metodologia, Setor, Recursos, Período de Execução e Indicadores Instituto de Educação de Angra dos Reis / UFF	Ações com foco em: Ensino Pesquisa Extensão Gestão
Moura (2017)	UFRGS	Proposta	Estruturação da Divisão de Assessoria em Assuntos Educacionais Unidades Acadêmicas da UFRGS	Proposta Pedagógica de Curso Atendimento ao Discente Formação e Acompanhamento do Docente
Lopes (2019)	UFTM	Plano de Ação	Definição de Plano de Ação com Área de Atuação, Objetivos, Metodologia e Órgão/Setor Executor. Aplicável a qualquer Ifes.	Ações com foco em: Gestão de Pessoas ²⁹ Ensino Pesquisa Extensão

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

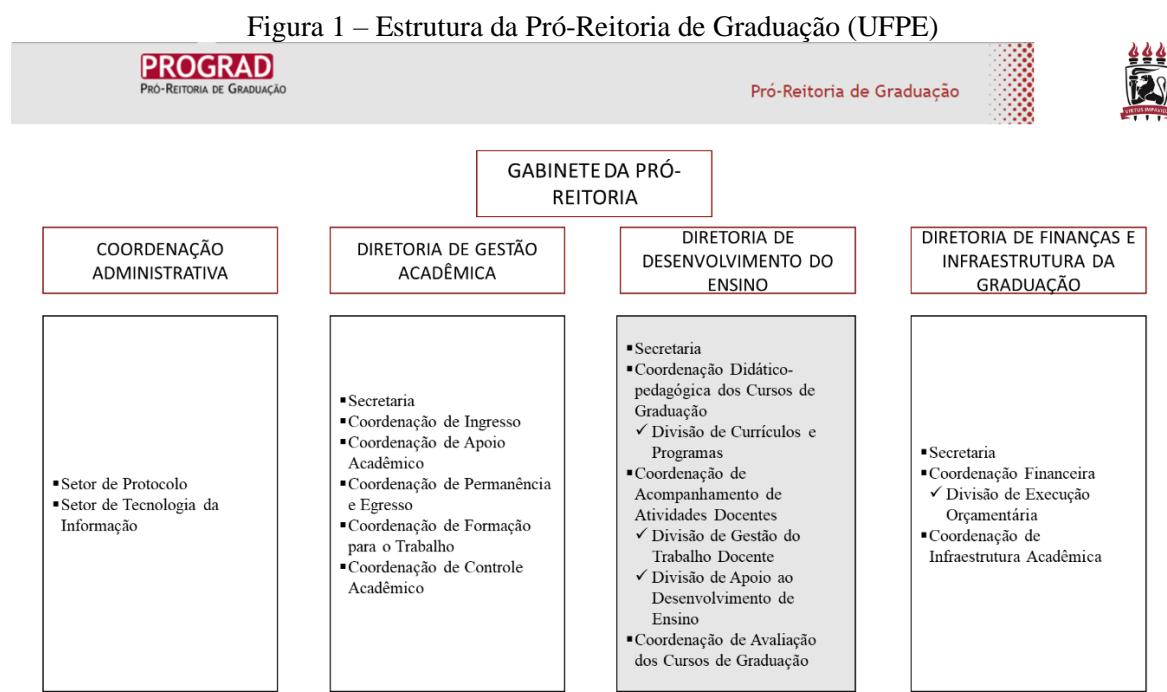
Nos Planos de Ação descritos no Quadro 4, há um detalhamento das propostas de atuação. Sanseverino (2015) identifica como possibilidades de atuação: prestar assessoria pedagógica, participar de encontros, seminários e congressos que favoreçam a formação continuada, orientar pesquisas acadêmicas, organizar revistas científicas, participar da organização e execução de eventos técnico-científicos, elaborar projetos de extensão, entre outros. Lopes (2019) pontua como proposta: atuar no apoio ao trabalho docente, treinar docentes, acompanhar a avaliação do desempenho didático-docente, acompanhar indicadores de desempenho discente, atuar em parceria com os núcleos docentes estruturantes nos PPCs,

²⁹ Executado pelas Pró-Reitorias e não pelos próprios técnicos em assuntos educacionais (LOPES, 2019, p. 90).

orientar projetos de pesquisa, orientar a elaboração de projetos de extensão, realizar levantamentos estatísticos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, entre outros.

Na Universidade Federal de Pernambuco, o assessoramento pedagógico, enquanto espaço e enquanto modo de fazer, como descrito na literatura, foi identificado a partir de duas frentes: a que se liga à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e a que se desenvolve nos próprios centros acadêmicos, associada às diretorias dos centros, salvo iniciativas realizadas pelos cursos de graduação individualmente e/ou que não tenham sido localizadas pela pesquisa.

No primeiro caso, a Prograd apresenta como seus objetivos³⁰: (1) coordenar a política didático-pedagógica do ensino de graduação da UFPE; (2) promover o controle acadêmico dos estudantes de graduação da UFPE e (3) coordenar a qualificação dos cursos de graduação. Em sua estrutura de diretorias, coordenações e divisões, descritas na Figura 1, é possível destacar a Diretoria de Desenvolvimento do Ensino (DDE) do organograma.



Fonte: Elaborada pela autora (2021), a partir dos dados do site da Prograd/UFPE

No site da Prograd, estão identificados os ocupantes dos cargos de gestão em cada diretoria, secretaria, coordenação e divisão. Observou-se que os ocupantes docentes estão sinalizados pelas abreviaturas “Prof./Profª”, contudo, os não docentes não tiveram seus cargos discriminados, de forma que não é possível saber, apenas pelo site, quais são técnicos em assuntos educacionais e/ou pedagogos, além dos demais cargos. Xavier (2020) indica que

³⁰ Ver <https://www.ufpe.br/prograd/a-prograd>. Acesso em 28/04/2021.

“estamos tratando de uma figura invisível na estrutura organizacional. Tal condição pode posicionar a Assessoria Pedagógica Universitária como um não-lugar”. Ainda que se refira à assessoria pedagógica de um modo geral, para a nossa pesquisa, assumimos a compreensão de que há ainda espaços remanescentes na instituição onde o invisibilizado também é o cargo.

Há ainda, ligado diretamente ao Gabinete da Pró-Reitoria, o Núcleo de Formação Continuada Didática-Pedagógica dos Professores da UFPE (Nufope). Segundo informações do site da Prograd, o Nufope é o responsável por organizar, em parceria com a Prograd, outras pró-reitorias e os centros acadêmicos, a Semana de Planejamento e Formação Pedagógica³¹, evento realizado anualmente na UFPE e previsto no Calendário Acadêmico-Administrativo da Graduação.

É no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPE – PDI 2019-2023 que se confirma que as políticas de inovação no ensino e de formação continuada para os docentes estão relacionadas com a Prograd e com a DDE:

Nesse sentido, a UFPE, através da sua Coordenação para Acompanhamento das Atividades Docentes e Inovação Pedagógica (Proacad/DDE), tem procurado conhecer e socializar as práticas inovadoras já desenvolvidas por seus docentes, buscando motivar os professores em geral na busca por uma formação mais significativa e humanizadora (UFPE, 2019, p. 55-56).

O PDI da UFPE também aponta as ações que visam à promoção desta inovação pedagógica para a graduação, que têm sido adotadas a partir de um conjunto de metas definidas ainda em 2014. Fazem parte destas ações, a própria Semana de Formação Pedagógica, um edital para estímulo à produção de material didático que dê suporte a práticas inovadoras, o planejamento de propostas de formação para docentes e a realização de cursos de formação para os docentes. Há ainda o indicativo do “planejamento para a flexibilização e atualização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, no que concerne as suas metodologias de ensino propostas” (UFPE, 2019, p. 57). Nestes casos, além da Prograd, DDE e Nufope, não são citados outros atores.

No entanto, outras instâncias de assessoria pedagógica são encontradas nos centros acadêmicos da Universidade Federal de Pernambuco. Foi identificada a existência do Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica (Seap) em quatro centros acadêmicos da UFPE³², subordinados à diretoria desses centros. O registro das informações sobre a criação, as atribuições, o funcionamento e a composição dos Seaps na UFPE foi obtido por meio dos

³¹Ver: <https://www.ufpe.br/prograd/semana-pedagogica>. Acesso em 28/04/2021.

³²No Centro de Artes e Comunicação, no Centro Acadêmico do Agreste, no Centro de Tecnologia e Geociências e no Centro de Ciências Médicas (UFPE, 2018).

processos de nº 23076.036110/2018-69 e 23076.048648/2020-48, que apresentam minuta para institucionalização dos Setores de Estudos e Assessoria Pedagógica em todos os centros acadêmicos da UFPE.

Para a construção da minuta que integra os processos, foi formado um Grupo de Trabalho, o GT de Institucionalização dos Seaps, em 2017. Foram convidados a participar deste GT os membros dos Seaps em funcionamento na época, dois representantes, entre TAEs e pedagogos, de cada centro acadêmico sem Seap e dois representantes de cada pró-reitoria diretamente relacionada à atividades acadêmicas da UFPE³³. Foi estabelecida periodicidade de encontros e cronograma de ações e ao fim de treze encontros, já em 2018, foi apresentada a proposta que integrou o processo de institucionalização dos Seaps, regulamentando o funcionamento dos já existentes e orientando a criação do setor nos demais centros acadêmicos.

É importante destacar que o primeiro processo, apesar de amplamente discutido com a Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos (Proacad), não avançou em consequência do parecer negativo obtido da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progepe), que apontou obstáculos na formalização da proposta, entre os quais:

(...) b) a Universidade está com o quadro de servidores ativos defasado, houve extinção de cargos, conforme o Decreto nº 9.262/2018, o crescente número de aposentadorias e ocorrências de outras vacâncias (exoneração, falecimento e afins) o que vem acarretando prejuízos no desenvolvimento das atividades (UFPE, 2018, p.68).

Em 2020, deu-se início a um novo ciclo de discussões entre os membros do GT e outros técnicos em assuntos educacionais e pedagogos que se somaram ao grupo. Desta forma, foi proposta uma remodelação da minuta que superasse os pecus identificados no primeiro processo. Esta nova versão se adequou ao déficit de recursos humanos na composição dos Seaps e trouxe a proposição do modelo de Seap Intercentro³⁴. Este processo recebeu parecer favorável da Progepe e da Prograd, estando atualmente sob análise no Conselho de Administração da UFPE, instância responsável pela criação de unidades administrativas.

A versão atualizada da minuta, referente ao processo de nº 23076.048648/2020-48, descreve as atribuições a serem empreendidas pelo SEAP/UFPE. O texto foi elaborado com base no que já é realizado nos Seaps existentes e no que foi discutido como viável pelo GT, em sua configuração mais recente:

³³À época, as pró-reitorias convidadas foram a Proacad, Propesq, Proexc e Proaes (UFPE, 2018). Essas são as unidades organizacionais da época, substituídas entre 2020 e 2021 por outro formato em virtude da mudança de gestão da UFPE.

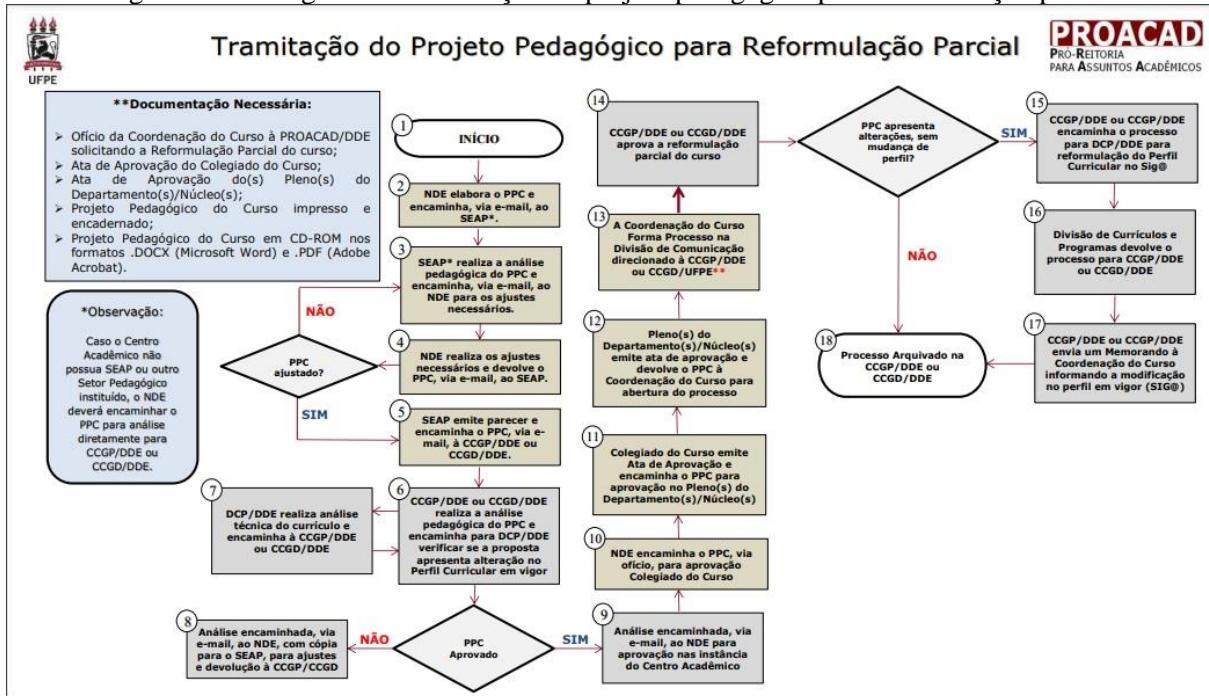
³⁴Seap deverá atender a um conjunto de centros acadêmicos parceiros (UFPE, 2020).

- I** planejar e estruturar ações pedagógicas no âmbito dos cursos de graduação nos Centros Acadêmicos da UFPE, atuando em parceria com os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), as coordenações dos cursos de graduação e Pró-Reitorias;
- II** assessorar pedagogicamente as coordenações de curso de graduação e os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) nos processos de implantação, execução, avaliação e reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC);
- III** contribuir com as coordenações dos cursos de graduação na preparação para as Avaliações Externas dos Cursos e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), realizados pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC);
- IV** atuar, em parceria com setores competentes, no atendimento aos estudantes a fim de esclarecer dúvidas acerca das questões pedagógicas relacionadas à vida acadêmica e às questões éticas, estéticas, de acessibilidade, de identidade de gênero, sexual, religiosa, étnico-racial, de faixa geracional e sociocultural;
- V** contribuir com os cursos de graduação na mediação de conflitos pedagógicos, quando demandada sua intervenção;
- VI** fortalecer a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, realizando orientações ao corpo discente e subsidiando o corpo docente nas necessidades pedagógicas;
- VII** analisar dados referentes à evasão e retenção, em parceria com as coordenações dos cursos de graduação, a fim de propor melhorias nos processos de ensino e aprendizagem;
- VIII** participar de eventos, formações continuadas e reuniões de natureza pedagógica relacionados a cursos de graduação da UFPE, sempre que convocado por algum órgão da Administração, a fim de manter o Setor em diálogo com as demandas pedagógicas e as alterações nas configurações institucionais;
- IX** propor seminários, cursos, oficinas e outros eventos pedagógicos voltados à comunidade acadêmica (UFPE, 2018, p. 3-4).

Em termos gerais, a atuação do setor se dá na esfera do assessoramento pedagógico em eixos de apoio ao docente e ao discente, em articulação com os núcleos docentes estruturantes, coordenações de cursos de graduação, direções de centro e administração central, em particular, pró-reitorias.

Ainda que a minuta de institucionalização esteja em tramitação, os vestígios da existência, da ação e da previsão dos Seaps são identificáveis. No site da Prograd, no menu Projeto Pedagógico, nos links de Fluxograma de Reformulação Parcial do PPC, Fluxograma de Reformulação Integral do PPC e Fluxograma de Criação de Curso, o Seap é referido como instância de análise pedagógica da documentação e instância responsável por emitir parecer e encaminhar o PPC à Diretoria de Desenvolvimento de Ensino da Prograd. Em todos os processos, de reformulação de PPC e de criação de curso, são encontrados o mesmo quadro de observação, destacado na Figura 2.

Figura 2 – Fluxograma de tramitação do projeto pedagógico para reformulação parcial



Fonte: Prograd/UFPE

Por outro lado, os sites de todos os centros acadêmicos com Seap referenciam o setor, seja na página principal, seja na lista de contatos ou na descrição da equipe que compõe o centro³⁵. De outros centros, destacam-se duas informações: o Centro de Informática, que possui uma Gerência de Assuntos Educacionais³⁶, formada por dois técnicos em assuntos educacionais, e referenciada no seu site, e o Centro de Ciências da Saúde, cujo atual Regimento Interno³⁷ prevê a existência do Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica, ainda não constituído.

Sendo assim, para investigar a dinâmica de atuação dos técnicos em assuntos educacionais da UFPE, foi observado o descrito na literatura sobre o tema e suas temáticas transversais, mantendo à vista o discutido em outras instituições federais de ensino superior. A metodologia adotada foi desenhada para se adequar e atender aos objetivos da pesquisa.

³⁵Para o CAA, ver <https://www.ufpe.br/caa/contatos>; para o CAC, ver <https://www.ufpe.br/cac>; para o CCM, ver <https://www.ufpe.br/ccm/equipe> e para o CTG, ver <https://www.ufpe.br/ctg/contatos>.

³⁶Ver <https://portal.cin.ufpe.br/pessoas-e-grupos/tecnicos-administrativos-e-funcionarios/>.

³⁷Publicado no Boletim Oficial da UFPE nº 56, de 19 de fevereiro de 2021.

3 METODOLOGIA

Esta dissertação, desenvolvida sobre o perfil e a atuação de técnicos em assuntos educacionais, se classifica como exploratória, uma vez que proporciona “visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27). Também se configura, por seu delineamento, como um estudo de caso, ao buscar exaurir o conhecimento amplo e detalhado sobre um objeto (GIL, 2008, p. 57), mais especificamente sobre aqueles que exercem seu cargo na Universidade Federal de Pernambuco.

O percurso metodológico buscou atender aos objetivos definidos a partir de uma abordagem multimétodo. Esta escolha se justifica pelos benefícios analíticos produzidos pela integração de diferentes técnicas de pesquisa (SMALL, 2011, p. 79)³⁸. Dentre as várias possibilidades de desenho, seus usos e fragilidades, esta pesquisa assumiu um caráter de análise integrativa, cuja vantagem é produzir um panorama mais comprehensivo do problema, para além do que seria possível, a partir de uma única abordagem ou de perspectivas isoladas (SMALL, 2011). Assumiu-se a compreensão de que técnicas quantitativas e técnicas qualitativas contribuem com suas potencialidades e limitações para responder às questões inerentes a este trabalho (PARANHOS *et al.*, 2016) e, dessa forma, foram escolhidas técnicas das duas naturezas e abordagens analíticas diversas.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em consideração às variáveis de interesse, técnicas, fontes e *softwares* utilizados, o Quadro 5 sintetiza a composição do desenho de pesquisa.

³⁸Para maiores informações sobre métodos mistos, suas motivações (confirmação e complementaridade), tendências (*crossover analyses* e *integrative analyses*), limitações (comensurabilidade e especialização) e alguns exemplos de pesquisas que utilizam a abordagem, ver Small, 2011. Para uma introdução ao assunto em português, ver Paranhos et al (2016). Para um programa específico em métodos mistos, ver: <http://www.mixedmethods.org/>. Para um treinamento na área de saúde pública, ver: <https://www.jhsph.edu/academics/training-programs/mixed-methods-training-program-for-the-health-sciences/>

Quadro 5 – Desenho de pesquisa

Variáveis de Interesse	Dependente: atuação. Independentes: SEAP, técnico por segmento, natureza das atividades realizadas, participação PPC.
Técnicas	Estatística Descritiva, Análise Documental, Aplicação de Questionário e Entrevistas Semiestruturadas, Análise de Conteúdo.
Fontes	Portal da Transparência, Portal da UFPE, Anuários da UFPE, Sinopses Estatísticas da Educação Superior.
Softwares	Excel (Versão 2104) ³⁹ , IBM SPSS Statistics 20 ⁴⁰ , NVivo (Versão Release 1.4.1) ⁴¹

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Foi considerado que a variável dependente do presente estudo é denominada *atuação* e deverá indicar de que forma os técnicos em assuntos educacionais atuam, considerando a prescrição legal do cargo. Também foram identificadas as seguintes variáveis independentes, conforme ilustra o Quadro 6.

Quadro 6 – Modelo de análise

Nome	Nível de mensuração	Descrição
Seap	Nominal	A existência de Seap (Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica) reconhecido pela direção do Centro.
Distribuição de técnicos	Contínua	Cálculo da razão de TAEs e pedagogos pelo número de cursos de graduação em cada centro acadêmico.
Técnico por segmento	Contínua	Cálculo da razão entre TAEs e pedagogos pelo número de docentes, discentes e técnico-administrativos em cada centro acadêmico.
Natureza das atividades realizadas	Ordinal	Classificação das respostas recebidas no questionário e na entrevista como majoritariamente administrativo, majoritariamente administrativo-pedagógico e majoritariamente pedagógico ⁴² .
Participação nos PPCs	Nominal	Supporte, consultoria, colaboração, revisão, supervisão ou outras formas de participação na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

³⁹Ver: <https://www.microsoft.com/pt-br/microsoft-365/excel>

⁴⁰ Ver: <https://www.ibm.com/support/pages/downloading-ibm-spss-statistics-20>

⁴¹ Ver <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>

⁴²A última pergunta da parte II do questionário, referente a descrição do cargo, apresenta três opções de resposta sobre a natureza das atividades desenvolvidas pelo respondente: majoritariamente administrativo, majoritariamente administrativo-pedagógico e majoritariamente pedagógico. Desta forma, as respostas dependem da percepção do respondente sobre o trabalho que realiza. Para se aprofundar no debate sobre percepção, ver: Bauer (2003), Minayo (2002) e Bardin (2009). No caso das entrevistas, a categorização das respostas, ainda que com o auxílio da literatura, será de responsabilidade do pesquisador, que poderá formatar o processo de análise do NVivo definindo seus “nós”, variáveis que agrupam as informações descritivas dos textos (ALVES, 2015. p.125). Outros pesquisadores, diante do mesmo material textual, podem elaborar categorias diferentes e classificar os textos de forma diversa.

Dentro do universo de 14 centros acadêmicos na Universidade Federal de Pernambuco e de 89 técnicos em assuntos educacionais em exercício distribuídos pelos centros e também pelas demais unidades organizacionais, como pró-reitorias e órgãos suplementares, esta pesquisa examinou especificamente dois centros do Campus Recife: o Centro de Artes e de Comunicação (CAC)⁴³ e o Centro de Filosofia e de Ciências Humanas (CFCH)⁴⁴, considerando que em termos de disponibilidade de tempo para sua execução não seria possível realizá-la nos 14 centros, incluindo os *campi* do interior do estado, nem com a população total de TAE da UFPE. A escolha dos dois centros se deu em virtude da variável independente Seap, que se refere à existência ou não do Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica. O CFCH, que atualmente conta com seis técnicos em assuntos educacionais, não possui Seap, enquanto o CAC, que possui nove TAEs em exercício, tem seis deles atuando a partir do Setor. Dessa forma, foi possível comparar diferentes aspectos do perfil e da atuação desses profissionais em três cenários: 1) o de um Centro Acadêmico sem Seap; 2) o de um Centro Acadêmico com estes servidores organizados dentro do Seap e 3) deste mesmo Centro Acadêmico com TAEs em exercício fora do Seap. Dessa forma, tendo como arena de pesquisa o CAC e o CFCH, os cenários possibilitam analisar a presença/ausência de Seap e consideram a existência de um contrafactual no próprio CAC, útil a esta investigação.

3.2 INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS

Para fundamentar e ampliar o debate sobre a natureza das atribuições dos TAEs e em conformidade com os demais trabalhos da literatura, foi realizada análise documental sobre os dispositivos legais que regulamentam o cargo de técnico em assuntos educacionais (PIO, 2012; SILVA, 2014; SANSEVERINO, 2015; HORTA, 2016; MOURA, 2017; LEWANDOWSKI, 2018; LOPES, 2019). Toda a legislação coletada foi depositada e disponibilizada no *Open Science Framework*⁴⁵. A opção pela Ciência Aberta assegura a transparência da pesquisa e possibilita a sua replicabilidade.

A segunda etapa da pesquisa consistiu no levantamento do quantitativo de técnicos em assuntos educacionais em exercício na UFPE. Esses dados, apesar de disponíveis no Portal da Transparência, não estão consolidados, tendo sido contribuição desta pesquisa incluí-los em

⁴³Ver: <https://www.ufpe.br/cac>. Acesso em 10/10/2019.

⁴⁴ Ver: <https://www.ufpe.br/cfch>. Acesso em 10/10/2019.

⁴⁵ Ver: <https://osf.io/h2zwp/>

uma base de dados pública. A coleta destas informações no portal do Governo Federal foi realizada durante o mês de outubro de 2019, repetida em maio de 2020 e atualizada pela última vez em agosto de 2020. A distribuição por centro acadêmico, pró-reitorias, gabinete do reitor e órgãos suplementares permite visualizar a política de dimensionamento de pessoal adotada pela universidade.

Em cada Centro Acadêmico, foram realizadas duas operações: 1) os números absolutos de TAEs foram divididos pelo número de cursos de graduação; 2) os números absolutos de TAEs foram divididos pelo quantitativo de docentes, pelo quantitativo de discentes e pelo quantitativo do conjunto de técnicos administrativos para obtenção de suas respectivas razões. Das médias obtidas a partir das razões de cada segmento por centro foi calculado o desvio padrão, que fomentará a análise da equidade na distribuição destes servidores. As informações sobre o quantitativo de docentes e técnicos administrativos ativos em 2020 foram obtidas junto à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e o quantitativo de discentes matriculados no período de 2020.1 foi obtido com a Pró-Reitoria de Planejamento.

A terceira etapa da pesquisa se concentrou nos técnicos em assuntos educacionais do CAC e do CFCH. As opções metodológicas para esta etapa incluíram aplicação de questionário⁴⁶ para levantamento de perfil, a técnica de observação não participante, e a realização de entrevista semiestruturada⁴⁷. O questionário e os tópicos-guia de cada tipo de entrevista realizada estão disponíveis no Open Science Framework⁴⁸.

A pesquisa de *survey*, enquanto técnica de coleta de dados, com suas variadas finalidades, permite que se identifiquem opiniões, valores e percepções, dados que irão compor um enunciado descritivo sobre a população pesquisada, incluindo a distribuição de determinados atributos (PARANHOS *et al.*, 2013). Seguindo as etapas para realização de *survey* preconizadas por Paranhos (2013), após a elaboração do instrumento, foi realizado um pré-teste com respondentes de perfil equivalente ao estabelecido como população: dois técnicos em assuntos educacionais da UFPE do Centro de Ciências Médicas, sendo um lotado no Seap do centro e outro na escolaridade do curso de Medicina. Para garantir os preceitos indicados na literatura⁴⁹, após a aplicação do teste foi realizada uma avaliação do instrumento, que resultou

⁴⁶ Ver Apêndice D.

⁴⁷ Ver Apêndices A, B e C.

⁴⁸ Ver: <https://osf.io/gbe6s/>

⁴⁹Dar mais confiança aos aplicadores, colaborar com o aperfeiçoamento do instrumento, estimar o tempo de aplicação do questionário e checar a correspondência entre os significados utilizados pelo pesquisador e vistos pelos entrevistados (PARANHOS, 2013).

na modificação de alguns itens com o objetivo de aumentar a confiabilidade do questionário em sua versão final.

Inicialmente, a aplicação do *survey* foi elaborada para ser realizada presencialmente com os 15 TAEs pertencentes aos 2 Centros. Entretanto, em função do contexto da pandemia da COVID-19, o formato utilizado foi *survey*, por meio do *GoogleForms*. Dessa forma, foi possível traçar um perfil destes profissionais, indicando por estatística descritiva se há prevalência de gênero, raça, escolaridade, área de formação e demais aspectos. Há convergências com o questionário aplicado na UFRJ (SILVA, 2014), na UFF (SANSEVERINO, 2015), no IFPR (LEWANDOWSKI, 2018) e na UFTM (LOPES, 2019), entretanto, algumas perguntas foram acrescentadas, para enriquecer o levantamento do perfil, e outras suprimidas, para se adequar às particularidades da UFPE.

A técnica de observação não participante⁵⁰ precedeu às entrevistas e foi utilizada durante reuniões do Seap-CAC, para capturar na prática a dinâmica de trabalho neste Setor. Contudo, esta técnica carrega uma limitação, chamada *efeito Hawthorne*, “*the tendency, particularly in social experiments, for people to modify their behaviour because they know they are being studied*” (PAYNE, 2004, p. 2). Ou seja, cientes de estarem sendo objeto de análise de um pesquisador externo ao grupo, possivelmente agirão de forma diferente do habitual, enviesando a observação. Os prováveis benefícios de ter acompanhado a sistemática de trabalho do Seap, no entanto, incentivaram a escolha da técnica, a despeito da citada limitação. Em particular, acreditamos que o acompanhamento na modalidade de observação, seja presencial, seja virtual, fornece elementos mais concretos sobre a dinâmica de atuação do setor, mais próxima possível do vivenciado pelos seus integrantes cotidianamente.

Uma vez que o *survey* está constituído apenas por questões fechadas, no que diz respeito à descrição do cargo e aos dados de identificação dos TAEs, e que a observação não participante não prevê a interação com o objeto de estudo, a lacuna de informações qualitativas da pesquisa foi preenchida a partir de entrevistas semiestruturadas⁵¹. Se o objetivo é compreender o mundo dos entrevistados, a entrevista possibilita captar uma descrição apurada do cotidiano de atribuições dos técnicos em assuntos educacionais, nos diferentes cenários já descritos. A literatura estabelece que o referencial teórico e conceitual é o guia da investigação

⁵⁰A observação enquanto técnica de pesquisa nas Ciências Sociais, possibilita a percepção direta de determinados fatos, sem intermédios de qualquer natureza, inserida em plano científico, com análise e interpretação dos dados obtidos (GIL, 2008, p.100-101). Neste estudo, será utilizada a técnica de observação simples, não-participante, onde o pesquisador é um espectador.

⁵¹Para uma introdução ao uso de entrevistas individuais semiestruturadas na ciência política, ver Rocha (2021), disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/politicahoje/article/view/247229>.

e que os conceitos e temas fundamentais para a entrevista devem ser estabelecidos previamente (BAUER, 2003). Duas considerações preliminares devem ser destacadas: 1) a elaboração do tópico-guia, ou seja, o conjunto de títulos de parágrafos que colaboram com o monitoramento da entrevista e com seu desenvolvimento lógico, e 2) a seleção dos entrevistados. No caso desta pesquisa, a seleção dos entrevistados incluiu 12 TAEs do CAC e do CFCH que atuam junto aos cursos de graduação⁵². O tópico-guia foi elaborado considerando os dados obtidos no *survey* e nas observações não participantes, questões presentes nas entrevistas e questionários realizados em outras pesquisas (SILVA, 2014; LEWANDOWSKI, 2018; LOPES, 2019) e os objetivos e hipóteses definidos previamente no projeto.

Para a amostra selecionada, as entrevistas abarcaram primordialmente as seguintes categorias temáticas: dados de identificação, dados sobre a formação, trajetória de lotação, descrição das atividades diárias realizadas, interação com os demais segmentos, aderência do trabalho realizado com o prescrito e a atuação na construção dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Em específico para os TAEs lotados no Seap (CAC), indagou-se sobre sua dinâmica de trabalho, mecanismos de entrada e permanência, participação intragrupo e envolvimento na elaboração dos PPCs. Por fim, considerando o fluxo de tramitação dos processos de aprovação e publicação dos PPC, também foi aplicada entrevista junto ao técnico em assuntos educacionais que ocupa a Coordenação Didático-pedagógica dos Cursos de graduação da Prograd, responsável pela análise de todos os PPC da UFPE.

Finalmente, do conjunto das entrevistas, a descrição das atividades realizadas diariamente pelos TAEs passou pelo crivo da análise de conteúdo, mediante o uso do *software Nvivo*⁵³. Apesar do *n* pequeno da pesquisa, com aproximadamente 13 entrevistas (12 TAEs do CFCH e CAC e 1 TAE da Prograd), a média de duração das entrevistas foi de 45 minutos, produzindo grande volume de texto transscrito. Ademais, de acordo com a descrição de Weber (1990), a análise de conteúdo, enquanto método de pesquisa, “uses a set of procedures to make valid inferences from text [...] about the sender(s) of the message, the message itself, or the audience of the message” (WEBER, 1990, p. 9).

A última etapa da pesquisa foi composta pela construção de outra base de dados, a partir da coleta dos projetos pedagógicos vigentes dos cursos de graduação nos centros de

⁵²São nove TAE do CAC e três TAE do CFCH, que atuam em diversos setores ligados aos cursos de Graduação destes centros, tais como, o Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica, Ambiente Museológico e Educacional Coordenações de Cursos de Graduação, laboratórios e serviços.

⁵³Programa capaz de organizar e categorizar informações de origem textual. Colabora no processo de identificação de tendências e de sistematização de análises, para reexaminar determinados dados (ALVES, 2015, p.122).

interesse. A proposta metodológica já havia definido que a coleta se restringiria a dois Centros Acadêmicos da Universidade Federal de Pernambuco: o Centro de Artes e de Comunicação (CAC) e o Centro de Filosofia e de Ciências Humanas (CFCH). O CAC conta com 22 cursos de graduação e o CFCH com 12 cursos, totalizando 34 PPCs para análise documental. Em sua fase preliminar, este levantamento, realizado no próprio site da UFPE, obteve acesso a apenas um PPC do CFCH, referente ao curso de Ciência Política⁵⁴. No CAC, apenas seis PPC foram obtidos. A dificuldade neste processo foi a indisponibilidade ou ausência de link para os PPC nos sites oficiais desses demais cursos de graduação. A fase posterior deste levantamento buscou essa documentação por meio de contato direto com as Coordenações e Secretaria dos Cursos. Mesmo assim, não foi possível obter a totalidade dos projetos pedagógicos, tendo sido necessário recorrer à Coordenação Didático-pedagógica dos Cursos de graduação da Prograd para completar o acervo. A solicitação à Prograd não foi atendida quanto a um dos cursos do CAC, tendo sido necessário cadastrar um processo eletrônico de solicitação de informações à Coordenação deste curso por meio do Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (Sipac) da UFPE, em setembro de 2020. O processo eletrônico, entretanto, sequer foi recebido pela Coordenação do curso, exigindo a utilização de outro mecanismo para a obtenção da informação desejada. Foi preciso recorrer à Lei de Acesso à Informação (LAI)⁵⁵, em outubro de 2020, para, finalmente, ter acesso ao PPC em questão. Desta forma, os 34 PPCs foram armazenados na plataforma *Open Science Framework*⁵⁶ e analisados.

De posse dos 34 projetos pedagógicos vigentes, foram coletadas as informações gerais sobre cada documento e sobre sua autoria⁵⁷: se apenas do corpo docente ou também com suporte, consultoria, colaboração, revisão ou supervisão de técnicos administrativos, discentes ou profissionais externos à universidade. No caso dos técnicos administrativos, foi observado ainda se foram técnicos em assuntos educacionais⁵⁸ e se atuaram de forma isolada ou organizada em setores específicos como o Seap. Sobre o documento como um todo foram tabelados dados

⁵⁴Ver: <https://www.ufpe.br/ciencia-politica-bacharelado-cfch/documentos>

⁵⁵Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. A solicitação de acesso à informação é realizada no site Fala.BR, Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação, da Controladoria Geral da União. Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm e <https://bit.ly/3v8gdpx>. Acesso em 05/11/2020.

⁵⁶Ver: <https://osf.io/cts9v/>

⁵⁷Esta pesquisa não pretenderá se ater a discussão teórica sobre autoria, assumindo como derivações do conceito, os termos: suporte, consultoria, colaboração, revisão ou supervisão. Para se aprofundar na questão, ver Bakhtin (2006), Foucault (1992) e Ará (2014).

⁵⁸Uma vez que nem todos os PPC indicavam o cargo do servidor técnico-administrativo participante do seu processo de elaboração, foi necessário consultar o Portal da Transparência e a Plataforma Lattes para obter essa informação.

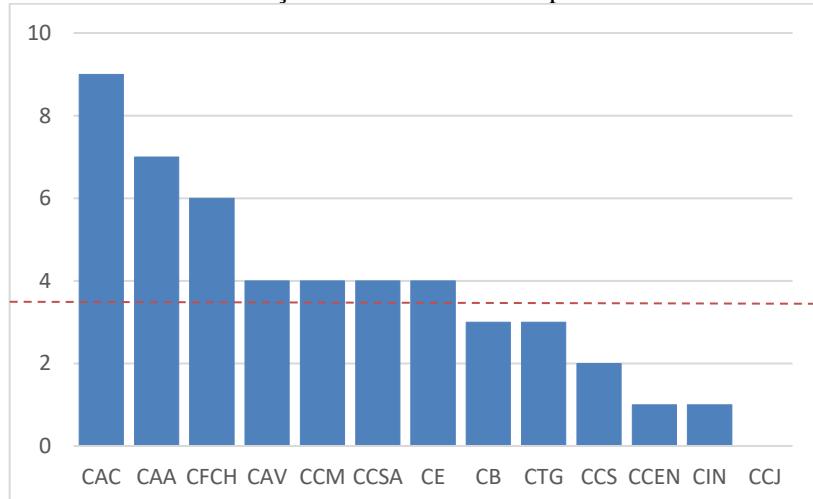
sobre a modalidade do curso (bacharelado ou licenciatura), ano de publicação do documento, quantidade de páginas, existência de informação sobre autoria, entre outros.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Ainda que o objetivo principal desta pesquisa seja analisar a atuação dos técnicos em assuntos educacionais da Universidade Federal de Pernambuco junto aos cursos de graduação a partir de dois centros acadêmicos, a discussão dos resultados obtidos nesta investigação se inicia com dados que consideram todo o grupo de TAEs da instituição. Essa perspectiva mais generalista é importante na medida em que permite visualizar a política de dimensionamento de pessoal adotada pela universidade, embora não tenha sido encontrada na legislação brasileira ou nos normativos da UFPE uma regulamentação específica para tal.

Por isso, foi realizado um levantamento, que salvo melhor juízo, é inédito, dos servidores técnicos em assuntos educacionais ativos lotados e em exercício na UFPE. Os dados obtidos foram consolidados por unidade organizacional de exercício. O Gráfico 1 ilustra as informações levantadas observando-se apenas os centros acadêmicos.

Gráfico 1 – Distribuição de TAEs na UFPE por centro acadêmico

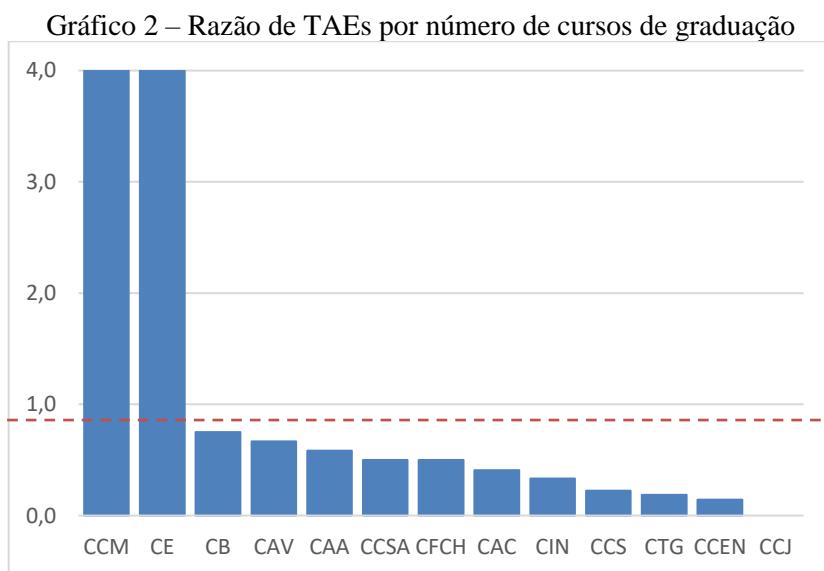


Fonte: Elaborado pela autora (2021), a partir dos dados do Portal da Transparência

A linha pontilhada vermelha representa a média do número de TAE por centro acadêmico. Como pode ser visto, na UFPE, cada centro conta com aproximadamente 3,7 técnicos em assuntos educacionais. Em termos absolutos, CAC (9), CAA (7) e CFCH (6) lideram o ranking. Por outro lado, CCEN (1), CIN (1) e, principalmente, CCJ (0) exibem menos profissionais dessa especialidade. Esses dados apontam a assimetria na distribuição entre os centros.

Como existe grande heterogeneidade na quantidade de cursos por centro, devemos analisar também a distribuição de TAEs ponderando pelo tamanho de cada um. Os números

absolutos de TAEs por centro acadêmico foram divididos pelo número de cursos de graduação desses centros. Ao adicionar à primeira análise a variável *cursos de graduação*, foi possível visualizar outra perspectiva de distribuição, entretanto, o indicativo de disparidade ainda permanece. Por exemplo, o Centro de Ciências Sociais Aplicadas abriga oito cursos de graduação e quatro técnicos em assuntos educacionais, enquanto o Centro de Ciências Jurídicas possui um único curso, o de Direito, sem nenhum profissional deste cargo. Ao observar esses dois centros, inicialmente, seria viável inferir que a distribuição dos TAEs seguiu uma lógica relacionada ao número de cursos atendidos. Entretanto, a situação de outros centros contradiz esse raciocínio. O Centro de Ciências Médicas possui apenas um curso, o de Medicina, e conta com o mesmo número de TAEs em exercício que o Centro de Ciências Sociais Aplicadas, com oito cursos, e o Centro Acadêmico de Vitória, com seis cursos. O Gráfico 2 ilustra esses dados.

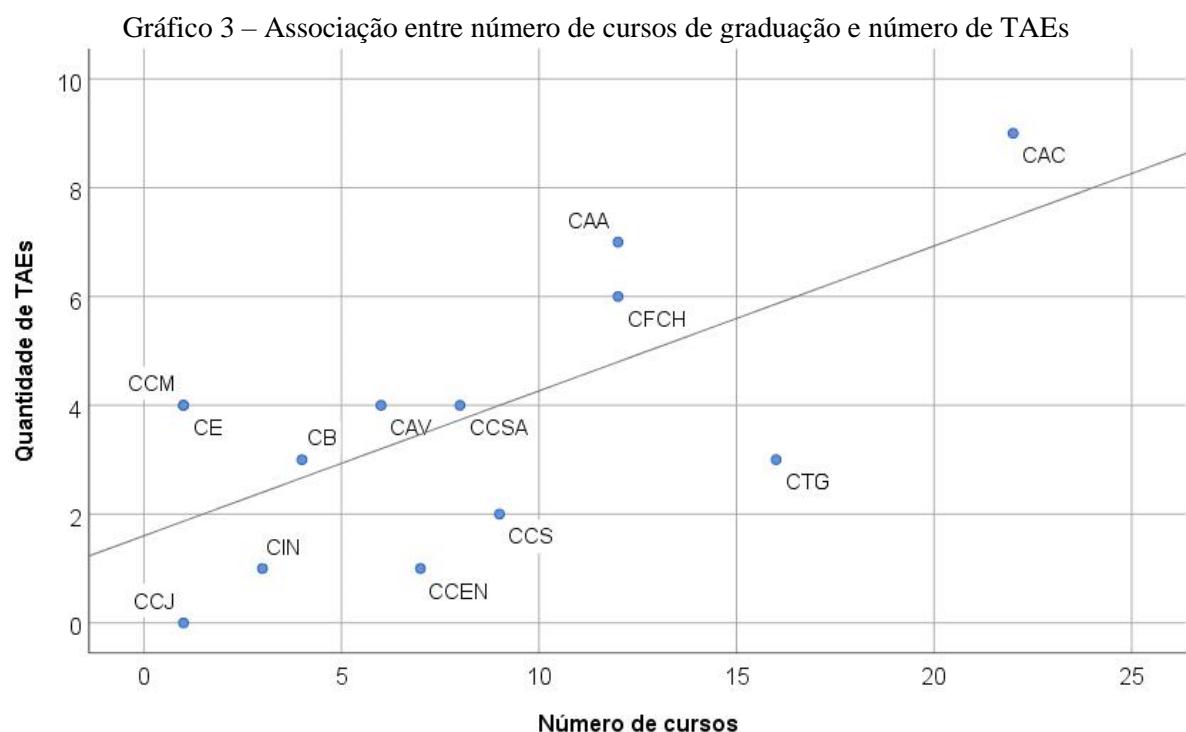


Fonte: Elaborado pela autora (2021), a partir dos dados do Portal da Transparência/Portal da UFPE

O Gráfico 2 apresenta a razão entre o número de TAE por número de cursos de graduação em cada centro acadêmico da UFPE e indica que seis centros acadêmicos orbitam na faixa de 0,5 TAE por curso. Outros quatro centros se aproximam ou alcançam a razão de 0. E em contraposição a esses números, apenas três centros possuem uma razão próxima ou igual a 1:1 ou mais. Desses três centros, o de Ciências Médicas mais uma vez se destaca, junto com o Centro de Educação (CE) e o Centro de Biociências (CB). Entretanto, o CB possui 4 cursos de graduação e o CE, apesar de possuir apenas o curso de Pedagogia vinculado ao centro, atende a todos os 19 de licenciatura do campus Recife da UFPE, distribuídos pelo CAC, CB, CCEN, CCS e CFCH.

Ao considerar a razão entre o número de TAE e a quantidade de cursos, verificamos que o CCM (4) e o CE (4) estão mais bem assistidos em relação ao apoio técnico educacional. A tendência média, representada pela linha pontilhada vermelha, é de menos de 1 profissional por curso, valor que não é alcançado por 12 centros acadêmicos.

No Gráfico 3, apresentamos a associação entre a quantidade de cursos e o número de TAEs. O coeficiente de correlação de Pearson foi de 0,670 (p -valor = 0,012; n = 13), ou seja, quanto maior o centro, em média, maior a disponibilidade de técnicos em assuntos educacionais. O gráfico aponta que o Centro de Informática (CIn) e o Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN), posicionados abaixo da reta, apresentam um número reduzido de profissionais em relação ao seu quantitativo de cursos de graduação, em termos de proporcionalidade. Considerando este mesmo critério, o Centro de Artes e Comunicação (CAC) e o Centro Acadêmico do Agreste (CAA) se posicionam do lado oposto, acima da linha, em destaque.



Fonte: Elaborado pela autora (2021), a partir dos dados do Portal da Transparência/Portal da UFPE

Outros quantitativos ainda podem ser pareados ao número de técnicos em assuntos educacionais. De acordo com o centro acadêmico, para facilitar a visualização dos parâmetros de distribuição que vem sendo adotados na Universidade Federal de Pernambuco, foram dispostos: o número de cursos de graduação, o número de discentes e de docentes e o número

de técnicos administrativos em educação, sem discriminação de cargo, considerando o conjunto da categoria.

Tabela 5 – Docentes, técnicos administrativos e TAEs por centro acadêmico da UFPE

Centro Acadêmico	Cursos de Graduação	Discentes ⁵⁹	Docentes	Técnicos administrativos	TAEs
Centro Acadêmico do Agreste	12	4.181	297	131	7
Centro de Artes e Comunicação	22	3.864	296	133	9
Centro Acadêmico de Vitória	6	1.708	146	85	4
Centro de Biociências	4	1.538	193	133	3
Centro de Ciências Exatas e da Natureza	7	634	135	94	1
Centro de Ciências Jurídicas	1	1.306	65	57	0
Centro de Ciências Médicas	1	835	190	73	4
Centro de Ciências da Saúde	9	3.199	283	132	2
Centro de Ciências Sociais Aplicadas	8	3.080	164	94	4
Centro de Educação	1	997	108	59	4
Centro de Filosofia e Ciências Humanas	12	2.387	181	113	6
Centro de Informática	3	1.325	87	31	1
Centro de Tecnologia e Geociências	16	3.978	352	201	3
TOTAL	102	29.032	2.497	1.336	48

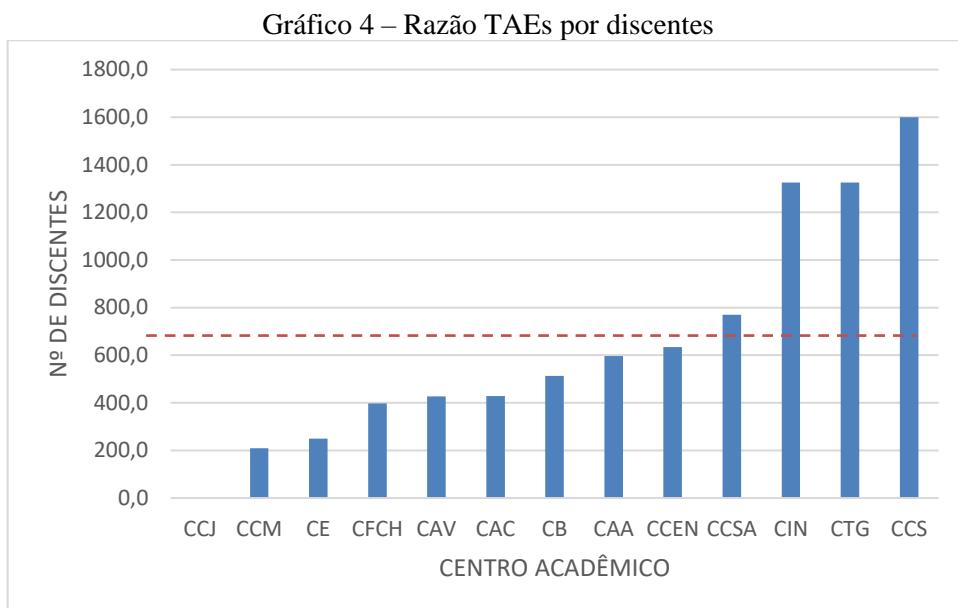
Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados da UFPE

A começar pelo tamanho dos centros acadêmicos, tomando nota dos seus quantitativos, é possível identificar o perfil heterogêneo da UFPE e notar certos números que se destacam. Por exemplo, o centro com maior número de cursos de graduação (CAC) não é o centro com maior número de discentes (CAA). Por outro lado, o centro com menor número de docentes (CCJ) não é o centro com menor número de técnicos administrativos (CIn). E ainda, o centro com maior número de técnicos administrativos (CTG) não é o centro com maior número de TAEs (CAC).

Observando mais diretamente a relação entre o quantitativo de TAEs e os demais, numa perspectiva das suas razões, foram construídos ranqueamentos entre os centros. No caso dos discentes, os dados foram sumarizados no Gráfico 4. A média das razões de todos os centros, representada pela linha pontilhada vermelha, foi de 652, ou seja, significa que na UFPE, há em média 652 estudantes para cada técnico em assuntos educacionais. Quatro centros acadêmicos estão posicionados acima da média, com quantitativos expressivos da relação numérica entre TAE e discente: CCSA (770), CIn (1325), CTG (1326) e CCS (1600). Dentre

⁵⁹O número de discentes de graduação de cada centro depende não apenas do número de cursos, mas também da oferta disponibilizada no Sistema de Seleção Unificada (SiSU), plataforma digital do Ministério da Educação, utilizado para fins de ingresso em instituições de ensino superior. Ver <<https://sisu.mec.gov.br>>. Acesso em 07/02/2021.

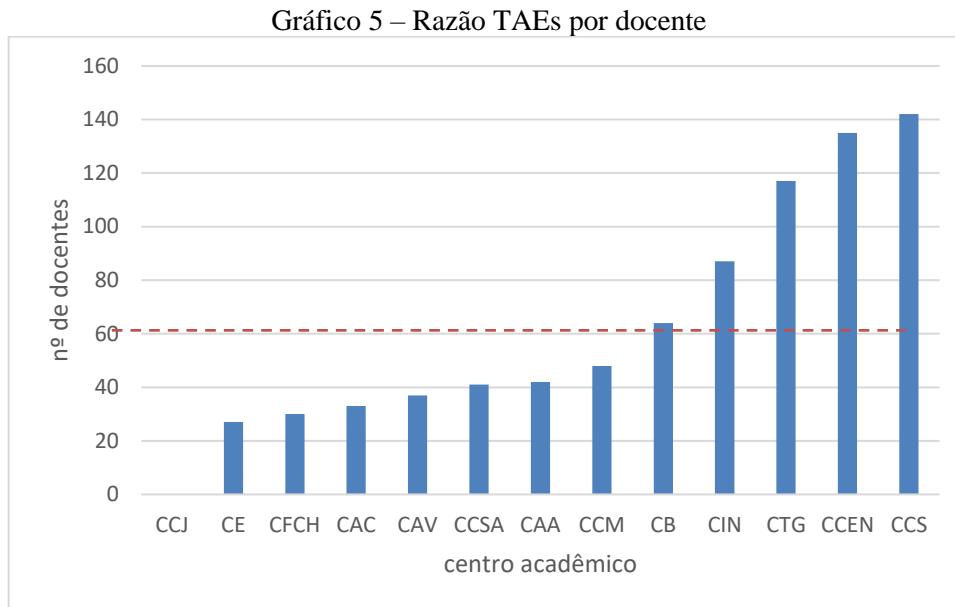
esses destaques, registre-se que o CTG possui Seap desde 2015 e o CIn possui uma Gerência de Assuntos Educacionais desde 2012⁶⁰.



Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base nos dados da UFPE

Já no caso dos docentes, as razões foram dispostas no Gráfico 5. A média, identificada por meio da linha pontilhada vermelha, foi de 62 professores para cada TAE. Estão posicionados acima desta média 5 centro acadêmicos: CB (64), CIn (87), CTG (117), CCEN (135), CCS (142). E, ao se pensar nas atividades de assessoria pedagógica para cursos de graduação, em especial aquelas que exigem interação mais direta com corpo docente, colegiados, núcleos docentes estruturantes e coordenações de curso, é possível que se avolumem as demandas ou que elas não possam ser atendidas, em função dessa configuração.

⁶⁰Em consulta ao setor, em fevereiro de 2021, foi informado que a Gerência de Assuntos Educacionais tem atuado desde 2012, mas sua previsão regimental ainda está sendo discutida, junto com o novo regimento do Centro de Informática.



Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base nos dados da UFPE

Por fim, dentro do universo de técnicos administrativos em centros acadêmicos, levando em conta o conjunto dos centros, os técnicos em assuntos educacionais representam 3,59% deste montante. Esse percentual se repete quando os dados são desagregados por centro, como detalhado na Tabela 6:

Tabela 6 – Percentual de TAEs entre os técnicos administrativos da UFPE (%)

Centro Acadêmico	TAEs entre técnicos administrativos
Centro Acadêmico do Agreste	5,3
Centro de Artes e Comunicação	6,8
Centro Acadêmico de Vitória	4,7
Centro de Biociências	2,3
Centro de Ciências Exatas e da Natureza	1,1
Centro de Ciências Jurídicas	0
Centro de Ciências Médicas	5,5
Centro de Ciências da Saúde	1,5
Centro de Ciências Sociais Aplicadas	4,3
Centro de Educação	6,8
Centro de Filosofia e Ciências Humanas	5,3
Centro de Informática	3,2
Centro de Tecnologia e Geociências	1,5

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados da UFPE

Nem nos dispositivos legais consultados e nem nos normativos da UFPE foi identificada uma determinação específica sobre a distribuição do cargo de técnico em assuntos educacionais nas instituições. Dessa forma, recorrer à interpretação das atribuições do cargo pode ser uma alternativa a ser utilizada na formulação de políticas de dimensionamento de pessoal, ainda que “assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2005) possibilite variadas derivações de atuação nos organogramas das instituições. Contudo, as

disparidades observadas na distribuição dos TAEs na UFPE podem apontar para uma ausência dessas políticas de dimensionamento que incluem as especificidades do cargo, como a assessoria às atividades de ensino em nível de graduação, por exemplo, considerando os resultados encontrados nos centros acadêmicos. Ademais, outros critérios para essa distribuição, como vacâncias ou solicitações demandadas pelas unidades organizacionais à Progepe também podem influenciar a dinâmica de lotação, ainda que não tenham sido objeto desta investigação.

Depois do painel de distribuição dos TAEs na UFPE, faz sentido apresentar o perfil dos 14 técnicos em assuntos educacionais, respondentes do *survey*, dos 2 centros acadêmicos de interesse da UFPE, o CAC e o CFCH, a partir das categorias sexo, cor, escolaridade e tempo de serviço na instituição (Tabela 7).

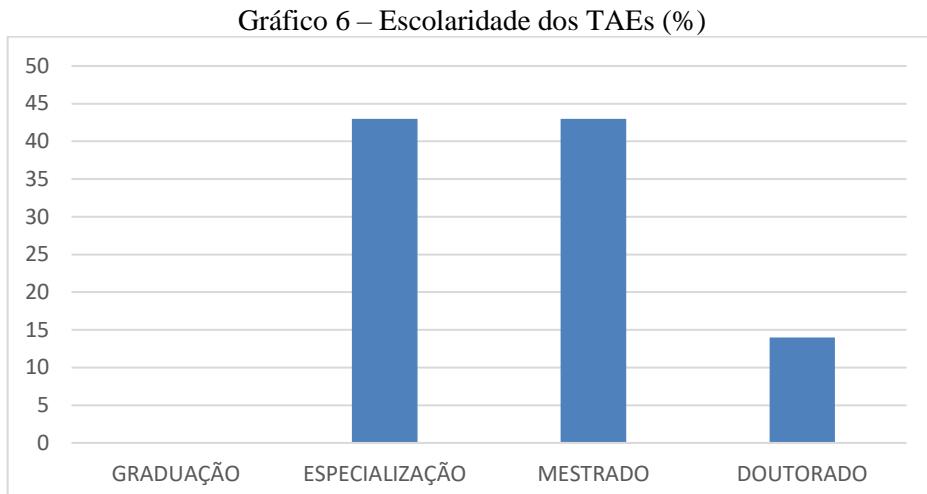
Tabela 7 – Perfil dos TAEs segundo o *survey*

CATEGORIA	RESPOSTA	N	%
Sexo	Feminino	10	71,4
	Masculino	4	28,6
Cor	Branca	6	42,9
	Preta	1	7,1
	Parda	7	50
	Amarela	0	0,0
	Indígena	0	0,0
	Outros	0	0,0

Fonte: Elaborada pela autora (2021) a partir do *survey*

Levando em consideração o universo de 14 respondentes, sendo 9 do CAC e 5 do CFCH, há uma acentuada prevalência de TAEs do sexo feminino (71,4%) e uma discreta prevalência de técnicos que se declaram não-brancos (57,1%).

Todos os TAEs respondentes do *survey* registraram que a escolaridade atual sobrepassa a escolaridade mínima exigida para investidura no cargo, o que está representado no Gráfico 6.

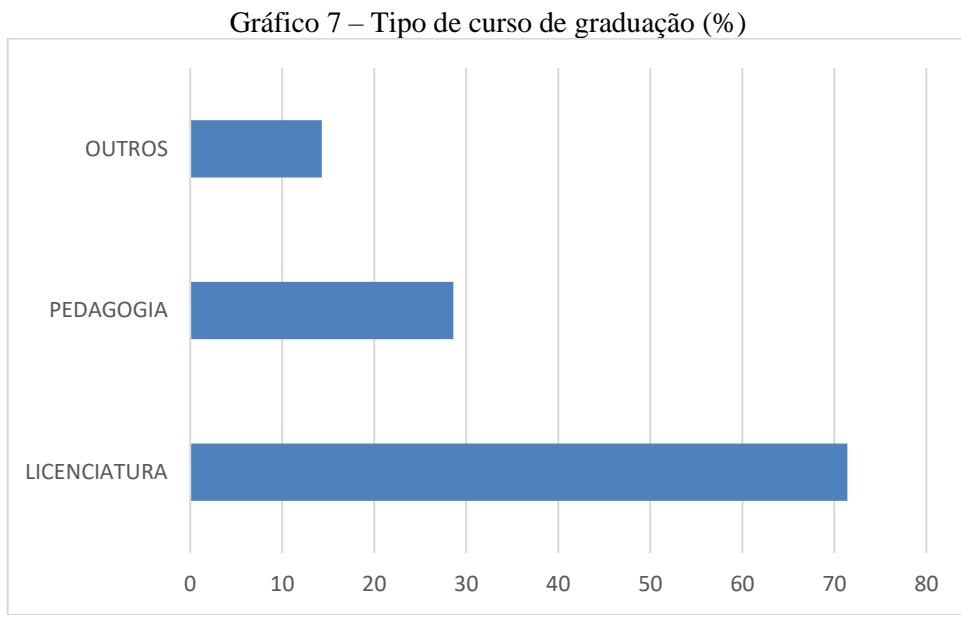


Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir do *survey*

Esse resultado se assemelha ao encontrado em outras pesquisas, como Lopes (2019) com 96% da população investigada de TAEs da UFTM com escolaridade acima da graduação, Lewandowski (2018), com 100%, no IFPR, e Silva (2014), com 95% na UFRJ. Atribui-se a busca por continuidade na formação à “retribuição salarial, uma vez que recebem incentivo à qualificação, instituído pelo Plano de Carreira” (LEWANDOWSKI, 2018, p. 98). E por isso, apesar de não haver uma pergunta específica sobre as motivações para a qualificação, nem no *survey* e nem na entrevista, não descartamos esta razão encontrada em outros estudos. Nas entrevistas realizadas na UFPE, entretanto, foi possível observar que os percursos de qualificação se deram dentro de campos temáticos relacionados com o fazer específico do técnico em assuntos educacionais e que houve uma procura por articular esses saberes com a atuação profissional diária, em particular para aqueles que atuam efetivamente em atribuições pedagógicas.

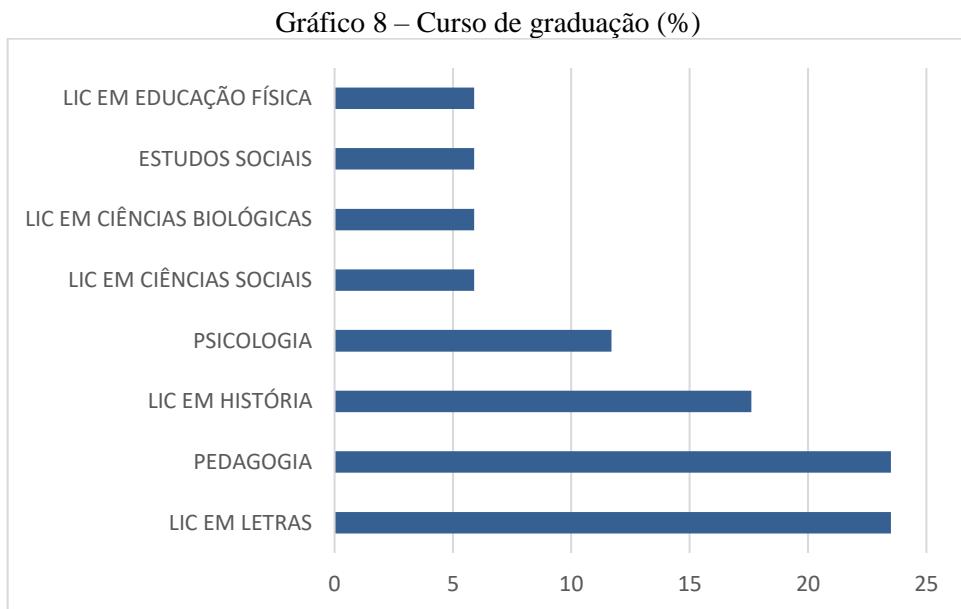
Ainda sobre escolaridade, a partir do *survey*, identificaram-se as especificidades dos cursos superiores realizados pelos TAEs respondentes, descritas no Gráfico 7. Sobre o tipo de curso de graduação, foram apresentadas três opções, relacionadas com a exigência para investidura no cargo de técnico em assuntos educacionais das instituições federais de ensino superior: Pedagogia, Licenciatura e Outros⁶¹. Além disso, o questionário permitiu a escolha de mais de uma opção.

⁶¹ Neste caso, a categoria “Outros” se refere a cursos com mais de uma habilitação ou cursos que não são de Licenciaturas ou de Pedagogia, no caso dos servidores que ingressaram antes desta exigência para investidura no cargo.



Do total, 71,4% dos respondentes registraram ter cursado graduação em Licenciatura, enquanto 28,6% indicaram ter cursado Pedagogia. Os 14,3% que assinalaram a categoria “Outros”, se referiram ao curso de Graduação em Psicologia, com habilitação também em Licenciatura em Psicologia. Uma vez que a pergunta permitia assinalar mais de uma opção, foi possível identificar que dois respondentes possuíam curso de Pedagogia e curso de Licenciatura e um respondente cursou Psicologia e Licenciatura Plena em outra área. Cruzando dados do survey, das entrevistas e buscas na Plataforma Lattes, também se identificou que desses três TAEs que apresentam certificação de dois cursos de graduação, dois deles buscaram a segunda graduação em Pedagogia, após o ingresso como técnicos em assuntos educacionais na UFPE.

Os cursos de Graduação revelaram a multiplicidade de áreas do conhecimento presentes na formação da população de TAEs, dado que converge com o encontrado em outras pesquisas correlatas (LOPES, 2019; LEWANDOWSKI, 2018; SANSEVERINO, 2015; SILVA, 2014). O Gráfico 8 ilustra a distribuição dos TAEs por curso de graduação.



Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir do *survey*

Uma vez que o requisito para o cargo é a licenciatura, seria possível encontrar entre os técnicos em assuntos educacionais de Ifes aqueles formados em quaisquer uma delas, tais como Física, Química, Matemática, Educação Física, Nutrição, Geografia, Artes Visuais, Dança, entre outros. Essa variedade de áreas de conhecimento acha justamente como ponto de convergência a licenciatura. É a formação docente que habilita o técnico em assuntos educacionais para o cargo e é razoável compreender que esses saberes da formação docente subsidiam o ser e o fazer do TAE.

As convergências e divergências entre a trajetória acadêmica, a experiência profissional e a atuação do técnico em assuntos educacionais em uma instituição federal de ensino superior foram observadas nas entrevistas:

Não, não é isso, que eu quisesse trabalhar com Biologia, mas eu acho que certamente a nomenclatura seria de muito mais facilidade para mim do que falar de direito⁶², por exemplo. Então eu acho que, assim, de repente poderia ser uma observação a ser feita é que esses técnicos eles fossem melhor aproveitados dentro da... de sua própria área de formação, né. Eu acho que seria um caminho, por exemplo. (E10)

Aí eu fui pra Olinda, eu vim de novo pra Recife, passei a época toda de educação de jovens e adultos e também na (...) gerência de projetos especiais, vamos dizer assim, que aí tinha projetos de meio ambiente, tinha projetos de saúde escolar. (...) então como eu tenho, como eu lhe disse, essa coisa das secretarias, de estar na gestão e tudo, eu tenho uma certa experiência em relatório, projeto, elaborar projeto. Então, em todo projeto eu tô junto com os professores e alunos. (E2)

⁶²Curso trocado para evitar a identificação do entrevistado.

No primeiro caso, o entrevistado alega não encontrar conexão entre o seu curso de formação e o curso de graduação em que atua como secretário, apontando que exercer o cargo em área correlata seria institucionalmente mais eficiente. No segundo caso, o entrevistado registra que a sua experiência prévia com projetos tem sido aproveitada nas atribuições que realiza atualmente na UFPE, enquanto técnico em assuntos educacionais.

O tempo de exercício na UFPE também é diverso, variando entre 1 e 30 anos de serviço, de acordo com o levantado junto aos TAEs do CAC e do CFCH. A maior concentração, conforme Tabela 8, compreende as faixas de 6 a 10 anos e de 11 a 15 anos, o que corresponde ao período de ingresso entre 2005 e 2014, intervalo que também inclui o período de implementação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Tabela 8 – Tempo em exercício segundo o *survey*

FAIXA	N	%
De 0 a 5 anos	2	14,2
De 6 a 10 anos	5	35,7
De 11 a 15 anos	5	35,7
De 16 a 20 anos	0	0
De 21 a 25 anos	1	7,1
De 26 a 30 anos	1	7,1

Fonte: Elaborada pela autora (2021) a partir do *survey*

Nas entrevistas realizadas com os TAEs do CAC e do CFCH, foram observadas trajetórias de lotação diversas⁶³, principalmente em relação às primeiras lotações. Isso corrobora com a ideia de que as disparidades observadas nessa distribuição podem apontar para o desconhecimento ou para o não reconhecimento dessas especificidades do cargo, tais como aquelas ligadas aos cursos de graduação.

Cinquenta e oito por cento (7 dos 12) dos entrevistados⁶⁴ relataram ter tido como primeira lotação um setor em que exerciam atividades majoritariamente administrativas e em parte desses relatos foi possível registrar o sentimento de insatisfação:

Então assim, não era um trabalho, no meu entender, relacionado diretamente às questões que estavam propostas ou postas no edital do concurso que eu tinha acabado de fazer. (...) Me incomodou muito esse primeiro local onde eu fiquei (E5).

⁶³Outros critérios para essa distribuição, como vacâncias ou solicitações demandadas pelas unidades organizacionais à Progepe também podem influenciar a dinâmica de lotação, ainda que não tenham sido objeto desta investigação.

⁶⁴Ao falar sobre a primeira lotação, dos doze entrevistados, sete indicaram que exerciam atividades administrativas, quatro sinalizaram já atuar no pedagógico e um não descreveu a natureza das atividades exercidas.

(...) desde que eu entrei, eu não trabalhava com o pedagógico, era praticamente só a parte burocrática, né, era o que um assistente administrativo faz e isso me incomodava muito (E9).

Eu entrei e eu já fui, é, para função de secretária do departamento (E10).

Por outro lado, dos 33% (4 dos 12) que indicaram já terem sido lotados, no primeiro momento, em setores que possibilitavam o fazer pedagógico, a maior parcela se referia (3 de 4) à lotação no SEAP:

(...) quando fiz a redistribuição já fui diretamente para o SEAP CAC. (...) para a minha grata surpresa, estou num setor que a gente atua principalmente no âmbito pedagógico (E11).

(...) primeira lotação foi no SEAP, eu permaneci lá. Nunca saí. (...) foi uma conquista e hoje eu posso falar que é majoritariamente pedagógica. Entendeu? Majoritariamente pedagógica, sem dúvida (E4).

Quando as informações nas entrevistas são comparadas com os dados obtidos no *survey* sobre a natureza das atividades atualmente realizadas pelos TAEs do CAC e do CFCH, é possível identificar que há TAEs que adotam múltiplas estratégias, dentro das dinâmicas institucionais, para garantir o fazer pedagógico, ou seja, ainda que as primeiras lotações não correspondam ao rol de atribuições prescritas nos editais de concurso, parte dos TAEs têm demandado remoção para setores com este perfil ou têm viabilizado a criação de setores desta natureza.

Imediatamente me mandaram pra Reitoria e não houve a princípio uma preocupação de fazer uma articulação entre as minhas atribuições e o que de fato eu estaria fazendo indo pra Reitoria. (...) Pra mim foi uma experiência muito ruim (...) e isso gerou em mim muitos muitos muitos problemas de pertencimento, de relação com o cargo. (...) eu comecei a me articular pra ir pro SEAP e o diretor do centro me aceitou automaticamente e eu fui pro SEAP em 2017 e finalmente eu encontrei e entendi o que é ser técnico em assuntos educacionais e o meu lugar e o meu papel tanto do ponto de vista subjetivo, da construção das minhas subjetividades nesse lugar, mas também da minha profissionalidade implicada nesses modos de ser na universidade. (E11)

Eu não conseguia me territorializar enquanto técnico em assuntos educacionais. Eu ficava me questionando por que que eu tô trabalhando como secretário se eu não fiz concurso para secretário? (...) E aí eu fui pra reunião do departamento e falei que eu tava muito decepcionado, que eu não queria trabalhar naquele espaço, que aquilo não era uma atribuição minha, eu não tinha feito concurso pra isso. E aí a chefia colocou: olha, então, a gente quer que você nos diga o que você tem que fazer. (...) Comecei a criar um diálogo com muitos colegas de várias instituições, tanto de UFs quanto de IFs e isso foi muito válido para minha experiência em minha consolidação no espaço. (...) E aí, lá nós criamos o *setor educacional*⁶⁵. (E3)

⁶⁵O nome do setor foi omitido para evitar a identificação do entrevistado.

Por outro lado, foram apresentados relatos nas entrevistas de TAEs que permaneceram em setores majoritariamente administrativos por quase todo o tempo de serviço na instituição.

A gente ficou só na parte burocrática mesmo, por sinal a gente ficou achando assim, que foi lesada de ter ficado num lugar, mesmo a gente já vindo com uma bagagem muito grande de uma experiência (...) fomos redistribuídos, não tinha nem espaço físico, era uma loucura (...) depois fomos ficando em alguns setores, lá na reitoria, aí depois jogados para as secretarias dos cursos (...) aí a gente foi deixando e ficou só a coisa burocrática mesmo. (E8)

Não, nenhum movimento de remoção, é, internamente na universidade, apenas no departamento (...) Mas em geral, no geral é isso, é, uma parte realmente muito burocrática e, no meu ponto de vista, muito administrativo realmente. É onde eu não encontro muito vínculo com o cargo que eu tenho, né, é uma das queixas. (E10)

No primeiro caso, o TAE entrevistado relatou ter vindo de uma redistribuição do MEC junto com outros mais de cem servidores, no fim da década de 1990, após a extinção da Delegacia do MEC. E em todos os setores que circulou, atuou estritamente com atribuições administrativas, inclusive no setor em que está lotado atualmente. No segundo caso, o TAE entrevistado permaneceu sempre no mesmo departamento, ao longo de 11 anos de exercício na UFPE, tendo atuado o mais próximo das atribuições do cargo quando fez parte de uma comissão de estágio, durante 3 anos. Não houve indicativo em nenhuma dessas falas de que a situação, ainda que classificada como desconfortável e perdurando por anos, tenha sido reportada à gestão ou que tenha havido algum movimento por parte dos servidores para sua modificação.

O registro das trajetórias de lotação é importante, considerando que são percursos influenciados pelo esforço institucional, por iniciativas individuais dos servidores, mas também pela ausência dessas dinâmicas. Os resultados observados nesta pesquisa convergem com inferências elaboradas em outros estudos, tais como os encontrados na UFTM e na UFRGS:

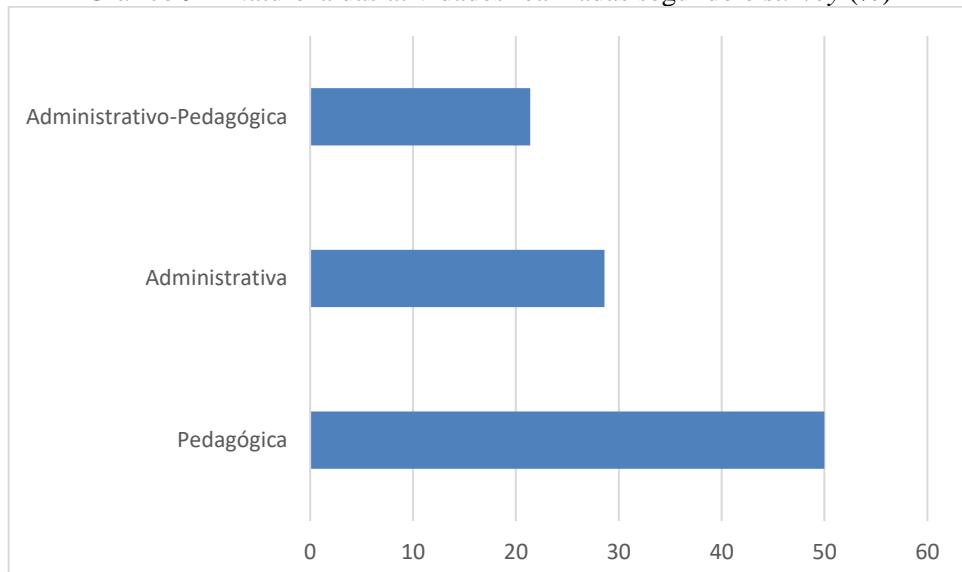
Contudo, pelos relatos, foi possível perceber que na instituição analisada parece ser comum que estes servidores sejam alocados sem planejamento prévio e em funções que não exigem do servidor a realização de tarefas típicas do TAE (LOPES, 2019, p. 61).

Ao estar inserido em setores cuja natureza das atividades não é essencialmente pedagógica, tornam-se frequentes os casos em que o profissional se encarrega de outras incumbências que não são aquelas para as quais tem razão de ser na instituição (MOURA, 2016, p. 94).

Em sua última seção, o *survey* questionou o TAE respondente em relação à descrição do cargo em duas frentes: a primeira, considerando a percepção de cada um quanto a natureza das atividades que realiza diariamente, e a segunda, considerando as atividades elencadas como atribuições específicas do cargo no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC. No Gráfico 9, é possível observar o resultado encontrado na Universidade Federal de Pernambuco

quanto às classificações crivadas pela literatura sobre os técnicos em assuntos educacionais, sendo elas: majoritariamente pedagógica, majoritariamente administrativa e majoritariamente administrativo-pedagógica (SILVA, 2014; SANSEVERINO, 2015; LEWANDOWSKY, 2018; LOPES, 2019).

Gráfico 9 – Natureza das atividades realizadas segundo o *survey* (%)



Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir do *survey*

Na questão, de resposta única, há uma predominância das atividades de natureza pedagógica (50%) em relação às demais. Contudo, se agruparmos as respostas em a) natureza pedagógica e b) outras naturezas, compreendendo neste último grupo o administrativo e o administrativo-pedagógico, haverá um rearranjo nos percentuais, reconfigurados para 50% - 50%. Outra perspectiva de interpretação pode aglutinar as classificações de natureza pedagógica e administrativo-pedagógica, assumindo que ambas se inserem nos modos de fazer do TAE dentro do espaço universitário. Dessa forma, haveria uma prevalência destas naturezas (71,4%) em relação às atividades majoritariamente administrativas (28,6%), que poderiam ser realizadas por assistentes e auxiliares em administração, por exemplo, para os quais não se exige a formação docente.

Quando este resultado, tal qual o disposto no *survey* e replicado a partir de pesquisas semelhantes, é comparado com o obtido nos estudos correlatos (SILVA, 2014; SANSEVERINO, 2015; LEWANDOWSKY, 2018; LOPES, 2019), utilizando a mesma classificação, como sumarizado na Tabela 9, a Universidade Federal de Pernambuco apresenta dados destoantes das demais Ifes selecionadas.

Tabela 9 – Comparativo da natureza das atividades realizadas pelos TAEs (%)

Instituição	Natureza predominante		
	Pedagógica	Administrativa	Administrativa-Pedagógica
Universidade Federal de Pernambuco	50	28,6	21,4
Universidade Federal do Rio de Janeiro	13	36	45
Universidade Federal Fluminense	0	54	46
Instituto Federal do Paraná	3	9	88
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	4,3	52,2	43,5

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Em nenhuma das Ifes, há predominância das atividades de natureza pedagógica. Na verdade, na UFRJ, na UFF, no IFPR e na UFTM, essas atividades se encontram na última posição entre as respostas escolhidas pelos respondentes dos questionários. Em termos comparativos, portanto, esse dado posiciona os TAEs da UFPE em um lugar de aderência com as atribuições prescritas legalmente. Não se pode ignorar, todavia, que o fazer administrativo, ainda que imbricado no pedagógico, atravessa as atividades diariamente realizadas pelos TAEs, demandando o esforço institucional de reconhecimento do desvio de função e da necessidade de lotação e remoção adequadas. Essa demanda também foi registrada nas entrevistas, juntamente com as iniciativas individuais de se reposicionar e de se territorializar enquanto técnico em assuntos educacionais.

Ainda no *survey*, a partir das atividades descritas no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC e replicando o formato de questão aplicado nos questionários de pesquisas correlatas, cada TAE registrou em que medida realiza cada atividade. Consideraram-se o cargo ocupado atualmente e as medidas em concordância com a escala Likert⁶⁶, a partir dos itens: nunca, quase nunca, às vezes, quase sempre e sempre. Visualizando o conjunto de TAEs do CAC e do CFCH, sendo este formado por 14 respondentes, os percentuais de realização das atividades de acordo com a escala se apresentaram conforme a Tabela 10.

⁶⁶Mensuração por meio de uma escala multi-item proposta por Likert (1932). Para ver mais sobre os usos e limitações deste modelo de escala, ver Lucian (2016), disponível em <https://bit.ly/3gmUKUi>. Acesso em 29/01/2021.

Tabela 10 – Atividades realizadas pelos TAEs do CAC e do CFCH/UFPE (%)

Atividade	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
1.Elabora e/ou assessoria atividades de ensino	21,4	14,2	21,4	21,4	21,4
2.Participa do planejamento, orientação, supervisão e/ou avaliação de atividades de ensino	28,6	14,2	7,1	21,4	28,6
3.Elabora e/ou assessoria atividades de pesquisa	42,8	14,2	21,4	21,4	0
4.Elabora e/ou assessoria atividades de extensão	21,4	14,2	28,6	21,4	14,2
5.Planeja, supervisiona, analisa e/ou reformula o processo de ensino e aprendizagem	35,7	14,2	14,2	21,4	14,2
6.Cria ou modifica processos educativos de estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional para proporcionar educação integral aos alunos	35,7	0	35,7	28,6	0
7.Realiza trabalhos estatísticos para apoiar as atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão	42,8	35,7	21,4	0	0
8.Elabora apostilas	85,7	7,1	7,1	0	0
9.Orienta pesquisas acadêmicas	78,6	14,2	7,1	0	0
10.Utiliza recursos de informática	7,1	0	14,2	28,6	50

Fonte: Elaborada pela autora, a partir do *survey*

Estas atividades estão descritas no normativo que apresenta com maior detalhamento as atividades típicas do cargo de técnico em assuntos educacionais, inclusive de forma mais específica do que a questão anterior, que apresenta uma classificação de acordo com a natureza das atividades. Os resultados encontrados nesta questão, em certa medida, convergem com a constatação do caráter majoritariamente pedagógico, prevalente na questão precedente. Dos dez descriptores utilizados, em seis foi encontrada predominância de às vezes, quase sempre e sempre. Nos quatro outros (questões 3, 7, 8 e 9), a predominância se deu nos itens nunca e quase nunca da escala. A questão 3 apresentou discreta diferença entre o bloco nunca e quase nunca (57%) e o bloco às vezes, quase sempre e sempre (43%). Esta diferença foi bem mais acentuada nos demais itens, variando no bloco nunca e quase nunca entre 78,5% e 92,8%.

Quando a análise se concentra no conjunto das atribuições, considerando que todos os descriptores compõem o quadro de atividades típicas do cargo, a análise por centro acadêmico apresenta divergência do observado em análise anterior. Os dados sistematizados na Tabela 11 indicam que no CFCH 80% dessas atividades foram classificadas nas categorias nunca e quase nunca. O que poderia explicar essa disparidade entre os resultados da Tabela 11 e da Tabela 10

é a diferença numérica entre os respondentes do *survey* pertencentes a cada centro, sendo 9 do CAC e 5 do CFCH. A maior concentração de respostas do conjunto de TAEs no bloco às vezes, quase sempre e sempre é impactado pela predominância dos resultados do CAC, no qual dentre 9 respondentes do *survey*, 7 tiveram respostas orbitando em maior medida no bloco às vezes, quase sempre e sempre, uma média de 71% das respostas classificadas neste bloco. Foram registrados no CAC, entretanto, dois respondentes que tiveram 60% e 80% das respostas dentro do bloco de nunca e quase nunca.

Tabela 11 – Respostas sobre as atividades realizadas (%)

	CAC	CFCH	TOTAL
Nunca	24,4	68	40
Quase nunca	13,3	12	12,9
Às vezes	23,3	8	17,9
Quase sempre	22,2	6	16,4
Sempre	16,6	6	12,9

Fonte: Elaborada pela autora (2021), a partir do *survey*

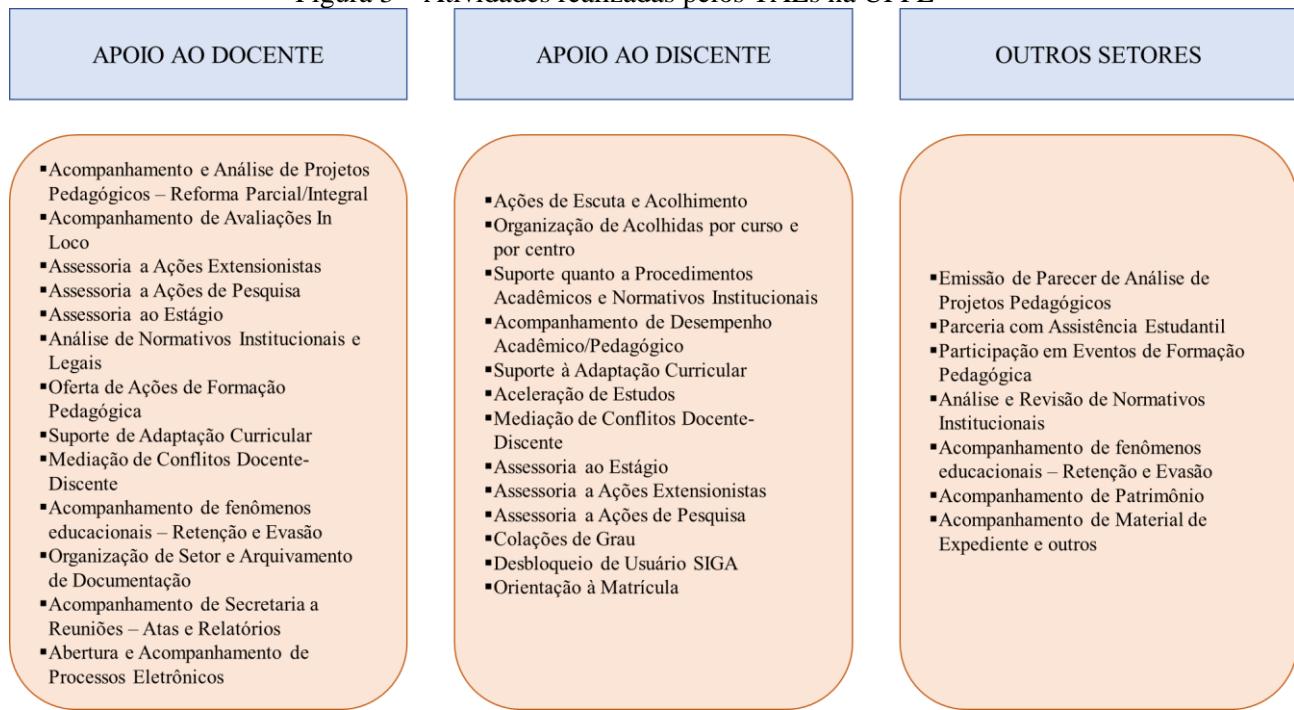
É preciso destacar que, no CFCH, desses cinco TAEs respondentes do *survey*, dois não atuam junto à cursos de graduação. Desta forma, apenas três desse grupo foram submetidos às entrevistas. Uma vez que a análise dos dados obtidos integra tanto os resultados do *survey* como os resultados das entrevistas, essa perspectiva analítica possibilitou a seguinte inferência: (1) identificou-se que apenas um dos três TAEs tem respostas majoritariamente classificadas no bloco de às vezes, quase sempre e sempre, havendo predominância de nunca e quase nunca entre os demais técnicos e (2) apenas um dos três TAEs atua em setor de perfil pedagógico/educacional, estando os demais lotados em secretarias de curso ou de serviço vinculado à atividade de ensino, pesquisa e extensão. Esse resultado sugere que a existência de setores pedagógicos favorece a atuação dos técnicos em assuntos educacionais em conformidade com o prescrito legalmente, ao menos no CFCH.

Em relação ao CAC, pela pesquisa prévia no Portal da Transparência, foi considerado que todos os TAEs atuam junto à cursos de graduação, em setores diversos, como o Seap, coordenação de estágio, laboratório de pesquisa/extensão e secretaria. Dessa forma, neste centro, todos os respondentes do *survey* foram também entrevistados. A associação entre os resultados do *survey* e a identificação das lotações e práticas diárias nas entrevistas aponta para indícios semelhantes aos encontrados no CFCH: a proporção de atividades de caráter pedagógico é menor em setores como secretaria/escolaridade, ainda que estejam vinculados aos cursos de graduação. Por exemplo, ao consultar o resultado das entrevistas, registrou-se que 89% dos entrevistados classificam suas atividades como majoritariamente pedagógicas ou

administrativo-pedagógicas e 11%, o equivalente a apenas um dos entrevistados, descreveu suas atividades como “majoritariamente administrativas (...), muito distante da ação pedagógica que a gente possa ter” (E10). Nesse caso, a atuação do entrevistado E10 também se dá no âmbito de uma secretaria de curso, o que revela semelhança com as descrições e classificações encontradas no CFCH em setores similares.

A descrição das atividades realizadas diariamente junto aos cursos de graduação aponta para uma variedade de ações que tanto integram as já citadas naturezas (pedagógica, administrativa e administrativa-pedagógica) quanto compõem outras classificações possíveis, tais como apoio ao docente, apoio ao discente e articulação com outras instâncias, como a administração central e outros setores. Na Figura 3, foram consolidadas as atividades citadas pelos entrevistados de acordo com essas frentes de ação. Contudo, registre-se que foram identificadas atividades com interfaces em mais de uma frente, como por exemplo, a mediação de conflitos, pressupondo uma interlocução entre o TAE e o segmento docente e discente ao mesmo tempo.

Figura 3 – Atividades realizadas pelos TAEs na UFPE



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Nas três frentes de ação, as atividades descritas não se resumem ao classificado como pedagógico nem ao prescrito nos normativos legais. Ainda que haja uma variedade significativa de atividades desta natureza sendo citadas nas entrevistas e que isso também se reflete nos resultados do *survey*, com certa predominância, os resultados apontam que o fazer pedagógico

não pode ser considerado o único modo de fazer do TAE encontrado na UFPE. Nas interações entre o TAE e os demais segmentos e instâncias, nas suas rotinas profissionais, os processos administrativos e burocráticos se apresentam em maior ou menor medida. Entre as atividades citadas, foram consideradas de caráter administrativo e/ou administrativo-pedagógico: organização de setor e arquivamento de documentação, acompanhamento de secretaria a reuniões – atas e relatórios, abertura e acompanhamento de processos eletrônicos, colações de grau, desbloqueio de usuário do sistema acadêmico, acompanhamento de patrimônio e acompanhamento de material de expediente e outros.

Por outro lado, do Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica do CAC, por exemplo, se depreenderam várias das atividades da Figura 3, bem como do único setor pedagógico/educacional identificado no CFCH. Nestes casos, houve uma prevalência das atividades mais aderentes ao legalmente prescrito, ou seja, de natureza majoritariamente pedagógica.

A partir das entrevistas, as graduações entre as atividades descritas e/ou associadas como administrativas ou pedagógicas foram se relacionando com o local de lotação do TAE. Considerando que ao cargo de TAE cabe:

(...) coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo e assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2005).

Os setores identificados como de assessoria pedagógica ou de perfil educacional, tanto no CAC quanto no CFCH, foram os que mais se aproximaram da descrição sumária do cargo.

Então a gente atua quando os cursos precisam fazer reforma, seja parcial ou integral. Na avaliação in loco, a gente acompanha os projetos pedagógicos de curso daqueles que vão passar por reforma parcial de avaliação para avaliação in loco. Não acompanhamos só o projeto e sim a estrutura do curso. A gente dá o apoio, uma assessoria. Lá a gente faz muito essa proposta da assessoria pedagógica mesmo, para os cursos (E5 – CAC).

Diariamente a gente faz análise de projetos pedagógicos de curso, que enfim, como a demanda é muito alta, a gente acaba tendo que analisar praticamente diariamente. É, a gente faz análise de documentos normativos a universidade, a gente faz assessoria a docentes e discentes, assessoria do ponto de vista pedagógico. A gente atende docentes e discentes (E6 – CAC).

A escuta educacional (...) eu junto todas as demandas num conteúdo só e aí digo (ao Colegiado) que as necessidades do curso agora são essas. Essa escuta educacional é coletiva mas existe também a individualizada (...) esse processo ajuda os alunos mas também está nos ajudando enquanto universidade, quais os desafios, em que que a universidade pode melhorar, quais as políticas que não estão acontecendo (E3 – CFCH).

Nos setores relacionados às atividades de pesquisa, extensão e estágio, no CAC, as atividades foram consideradas mais imbricadas quanto a sua natureza:

Quando eu cheguei veio um pouco tudo pra mim, do administrativo (...) então eu fui deixando, me organizando e a gente foi vendo o que era de maior prioridade pro laboratório. Então uma das coisas que a gente viu era organizar os projetos, as propostas, os relatórios, o registro no SIGPROJ, então eu fico com essa, a minha prioridade de trabalho é isso, se eu não fizer, ninguém faz, certo? (E2)

Quando eu cheguei lá, eu disse para lá, que não tinha interesse em trabalhar como secretária, mas como o coordenador na época estava precisando que alguém ajudasse, (...) todo mundo faz tudo, né, em termos de trabalhos administrativos (...) todo mundo faz o que precisa em termos administrativos. Agora, assim, a minha função específica como TAE lá, eu faço a escuta pedagógica do aluno, todo aluno que está com problema em relação ao ensino aprendizagem ele passa por mim (E7)

E nas secretarias e escolaridades, houve a predominância do administrativo, com experiências pontuais descritas como pedagógicas:

É uma parte realmente muito burocrática e, no meu ponto de vista, muito administrativo realmente. (...) Onde eu mais me aproximei, digamos assim, foi quando eu estive na comissão de estágio, né, então ali a gente tinha uma perfilzinho mais parecido com o aproveitamento do técnico em assuntos educacionais (...) enquanto secretário desse curso eu não vejo muito vínculo, não, é uma função muito administrativa (E10 – CAC).

Realizo atividades administrativas e pedagógicas, sendo as segundas em menor escala (...) como passei muitos anos atuando na Secretaria do Departamento, minha participação nos projetos político-pedagógicos não foi intensa, porém, minhas sugestões sempre foram consideradas (E13 – CFCH).

Para além desses relatos, a partir das entrevistas, foi registrado um TAE em atividade administrativa de baixa complexidade, de atendimento ao público, com descrição próxima à de recepção, sem uso de recursos de informática. Este registro foi encontrado em um serviço relacionado a ensino, pesquisa e extensão, vinculado ao CFCH.

Observou-se ainda, nas entrevistas, menor detalhamento das atividades realizadas quando elas fogem ao escopo do fazer pedagógico, havendo uma inclinação para descrições mais sintéticas ou até vagas, tais como “atividades inerentes à Coordenação de curso” (E13) ou “atendimento ao público” (E8). Por outro lado, em uma secretaria de curso do CAC, registrou-se como descrição: “uma demanda muito grande de atendimento ao público (...) cuidar de toda a papelada, da documentação do curso, participar de reuniões de colegiado e NDE, tomar conta de material, providências de materiais de reparos” (E10), expedientes predominantemente administrativos que podem ser realizados por outros cargos com descrições sumárias mais próximas do executado pelo entrevistado 10.

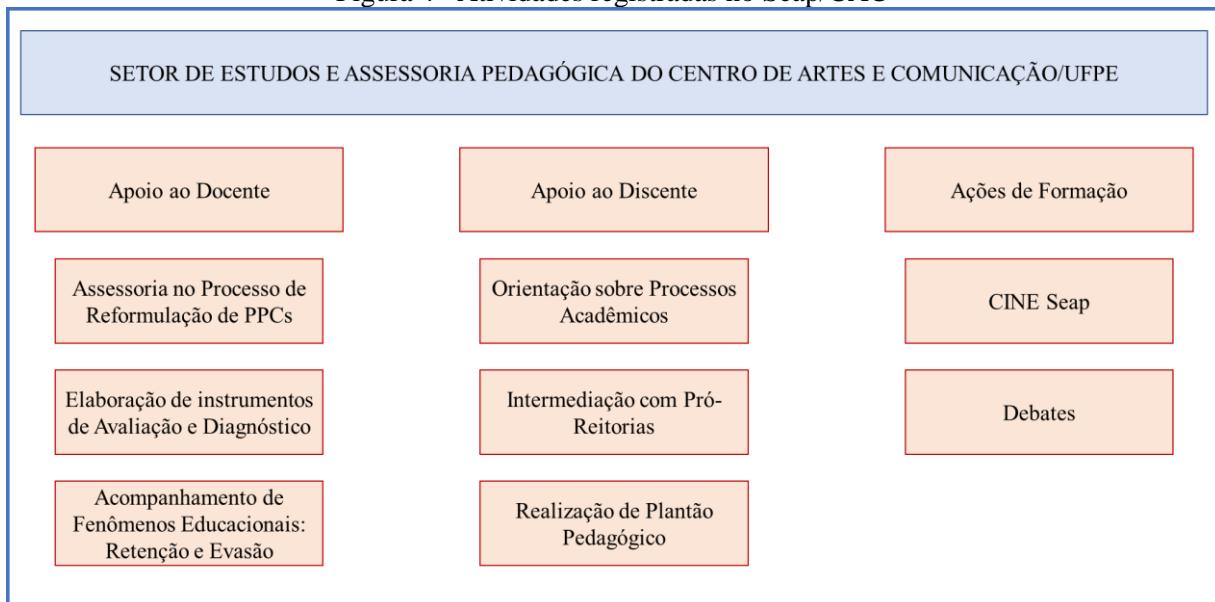
Como previamente definido nas escolhas metodológicas, por meio da observação não participante e em associação com as entrevistas, foi possível documentar em que dimensões estão estruturadas as demandas assumidas por um setor de interesse, o Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica. O objetivo foi identificar, na prática, a sistemática de trabalho e as atividades realizadas no cotidiano de um setor cuja natureza é descrita como majoritariamente pedagógica e, assim, estabelecer uma diferenciação entre os setores.

O Seap do CAC é formado unicamente por técnicos em assuntos educacionais e está organizacionalmente vinculado à diretoria deste centro acadêmico, possuindo uma coordenação, ocupada também por um TAE. No contexto da pandemia da COVID-19, suas atividades passaram a ser realizadas exclusivamente no formato remoto. A dinâmica de trabalho tem sido organizada em frentes coordenadas por diferentes membros, para realização de ações, atividades e estudos, tanto com todos os integrantes do setor, quanto a partir da formação de grupos de trabalho. Para a construção dessas tarefas, são realizadas pesquisas bibliográficas, rastreados exemplos dentro e fora da UFPE e articulados diálogos com diferentes setores, o que caracteriza a natureza múltipla de “estudos” e “assessoria pedagógica” demarcada pela nomenclatura do setor.

Nesse contexto remoto, os encontros da equipe são realizados, no mínimo, semanalmente, havendo possibilidade de convocatórias extras de acordo com as demandas. Há também uma agenda de encontros entre a equipe completa ou parte dos seus membros com: a Administração Central, mais frequentemente a Prograd, direção do centro, coordenações e núcleos docentes estruturantes de cursos de graduação do CAC, outros setores parceiros e discentes. A agenda e as ações empreendidas são publicizadas no *Instagram*⁶⁷ do setor. As atividades diárias orbitam em torno da assessoria pedagógica aos cursos de graduação do centro e com base na observação de duas reuniões realizadas no mês de setembro de 2020, foi possível registrar a seguintes ações, esquematizadas na Figura 4.

⁶⁷Ver: <<https://www.instagram.com/seapcac/>>

Figura 4 –Atividades registradas no Seap/CAC



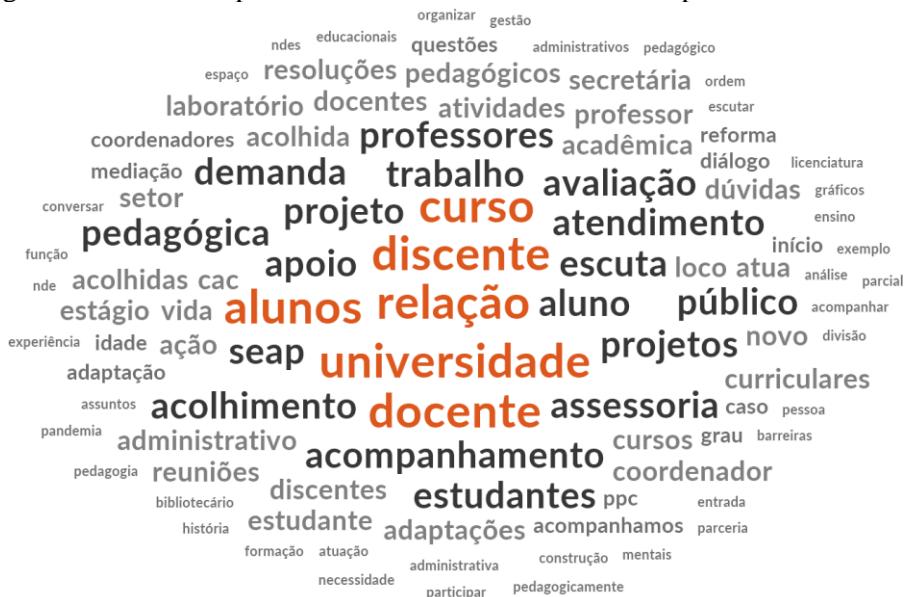
Fonte: Elaborada pela autora (2021), a partir da observação não participante

Nenhuma atividade categorizada como de natureza administrativa foi registrada nas reuniões. Como o Seap/CAC atende a 22 cursos de graduação do centro acadêmico, dentro do escopo de atividades identificadas por meio das entrevistas e da observação não participante, foi possível inferir que existe uma demanda extensa de assessoria pedagógica a ser atendida pelo setor.

Considerando o universo de relatos dos TAEs, se concluiu que o local de lotação do servidor estabelece prováveis limites de atuação, expressos nas especificidades nos relatos originados em diferentes setores, ainda que todos estejam vinculados aos cursos de graduação. São indícios de que a identidade e as atribuições dos TAEs se materializam de forma diferenciada, entre aqueles que exercem suas funções em secretarias, escolaridades, espaços ligados ao ensino, pesquisa, extensão e estágio e setores de natureza marcadamente pedagógica.

O conjunto dessas respostas à questão sobre as atividades realizadas diariamente pelos TAEs dos dois centros acadêmicos foi analisado de forma automatizada pelo *software NVivo*, que produziu a nuvem de palavras da Figura 5, destacando os termos encontrados com maior frequência durante as entrevistas, excetuando-se, através de codificação efetuada pela pesquisadora, as conjunções e preposições.

Figura 5 – Nuvem de palavras com as atividades realizadas pelos TAEs na UFPE



Fonte: Elaborada pela autora (2021), a partir do NVivo

A nuvem expressa uma frequência maior para os termos *universidade*, *curso*, *discente*, *aluno*, *docente* e *relação*, demarcando o espaço de atuação e os demais atores institucionais com os quais o TAE se relaciona. As dimensões dessa atuação em assuntos educacionais também se registram com destaque, acompanhados em menor proporção por palavras categorizadas pela marca do administrativo, o que corrobora os achados da pesquisa a partir do *survey* e das entrevistas.

É transversalmente à natureza das atividades realizadas pelos TAEs, de acordo com a percepção de cada profissional, que também se articulam essas interações com outros segmentos da comunidade acadêmica, como os docentes, os discentes e demais técnicos. A partir das entrevistas, tais interações foram descritas e apesar de não pertencer ao escopo desta dissertação analisá-las, consideramos relevante o seu registro, observando suas características e outras questões associadas a cada entrevistado, como o centro a que está vinculado, seu setor de lotação e o tempo de serviço na UFPE.

O entrevistado 2, com 10 anos de tempo de serviço na universidade, lotado no CAC em um setor ligado à atividades de ensino, pesquisa e extensão, descreveu as interações cotidianas com a comunidade acadêmica da seguinte forma: com os docentes, “tenho uma abertura e eles me dão espaço, e eu me intromo”, com os discentes, “ficar um pouco tomando conta deles, nesse sentido, no trabalho”, e com os demais técnicos, “eu também tenho uma relação com eles, de conversar, de ir lá, no secretário, essa história de sistema”. Ainda no CAC, as interações do entrevistado 6, com 1 ano de serviço na UFPE e lotado no Seap, foram descritas como: com os docentes “muito positiva (...), eles lidam muito bem, assim, com o meu trabalho”,

com os discentes “vejo da mesma forma, é muito positiva (...) alguns cursos que são um pouco mais afastados do SEAP no centro (...) a gente recebe menos demanda”, e com os outros técnicos “existe bastante interação, eu já tenho uma rede de conhecimento”.

Outro TAE, do CAC, lotado no Seap e atuando na UFPE há 12 anos aponta questões mais delicadas sobre as interações com os docentes:

Já foram muito marcadas pela assimetria. Já ouvi um professor dizer que a gente não sabia de nada (...) alguns com muita má vontade de vir ao SEAP (...) para discutir questões de educação porque também existe essa ideia histórica que muitas discussões em âmbito universitário tendem a minorizar os conhecimentos pedagógicos, os conhecimentos em educação, tratados à revelia dos saberes específicos. (...) É um desafio trazer essa credibilidade, mostrar que a gente é importante (E12).

O relato de outro TAE do Seap/CAC, com 8 anos na UFPE, complementa o registro desse desafio: “a gente conquistou um local, vamos dizer assim, taticamente, né, depois de um bom tempo de respeito”. Na sua fala foi creditado, inclusive, um lugar de destaque para a direção do centro acadêmico nesta conquista:

a direção dá esse respaldo, ela abraça, ela leva para reunião da câmara de graduação, que é um espaço específico para a gente tratar com os coordenadores questões que envolvem a parte pedagógica dos cursos, dos seus projetos e de suas demandas (E5).

No CFCH, o TAE E13, lotado em secretaria de curso de graduação e com 30 anos de serviço na UFPE, descreveu suas interações cotidianas com os docentes, como sendo “intensa, respeitosa e produtiva”. Com os discentes, foi mencionado o papel de mediação de conflitos com os professores e com os outros técnicos como “excelente, amistosa, cooperativa”. Em todas essas dimensões de interlocução, não foram reportadas questões mais sensíveis ou de confronto. Registre-se que as atividades realizadas cotidianamente por este TAE estão mais associadas ao fazer administrativo.

Ainda no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, o TAE E3, lotado em um setor educacional e atuando há 13 anos na universidade, descreveu dois pontos que consideramos interessantes nas questões de interlocução com os docentes: (1) a demanda recebida em virtude da sua formação em Psicologia, caracterizando uma possível maior credibilidade a sua atuação como TAE e (2) sua participação efetiva nas questões pedagógicas do curso de graduação, como nos processos de reformulação do projeto pedagógico:

(...) lemos tudo em conjunto, o corpo docente é muito pequeno, nós fizemos tudo junto (...) eu participo de todas as reuniões do Colegiado, eu não sou membro nem do NDE nem do Colegiado (...) e dou minha opinião e fica tudo registrado em ata. (...) Minha interação tem funcionado muito bem (E3).

Assim como o tópico-guia das entrevistas foi elaborado posicionando o Projeto Pedagógico do curso de graduação como uma temática de interesse da pesquisa, as falas dos entrevistados também apontam para um papel central desses PPCs na atuação dos TAEs ligados a setores de perfil pedagógico e educacional. Como mencionado anteriormente, a Prograd inclui nos fluxogramas vigentes de tramitação dos projetos, seja na criação de um curso ou nas suas reformas parciais e integrais, a participação dos Seaps ou de outros setores pedagógicos como instância de análise e emissão de parecer técnico. Nos relatos das entrevistas, confirmou-se que esses setores de fato atuam nessa frente, como uma de suas principais atribuições.

O reconhecimento que a Pró-Reitoria de Graduação possui do papel do TAE que atua, a partir de um setor pedagógico, no processo de reforma dos projetos pedagógicos – registrada em fluxogramas – também foi confirmada por meio da entrevista. O servidor entrevistado, técnico em assuntos educacionais que ocupa a função de Coordenação Didático-pedagógica na Pró-Reitoria, aponta que:

Quando um centro tem Seap ele consegue acompanhar diariamente a construção desse projeto pedagógico. Nossa coordenação enquanto Prograd não tem condições físicas e humanas de acompanhar de perto os cento e nove cursos de graduação (E1).

Quando se avalia, do ponto de vista da Prograd, o fluxo de tramitação dos processos de aprovação e publicação dos PPCs, numa perspectiva comparada entre centros que possuem ou não um setor pedagógico prestando assessoria nesse sentido, há o indicativo de que:

Os centros que têm Seap, como eles são mais bem acompanhados de perto, na construção do PPC, o texto ele sai muito mais rápido, né? Então, vou dar um exemplo do Seap CAC, que eles fazem um planejamento junto com o NDE de cronograma de atividades. Então assim, o NDE segue um cronograma que é sugerido pelo SEAP, então o projeto pedagógico ele tende a ser construído mais rápido do que um centro que não tem SEAP e também não tem um setor pedagógico que acompanhe diariamente como um Seap faz (E1).

E mais, considerando a qualidade dos processos da universidade e todo o contexto de inovação da prática pedagógica que impacta os cursos, a partir das discussões e construções dos PPCs, foi possível identificar que:

(...) demora muito mais quando não tem Seap e se o PPC demora a ficar pronto, demora a vir pra Prograd e consequentemente possa ser que precise de mais ajustes do que um curso que teve o acompanhamento do Seap. (...) Por isso a importância dos Seaps nos centros acadêmicos e você percebe a diferença na construção do projeto, no diálogo que o projeto tem em relação aos próprios setores da universidade, eles conseguem discorrer a narrativa muito mais pedagogicamente quando um centro tem Seap (E1).

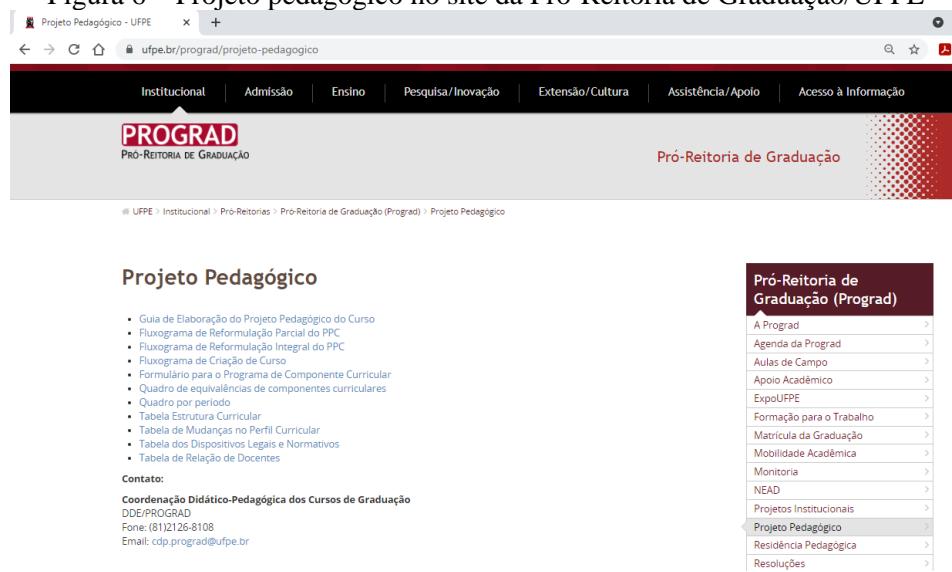
Outros setores de natureza pedagógica também são considerados estratégicos nesse processo. Contudo, demarcou-se uma assimetria entre esses e o Seap:

Um setor pedagógico quando não é Seap se limita a responder dúvidas dos cursos quando eles têm, não é um setor que acompanha diariamente como um Seap faz. Então assim, isso impacta diretamente na construção do PPC (E1).

A análise feita pela Prograd confirma o papel estratégico de um técnico em assuntos educacionais, adequadamente lotado e atuando em concordância com as suas atribuições legais de coordenação, supervisão e avaliação das atividades de ensino, planejamento e orientação. Nestas condições, mais atores institucionais podem perseguir e assegurar a regularidade e a qualidade do desenvolvimento do processo educativo no contexto universitário.

Todavia, é importante identificar na prática como tem se dado a participação dos técnicos em assuntos educacionais nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e para isso, a seleção de 2 centros acadêmicos da UFPE permanece, tendo sido analisados 34 PPCs, sendo 22 do CAC e 12 do CFCCH. Dois dados adicionais precisam ser alinhados para contextualizar essa análise: (1) o Seap/CAC foi criado em 2010, tendo atuado nesta frente desde então, e (2) os PPCs vigentes no CAC durante o período de coleta de dados variam em seus anos de publicação entre 1995 e 2019. Além disso, os dois últimos PDIs da UFPE⁶⁸ possuem um capítulo exclusivo de Projeto Pedagógico Institucional, documento que deve nortear o processo de construção dos projetos em cada curso de graduação, abrangendo PPCs publicados a partir de 2014. No site da Prograd, há ainda um *link* no menu principal chamado Projeto Pedagógico, com os dados úteis para esse processo, como ilustra a Figura 6.

Figura 6 – Projeto pedagógico no site da Pró-Reitoria de Graduação/UFPE



Fonte: Prograd/UFPE

⁶⁸Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 – 2018 (UFPE, 2015) e Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPE – PDI 2019 – 2023 (UFPE, 2019). Ver: <<https://www.ufpe.br/pdi>>.

A publicação desses documentos aponta para uma uniformização, em termos de estrutura, dos PPCs. Além disso, em havendo um fluxograma de aprovação, comprehende-se que um escopo de critérios foi consolidado e que cada projeto poderá ser julgado de forma favorável ou desfavorável até que se obtenha sua publicação. Ainda que cada curso guarde a autonomia das especificidades da sua área e das concepções pactuadas pela sua comissão de elaboração, o Guia de Elaboração do PPC⁶⁹ estabelece a necessidade de um diálogo institucional entre PDI e PPC e estimula um formato de participação ampliada desde a sua construção:

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) deve orientar, em consonância com o PDI, a ação educativa, filosófica e epistemológica da formação acadêmica, explicitando fundamentos políticos de ensino, de extensão e de pesquisa, teórico-metodológicos, objetivos e formas de implementação e de avaliação (UFPE, 2021).

A elaboração do PPC deve ser coordenada e sua implementação acompanhada pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), contando ainda com a participação de outros docentes, representantes discentes e técnicos-administrativos, podendo considerar a participação de outras unidades acadêmicas envolvidas, quando achar necessário (UFPE, 2021).

Para além dessa participação, a Prograd define no fluxograma⁷⁰ os seguintes passos no processo: (1) início, (2) NDE elabora o PPC e encaminha, via e-mail, ao Seap, (3) Seap realiza a análise do PPC e encaminha, via e-mail, ao NDE para os ajustes necessários, (4) NDE realiza os ajustes necessários e devolve o PPC, via e-mail, ao Seap e (5) Seap emite parecer e encaminha o PPC, via e-mail, à Diretoria de Desenvolvimento de Ensino da Prograd. Há ainda uma nota no fluxograma indicando que essa tramitação pode ser realizada em conjunto com o Seap ou com o setor pedagógico equivalente.

Tomando como ponto de partida a ciência dessas informações sobre o processo e de posse dos 34 PPCs, os dados sobre o conjunto dos documentos foram sistematizados na Tabela 12. Dentre o evidenciado, em relação aos cursos, mais de 60% são da modalidade bacharelado. Também se destacam o baixo percentual de PPCs disponíveis no site da UFPE e o registro de que 23,5% dos PPCs não trazem informação alguma sobre autoria.

⁶⁹Não foi identificada a data de publicação do Guia no *site* da Prograd. Ver: <https://bit.ly/3g6sPch>

⁷⁰Não foi identificada a data de publicação do Fluxograma no *site* da Prograd.

Tabela 12 – Projetos pedagógicos dos cursos de graduação (CAC e CFCH)

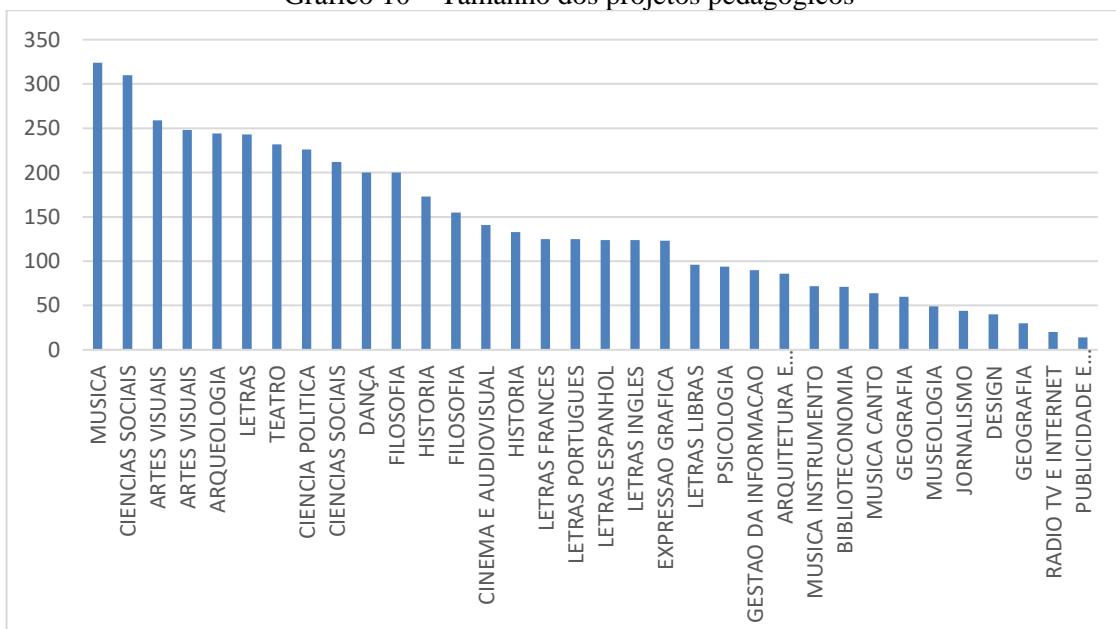
CATEGORIA	OPÇÕES	N	%
Modalidade do Curso	Bacharelado	21	61,8
	Licenciatura	13	38,2
Forma de Obtenção do PPC	Site da UFPE	7	20,6
	E-mail do Curso	20	58,8
	PROGRAD	6	17,6
	LAI	1	2,9
Informação de Autoria no PPC	Presente	26	76,5
	Ausente	8	23,5

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Os PPCs do CFCH que estiveram em vigor durante o período da coleta foram publicados em um recorte temporal que se inicia em 2010 (Filosofia – Bacharelado e Licenciatura) e se encerra em 2018 (Ciência Política). No CAC, o PPC mais antigo foi publicado em 1995 (Jornalismo) e os mais atuais em 2019 (Cinema e Audiovisual e Teatro). Um PPC do CFCH e dois do CAC não apresentaram ano de publicação. É importante registrar que as reformulações desses documentos, sejam parciais ou integrais, se originam de demandas diversas, tais como a publicação de normativos – resoluções institucionais da UFPE, diretrizes curriculares nacionais e orientações dos conselhos de classe das profissões – e mudanças nas concepções pedagógicas sobre a formação acadêmica dos estudantes, pactuadas entre a comissão de elaboração e demais atores.

Quanto ao tamanho do documento, ainda que exista um guia com a estrutura mínima que cada projeto deve apresentar, nota-se uma heterogeneidade entre os 34 PPCs, conforme aponta o Gráfico 10.

Gráfico 10 – Tamanho dos projetos pedagógicos



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A média é de 140 páginas por projeto, contudo 18% dos documentos, referente a 6 cursos de graduação, possuem menos de 50 páginas. Nesses PPCs, sendo 5 do CAC e 1 do CFCH, apenas o do Centro de Filosofia e Ciências Humanas tem o registro de participação de um técnico administrativo, identificado pelo cargo de técnico em assuntos educacionais. Na outra ponta, apenas 6% ultrapassam o dobro da média, ou seja, possuem mais de 280 páginas, sendo 1 do CFCH, sem participação identificada de técnicos administrativos, e 1 do CAC, com participação do Seap sinalizada nas informações de autoria. A disparidade entre os tamanhos dos 34 PPCs alcança as extremidades de 14 a 324 páginas.

Sobre as informações de autoria dos projetos, só serão considerados para fins de cálculo 26 PPCs, uma vez que do total, 23,5% (8)⁷¹ não apresentam nenhuma informação sobre os seus autores. Desses 26 projetos, 54% possuem a sinalização de que um técnico - administrativo ou um grupo de técnicos participou do processo de elaboração, o que equivale a 14 cursos de graduação, sendo 13 do CAC e apenas 1 do CFCH. Desagregando essas informações por centro, a disparidade fica evidenciada: 59% dos PPCs do CAC têm o registro da participação de técnicos no processo de elaboração, enquanto no CFCH essa porcentagem é de 8%. Cruzando esta informação com os resultados obtidos por meio de outros formatos de coleta de dados, identificou-se que esta única participação registrada no CFCH se refere a um curso de graduação com um técnico em assuntos educacionais vinculado a setor de natureza pedagógica. São indícios de que um setor pedagógico ligado à diretoria do centro tem maior alcance e capilaridade entre maior número de cursos de graduação do que um setor que atende a demandas pedagógicas de um único curso.

Desses 13 projetos pedagógicos do CAC, com participação de técnicos administrativos, também foram extraídas informações sobre o tipo de participação registrada, sumarizada na Tabela 13. Destacamos ainda que em alguns PPCs há o registro de mais de um tipo de participação. Não foi considerado relevante agregar o resultado do CFCH por se constituir de uma única observação da categoria “*colaboração*”.

⁷¹Cursos sem informação de autoria: Artes Visuais (Licenciatura), Filosofia (Bacharelado e Licenciatura), Geografia (Licenciatura), Música – Canto, Música (Instrumento), Publicidade e Propaganda e Rádio, TV e Internet.

Tabela 13 – Tipo de participação de técnicos administrativos nos PPCs no CAC

CATEGORIA	N	%
Atualização	5	28
Colaboração	3	17
Revisão	3	17
Elaboração	2	11
Grupo de Trabalho	2	11
Análise Técnica	1	5,5
Criação	1	5,5
Formulação	1	5,5

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

A participação de atores da categoria de técnicos administrativos nesse processo também se revelou múltipla. Foram registrados nos 14 PPCs, do CAC e do CFCH, a participação dos seguintes cargos nas informações de autoria: assistente em administração, desenhista de artes gráficas, museólogo, técnico em assuntos educacionais, técnico em tecnologia da informação e porteiro. Neste último caso, se refere a um servidor que ocupa a função de secretário de curso e possui formação que extrapola o mínimo exigido para o cargo⁷². Das 21 observações totais, 67% foram de técnicos em assuntos educacionais, ou seja, este é o cargo que mais está inserido neste processo de ordem pedagógica, em decorrência da natureza das suas atribuições.

Essa participação, contudo, pode se dar de dentro ou de fora de um setor pedagógico e para esta inferência, analisamos apenas o CAC – em razão do mínimo percentual registrado no CFCH. Cem por cento dos PPCs com participação de técnicos, de qualquer cargo, também contaram com a participação do Seap. Por exemplo, no curso de Gestão da Informação, além do registro de técnico vinculado ao próprio curso (desenhista de artes gráficas), houve a sinalização do Seap na categoria de revisão. Vinte e três por cento desses projetos apresentaram nas informações de autoria a presença de representante técnico-administrativo do próprio curso, para além do técnico em assuntos educacionais. Este dado contraria a orientação da Prograd de que o processo de formulação ou reformulação dos projetos pedagógicos deve incluir diferentes segmentos da comunidade acadêmica.

A informação de que 59% dos PPCs do CAC, um pouco mais da metade do total de cursos de graduação, trazem nas suas páginas de autoria a presença do técnico no processo, aponta para um espaço de atuação que pode estar ainda represado neste centro acadêmico. O fortalecimento dos fluxogramas e guias de orientação da Prograd pode estimular que este espaço seja ocupado, assim como o esforço institucional empreendido pela diretoria do centro

⁷²Informações obtidas do cruzamento de dados do Portal da Transparência e da Plataforma Lattes.

e pelas coordenações dos cursos. No caso do CFCH, em que a participação registrada se deu em 1 único curso, de um universo de 12, o desafio é ainda maior. Não existe um setor pedagógico que atenda à totalidade dos cursos e isso se reflete neste recorte da prática pedagógica, que é realizado fora da sala de aula: o processo de elaboração dos PPCs, corroborando com a nossa hipótese inicial de que, quanto mais tarefas de natureza majoritariamente pedagógica são realizadas por técnicos em assuntos educacionais maior a sua participação na formulação dos PPCs. E mais, a ausência deste tipo de setor em um centro acadêmico pode interferir na qualidade dos processos educativos como um todo, considerando suas diferentes dimensões, a de apoio ao docente, ao discente e as demais interações de estudos e assessoria.

5 CONCLUSÃO

Dentro da perspectiva de pensar o cargo de técnico em assuntos educacionais na Universidade Federal de Pernambuco, esta pesquisa trouxe como contribuição ao desenvolvimento institucional e à literatura a possibilidade de ampliar as discussões sobre o exercício das atribuições dos TAEs, ao buscar responder à questão: como os técnicos em assuntos educacionais atuam junto aos cursos de graduação?

Nosso objetivo principal foi analisar a atuação desses TAEs a partir de dois centros acadêmicos da UFPE e, mais especificamente, a) identificar o perfil desses técnicos, b) descrever a natureza das suas atividades diárias, a partir da percepção dos técnicos, e c) comparar essas atividades diárias com a prescrição legal das suas atribuições. Partimos da hipótese de que a existência de setores pedagógicos favorece a atuação dos técnicos em assuntos educacionais como prescrito legalmente. E mais, é esperado observar maior protagonismo desses técnicos em assuntos educacionais lotados em centros com Seap, a partir de evidências de sua participação em atividades pedagógicas, em comparação com os demais TAEs.

Foi adotada uma abordagem de métodos mistos, tanto nos procedimentos de coleta de dados quanto no processo analítico dos resultados, combinando análise documental, uso de *survey*, realização de entrevistas, aplicação de observação não participante e análise de conteúdo e integrando dados quantitativos e qualitativos.

Considerando o conjunto dos técnicos em assuntos educacionais da UFPE, não foram identificados os mecanismos de distribuição dos TAEs pelos centros acadêmicos. Não foi possível associar a distribuição do cargo a uma política de dimensionamento elaborada com base na equidade entre os centros ou no número de cursos por centro, ou ainda na quantidade de discentes, docentes ou demais técnicos nessas unidades. Ainda que nos dispositivos legais consultados e nos normativos da UFPE não se tenha sido localizado um amparo específico sobre a distribuição do cargo de técnico em assuntos educacionais nas instituições, a formulação dessas políticas de dimensionamento de pessoal pode ser baseada na interpretação das atribuições do cargo, enfocando nas suas especificidades e evitando desvios de função e assimetrias entre os centros.

Tomando como amostra os TAEs de dois centros acadêmicos da UFPE, o CAC e o CFCH, construiu-se um perfil do profissional. Identificou-se a prevalência de TAEs do sexo feminino (71,4%) e uma discreta prevalência de técnicos que se declararam não-brancos (57,1%). A escolaridade atual do grupo sobrepassa o mínimo exigido para investidura no cargo, resultado que converge com o encontrado na UFTM (LOPES, 2019), no IFPR (LEWANDOWSKI, 2018)

e na UFRJ (SILVA, 2014). Também foi observada uma predominância da formação de graduação em licenciaturas em relação à Pedagogia e uma grande diversidade de áreas de conhecimento dessas licenciaturas. O tempo de exercício na instituição também é diverso, variando entre 1 e 30 anos de serviço, mas apresentando a maior concentração na faixa de 6 a 15 anos, ou seja, ingresso entre 2005 e 2014, intervalo que também inclui o período de implementação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Entre os achados de pesquisa, foram registradas múltiplas trajetórias de lotação, com uma sinalização de desvio de função ou de predominância de atividades de natureza administrativa, especialmente na primeira lotação. Isso corrobora com a ideia de que as divergências observadas na distribuição dos servidores podem indicar para um desconhecimento ou para um não reconhecimento das especificidades do cargo, tais como aquelas que podem ser desenvolvidas nos cursos de graduação.

Foi possível documentar que parte dos TAEs adota variadas táticas e estratégias, dentro das dinâmicas institucionais, para realizar atividades pedagógicas. Mesmo que as primeiras lotações não correspondam à execução do rol de atribuições prescritas nos editais de concurso, os TAEs têm demandado remoção para setores com esta estrutura ou têm buscado viabilizar a criação de setores desta magnitude. São deslocamentos que objetivam se reposicionar e se territorializar enquanto técnico em assuntos educacionais. Nas trajetórias de lotação, os percursos são influenciados pelo esforço institucional e por iniciativas individuais dos servidores. Mas a ausência dessas dinâmicas também se pronuncia nessa demarcação. O registro desses movimentos corrobora com as inferências construídas em outras pesquisas (MOURA, 2016; LOPES, 2019).

Em comparação com UFRJ (SILVA, 2014), UFF (SANSEVERINO, 2015), IFPR (LEWANDOWSKI, 2018) e UFTM (LOPES, 2019), a UFPE apresenta resultados divergentes quanto à natureza das atividades realizadas pelos TAEs. A atuação dos técnicos em assuntos educacionais da UFPE tem sido percebida pelos próprios servidores, ao contrário das demais instituições, como majoritariamente pedagógicas ou administrativo-pedagógicas. A partir do *survey*, ao se utilizar descritores das atividades elaborados com base nos dispositivos legais e na literatura sobre o tema, os percentuais se mantêm, indicando maior frequência de atividades aderentes à prescrição normativa. Por meio das entrevistas também se sumarizou uma listagem dessas atividades, categorizadas de acordo com as dimensões apoio ao docente, apoio ao discente e interlocução com outros setores, se repetindo a maior frequência entre aquelas que se coadunam com o prescrito.

Concluímos, contudo, que as atividades administrativas, ainda que imbricadas no fazer pedagógico, em maior ou menor medida, a depender do setor de lotação, atravessam as ações diariamente realizadas pelos TAEs, não tendo sido apagadas nos resultados apresentados pela UFPE. Esses resultados sugerem que TAEs vinculados a secretarias e escolaridades de cursos de graduação se dedicam menos às atividades de perfil pedagógico. Nas secretarias se avolumam funções muito mais administrativas e burocráticas, relacionadas a processos diversos do que os setores de assessoria pedagógica universitária deveriam empreender.

Os Seaps aparecem de forma mais consolidada como setores de assessoria pedagógica, estando presentes nos próprios fluxogramas e guias da universidade ou nas informações de autoria dos PPCs. É nestes espaços que se materializam os modos em assuntos educacionais e se contemplam as atividades majoritariamente pedagógicas descritas nos normativos. Contudo, os Seaps não figuram como únicos espaços de fazer pedagógico na UFPE: outras instâncias assumidas por TAEs atuam nesse mesmo sentido. Observou-se, entretanto, que há uma capilaridade maior dos setores vinculados às diretorias do centro, como o Seap, do que das instâncias vinculadas a um único curso de graduação. Seja qual for a nomenclatura do setor, estando ele atrelado ao rol das descrições sumárias do cargo de técnico em assuntos educacionais, há um reconhecimento dos próprios TAEs e da Pró-Reitoria de Pós-graduação do papel estratégico que esses atores ocupam nos processos e na inovação pedagógica.

Discute-se na bibliografia sobre o tema que os setores de assessoria pedagógica poderiam ser ocupados por outros agentes universitários, que não pedagogos ou técnicos em assuntos educacionais, e que seria mais adequada “a contratação de servidores públicos administrativos, com exigências de formação menos avançada, que custam menos para os cofres públicos” (XAVIER, 2020, p.15) para assumir as tarefas administrativas, de forma a delegar ao agente docente a reflexão, discussão e ação sobre a prática pedagógica dentro e fora de sala de aula. A partir dos resultados encontrados nesta pesquisa e considerando as limitações legais de atuação da categoria, não endossamos o discurso de que ao técnico na universidade cabe menor formação e menor participação nas atividades de assessoria pedagógica.

Assumimos, objetivamente, a posição de defesa do incentivo à prática dos TAEs dentro da perspectiva do fazer pedagógico, concluindo que o exercício das suas atribuições legais traz ganhos no desenvolvimento institucional, contribuindo para a promoção da “reestruturação acadêmico-curricular e da inovação pedagógica” (BRASIL, 2009) e buscando “implementar as reformas curriculares, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais, em todos os cursos”, além de “estimular a renovação do exercício da prática pedagógica” (UFPE, 2007).

Esta pesquisa, no entanto, apresentou limitações no seu desenho e execução. O atravessamento de um contexto pandêmico demandou um recálculo do planejamento original em termos de coleta de dados. Não foi possível estender a investigação para todo o universo de técnicos em assuntos educacionais da UFPE nem contemplar a atuação do cargo de pedagogo, apontando as suas similaridades e diferenças quanto às prescrições legais e às práticas, em decorrência do tempo previsto para o desenvolvimento da pesquisa. O lugar de fala da pesquisadora enquanto uma técnica em assuntos educacionais pode ter possibilitado vantagens, como o acesso ao objeto de estudo, mas também desvantagens, como a inibição de uma descrição mais apurada do cotidiano profissional do TAE entrevistado.

A pesquisa também se deteve apenas à perspectiva dos próprios técnicos em assuntos educacionais, ainda que no caso da Prograd, seja um TAE na posição de gestão. A percepção dos gestores e dos docentes não foi apreendida. Além disso, o trabalho não buscou analisar e discutir as relações de poder entre os TAEs e os demais segmentos da comunidade acadêmica, ainda que essas interações tenham sido descritas nas entrevistas. Em virtude de demandas internas e externas, é possível que alguns projetos pedagógicos dos 34 cursos do CAC e do CFCH estejam passando por processos de reformulação ou tenham sido atualizados no decorrer da escrita da dissertação. Os achados desta dissertação não são generalizáveis para outras instituições federais de ensino superior, contudo, a partir da adoção da ciência aberta e do detalhamento metodológico, possibilita a replicabilidade integral ou parcial do seu desenho. Todas as lacunas descritas como limitações poderão ser preenchidas mediante a formação de uma nova agenda de investigação, seja pela própria pesquisadora em futuros estudos, seja por outros pesquisadores.

Para atender aos objetivos do Mestrado Profissional, foram elaborados os seguintes produtos: (1) a construção de uma base de dados original, hospedada em plataforma eletrônica de acesso público⁷³ com as informações de distribuição e lotação dos TAEs, (2) disponibilização, nesta mesma plataforma, dos projetos pedagógicos dos 34 cursos de graduação em tela, vigentes no momento da pesquisa e (3) elaboração de um relatório, no formato de sumário executivo, com os dados coletados sobre os técnicos em assuntos educacionais da universidade, a ser disponibilizado tanto para a Progepe quanto para a Prograd da UFPE.

⁷³Ver: <https://osf.io/cts9v/>

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, N. M. de; QUINTELLA, R. H.; COUTINHO, D. M. B.; MESQUITA, F. J. G.; BARRETO FILHO, O. Mapa de redes de impacto para gestão estratégica na universidade. **Educação e Realidade**, v.39, n.1, jan/mar Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.
- ALVES, D. P.A; FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA, A. H. O poderoso NVivo: uma introdução a partir da análise de conteúdo. **Política Hoje** (UFPE. IMPRESSO), v. 24, p. 119-134, 2015. Recife: UFPE.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (org). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2004.
- ARRUDA, A. L. B. de. **Expansão da educação superior:** uma análise do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais (Reuni) na Universidade Federal de Pernambuco. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.
- BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria nº 389, de 23 de março de 2017.** Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TzC2Mb/content/id/20482828/do1-2017-03-24-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017-20482789 Acesso em 22 de janeiro de 2020.
- BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017.** Dispõe sobre mestrado e doutorado profissionais. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TzC2Mb/content/id/19150989/do1-2017-06-30-portaria-n-131-de-28-de-junho-de-2017-19150907 Acesso em 22 de janeiro de 2020.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal (1988).** Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto. Art. 207. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 21 de janeiro de 2020.
- BRASIL. Departamento Administrativo do Pessoal Civil (DASP). **Portaria nº 146, de 17 de agosto de 1973.** Brasília: DASP, 1973. Aprova, na forma do Anexo que integra esta Portaria, as especificações de classes do Grupo-Outras Atividades de Nível Superior, a que se refere o artigo 2º, item IX, da Lei n.º 5.645, de 10 de dezembro de 1970. Disponível em: <http://anexos.datalegis.inf.br/tm/1ADD01EBD19BD5E883256ABC005C996E==Portaria==DASP-146-1973%5B1%5D.pdf> Acesso em 23 de Janeiro de 2020.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 72.493, de 19 de julho de 1973.** Dispõe sobre o Grupo - Outras Atividades de Nível Superior, a que se refere o artigo 2º, da Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D72493.htm Acesso em 23 de janeiro de 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 76.640, de 19 de novembro de 1975.** Inclui Categoria Funcional no Grupo - Outras Atividades de Nível Superior, a que se refere a Lei número 5.645, de 10 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1975. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D76640.htm. Acesso em 23 de janeiro de 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987.** Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Brasília: Casa Civil, 1987. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm. Acesso em 23 de janeiro de 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970.** Estabelece diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1970. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm. Acesso em 23 de janeiro de 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 29 de janeiro de 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5645.htm. Acesso em 23 de janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC.** Descrição dos cargos técnico-administrativos em educação autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalccgp/oficios/oc01505.pdf>. Acesso em 23 de janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Considerações sobre a situação atual dos técnicos em assuntos educacionais no MEC.** Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001934.pdf>. Brasília: MEC, 1979. Acesso em 23 de janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório Final de Atividades – GT Impacto e Relevância Econômica e Social.** Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas.** Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE.** Brasília, DF: Inep, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012 sobre a Análise sobre a Expansão das Universidades Federais. 2003 a 2012.** Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reuni: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.** Brasília, DF: Inep, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano.** Brasília, DF: 2009

CARMO, E. F.; CHAGAS, J. A. S.; FIGUEIREDO FILHO, D. B.; ROCHA, E. C. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online], vol. 95, n. 240, 2014.

CARMO, E. Federalismo e Políticas Públicas Educacionais. **Revista Espaço Público**, v. 3. P. 117-136, 2019.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CUNHA, M. I. da. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. **Educar em Revista**, n. 57, p. 17-31, Belo Horizonte, 2015.

FERREIRA, Vicente da Rocha Soares; MEDEIROS, Jannan Joslin. **Fatores que moldam o comportamento de burocratas de nível de rua no processo de implementação de políticas públicas.** Cadernos EBAPE.BR [online], v. 14, n. 3, p. 776-793.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos** (on-line), v. 97, n. 247, p. 534-551. Brasília, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Ed. Atlas, 2008.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, v.33, p. 171-190, Campinas, 2012.

HORTA, J. M. **O/s sentido/s de trabalho do técnico em assuntos educacionais presentes na legislação brasileira de 1970 a 2005.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras. Lavras: UFLA, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018.** Brasília: Inep, 2019.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

LEWANDOWSKI, J. M. D. **Os técnicos em assuntos educacionais do Instituto Federal do Paraná: em busca de sua identidade profissional.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel: Unioeste, 2018.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. **Implementação de Políticas Públicas: perspectivas analíticas.** Revista de Sociologia e Política. Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101-110, 2013.

LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy: dilemas of the individual in public services.** Russel Sage. New York: 1980.

LOPES, M. G. **Análise do cargo de técnico em assuntos educacionais em uma universidade federal de Minas Gerais.** Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional, Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba: UFTM, 2019.

- LUCARELLI, E. Las asesorías pedagógicas universitarias en la Argentina. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 57, p. 99-113, 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/er/n57/1984-0411-er-57-00099.pdf>. Acesso em 17 de abril de 2021.
- LUCIAN, R. Repensando o uso da escala Likert: tradição ou escolha técnica. **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**. v. 9, n. 1, p. 12-28. São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Revistas/v9n1/2_Repensando%20o%20Uso%20da%20Escala%20Likert%20Tradi%C3%A7%C3%A3o%20ou%20Escolha%20T%C3%A9cnica%20-%20PORTUGU%C3%8CAS.pdf. Acesso em 29 de janeiro de 2021.
- MARTINS, L. M. **Ensino-Pesquisa-Extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. Unesp, 2009. Disponível em: file:///C:/Users/UFPE/Downloads/Martins_-_Ensino_-_Pesquisa_-_Extensa771o.pdf. Acesso em 29 de janeiro de 2020.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.
- MOURA, S. L. de. **O lugar dos técnicos em assuntos educacionais em uma instituição federal de ensino superior do sul do Brasil**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade La Salle. Canoas: Universidade La Salle, 2016.
- PARANHOS, R.; FIGUEIREDO FILHO, D. B.; ROCHA, E. C. De; SILVA JUNIOR, J. A. Corra que o *survey* vem aí. Noções básicas para cientistas sociais. **Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social**, v. 6, p. 7-24, 2013.
- PARANHOS, R.; FIGUEIREDO FILHO, D. B.; ROCHA, E. C. ; SILVA JUNIOR, J. A.; RODRIGUES, D. F. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias** (UFRGS), v. 18, p. 384-411, 2016.
- PAYNE, G.; PAYNE, J. **Key concepts in social research**. SAGE Publications, London: 2004. Disponível em: <https://methods.sagepub.com/base/download/BookChapter/key-concepts-in-social-research/n22.xml>. Acesso em 22 de janeiro de 2020.
- PIMENTA, S. G. **Questões Sobre a Organização do Trabalho na Escola**. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p078-083_c.pdf Acesso em 4 de outubro de 2017.
- PIO, Alessandra. **técnicos em assuntos educacionais do Colégio Pedro II: história, identidade e limites de atuação**. UFRJ, PPGEd, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/PIO_Alessandra.pdf. Acesso em 22 de Janeiro de 2020.
- ROCHA, Virgínia. **Da teoria à análise: uma introdução ao uso de entrevistas individuais semiestruturadas na ciência política**. Revista Política Hoje. Recife, 2021.
- SABATIER, P. A. **Top-down and bottom-up approaches to implementation research: a critical analysis and suggested synthesis**. Journal of Public Policy, v. 1, n. 6, p. 21-48. Cambridge, 1986.
- SANTANA, É. B. de. **A autonomia docente no contexto da reforma curricular de cursos de licenciatura da UFPE**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2015.

SANTIAGO, E.; BATISTA NETO, J. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educar em Revista**, n. 61, Curitiba, 2016.

SANSEVERINO, Adriana Manzolillo. **Plano de ação para o técnico em assuntos educacionais em uma instituição federal de ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão da Universidade Federal Fluminense). Niterói: UFF, 2015.

SILVA, S. H. F. **pedagogos que atuam como técnicos em assuntos educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro: caminhos e encruzilhadas dos processos identitários**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Uerj, 2014.

SMALL, M. L. How to conduct a mixed methods study: recente trends in a rapidly growing literature. **Annu. Rev. Sociol.** 37, 57-86, 2011.

SOARES, S. R. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, AD.; HETKOWSKI, TM. (org). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas (online)**. Salvador: EDUFBA, 2009.

TROW, M. **Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII**. Berkeley: University of California, 2005. Disponível em: <<http://repositories.cdlib.org/igs/WP2005-4>>. Acesso em 29 de agosto de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças. **Anuário Estatístico 2011**. Recife: UFPE, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças. **Anuário Estatístico UFPE 2017. Base 2016**. Recife: UFPE, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Criação de Unidade Administrativa**. Processo nº 23076.048648/2020-48. Recife: UFPE, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Pró-Reitoria de Graduação. **Guia de Elaboração do PPC**. Recife: UFPE, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Minuta de Resolução para Institucionalização dos SEAP na UFPE**. Processo nº 23076.03110/2018-69. Recife: UFPE, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 – 2018**. Recife: UFPE, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPE – PDI 2019 – 2023**. Recife: UFPE, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Reuni/UFPE 2007**. Recife: UFPE, 2007.

XAVIER, A. R. C.; AZEVEDO, M. A. R. Assessoria pedagógica universitária no contexto da Universidade Nova: mapeamento e reflexões. **Educação em Revista**. v. 36. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e232232.pdf> Acesso em 28 de abril de 2021.

WEBER, R. P. **Basic Content Analysis**. 2. ed. Newbury Park, CA: Sage University Paper, 1990.

WEISS, R. Max Weber e o problema dos valores: as justificativas para a neutralidade axiológica. **Revista de Sociologia e Política**. v. 22, n. 49, p. 113-137. Curitiba,2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782014000100007. Acesso em 29 de dezembro de 2020.

APÊNDICE A - TÓPICO-GUIA DA ENTREVISTA COM TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS

▪ BLOCO DE IDENTIFICAÇÃO

Qual o seu nome?

Qual a sua idade?

▪ BLOCO DE FORMAÇÃO

Qual a sua escolaridade?

Que cursos (graduação/mestrado/doutorado) fez?

Em que instituições foram feitos os cursos?

▪ TRAJETÓRIA DE LOTAÇÃO

Qual o seu ano de ingresso na UFPE?

Qual a sua trajetória de lotação? Permaneceu sempre no mesmo setor ou houve remoção?

▪ DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DIÁRIAS REALIZADAS

No setor em que está em exercício atualmente, que atividades realiza diariamente?

Como descreve a natureza das atividades que realiza (pedagógica, administrativa e administrativa-pedagógica)? Por quê?

Participa do processo de elaboração do(s) projeto(s) pedagógico(s) do(s) curso(s) de graduação? De que forma?

Como é a sua interação com os docentes?

Como é a sua interação com os discentes?

Como é a sua interação com os outros técnicos em assuntos educacionais? E com outros técnico-administrativos?

▪ ADERÊNCIA DO REALIZADO COM O PRESCRITO

A partir da projeção do Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, que atribuições você realiza no seu dia a dia e em que medida?

▪ FECHAMENTO

Há mais alguma contribuição que deseja fazer à pesquisa?

APÊNDICE B - TÓPICO-GUIA DA ENTREVISTA COM TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS LOTADOS EM SETOR DE ESTUDOS E ASSESSORIA PEDAGÓGICA

■ BLOCO DE IDENTIFICAÇÃO

Qual o seu nome?

Qual a sua idade?

■ BLOCO DE FORMAÇÃO

Qual a sua escolaridade?

Que cursos (graduação/mestrado/doutorado) fez?

Em que instituições foram feitos os cursos?

■ TRAJETÓRIA DE LOTAÇÃO

Qual o seu ano de ingresso na UFPE?

Qual a sua trajetória de lotação? Permaneceu sempre no mesmo setor ou houve remoção?

■ DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DIÁRIAS REALIZADAS

No setor em que está em exercício atualmente, que atividades realiza diariamente?

Como descreve a natureza das atividades que realiza (pedagógica, administrativa e administrativa-pedagógica)? Por quê?

Participa do processo de elaboração do(s) projeto(s) pedagógico(s) do(s) curso(s) de graduação? De que forma?

Como é a sua interação com os docentes?

Como é a sua interação com os discentes?

Como é a sua interação com os outros técnicos em assuntos educacionais? E com outros técnico-administrativos?

■ ADERÊNCIA DO REALIZADO COM O PRESCRITO

A partir da projeção do Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, que atribuições você realiza no seu dia a dia e em que medida?

■ SEAP

Como foi a sua entrada no SEAP?

Existe um mecanismo padrão de ingresso no Setor?

Existe um mecanismo padrão de permanência no Setor?

Como é a sua participação no SEAP? Descreva a dinâmica intragrupos.

Como é a sua participação nas atividades do SEAP junto aos docentes e discentes?

Existe interação entre os SEAP?

Como é a dinâmica de participação do SEAP no processo de elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação?

■ FECHAMENTO

Há mais alguma contribuição que deseje fazer à pesquisa?

APÊNDICE C - TÓPICO-GUIA DA ENTREVISTA COM TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS LOTADOS NA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

▪ BLOCO DE IDENTIFICAÇÃO

Qual o seu nome?

Qual a sua idade?

▪ BLOCO DE FORMAÇÃO

Qual a sua escolaridade?

Que cursos (graduação/mestrado/doutorado) fez?

Em que instituições foram feitos os cursos?

▪ TRAJETÓRIA DE LOTAÇÃO

Qual o seu ano de ingresso na UFPE?

Qual a sua trajetória de lotação? Permaneceu sempre no mesmo setor ou houve remoção?

▪ DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DIÁRIAS REALIZADAS

No setor em que está em exercício atualmente, que atividades realiza diariamente?

Como descreve a natureza das atividades que realiza (pedagógica, administrativa e administrativa-pedagógica)? Por quê?

Como é a sua interação com os docentes?

Como é a sua interação com os discentes?

Como é a sua interação com os outros técnicos em assuntos educacionais na PROGRAD? E nos centros acadêmicos? E nos SEAP?

Como é a sua interação com outros técnico-administrativos da PROGRAD?

▪ PROJETO PEDAGÓGICO DOS CURSOS

Existe diferença nos processos de aprovação de PPC quando o centro acadêmico possui SEAP? Quais?

■ FECHAMENTO

Há mais alguma contribuição que deseje fazer à pesquisa?

APÊNDICE D – SURVEY

28/05/2021

Perfil e Atuação dos Técnicos em Assuntos Educacionais

Perfil e Atuação dos Técnicos em Assuntos Educacionais

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa PRÁTICA PEDAGÓGICA FORA DA SALA DE AULA: TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR, desenvolvida no Mestrado Profissional em Políticas Públicas, da Universidade Federal de Pernambuco, pela pesquisadora Cecília Nascimento Arruda, sob orientação do Profº Dalton Britto Figueiredo Filho. O estudo objetiva analisar a atuação profissional dos Técnicos em Assuntos Educacionais junto aos Centros Acadêmicos da UFPE.

*Obrigatório

PARTE I: IDENTIFICAÇÃO

1. Centro Acadêmico de Lotação *

Marcar apenas uma oval.

- Centro Acadêmico do Agreste - CAA
- Centro Acadêmico de Vitória - CAV
- Centro de Artes e Comunicação -CAC
- Centro de Biociências - CB
- Centro de Ciências Exatas e da Natureza - CCEN
- Centro de Ciências Jurídicas - CCJ
- Centro de Ciências da Saúde - CCS
- Centro de Ciências Médicas - CCM
- Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA
- Centro de Educação - CE
- Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH
- Centro de Informática - CIn
- Centro de Tecnologia e Geociências

25/05/2021

Perfil e Atuação dos Técnicos em Assistentes Educacionais

2. Sexo **Marcar apenas uma oval.*

- Feminino
- Masculino
- Outros

3. Cor **Marcar apenas uma oval.*

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena
- Outros

4. Escolaridade **Marcar apenas uma oval.*

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

28/05/2021

Perfil e Atuação dos Técnicos em Assuntos Educacionais

5. Curso de Graduação *

Marque todos que se aplicam.

- Licenciatura
- Pedagogia
- Outros

6. Se seu Curso de Graduação for Licenciatura e/ou Outros, identifique-o(s) aqui.

7. Tempo em exercício como Técnico em Assuntos Educacionais na UFPE (em anos) *

8. Existe um Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica (SEAP) no seu Centro? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sei

9. Se existe um Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica (SEAP) no seu Centro, você atua neste Setor?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

PARTE II: DESCRIÇÃO DO CARGO

28/05/2021

Perfil e Atuação dos Técnicos em Assuntos Educacionais

10. Tendo em vista o cargo que ocupa atualmente, em que medida você: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Quase nunca	A vezes	Quase sempre	Sempre
Elabora e/ou assessoria atividades de ensino	<input type="radio"/>				
Participa do planejamento, orientação, supervisão e/ou avaliação de atividades de ensino	<input type="radio"/>				
Elabora e/ou assessoria atividades de pesquisa	<input type="radio"/>				
Elabora e/ou assessoria atividades de extensão	<input type="radio"/>				
Planeja, supervisiona, analisa e/ou reformula o processo de ensino e aprendizagem	<input type="radio"/>				
Cria ou modifica processos educativos de estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional para proporcionar educação integral aos alunos	<input type="radio"/>				
Realiza trabalhos estatísticos para apoiar as atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão	<input type="radio"/>				
Elabora apostilas	<input type="radio"/>				
Orienta pesquisas acadêmicas	<input type="radio"/>				
Utiliza recursos de informática	<input type="radio"/>				

29/05/2021

Perfil e Atuação dos Técnicos em Assuntos Educacionais

11. Na sua percepção, as atividades que você desenvolve possuem caráter:^{*}

Marcar apenas uma oval.

- Majoritariamente administrativo
- Majoritariamente administrativo-pedagógico
- Majoritariamente pedagógico

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ANEXO A – OFÍCIO CIRCULAR N° 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO****SECRETARIA EXECUTIVA**

Subsecretaria de Assuntos Administrativos

Coordenação Geral de Gestão de Pessoas

Esplanada dos Ministérios, Bloco "L", Anexo I, 3º Andar, sala 303 –
CEP: 70047-900 - Brasília/DF Tel.: (61) 2104.8320 – Fax: (61) 2104.9161**Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC****Brasília, 26 de novembro de 2005.****AOS DIRIGENTES DE GESTÃO DE PESSOAS DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO****Prezados Senhores,**

A Coordenação Geral de Gestão de Pessoas está encaminhando, anexo, a descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público.

Informamos que a relação completa dos cargos previstos na Lei nº 11.091/2005 encontra-se em fase final de análise pelos órgãos competentes e, tão logo esteja finalizada, será publicada no Diário Oficial da União e encaminhada a todas as Instituições Federais de Ensino.

Atenciosamente,**Maria do Socorro Mendes Gomes
Coordenadora Geral de Gestão de Pessoas**

**ANEXO AO OFÍCIO CIRCULAR Nº
2005/CGGP/SAA/SE/MEC**

PLANO DE CARREIRA DOS CARGOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO**DESCRIÇÃO DO CARGO****NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO: E****DENOMINAÇÃO DO CARGO: TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS****CÓDIGO CBO:****REQUISITO DE QUALIFICAÇÃO PARA INGRESSO NO CARGO:**

- **ESCOLARIDADE:** Curso Superior em Pedagogia ou Licenciaturas.
- **OUTROS:**
- **HABILITAÇÃO PROFISSIONAL:**

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO:

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

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO

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