

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

PAULO MACIEL DA SILVA ARAGÃO

AUXILIAR DE DOCENTE NAS FACULDADES DE TECNOLOGIA DO ESTADO DE
SÃO PAULO: UM ESTUDO SOBRE SUA INSERÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

São Paulo

Abril/2024

PAULO MACIEL DA SILVA ARAGÃO

AUXILIAR DE DOCENTE NAS FACULDADES DE TECNOLOGIA DO ESTADO DE
SÃO PAULO: UM ESTUDO SOBRE SUA INSERÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino, na linha de pesquisa ‘Políticas, Gestão e Avaliação’.

Área de Concentração: Educação e Trabalho

São Paulo, 30 de abril de 2024

Aragão, Paulo Maciel da Silva
A659a Auxiliar de docente nas faculdades de tecnologia do estado de São Paulo : um estudo sobre sua inserção e atuação profissional / Paulo Maciel da Silva Aragão. – São Paulo: CPS, 2024.
86 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2024.

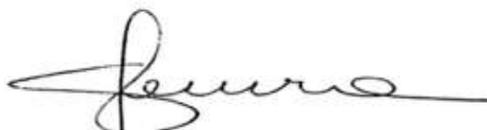
1. Auxiliar de docente. 2. Gestão de sistemas educacionais. 3. Faculdade de Tecnologia (Fatec). 4. CEETEPS. 5. Ensino superior profissional. I. Constantino, Paulo Roberto Prado. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

PAULO MACIEL DA SILVA ARAGÃO

AUXILIAR DE DOCENTE NAS FACULDADES DE TECNOLOGIA DO ESTADO DE
SÃO PAULO: UM ESTUDO SOBRE SUA INSERÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Documento assinado digitalmente
 PAULO ROBERTO PRADO CONSTANTINO
Data: 31/05/2024 11:22:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor Doutor Paulo Roberto Prado Constantino
Orientador - CEETEPS



Professora Doutora Rosiley Aparecida Teixeira
Examinador Externo – Universidade Nove de Julho - UNINOVE

Documento assinado digitalmente
 FLAVIA FRATE
Data: 04/06/2024 12:25:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Doutora Flávia Frate
Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo, 30 de abril de 2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino, meu orientador, pelo direcionamento durante todas as etapas ao longo dessa trajetória, sempre muito pontual em suas considerações, promovendo minha evolução nesses primeiros passos como pesquisador, mas também como ser humano, com reflexões que levarei por toda vida.

À Prof. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira e Prof. Dra. Flávia Frate, por suas contribuições nas bancas de qualificação e defesa, pelos apontamentos e comentários que enriqueceram ainda mais essa pesquisa.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Paula Souza, pelas contribuições que ajudaram no desenvolvimento desse trabalho. Aos colegas e amigos da Pós, da turma T8/2022, pelo companheirismo e pelos momentos de compreensão, aprendizagem e descontração.

À equipe da Secretaria da Pós-Graduação, Débora Ricci e Vilma Capella.

Aos meus amigos auxiliares de docente de todo o Estado, que contribuíram na divulgação e coleta dessa pesquisa, bem como os respondentes, por possibilitar o desenvolvimento desse trabalho.

Aos meus amigos auxiliares de docente do Departamento de Mecânica da Fatec-SP por contribuir com sua experiência na função, longas conversas e discussões para desvelar e analisar o perfil do AD. Aos professores do Departamento, pelas contribuições diárias em minha jornada como Auxiliar de docente.

Agradeço minha esposa Luciqueile pelo apoio incondicional, ao meu filho, Miguel, pela compreensão de minha ausência em diversos momentos. Aos meus pais, que me ensinaram o valor do conhecimento e acreditaram em meu potencial. Às minhas irmãs e amigos pelo incentivo ao longo dessa caminhada.

RESUMO

ARAGÃO, P.M.S. **Auxiliar de docente nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo**: um estudo sobre sua inserção e atuação profissional. 86 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2024.

Nas últimas décadas, na medida que a oferta de educação pública foi sendo ampliada no Brasil, o interesse pelos professores assistentes ou auxiliares de docente [AD] também foi escalado, em um movimento semelhante ao verificado noutros contextos. No caso nacional, o auxiliar de docente – também chamado de auxiliar de instrução, auxiliar docente, professor auxiliar ou assistente, auxiliar de ensino, de classe ou preceptor – tem sua atuação ligada ao ensino infantil e fundamental; aos diferentes eixos e modalidades do ensino técnico; e ao ensino superior nos cursos tecnológicos, licenciaturas e bacharelados. O objetivo da investigação foi analisar o cenário atual de inserção e atuação profissional de Auxiliares de Docentes nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo - Fatecs, ao explorar aspectos relacionados à admissão, trajetória institucional e atuação no âmbito das Fatecs no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS. Primeiramente, foi desenvolvida como uma pesquisa documental baseada em fontes abertas e, mais especificamente, nos documentos e regulações institucionais, buscando resgatar e consolidar aspectos históricos e legais, além de avaliar se houve mudanças significativas nos últimos anos. Em um segundo momento, os dados foram coletados por meio de uma *survey* eletrônica entre 46 auxiliares de docente em atuação nas Fatecs no Estado, no ano de 2023. Os resultados permitiram analisar o cenário atual de inserção e atuação profissional dos Auxiliares de Docentes nas Faculdades de Tecnologia, caracterizar a função, enquanto parte integrante do modelo institucional das Fatecs na EPT paulista e subsidiar a administração escolar e a formulação ou reformulação de políticas públicas pertinentes à inserção e atuação dos auxiliares. A filiação da investigação é vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do CEETEPS, na linha de pesquisa ‘Políticas, Gestão e Avaliação’, dentro do projeto “Atores da Educação Profissional e Tecnológica”.

Palavras-chave: Auxiliar de docente. Gestão de Sistemas Educacionais. Faculdade de Tecnologia [Fatec]. CEETEPS.

ABSTRACT

ARAGÃO, P.M.S. **Teaching Assistant in the São Paulo State Technology Colleges:** a study on their insertion and professional performance. 86 p. Master thesis. (Professional Master's in Management and Development of Vocational Education). São Paulo: State Center for Vocational Higher Education Paula Souza, 2024.

In recent years, as the provision of public education has expanded in Brazil, interest in teaching assistants or adjunct instructors has also increased, in a movement to that observed in other contexts. In the national case, the teaching assistant - also referred to as instructional assistant, teaching assistant, adjunct professor or instructor, teaching assistant, classroom assistant, or preceptor - is involved in early childhood and primary education; in various axes and modalities of vocational education; and in higher education and bachelor's degrees. The goals of the research was to analyze the current scenario of insertion and professional performance of Teaching Assistants in the Higher Technology Colleges of the State of São Paulo - Fatecs, by exploring aspects related to admission, institutional trajectory, and performance within the Fatecs at the State Center for Technological Education Paula Souza - CEETEPS. Initially, it developed as a documentary research based on open sources and, more specifically, on institutional documents and regulations, aiming to rescue and consolidate historical and legal aspects, as well as to evaluate if there were significant changes in recent years. Secondly, data were collected through an electronic survey among 46 teaching assistants working in Fatecs in the State in the year 2023. The results allowed analyzing the current scenario of insertion and professional performance of Teaching Assistants, characterizing the role of Teaching Assistant as an integral part of the institutional model of Fatecs in the São Paulo State Technical Education System and providing support to school administration and the formulation or reformulation of public policies relevant to the insertion and performance. The research is affiliated with the Professional Master's Degree Program in Management and Development of Vocational Education and Training at CEETEPS, in the research line 'Policies, Management, and Evaluation', within the project "Actors of Vocational Education".

Keywords: Teaching Assistant. Educational Systems Management. Higher Vocational Education. CEETEPS.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Quadro sinótico da literatura sobre os AD consultada.....	25
Quadro 2:	Elementos estruturantes da atuação dos AD na Deliberação CEETEPS nº 08/2014	34
Quadro 3:	Quadro sinótico contendo o marco teórico e legal sobre a formação	36
Quadro 4:	Cursos superiores de tecnologia oferecidos pelas Fatecs em 2023.....	41
Quadro 5:	Motivações para se tornar um Auxiliar de Docente, em percentuais	48
Quadro 6:	Funções e tempo no ensino fora do CEETEPS, em percentuais.....	53
Quadro 7:	Razões para se tornar Auxiliar de Docente no CEETEPS, em percentuais	53
Quadro 8:	Níveis dos desafios enfrentados pelos AD em suas atividades, em percentuais	55
Quadro 9:	Importância atribuída às interações entre AD e profissionais nas Fatecs, em percentuais	56
Quadro 10:	Frequência das atividades dos AD nas Fatecs, em percentuais	57
Quadro 11:	Percepção de importância das atividades dos AD nas Fatecs, em percentuais livres.....	59
Quadro 12:	Agrupamento da importância das atividades dos AD nas Fatecs, em percentuais	59
Quadro 13:	Quadro sinótico das respostas sobre as dificuldades encontradas pelos AD no início de carreira nas Fatecs	61
Quadro 14:	Agrupamento das estratégias adotadas pelos AD no início de sua carreira nas Fatecs	62
Quadro 15:	Percentuais de estratégias adotadas pelos AD atualmente nas Fatecs	63
Quadro 16:	Síntese das respostas ao formulário nos comentários livres	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Número de auxiliares de docente nas Fatecs, por região de Núcleo Regional Administrativo.....	19
Gráfico 2:	Porcentagem de Fatecs no Estado de São Paulo que possuem auxiliares de docente em seu quadro funcional.....	46
Gráfico 3:	Faixa etária dos AD consultados na pesquisa, em percentuais.....	47
Gráfico 4:	Experiência em anos de atuação dos AD na função, por percentuais dos consultados.....	47
Gráfico 5:	Formação técnica de nível médio dos AD, por percentuais dos consultados	49
Gráfico 6:	AD com complementação pedagógica, em percentuais.....	51
Gráfico 7:	AD que possuem pós-graduação, em percentuais.....	51
Gráfico 8:	AD com experiência profissional anterior, em percentuais.....	52
Gráfico 9:	Situação das atribuições funcionais dos AD, de acordo com a Deliberação CEETEPS	60

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Diagrama estrutural da educação profissional e tecnológica no Brasil 21
- Figura 2: Mapa das unidades do Centro Paula Souza no Estado de São Paulo..... 42

LISTA DE SIGLAS

AD	Auxiliar de Docente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CESU	Coordenadoria da Unidade do Ensino Superior de Graduação
CoP	Comunidade de Práticas
CPA	Comissão própria de avaliação
ETEC	Escola Técnica Estadual de São Paulo
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FATEC	Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
GTA	Graduate Teaching Assistants
ICT	Instituto de Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NRA	Núcleo Regional de Administração
SoTL	Scholarship of teaching and learning
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics

SUMÁRIO

MEMORIAL	13
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A PESQUISA	20
1.1. Educação profissional tecnológica no Brasil e no Estado de São Paulo.....	20
1.2. Auxiliar de docente na literatura especializada.....	23
1.3. O auxiliar de docente nas Fatecs.....	30
1.4. Formação de auxiliares de docente no contexto da EPT.....	35
CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	39
2.1. Caracterização geral da instituição pesquisada e seleção da amostragem.....	39
2.2. Opções metodológicas e desenho da pesquisa.....	43
2.3. Produtos educacionais da dissertação.....	44
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	45
3.1. Resultados da <i>survey</i> em formulário fechado.....	45
3.1.1. Inserção.....	46
3.1.2. Formação.....	49
3.1.3. Inserção.....	52
3.2. Respostas abertas à <i>survey</i>	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICES	76
ANEXOS	86

MEMORIAL

O ensino tecnológico sempre me despertou interesse, fosse pela atuação desse tipo específico de profissional como por sua importância nas áreas de conhecimento. Minha primeira graduação foi a Tecnologia em Mecânica pela Faculdade de Tecnologia de São Paulo - Fatec-SP, escolha feita pelo gosto pessoal e por atuar na indústria e observar a demanda crescente por profissionais com esse perfil.

Por terem profundo conhecimento técnico e das práticas profissionais e, estando ligados à docência, os auxiliares de docente que conheci na Fatec contribuíram significativamente nessa etapa da minha vida. Lidar com o trabalho cotidiano da área, treinamentos às equipes, relacionar-se com fornecedores, prestadores de serviço e em apresentações aos clientes: tudo isso pude aprender com estes primeiros mentores.

Em 2016 concluí a minha graduação tecnológica e em 2017 iniciei o curso de licenciatura em matemática em formato a distância, já com vistas à migração para a educação.

Em 2019 participei do processo seletivo simplificado para auxiliar de docente no Departamento de Mecânica da Fatec-SP e em fevereiro de 2020 iniciei as minhas atividades. Nesta atuação, pude perceber as nuances da sua vida profissional e compreender como a educação acontece no dia a dia, esclarecendo ou aprofundando muitas das minhas inquietações do período de estudante. Novamente, recebi apoio dos auxiliares de docente – agora colegas de profissão, no desenvolvimento da minha trajetória.

O contato e aprendizado com os meus colegas auxiliares, as suas práticas e vivências trouxeram-me outras perguntas. Tendo-me retirado da atuação na indústria, passei a dedicar-me somente à educação em 2022 e ingressei no programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Além das disciplinas, tive a oportunidade de participar de eventos e grupos de pesquisa, onde se fomentaram as bases desse trabalho.

Este envolvimento tem me ligado cada vez mais à gestão da Fatec. Participo da CPA, comissão própria de avaliação, que por meio dos processos sistemáticos de autoavaliação se contribui para a melhoria da qualidade local do ensino tecnológico, a orientação da sua expansão e oferta, bem como a coordenação das políticas institucionais setoriais e em relação com a Administração Central. No sentido de aprofundar esse entendimento, também participo

da Congregação, o órgão colegiado que acompanha as atividades acadêmico-administrativas, o ensino, pesquisa e extensão à comunidade, conforme as diretrizes do Centro Paula Souza.

A partir destas experiências, procurei constituir as minhas primeiras e modestas experiências como pesquisador, a fim de compreender mais sobre a valorização, formação, inserção e atuação profissional dos auxiliares de docente nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, na medida que a oferta de educação pública foi sendo ampliada no Brasil, o interesse pelos professores assistentes ou auxiliares de docente [AD] também foi escalado, em um movimento semelhante ao verificado noutros contextos, como o dos Estados Unidos ou Reino Unido (cf. Watkinson, 2003).

No Brasil, o *auxiliar de docente*¹ – também chamado de auxiliar de instrução, auxiliar docente, professor auxiliar ou assistente, auxiliar de ensino, de classe ou preceptor – tem sua atuação ligada ao ensino infantil e fundamental; aos diferentes eixos e modalidades do ensino técnico; e ao ensino superior nos cursos tecnológicos, licenciaturas e bacharelados (Constantino, 2013).

A função não seria exatamente nova, afinal, “os professores e as escolas sempre tiveram seus auxiliares, fossem os ‘discípulos’ dos filósofos gregos, os ajudantes leigos dos sacerdotes ou os alunos-professores do século XIX” (Watkinson, 2003, p.13). No entanto, na educação moderna, em um recorte do século XX em diante, os auxiliares foram ligados aos cuidados na educação infantil, como nas experiências notadas nos Estados Unidos, por exemplo, a partir de 1945 (Watkinson, 2003). Naquela localidade, em face do que se confirmaria nos anos finais de 1960, a contratação de assistentes para professores obedecia alguns padrões, como o tamanho das turmas, a experiência [ou a falta dela] do professor da sala ou a incipiente definição de uma função escolar revestida de sua própria importância (Watkinson, 2003). Mais recentemente, também é possível reconhecer a figura dos *Graduate Teaching Assistants* [GTA], os professores assistentes de nível superior (cf. Holmes, 2007; Alhija; Fresko, 2018; Jaines, 2021), que são mais alinhados à este presente abordagem, por sua formação inicial e objetivos profissionais assemelhados.

Nos seus primeiros passos, a ajuda prestada pelos auxiliares era geralmente vista como de “natureza assistencial” (Watkinson, 2003, p.14), em uma combinação com o papel do secretário escolar, que seria prestativo com o cuidado dos equipamentos mecânicos, musicais ou laboratoriais. Esta visão dos AD persistiu até o fim da década de 1990, e seu papel como apoiador da aprendizagem dos alunos, capaz de prestar suporte às metas curriculares, permaneceu oculto nas iniciativas educacionais do período (Watkinson, 2003).

¹ Apresentados os nomes mais comuns encontrados na literatura, a pesquisa seguirá nomeando-o ‘Auxiliar de Docente [AD]’, em razão de ser a terminologia adotada na instituição focalizada neste volume.

Sua profissionalidade tem sido debatida. A ideia de que os AD estão situados em algum ponto entre ‘estudante’ e ‘professor’ é especialmente alimentada nos estudos dos Estados Unidos e Reino Unido, pela tradição dos GTA. Park (2004) explica que os GTA atuam como professores há muito tempo no primeiro, e que seu papel “é uma posição reconhecida, com seu próprio *status* e nicho dentro do sistema de ensino superior” (Park, 2004, p. 349). Park vê diferentemente o papel dos GTA no Reino Unido, que envolvem “algum ensino, principalmente para garantir apoio financeiro e, frequentemente, em segundo lugar, para obter experiência de ensino” (Park, 2004, p. 349). A falta de uma posição reconhecida e a tensão entre os papéis, como o pesquisador/professor e funcionário/estudante, significam que os GTA muitas vezes são vistos como elementos conflitantes (Clark e outros, 2019). Como argumentam Park e Ramos (2002), nestes locais “eles são ambos, alunos e professores, mas não completamente” (Park e Ramos, 2002, p. 52).

Mesmo variando entre abordagens, atualmente o apoio dos AD profissionais normalmente se liga à três eixos: apoio ao aluno, apoio ao professor e apoio à escola. São temas separados, para fins de exame, e, ao mesmo tempo interligados (Hammersley-Fletcher; Lowe; Pugh, 2006). Mas sua atividade de suporte às aprendizagens dos estudantes por certo se sobressai:

No entanto, sobre a maior parte de seu trabalho, os AD se referem ao apoio aos aprendizes. Isso pode envolver o apoio ao atendimento educacional especializado, trabalhar individualmente ou em pequenos grupos. Como resultado desse trabalho, os AD acumulam uma visão valiosa do desempenho do aluno, o que pode ser inestimável para um professor. Afinal, o AD pode ter trabalhado individualmente com um aluno por várias horas ao dia e, portanto, ter construído um forte vínculo com ele. [...] Também podem apoiar professores assumindo algumas tarefas administrativas e alguns podem estar envolvidos na assistência ao planejamento e avaliação de lições (Hammersley-Fletcher; Lowe; Pugh, 2006, p.10).

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, fica ainda mais difícil separar o trabalho dos AD em vertentes individuais, dada a diversidade dos múltiplos eixos tecnológicos² no ensino técnico e tecnológico: o seu papel é complexo e variado, como percebeu Watkinson (2003) em outro cenário; e tem sua complexidade elevada na educação tecnológica e seus cursos superiores de tecnologia, pois atuam em cursos ligados à agropecuária, em tecnologias de

² A EPT no Brasil é dividida entre cursos separados em 13 eixos tecnológicos, catalogados em nível técnico e superior (cf. <http://portal.mec.gov.br/catalogos-nacionais-de-cursos-superiores-de-tecnologia>).

informação e comunicação, outros, em laboratórios de química, de alimentos, estúdios fonográficos ou nos diversos setores industriais.

Em meio às primeiras aproximações ao tema, surgiram dois questionamentos de pesquisa: como se constitui atualmente a inserção dos AD nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo [Fatec]? E quais seriam os seus contextos atuais e marcos de atuação na educação tecnológica, com foco no cenário estadual paulista?

Trilhas iniciais foram oferecidas pelo minucioso trabalho de pesquisa de um colega do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, dentro do projeto institucional “Atores da Educação Profissional e Tecnológica” da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa; o também auxiliar de docente Júlio Sousa (2021), que analisou as finalidades e atribuições dos profissionais das Faculdades de Tecnologia paulistas, enfatizando duas em específico, localizadas nos municípios de São Paulo e Sorocaba.

À sua maneira e beneficiando-se dos saberes acumulados, esta dissertação se estende sobre os fundamentos lançados por Sousa (2021) ao pesquisar as Fatecs, e também Constantino (2013), que há uma década fez um exercício de investigação mais simples nas Etecs, publicado em capítulo de livro. A literatura sobre os AD – em qualquer modalidade educacional – é pequena no contexto brasileiro (cf. Sousa, 2021; Sousa; Azevedo; Constantino, 2022; Constantino, 2013; Montanheiro, 2007), mas beneficia-se, por aproximação, de estudos internacionais (cf. Alhija; Fresko, 2018; Watkinson, 2003; Hammersley-Fletcher; Lowe; Pugh, 2006; Holmes, 2007) e periódicos dedicados à temática, como o *PostGraduate Studies* (cf. Janies, 2021).

Com base nos argumentos expostos por Báillon (1992), Sousa (2021) e Constantino (2013), é possível afirmar que a figura do auxiliar de docente ocupa um lugar estratégico dentro da instituição de ensino de EPT, e sua presença pode determinar uma modificação na conduta e na aprendizagem dos alunos, nos vínculos entre seus pares e na relação com os professores, contribuindo para a efetivação de uma proposta de educação profissional integradora. Nas observações de Watkinson (2003), muito do que foi descrito como ‘currículo oculto’ da escolaridade, por exemplo, consiste no que os alunos aprendem através das suas relações sociais e não como resultado do que são formalmente ensinados. Assim, os AD certamente contribuem nos momentos das aulas e fora delas também.

Dado o contexto, este estudo tem por objetivo examinar a inserção e atuação dos auxiliares de docente na educação tecnológica de nível superior, em um recorte sobre a totalidade das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo, administradas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza [CEETEPS], a partir de uma pesquisa

documental sobre os fundamentos legais e a literatura disponível; e *survey* realizada com 46 auxiliares atuantes.

No ano de 2023, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, autarquia do Governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Inovação e destinada à articulação da EPT estadual, contava 77 Faculdades de Tecnologia [Fatecs], atendendo a cerca de 90 mil estudantes em 70 municípios paulistas. Em 2021, a instituição foi elevada à condição de Instituto de Ciência e Tecnologia [ICT], uma organização sem fins lucrativos que tem como objetivo a criação e incentivo às pesquisas científicas e tecnológicas (CEETEPS, 2023), o que ampliou seus limites e expectativas de atuação.

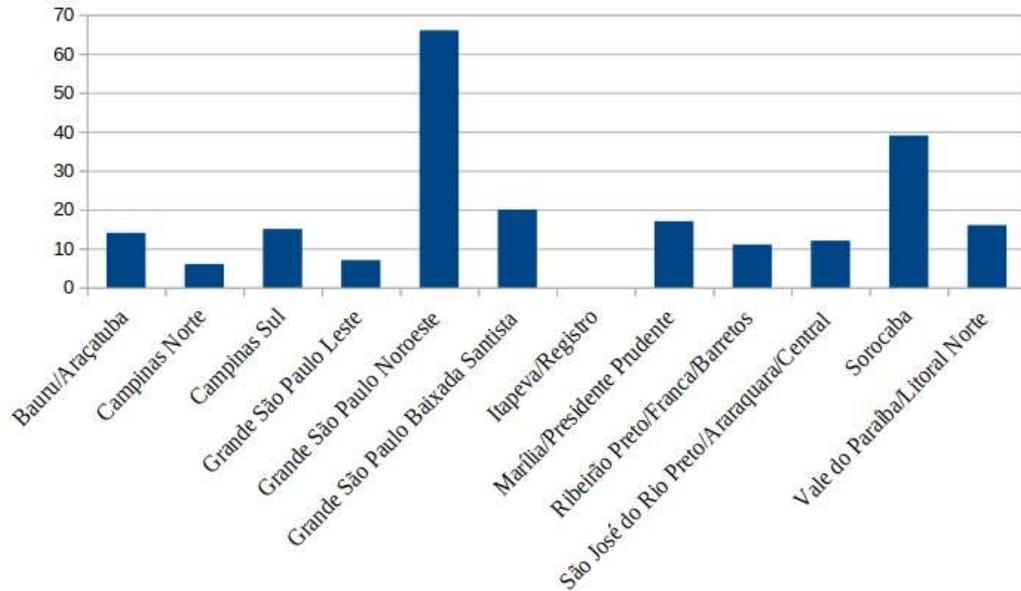
Aqui serão consideradas as normas relacionadas à atuação do auxiliar de docente no CEETEPS. Segundo a Lei Complementar n. 1.044, de 13 de maio de 2008 (São Paulo, 2008), alterada pelas leis complementares n. 12.40/2014 e n. 1.343/2019 (São Paulo, 2014; 2019), este profissional integra o quadro de empregados públicos, com atribuições, carga horária regulamentada e definida nos dois níveis de EPT referidos às escolas técnicas e faculdades de tecnologia, no ensino técnico e superior tecnológico (Sousa; Azevedo; Constantino, 2022).

Como observado por Sousa, Azevedo e Constantino (2022), a Deliberação CEETEPS n. 08/2014 (CEETEPS, 2014) estipula o rol de atribuições do auxiliar de docente nos níveis técnico e tecnológico, empenhando-o numa vasta atuação nas escolas e faculdades. Na visão dos autores, isso não seria obra do acaso, mas fruto de uma aglutinação de cargos ou funções com o tempo: um antigo regimento unificado da instituição, contido no Decreto n.17.027/1981 (São Paulo, 1981a), discriminava diferentes categorias de docentes - professor pleno, professor associado, professor assistente e professor auxiliar - e, além deles, os ‘auxiliares de magistério’, nos cargos de Instrutor e de Auxiliar de Docente. Nos regimentos atualizados nas últimas duas décadas, permaneceram apenas dois perfis de categorias: os docentes e os auxiliares de docente.

Em uma consulta direta a cada Fatec, o que ocorreu no mês de agosto de 2023, chegou-se ao total de 223 auxiliares de docente com contrato de trabalho por tempo indeterminado em atuação, o que se apresenta a seguir por Núcleo Regional Administrativo do CEETEPS³ no Estado de São Paulo:

³ Até o ano de 2018, somente as Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS contavam com supervisão pedagógica regional. O modelo de regionalização adotado passou a descentralizar parte das atividades de coordenadorias lotadas na Administração Central [na capital], com a implantação e gerenciamento de 12 Núcleos Regionais de Administração – NRAs. Cada NRA atende Etecs e Fatecs, de acordo com as regiões administrativas do Estado de São Paulo. As Fatecs de Capão Bonito e de Registro – do NRA Itapeva/Registro – são atendidas pelo NRA 11 – Sorocaba, por isso seus AD foram computados no segundo (CEETEPS, 2023).

Gráfico 1: Número de auxiliares de docente nas Fatecs, por região de Núcleo Regional Administrativo



Fonte: Elaborado pelo autor

A escolha do tema também se justifica, nesta dissertação, pela atuação profissional do pesquisador, como auxiliar de docente em uma das Fatecs da cidade de São Paulo. Na visão de Constantino (2013), da qual se compartilha aqui, o AD nas Fatecs desempenha um papel complementar ao professor, com função de organizador dos ambientes educacionais, mas também contribuindo de maneira ativa na formação dos estudantes. Sua participação é integral no processo de ensino e aprendizagem, facilitando a interação entre alunos e professores com os contextos didáticos da prática profissional a ser trabalhada, envolvendo a instrução ativa e o estabelecimento de vínculos efetivos com os alunos, atuando em conjunto com o docente na criação de oportunidades de aprendizagem significativas para a formação profissional e cidadã.

O trabalho segue com a seguinte divisão: após esta breve introdução, são apresentados tópicos de interesse sobre a educação profissional tecnológica e a presença do AD na literatura consultada. O capítulo dois dispõe os procedimentos metodológicos e a caracterização geral do cenário da investigação. No capítulo três, são demonstrados e analisados os resultados obtidos na pesquisa documental e na *survey*, seguindo com os comentários parciais sobre o processo – o capítulo quatro – e demais elementos pós-textuais exigidos no relatório.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A PESQUISA

O presente capítulo oferece os fundamentos teóricos da investigação conduzida, com um marco histórico referente à educação profissional e os cursos superiores de tecnologia, os estudos sobre os auxiliares de docente e seus correlatos de interesse para a dissertação.

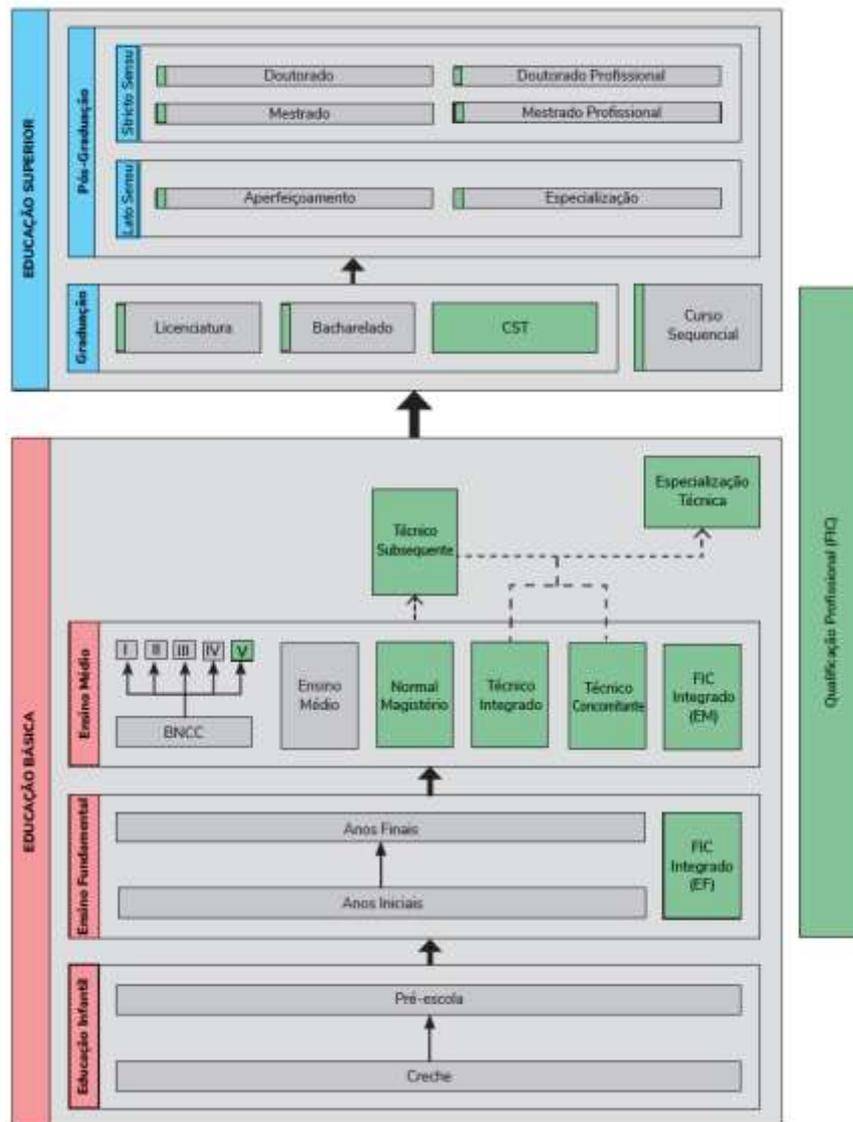
1.1. Educação profissional tecnológica no Brasil e no Estado de São Paulo

A trajetória histórica dos cursos superiores de tecnologia no Brasil e o Estado de São Paulo remonta à segunda metade do século XX, influenciada pelos interesses políticos, contextos socioeconômicos vigentes e pelas políticas educacionais desdobradas em âmbito nacional e estadual.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a educação profissional brasileira foi garantida como um direito fundamental. A lei maior da educação [LDB] em 1996 e os Decretos Federais nº 2.208 de 1997 e nº 5.154 de 2004, complementados mais adiante pela Lei 11.741 de 2008 (Brasil, 1996; 1997; 2004) estabeleceriam as bases para uma nova reforma da modalidade nos anos seguintes, que culminariam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica e também Tecnológica [no início dos anos de 2010], finalmente aglutinadas em 2021 em formato de resolução e diretrizes conjuntas, estabelecendo e comentando as três modalidades: formação inicial e continuada, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica (Brasil, 2021).

Seguindo com Peterossi (2022), os cursos de tecnologia têm como denominação formal “cursos superiores de tecnologia” [CST] (Brasil, 1996; 2014; 2021) e estão contemplados no terceiro capítulo da Lei de Diretrizes e Bases [LDB] nº9394/1996 (Brasil, 1996), sendo enquadrados na educação profissional e tecnológica e, especificamente, como “educação profissional tecnológica de graduação” (Brasil, 1996; 2008). Informalmente, estes cursos são conhecidos como ‘curso de tecnólogo’, ‘curso tecnológico’ ou ‘graduação de tecnólogo’ (Peterossi, 2022). Seu posicionamento como modalidade entre os diferentes níveis da educação brasileira pode ser exemplificado na Figura 1, com destaque na cor verde:

Figura 1: Diagrama estrutural da educação profissional e tecnológica no Brasil



Fonte: (Moraes; Albuquerque, 2019, p.22)

Quando se avança ao ensino tecnológico, três grandes grupos se colocam no cenário nacional: a Rede Federal, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e a rede privada de ensino. De acordo com Peterossi (2022), esses agentes, ao longo de meio século:

construíram entendimentos, concepções, práticas e estruturas relacionados à oferta de cursos superiores de tecnologia. Apesar de estarem sob a égide de uma legislação comum, esta ganharia um colorido diferente em função da cultura institucional de cada um deles (Peterossi, 2022, p.79).

Além das instituições públicas citadas, Rede Federal de EPT e o CEETEPS, o país conta com outras entidades privadas que atuam fortemente no ensino tecnológico, incluindo o

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, que possui ampla rede nacional e forte intercâmbio com a indústria para esta modalidade de ensino (Batista; Constantino, 2023).

Entende-se aqui, como apontado por Peterossi (2022), que a concepção do tecnólogo no ensino superior precisa ser debatida no contexto nacional, a fim de não se tornar uma graduação aligeirada e para formar indivíduos aos quais se permitiria o exercício de vários perfis profissionais dentro de uma área conhecimento e dos sistemas produtivos, contornando a excessiva compartimentação que o próprio Catálogo Nacional de Cursos Tecnológicos (MEC, 2016) faz.

No caso do Estado de São Paulo, a criação dos CST e do próprio Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, em um contexto de ‘modernização conservadora’ estabelecido no Estado nos anos finais de 1960 (Batista; Constantino, 2023), teve como finalidade a “articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior“ (São Paulo, 1969, sn.). Como observaram Batista e Constantino (2023) na fala inaugural do governador em 1970:

Abreu Sodré identificava novas necessidades criadas pelo desenvolvimento, citando a industrialização e a política de formação das juventudes assentadas no potencial hidrelétrico do Estado, na criação de estradas, obras, represas. O decantado progresso se referia à uma indústria de ponta que supostamente estaria florescendo quando, na verdade, o processo no Brasil e em São Paulo mantinha-se bastante atrasado em relação aos países desenvolvidos. [...] O ‘gigantismo’ da obra paulista, na visão programática de Abreu Sodré, seria fomentado pela figura do técnico superior. E o governo estadual patrocinaria a criação desta geração de “construtores do novo progresso” (Batista; Constantino, 2023, p.04).

Ao governador paulista, não bastaria o técnico de nível médio, que ele chamava de segundo ciclo médio; e do outro lado, o engenheiro operacional de nível superior, pois a tecnologia da época estaria demandando um novo tipo profissional (Batista; Constantino, 2023). As atividades iniciais do Centro Estadual [atual CEETEPS] começariam, deste modo, com o Curso Técnico Superior em Construções Cíveis e o Curso Técnico Superior em Construções Mecânicas, “cada um contendo cinco modalidades, em itinerários que deveriam ser desenvolvidos em dois anos letivos, tornando-os distintos dos existentes técnicos de grau médio, especificando-os com maior duração e complexidade na formação (Batista; Constantino, 2023, p.04).

Na década de 1970, somente as Fatecs de Sorocaba e São Paulo mantiveram seus cursos tecnológicos na rede pública estadual. Esse cenário foi acrescido das Fatecs Americana e Baixada Santista [1986], Jaú [1990], Taquaritinga [1992], Botucatu, Franca, Guaratinguetá,

Indaiatuba [1994] e Ourinhos [1997]. Nos anos seguintes, uma notável expansão do sistema estadual de ensino tecnológico paulista se concretizou: no início dos anos 2000 [2001], momento mais destacado da trajetória ascendente, o CEETEPS saltou de 11 faculdades para 56 em 2014, chegando às 77 em 2023 (cf. Lima, 2020; Fiala, 2016; Peterossi, 1980). Nos indicadores atualizados de 2023, as Fatecs contavam com 99.312 alunos matriculados em 87 cursos, sendo mais de 85 mil em cursos superiores de tecnologia presenciais (Gestão à Vista, 2023).

1.2. Auxiliar de docente na literatura especializada

Como mencionado na introdução deste volume, o auxiliar de docente no Brasil recebe diferentes distinções – auxiliar de instrução, auxiliar docente, professor auxiliar ou assistente, auxiliar de ensino, de classe ou preceptor. Sua atuação é especialmente ligada ao ensino infantil e fundamental. Mas também ocorre, em casos pontuais, no ensino técnico ou no ensino superior nacional, nos cursos tecnológicos, licenciaturas e bacharelados (cf. Constantino, 2013).

O termo ‘Auxiliar de Docente’ refere-se àqueles que auxiliam os professores em suas atividades de ensino e são responsáveis pela instrução, discussões, experimentos, práticas, correção de atribuições e outras atividades relacionadas à assistência ao ensino, ajudando a satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos. As habilidades dos AD envolvem conhecimento, técnica, atitude, eficácia e valores para desempenhar com sucesso um papel profissional específico, ao auxiliar os professores nos procedimentos de instrução, instrução pós-aula, preparação antes das aulas e criação de um ambiente de aprendizado positivo (Liao; Tien; Lin, 2011)⁴.

Observa-se que as atribuições desse agente sofreram mudanças ao longo do tempo, não se limitando ao suporte à atividade docente em laboratórios e ambientes didáticos, mas estabelecendo uma interlocução direta com os discentes. Nos seus momentos iniciais, o apoio fornecido pelos AD era comumente percebido como de "natureza assistencial" (Watkinson, 2003, p.14) em salas de aula ou laboratórios. Essa concepção perdurou até o final da década de

⁴ Outras habilidades são destacadas na literatura: • planejamento e preparação • desempenho das atividades • exposição – dando instruções, orientações, explicando, usando a correta linguagem (ao nomear coisas) • questionar fatos, ideias ou valores • ser desafiador, estimulante, motivador; ampliar ideias, encorajar o pensamento ou a imaginação, usar elogios e reforços apropriados • trabalhar com grupos, indivíduos ou com uma turma inteira • apoiar o trabalho prático • gerenciamento de recursos materiais • apoiar o trabalho prático • atividades de avaliação – observação, feedback e relatórios (Watkinson, 2003).

1990, quando os estudos sobre a função nos Estados Unidos e Reino Unido intensificaram as abordagens ligadas à sua contribuição na aprendizagem de crianças e jovens. Recentemente, além do deslocamento do eixo geográfico destes estudos [para China, Taiwan, Israel, Brasil, Suécia, por exemplo], outras agendas têm sido incorporadas, como a inclusão ou a equanimidade das oportunidades de aprendizagem (p.ex.: Webster; DeBoer, 2019; Bowles; Radford; Bakopoulou, 2017).

No contexto do ensino superior do Reino Unido, há uma presença destacada dos AD como alunos do ensino superior [pós-graduação, especialmente] que atuam com outros alunos, com estudos que remetem aos anos de 1970 (cf. Miller; King; Martin, 2018), examinando, entre outros tópicos, os programas de formação disponíveis aos estudantes em áreas diversas, como a psicologia, física ou matemática.

Apesar do crescente número de trabalhos acadêmicos sobre o papel desempenhado pelos Assistentes de Ensino de Graduação [GTA] em países anglófonos, assim como de textos e materiais destinados a apoiá-los em suas responsabilidades, a voz dos próprios GTA é escutada com menor frequência, carecendo de uma narrativa sistemática de suas perspectivas, experiências e contribuições (Clark *et al.*, 2019).

Em outras localidades, a função é mais recente. No sistema escolar sueco, os AD destinam-se a atender à escassez de docentes e atuar como apoio aos professores da escola, tendo sido implantada no sistema desde 2018. No entanto, os AD nunca podem assumir as funções de ensino de um professor autorizado. Podem ser encontrados no ensino profissional superior [equivalente à educação tecnológica brasileira] e nas escolas secundárias populares [correspondente ao ensino médio] (União Europeia, 2024).

No cenário da França, os AD são recrutados por escolas secundárias para auxiliar a equipe educacional de acordo com o projeto da escola, em particular para a supervisão dos alunos. São firmados contratos de duração máxima de três anos, renováveis até um período de compromisso total de seis anos. Um decreto define as condições em que o Estado pode celebrar um contrato de curta duração (União Europeia, 2024).

A educação profissional da Alemanha mantém instrutores e auxiliares, no âmbito do seu consagrado sistema dual de formação. Também são verificados na Finlândia e Espanha, entre outros exemplos, para o ensino infantil.

Em Taiwan, sua presença na educação profissional é intensa e foi explorada em estudos (cf. Liao; Tien; Lin, 2011). As instituições educacionais selecionam os AD a partir de estudantes de graduação ou profissionais adequados, com base em suas habilidades e

especialidades. Isto vale tanto para o atendimento na EPT quanto no restante do ensino superior, desde 2004 (Liao, 2018).

O traço comum entre os países reside no que Watkinson (2003) indicou: os AD podem contribuir para a aprendizagem efetiva dos alunos e a compreensão dos professores sobre as necessidades do alunado, a partir de suas observações e sua proximidade com a comunidade de aprendizes. Apesar das variações, atualmente, a atuação dos AD se vincula predominantemente a três áreas distintas: apoio ao aluno, auxílio ao corpo docente e suporte institucional à escola. Estes temas, embora tratados de maneira independente para fins de análise, apresentam, simultaneamente, uma conexão significativa (Hammersley-Fletcher; Lowe; Pugh, 2006). Os autores seguem reforçando seu papel pedagógico e colaborativo:

Ao pensar em como os AD apoiam o currículo, torna-se aparente que as responsabilidades descritas acima também podem fornecer apoio ao currículo. Muitos AD, especialmente aqueles no setor de ensino secundário, trabalham em departamentos, em vez de com grupos específicos de séries ou alunos individuais. Isso permite que o AD se torne mais familiarizado com os membros da equipe do departamento, aprimore seus próprios conhecimentos do assunto e se integre à equipe do departamento. Um chefe de departamento pode, então, direcionar o apoio de um AD onde for mais necessário (Hammersley-Fletcher; Lowe; Pugh, 2006, p.11).

Os diferentes estudos consultados revelam outras faces de sua inserção, atuação e formação, sublinhadas no quadro sinótico abaixo [Quadro 1], em um recorte que se afasta da educação infantil e fundamental, em direção aos estudos ligados ao público jovem ou adulto:

Quadro 1: Quadro sinótico da literatura sobre os AD consultada

Temáticas	Autores/Ano	Sínteses obtidas
AD na educação profissional	(Liao; Tien; Lin, 2011)	O estudo visa investigar o papel, as responsabilidades e a eficácia dos assistentes de ensino com base nas opiniões dos instrutores de dezoito faculdades tecnológicas e vocacionais no centro de Taiwan, além de propor sugestões para estratégias de treinamento visando aprimorar a eficácia. Esta pesquisa utiliza entrevistas e questionários, com 450 questionários distribuídos e 307 devolvidos. Os resultados indicam que os professores acreditam que os assistentes de ensino devem focar em operações experimentais. Além disso, não há diferença nas perspectivas dos professores entre escolas públicas e privadas. Em relação aos critérios de avaliação, os assistentes de ensino devem compreender as regulamentações pertinentes. Quanto à estratégia de treinamento, aqueles sujeitos com excelentes desempenhos profissionais têm prioridade para se tornarem assistentes de ensino.
	(Sousa, 2021)	Realizada no contexto brasileiro e do CEETEPS. O objetivo é apresentar, na percepção de docentes e auxiliares de docente, uma avaliação das atribuições destes em duas instituições de educação tecnológica pública nos municípios de São Paulo e Sorocaba. A pesquisa é caracterizada como de objetivo descritivo, abordagem qualitativa, natureza aplicada e com procedimento de pesquisa de campo, envolvendo a aplicação de um questionário eletrônico a todos os docentes e auxiliares de docente, estruturado com as atribuições desses

		<p>profissionais segundo deliberação específica da autarquia mantenedora. Os respondentes sinalizaram, segundo escala de Likert, quais são suas percepções acerca do tempo investido pelos auxiliares de docente no exercício de cada atribuição e qual a importância da mesma no cotidiano da estrutura de ensino. Os dados indicam que a maioria dos docentes e gestores das unidades de ensino possuem uma percepção positiva acerca da atuação do auxiliar de docente, considerando a maior parte das atribuições com importância muito alta para o sucesso da educação profissional e tecnológica. As atribuições dos grupos de atividades técnico-operacionais e de relacionamento com os alunos foram as mais relevantes, sendo que as outras foram entendidas como complementares e menos importantes nesse contexto. Uma análise com perspectiva histórica permitiu associar diretamente a maioria das atribuições às do antigo Instrutor na estrutura da autarquia, tecendo uma relação direta entre a atuação dos profissionais em questão. Como produto desta dissertação foi gerado um guia de boas práticas e considerações aos auxiliares de docente da rede.</p>
<p>AD no ensino em nível de pós-graduação e graduação</p>	<p>(Smith; Delgado, 2021)</p>	<p>Os assistentes de ensino de pós-graduação são frequentemente responsáveis por ministrar cursos introdutórios para alunos de graduação em ciências, tecnologia, engenharia e matemática. Os GTA são geralmente novatos no ensino, e um fator importante na sua resiliência e persistência face aos desafios inevitáveis é a autoeficácia. Pouco se sabe sobre o que afeta a eficácia dos professores de GTA ou como os de alta e baixa eficácia diferem no seu desenvolvimento como professores. Reunir estas lacunas na literatura informará as melhores práticas no desenvolvimento e implementação do desenvolvimento profissional para GTA. Usando um desenho de pesquisa exploratória sequencial de métodos mistos, este estudo encontrou diferenças em GTA de alta e baixa eficácia tanto na autorreflexão quanto nas percepções de seus alunos. Estas diferenças diziam respeito ao foco da atenção dos GTA: internamente, nas suas próprias práticas e emoções (saliente nos GTA de baixa eficácia) versus externamente, no impacto da sua orientação instrucional nos seus alunos (predominante nos GTA de alta eficácia). Um modelo proposto de eficácia de professores baseado em GTA, mas de aplicação geral, é apresentado para informar pesquisas futuras e fornecer sugestões para oportunidades de desenvolvimento dos GTA” (Smith; Delgado, 2021).</p>
	<p>(Camarao; Din, 2023)</p>	<p>Os assistentes de ensino de pós-graduação [GTA] influenciam o aprendizado e a experiência dos alunos de graduação em STEM porque ensinam a maioria das seções de laboratório nas disciplinas STEM. Apesar do papel central dos GTA no ensino laboratorial, a sua formação centra-se frequentemente em políticas e expectativas, em vez de ensinar de forma eficaz. Neste estudo, adotamos uma abordagem de comunidade de prática [CoP] para a aprendizagem e facilitamos uma CoP com duração de um semestre, focada na pedagogia, para resolver a falta de desenvolvimento pedagógico e apoio aos GTA. Nosso objetivo foi coletar, descrever e desenvolver nossa compreensão das experiências dos GTA participantes de nossa CoP enquanto ensinavam laboratórios reformados de fisiologia do exercício na graduação. Os membros da CoP concluíram um microcurso assíncrono e informado pelo SoTL, focado em práticas de ensino baseadas em evidências e no apoio ativo à aprendizagem dos alunos, que foi então discutido na primeira reunião da CoP. Cada reunião semanal subsequente contou com 30 minutos de membros da CoP refletindo, discutindo e ajudando uns aos outros a melhorar suas práticas de ensino. Ao final do semestre, realizamos entrevistas semiestruturadas com GTA para conhecer suas experiências na CoP e no ensino. Descobrimos que refletir e falar sobre o ensino deles era uma experiência nova para os GTA. Eles também descreveram a implementação de práticas de ensino que eram novas para eles, o exercício da autonomia, o desenvolvimento da confiança, a abordagem das filosofias de ensino e suas experiências com segurança psicológica. As nossas conclusões sugerem que facilitar a reflexão semanal sobre o ensino numa CoP pode proporcionar aos GTA oportunidades para desenvolverem as suas práticas de ensino de forma significativa, prática e, por vezes, agradável. Fala-se aqui do contexto do Reino Unido.</p>
	<p>(Jaines, 2021)</p>	<p>A natureza ambígua do papel do Assistente de Ensino de Pós-Graduação tem sido o foco de grande parte da pesquisa – ainda que limitada – relacionada a esses trabalhadores do ensino superior no Reino Unido. Análises anteriores do GTA têm utilizado as teorias de Michel Foucault sobre a formação do sujeito dentro da universidade neoliberal. A metafísica da transcendência de Walter Benjamin oferece um enquadramento teórico complementar: um espaço para</p>

		vislumbrar a possibilidade de alteridade radical dentro do papel do GTA. É em fenômenos como o papel do GTA – tornados ambíguos por sua importância sinônima e invisibilidade – que a esperança de mudança reside. As desconexões entre esses fenômenos se materializam no local perverso da universidade neoliberal: um local onde as relações são distorcidas além do reconhecimento. O papel do GTA, quando interpretado contra o mito de uma carreira acadêmica progressista, contém a possibilidade de mudança. Essa possibilidade está inserida nas relações de trabalho dentro da academia neoliberal. O status liminar dos GTA apresenta a oportunidade de reimaginar os contratos de reciprocidade nos quais a pedagogia e a pesquisa dependem.
	(Miller; King; Martin, 2018)	Um programa de desenvolvimento profissional para assistentes de ensino de pós-graduação foi projetado e implementado como parte de um esforço para fornecer treinamento pedagógico a esses instrutores que geralmente recebem pouco ou nenhum treinamento e que historicamente lecionam em cursos iniciais e extensos. Uma avaliação formativa foi realizada para determinar a eficácia do programa. A desistência de participantes durante o segundo semestre afetou a coleta de dados, mas dados de atitude foram utilizados para fazer revisões formativas para as ofertas subsequentes do programa. Contexto norte-americano é o abordado.
	(Alhija; Fresko, 2018)	Assistentes de ensino de pós-graduação [GTA] constituem uma força de ensino valiosa e econômica em muitos programas de graduação do ensino superior. Entretanto, a satisfação dos alunos com o ensino tem atraído pouca atenção na literatura de pesquisa. Este estudo teve como objetivo examinar a avaliação dos alunos sobre o ensino de GTA em grupos de discussão, bem como explorar os efeitos das variáveis de grupo e GTA sobre essas classificações. Os dados foram coletados por meio de um questionário aplicado on-line e preenchido por 7078 estudantes de graduação. Os participantes foram matriculados em aulas ministradas por 278 GTA de quatro faculdades de uma grande universidade israelense. Os resultados indicaram que as classificações atribuídas à clareza de instrução foram o preditor mais saliente da avaliação geral dos alunos. Geralmente, os achados foram consistentes com os relatados na literatura para outras categorias de instrutores. Grupos ministrados por GTA em ciências exatas e engenharia foram classificados mais alto do que aqueles em ciências sociais e gestão de negócios. O tamanho do grupo e a porcentagem de estudantes masculinos foram inversamente correlacionados com as classificações dos alunos, enquanto a taxa de frequência dos alunos foi correlacionada positivamente. As mulheres GTA e os GTA que ensinaram mais de um grupo tenderam a receber classificações mais altas. A taxa geral de frequência dos alunos foi o mais proeminente predial das classificações dos alunos. As implicações dos resultados são discutidas.
	(Reeves <i>et al.</i> , 2016)	Assistentes de ensino de pós-graduação em biologia são contribuintes significativos para a missão educacional das universidades, particularmente em cursos introdutórios, mas há uma falta de dados empíricos sobre a melhor forma de prepará-los para seus papéis de ensino. Este ensaio propõe uma estrutura conceitual para a avaliação do programa de desenvolvimento profissional de ensino de GTA e pesquisa com três categorias variáveis abrangentes para consideração: variáveis de desfecho, variáveis contextuais e variáveis moderadoras. As variáveis de resultado do quadro vão além da satisfação do GTA e, em vez disso, posicionam a cognição do GTA, a prática docente do GTA e os resultados da aprendizagem de graduação como focos da avaliação e pesquisa do TPD GTA. Para cada variável de resultado do TPD GTA, são introduzidas questões-chave de avaliação e instrumentos de avaliação de exemplo para demonstrar como a estrutura pode ser usada para orientar os planos de avaliação e pesquisa do GTA. Um quadro conceitual comum é também essencial para coordenar a recolha e síntese de dados empíricos sobre o GTA a nível nacional. Assim, o quadro conceitual proposto serve tanto como um guia para a realização da avaliação do GTA TPD em instituições únicas quanto como meio de coordenar a pesquisa entre instituições em nível nacional (refere-se ao Reino Unido).
	(Gunn, 2007)	Este artigo explora os pressupostos atuais por detrás da formação profissional para assistentes de ensino de pós-graduação em uma grande universidade do Reino Unido. Através da avaliação qualitativa, reflete sobre as percepções dos participantes sobre um "módulo de aprendizagem e ensino" dos GTA em termos

		de interpretação de suas visões sobre a prática pedagógica. Essas reflexões sugerem que três dos pressupostos sobre os quais o treinamento de GTA foi, e ainda é, predicado, encaram o processo de maneira relativamente simplista. O trabalho sugere que o processo de socialização pedagógica tem sido imprecisamente homogêneo como uma questão de pós-graduação, ignorando a possibilidade de que percepções relativamente sofisticadas de boas práticas docentes que já estão firmemente em vigor quando um graduado entra em um programa de doutorado.
	Liao (2018)	Para melhorar efetivamente a qualidade do ensino nas universidades, o Ministério da Educação de Taiwan estabeleceu um programa para promover a excelência no ensino e adotou um sistema de assistente de ensino em 2004. Embora os estudos dos sistemas de assistentes tenham abordado vários tópicos, faltam pesquisas empíricas que investigam as perspectivas dos alunos no currículo e de trabalho em grupo. O objetivo deste estudo foi explorar a perspectiva dos alunos sobre a eficácia dos AD na instrução em sala de aula e treinamento prático em grupo. Para avaliar as percepções dos estudantes universitários do segundo ano, foi utilizado um questionário de duas partes composto por oito enunciados do tipo Likert e quatro perguntas de resposta livre. A maioria das respostas aos enunciados do tipo Likert foi de 5 ou 4; três temas conceituais indicaram que os alunos estavam altamente preocupados com a qualidade das AD. O estudo fornece um passo preliminar para abordar a necessidade de AD no trabalho em grupo; metas de longo prazo devem ser convidativas, além de mais AD para cursos práticos de trabalho social. As descobertas do estudo, suas possíveis implicações para a educação em grupo e direções para pesquisas futuras são discutidas.

Fonte: Elaboração própria

Como notado no Quadro 1, os estudos consultados apontam os benefícios da atuação dos AD em diferentes cenários e países, mas também refletem os problemas, dificuldades e desafios encontrados.

Na experiência do Reino Unido, ser assistente de ensino graduado [GTA] faz parte da jornada de muitos estudantes de pós-graduação. Para alguns, a assistência de ensino pode ser um requisito de seu programa de pós-graduação; para outros, o trabalho como GTA fornece renda, oportunidades de ensino e serve como ponto de entrada para uma carreira acadêmica. (Camarao; Din, 2023). As transformações recentes nas instituições de ensino superior em todo o Reino Unido têm gerado um aumento no contingente estudantil e também a crescente precariedade no emprego dos auxiliares - GTA. Segundo observam Clark e outros (2019), as universidades passaram a depender mais intensamente de pessoal em regime de tempo parcial, com contratos temporários e remunerados por hora, incluindo pós-graduandos para lecionar em cursos de graduação e, ocasionalmente, pós-graduação. Estes GTA geralmente são pesquisadores em nível de doutorado que ministram aulas, embora haja uma variabilidade significativa tanto nas tarefas quanto responsabilidades atribuídas (Clark *et al.*, 2019):

[...] alguns GTA escolhem ensinar por interesse, satisfação pessoal ou para explorar possíveis trajetórias acadêmicas; para outros, especialmente os pesquisadores de doutorado sem financiamento, o ensino pode se tornar uma necessidade financeira para cobrir taxas e manter-se; enquanto para alguns, pode ser uma obrigação contratual alinhada à forma como sua pesquisa é financiada. Contudo, seria comum aos GTA, enquanto pós-graduandos envolvidos no ensino, ocuparem uma posição distinta em relação aos demais membros do corpo docente, uma vez que precisam equilibrar o ato de lecionar com suas próprias atividades de pesquisa, negociar a dualidade de serem professores e, ao mesmo tempo, alunos, e lidar com os desafios e oportunidades decorrentes dessa situação (Clark *et al.*, 2019, p. 07-08).

Jaines (2021) denuncia os problemas desta abordagem dos GTA, que podem ser vistos como:

[...] aprendizes acadêmicos em vez de trabalhadores, seu trabalho é imaginado como uma busca não econômica: neste caso, como uma forma de investimento cultural. Por não serem nem estudantes nem trabalhadores, os GTA não podem protestar como estudantes pelos canais normais do consumidor. Seu futuro profissional depende de agirem como bons cidadãos em seu departamento, fornecendo trabalho quando necessário. No entanto, eles não são apoiados e protegidos pelas leis trabalhistas que protegem até mesmo seus colegas mais precários. Pesquisadores doutorais em geral estão em um estado de "entre"; eles são sujeitos acadêmicos no limite, que não podem reivindicar a cidadania institucional e suas proteções de seu empregador ou do estado. No entanto, estão sujeitos a demandas e julgamentos de estudantes, acadêmicos, administração universitária e estruturas sociais mais amplas em busca de uma carreira futura. [...] A diferença estrutural entre acadêmicos precariamente empregados e seus colegas GTAs tornou-se evidente durante a epidemia de COVID-19 (Jaines, 2021, p.54-55).

O mito do GTA como um aprendiz acadêmico é explorado por Jaines (2021), partindo dos estudos que realizou. Para o autor, ao conceituar pesquisadores em doutoramento como acadêmicos aprendizes, a universidade se sente eticamente justificada em manter suas condições de trabalho abaixo do padrão (Jaines, 2021): “se os GTA são trabalhadores, então eles precisam ser tratados como outros trabalhadores” (Jaines, 2021, p.58).

A falta de empregos na docência disponíveis após a graduação, significaria que os GTA estão sendo recrutados para atender uma demanda reprimida, em um formato de exploração intencional por parte das faculdades. Uma vez obtido o doutorado, eles devem deixar a universidade ou encontrar trabalho em um contrato de curto prazo e instável (Jaines, 2021).

As denúncias de Jaines (2021) seguem contundentes, como parte de uma lógica economicista aplicada à educação:

A invisibilidade do GTA em vários campos de pesquisa, na imaginação popular da universidade e nos benefícios governamentais é enganosa. Esses trabalhadores são instrumentos-chave de uma lógica neoliberal que impõe punições perversas aos seres humanos necessários para manter seus sistemas em operação. Os GTA são constrangidos pelo mito de um aprendizado acadêmico a agir como componentes maleáveis de um sistema racional e mercantilizado. [...] Uma vez que o mito de um aprendizado acadêmico que leva a um papel acadêmico seguro é visto como ficção, novas oportunidades de resistência surgem (Jaines, 2021, p.58).

Esta identidade dos AD ou dos GTA é complexa e indeterminada em muitos contextos, não apenas no Brasil. Nas palavras de Clark e outros (2019), descobertas semelhantes foram relatadas em estudos mais recentes, mostrando que pouco mudou a esse respeito “Ainda são eles [os GTA] alunos? Eles são pesquisadores? Eles são funcionários universitários ou ‘quase funcionários?’” (Clark *et al.*, 2019, p. 01). Sua pesquisa descobriu que a maioria dos GTAs possui identidades fortes de pesquisadores e que apenas alguns se veem como professores. No entanto, argumentam ainda que como pesquisadores doutorais navegam por esses muitos papéis, potencialmente conflitantes (Clark *et al.*, 2019).

O contrário também pode ser observado. Tanto GTA quanto estudantes percebem que a falta de conhecimento na matéria por parte dos GTA pode ser um problema, enquanto os acadêmicos geralmente não expressam essa visão (Clark *et al.*, 2019). O que mais preocupava a maioria dos docentes, por outro lado, era a falta de experiência de ensino dos GTA, que eles achavam que poderia prejudicar os alunos ensinados por eles. Outra área em que havia assimetria nas percepções estava relacionada à autoridade, relacionada à organização dos módulos, com alguns GTA percebendo uma falta de autoridade, mas nenhum membro da equipe mencionando isso como um possível problema. Segundo Clark e outros (2019), “isso não é uma crítica; ao contrário, significa que os GTA são mais acessíveis e menos intimidadores e 'mais em sintonia com os alunos e as demandas acadêmicas'[...].” (Clark *et al.*, 2019, p.05).

Este comentário é representativo e confirma a ideia de que os AD estão em um espaço liminar. Demonstra também como as concepções e papéis dos AD não são necessariamente problemáticas, mas também podem ser vistas como uma vantagem (Clark *et al.*, 2019).

1.3. O auxiliar de docente nas Fatecs

No contexto da educação profissional e tecnológica do Brasil, publicações e estudos sobre a inserção, formação e atuação dos AD, em qualquer uma das modalidades ou etapas

inerentes, permanecem pouco exploradas, como verificou Constantino há mais de uma década (Constantino, 2013). Além das informações sobre o auxiliar de docente encontrarem-se dispersas nos documentos oficiais e institucionais, é possível constatar que não existem no Brasil cursos específicos de longa duração para o referido profissional, exceto formações de curta duração.

No escaneamento da literatura, destacamos a pesquisa de Sousa (2021), trabalho que apresentou uma avaliação das atribuições e finalidades dos auxiliares de docente em duas instituições de educação tecnológica pública, nos municípios de São Paulo e Sorocaba. A partir da percepção de docentes e auxiliares de docente, mapeou a atuação do auxiliar de docente relativamente às especificações/atribuições da função em editais e documentos oficiais do ensino tecnológico.

Como principais achados da pesquisa, notou que a atuação dos auxiliares de docente das duas instituições de ensino superior era apontada de maneira positiva pelos respondentes [docentes e auxiliares de docente], inclusive comentado pelos diretores entrevistados, sendo que especialmente as atribuições técnico-operacionais específicas e as de relacionamento com os alunos são percebidas com altos níveis de importância [Alto e Muito Alto] pela maioria deles, reforçando assim o papel desse profissional na estrutura e no contexto do ensino tecnológico (cf. Sousa, 2021).

Por fim, constatou-se que as atribuições efetivamente desenvolvidas pelo auxiliar de docente nessas duas instituições de ensino tecnológico são voltadas aos objetivos técnico-operacionais específicos, os quais demandam conhecimento e razoável nível de experiência com a prática em questão em cada modalidade. Percebeu-se ainda a existência de atribuições que navegam entre uma ocupação que se espera ser muito próxima de docentes e discentes, com amplo conhecimento prático e técnico, o que é visto pelos respondentes como de alta importância na estrutura; ora mais voltada às atividades administrativas e de suporte simples (Sousa, 2021), o que reflete as preocupações apontadas nos estudos internacionais de Clark e outros (2019) ou de Jaines (2021).

A valorização da boa convivência torna-se importante no trabalho dos AD, para a construção de cenários propícios para o ensino e a aprendizagem. Pelo fato da instituição educacional ser um campo dinâmico e que exige intensa interação entre as pessoas, sejam alunos, professores ou funcionários:

[a instituição] não é apenas um lugar de acolhimento ou de passagem. [...] É uma instituição onde as relações entre as pessoas, o conjunto da gestão cotidiana e todo o ambiente material conspiram – etimologicamente, “respiram juntos” – para instituir uma forma particular de atividade humana fundada em valores específicos: o reconhecimento da alteridade, a exigência de precisão, de rigor e de verdade, a aprendizagem conjunta da constituição do bem comum e da capacidade de “pensar por si mesmo” (Meirieu, 2006, p. 68).

O desenvolvimento da autonomia entre os alunos deve ser reflexo de uma prática cotidiana. Pelo entendimento de Rios (2010), autonomia de professores e alunos é “construída na relação, na reciprocidade. E articula-se sempre com a responsabilidade. Os princípios éticos, mais uma vez, são a referência para essa construção” (Rios, p. 102, 2010). Não seria obtida somente pelo acúmulo de conteúdos, mas em:

[...] situação na qual agimos levando em consideração regras das quais fomos os criadores ou que, mesmo encontrando-as prontas na sociedade, as avaliamos como significativas e as incorporamos ou internalizamos em nossas ações. Ao contrário de uma situação de heteronomia, na qual a ação obedece a regras impostas externamente e aceita passivamente e se realiza levando-se em conta a punição ou recompensa que se terá, na situação de autonomia, os indivíduos não deixam de levar em conta para sua conduta regras ou normas, mas o fazem de acordo com princípios sobre os quais refletem e que orientam seu agir (Rios, 2010, p. 101).

Em um segundo momento, a pesquisa documental consistiu na busca por elementos de natureza legal e normativa, relacionados à função e atuação do auxiliar de docente na estrutura das Faculdades de Tecnologia do CEETEPS. Esta atuação está amparada na Lei Complementar n° 1.044/2008 (São Paulo, 2008), alterada pelas leis complementares n° 1.240/2014 (São Paulo, 2014) e 1.343/2019 (São Paulo, 2019), sendo um integrante do quadro de empregados públicos do CEETEPS com requisitos de atuação, exigências e rotinas definidos pelo Conselho Deliberativo para atuação em determinados cursos, tendo sua prática bastante evidente na estrutura de ensino técnico e tecnológico.

O cenário da pesquisa está delimitado na totalidade de Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo do CEETEPS, sobre a qual existe previsão de designação e atuação de auxiliares de docente identificado no atual Regimento Comum das Faculdades de Tecnologia – Fatecs (CEETEPS, 2016), dado pela Deliberação CEETEPS n° 31, de 27 de setembro de 2016, onde situa-se o auxiliar de docente como integrante do corpo técnico-administrativo dessas unidades.

Sua história no CEETEPS remonta, em termos documentais, ao ano de 1981, por meio do Decreto nº 17.027/1981 (São Paulo, 1981a), em que foi aprovado o Regimento Unificado da instituição, no qual discriminavam-se as seguintes categorias de docentes: Professor Pleno, Professor Associado, Professor Assistente e Professor Auxiliar. Além dos docentes, o decreto fazia menção aos chamados “Auxiliares de Magistério”, que compreendiam os cargos de Instrutor e de Auxiliar de Docente de maneira separada (Sousa, 2021), segundo o Artigo 44, § 1º e 2º (São Paulo, 1981a). Portanto, exigiam-se conhecimentos técnicos e experiência do Instrutor, ao passo que do Auxiliar de Docente exigia-se apenas a formação e conhecimento, estando ambos exercendo suporte à carreira docente.

O Decreto nº 17.412/1981 (São Paulo, 1981b), do mesmo ano do Regimento Unificado, estabeleceu critérios remuneratórios para os docentes e auxiliares de magistério à época do “CEETPS” [antiga sigla do CEETEPS], sendo calculados sobre o valor por hora prestada para a referência do Auxiliar de Docente, tendo a carga semanal de trabalho dos docentes e auxiliares de magistério constituída de horas-aula, horas-atividade e horas-atividade específica (Sousa, 2021).

Décadas depois, a Lei Complementar nº 1.044/2008 (São Paulo, 2008) traria uma nova configuração e estrutura do CEETEPS, definindo os níveis de progressão dos profissionais, incluindo o Auxiliar de Docente, que passou a ter sua carreira definida em seis classes identificadas por algarismos romanos e escalonada de acordo com o grau de complexidade e nível de responsabilidade das atividades de apoio, sendo possível observar no que as alterações promoveram a junção dos dois cargos [instrutor e auxiliar] sob a mesma nomenclatura e atribuições, sendo predominantes as do instrutor (Sousa, 2021). Mesmo sofrendo discretas alterações posteriores, a carreira dos AD seria fixada em cargas de 20 e 40 horas semanais. A Lei Complementar 1.148/2011 (São Paulo, 2011) ainda determinou valores fixos para as jornadas do auxiliar de docente, não havendo correlação com a carreira de docente como observado anteriormente, nem a possibilidade de migração ou ascendência. E a Deliberação CEETEPS nº 08/2014, que regulamenta as atribuições dos empregos públicos, dispõe as seguintes atribuições aos auxiliares de docente:

- A) Instruir alunos na execução das práticas operacionais específicas de tarefas nos laboratórios e oficinas, orientando-os nas técnicas de utilização de máquinas, ferramentas, instrumentos, aparelhos, etc., para habilitá-los à análise do desempenho na execução da tarefa;
- B) Efetuar demonstração das técnicas operacionais, manipulando ferramentas, máquinas, instrumentos e equipamentos;

- C) Fornecer dados e informações necessárias ao trabalho de cada aluno, para possibilitar o desenvolvimento das operações dentro das especificações exigidas;
- D) Interpretar e explicar, individualmente ou em grupo, detalhes de desenho ou das especificações escritas para orientação do aluno sobre o roteiro e a forma correta da execução do trabalho;
- E) Diligenciar no sentido de que os alunos se utilizem adequadamente das máquinas, ferramentas, instrumentos, equipamentos, etc.;
- F) Providenciar a preparação do local de trabalho, dos materiais, ferramentas, instrumentos, máquinas e equipamentos a serem utilizados, verificando as condições dos mesmos, o estado de conservação de todos os equipamentos e cuidados de segurança dos alunos, para assegurar a execução correta das tarefas e operações programadas;
- G) Observar e fazer observar, permanentemente, as normas de higiene e segurança do trabalho em todos os locais;
- H) Comunicar ao superior hierárquico as irregularidades e os problemas constatados, de qualquer ordem;
- I) Colaborar para o bom funcionamento dos laboratórios e das oficinas;
- J) Cuidar da preparação dos materiais de consumo, nos laboratórios, quando originários do almoxarifado;
- K) Providenciar e/ou confeccionar corpos de prova para ensaios de materiais de uso nos laboratórios e nas oficinas;
- L) Participar de reuniões sempre que convocado;
- M) Manter-se atualizado com o desenvolvimento técnico, científico ou cultural, relativo ao seu campo de atividade;
- N) Frequentar os treinamentos e cursos de atualização, extensão e outros promovidos pela Unidade de Ensino;
- O) Cuidar da instalação, manutenção e reparação de máquinas, equipamentos e instalações de laboratórios;
- P) Cuidar da organização do setor de manutenção e almoxarifado pertencentes aos laboratórios e suas instalações;
- Q) Colaborar nos trabalhos gerais de instalação, manutenção e reparação, realizados na Unidade de Ensino;
- R) Zelar pela manutenção e conservação das máquinas, ferramentas, instalações e equipamentos de trabalho;
- S) Colaborar com o docente em programas de extensão universitária à comunidade (CEETEPS, 2014, sn.).

Com base nas primeiras análises desenvolvidas, seria possível aqui reconhecer alguns elementos estruturantes da atuação dos AD nas Fatecs, por sua presença na Deliberação (CEETEPS, 2014):

Quadro 2: Elementos estruturantes da atuação dos AD na Deliberação CEETEPS nº 08/2014

Categorias verificadas	Sínteses obtidas
Orientação e Instrução dos Alunos (A, C, D, E)	Atribuições funcionais enfatizam a necessidade de instruir os alunos nas práticas operacionais específicas, orientando-os sobre técnicas, máquinas, ferramentas e equipamentos. Isso visa habilitá-los para a execução de tarefas dentro das especificações exigidas e promover o desenvolvimento adequado das operações.
Preparação e Organização do Ambiente de Trabalho (F, K, O, P)	Uma parte significativa das atribuições envolve providenciar a preparação do local de trabalho, materiais, ferramentas, máquinas e equipamentos. Isso

	inclui verificar as condições dos equipamentos, garantir a segurança dos alunos e cuidar da organização dos setores e laboratórios.
Comunicação e Colaboração (H, I, Q, S)	Auxiliares de Docente são encarregados de comunicar ao superior hierárquico as irregularidades em equipamentos e recursos, colaborar para o bom funcionamento dos laboratórios e das oficinas, participar de reuniões quando convocados e colaborar em programas de extensão universitária à comunidade.
Normas de Higiene e Segurança (G, R)	A observância e a garantia das normas de higiene e segurança do trabalho são aspectos cruciais destacados nas atribuições. Isso demonstra uma preocupação com a integridade física dos alunos e a manutenção de um ambiente de trabalho seguro.
Desenvolvimento Profissional (M, N)	Há uma ênfase na importância da atualização e do desenvolvimento profissional, evidenciada pela necessidade de manter-se atualizado com o desenvolvimento técnico, científico ou cultural e frequentar treinamentos, cursos de atualização e extensão.
Demonstração e Manipulação de Ferramentas e Equipamentos (B)	Os Auxiliares de Docente são incumbidos de realizar demonstrações das técnicas operacionais, manipulando ferramentas, máquinas e equipamentos. Isso sugere um papel ativo na transmissão de conhecimento prático aos alunos.

Fonte: Elaboração própria, sobre (CEETEPS, 2014)

A breve análise do Quadro 2 demonstra que as atribuições funcionais dos Auxiliares de Docente do CEETEPS abrangem uma variedade de responsabilidades, que vão desde a instrução e orientação dos alunos até a manutenção do ambiente de trabalho e a formação profissional contínua. No entanto, os elementos estruturantes se assemelham ao encontrado em Hammersley-Fletcher; Lowe e Pugh (2006), ressaltando o apoio ao aluno e ao professor, seguindo-se aos elementos comunicacionais e relacionais e o apoio à instituição educacional.

Atualmente ocorre uma discussão sobre a reestruturação do Plano de Cargos e Salários do CEETEPS, tendo sido instituída uma comissão de trabalho em 2023 para a tarefa. Ao auxiliar de docente foram direcionadas propostas que visam sua valorização, bem como atrair e reter profissionais para o quadro de empregos públicos da instituição, corrigindo distorções salariais e benefícios em relação às outras instituições públicas congêneres (cf. Sousa; Azevedo; Constantino, 2022; Sinteps, 2014).

1.4. Formação de auxiliares de docente no contexto da EPT

A seção trata da formação de auxiliares de docente no contexto da EPT. Tais apontamentos ajudarão nas reflexões sobre a formação destes profissionais situados nas Fatecs. A seguir, se apresenta em um quadro conceitual dos principais aspectos de interesse à pesquisa:

Quadro 3: Quadro sinótico contendo o marco teórico e legal sobre a formação inicial e continuada

Publicações/Autores	Conceitos com os	Sínteses obtidas
---------------------	------------------	------------------

	quais se operará a pesquisa	
Perfil e formação do professor da educação profissional (Rehem, 2009)	Formação inicial	Habilita para o exercício de determinada profissão ou atividade. A primeira etapa dentre outras necessárias. Obtida em nível superior [de acordo com as diretrizes atuais].
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021)		“A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas [...]”. (Brasil, 2021, p.36) Sistemas de ensino devem viabilizar a formação. Docentes [e os AD, por extensão] da EPT têm direito de participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica. Podem ter “reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura” [...] (Brasil, 2021, p.36-37). Admite-se para a “docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino [...]” (Brasil, 2021, p.37). Não se tem notícia deste tipo de admissão entre os AD na EPT.
Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década (Gatti, 2008)	Insuficiência da formação inicial no Brasil	A formação inicial dos professores no Brasil é insuficiente, não fornecendo as bases necessárias para a atuação docente, relação que pode ser espelhada nos auxiliares de docente.
A análise de necessidades na formação de professores (Esteves; Rodrigues, 1993)	Formação continuada	Realizada ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial. Diferenciada em relação à formação inicial.
Lei Federal 9394/96 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996)		O direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida é emendado à LDB (Brasil, 1996) em 2018.
As vicissitudes da formação docente em serviço (Aquino; Mussi, 2001)	Formação continuada em serviço	Conjunto de práticas formativas “que passam a ocorrer justapostas à experiência do ofício e, mais recentemente, no próprio local de trabalho.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT (Brasil, 2021).	Responsabilidade pela formação continuada	As Diretrizes Nacionais (Brasil, 2021) indicam um papel relevante dos sistemas, instituições e redes de ensino da EPT na organização e viabilização das ações.
Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação continuada (Lück, 2000)		Cabe aos gestores e aos sistemas educacionais organizar as experiências de formação.
A ação docente na educação profissional (Gomes; Marins, 2003)	Função ou destinação da formação continuada	Antecipar soluções ou a resolução de problemas, estimular a capacidade investigativa, ampliar a abrangência e escopo de atuação, promoção de saberes abrangentes, teóricos e práticos.
A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional (Saviani, 2017)	Formação superior de pós-graduação	Diferenciação na caracterização da pós-graduação <i>lato</i> e <i>stricto sensu</i> : “cursos que visam a um aprimoramento [aperfeiçoamento] ou aprofundamento [especialização] da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente. Em contrapartida, a pós-graduação <i>stricto sensu</i> , organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio, [...] se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores (Saviani, 2017, p. 04-05).
Perfil e formação do professor da educação profissional técnica (Rehem, 2009).	Eixos fundantes da formação inicial e continuada	Por aproximação ao desenvolvido entre professores da EPT: os saberes disciplinares específicos da área, os saberes da experiência profissional e os saberes pedagógicos e didáticos (Rehem, 2009); aos quais se acrescem os saberes gestonários e de administração escolar.
Formação dos AD na EPT (Liao; Tien; Lin, 2011)	Especificidades da formação dos AD na EPT	A formação visa elevar o conhecimento, habilidades e atitudes necessários para a execução das responsabilidades do cargo ou desenvolver as habilidades de resolução de problemas dos AD ao lidar com atividades relacionadas. Devem realizar cursos profissionais para desenvolver suas habilidades enquanto auxiliam os professores na instrução. A

	questão do treinamento de AD tem recebido cada vez mais ênfase, (cf. Liao; Tien; Lin, 2011)
--	---

Fonte: Adaptado e ampliado de Silva (2021, p.37)

Não se identificou uma literatura sobre a formação dos auxiliares de docente no contexto da educação profissional e tecnológica brasileira. Estudos internacionais tratam a temática por dois caminhos: ora lidando com a formação destes para a educação infantil (p.ex.: Hammersley-Fletcher; Lowe; Pugh, 2006) ou pelo viés do ensino superior, na figura dos GTA (p.ex.: Miller; King; Martin, 2018).

Por aproximação, optou-se por destacar demandas de formação inicial e continuada mais aparentadas à realidade dos AD em questão, o que conduziu aos estudos nacionais feitos sobre a formação dos docentes voltada à EPT [sempre que possível],

Compreende-se aqui a formação inicial como aquela que habilita o sujeito para o exercício de determinada profissão ou atividade, ainda que não seja completa em si mesma (Rehem, 2009), mas sim uma primeira etapa dentre outras que serão necessárias. No caso da atual educação profissional técnica de nível médio e tecnológica superior, as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021) apontam no seu capítulo XVII, dedicado à formação para o exercício da docência, que:

Art. 53. A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE.

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições e redes de ensino superior, bem como em instituições e redes de ensino especializadas em Educação Profissional e Tecnológica.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, é assegurado o direito de:

I - participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica;

II - participar de curso de pós-graduação lato sensu de especialização, de caráter pedagógico, voltado especificamente para a docência na educação profissional [...],

III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional (Brasil, 2021, p.36-37).

Um polêmico afrouxamento da formação inicial foi introduzido na mais recente regulamentação da EPT (Brasil, 2021) ao abordar a viabilidade de admitir para a "docência,

profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública, ou privada, ou que tenham atuado profissionalmente..." (Brasil, 2021, p. 37). Admite-se, desta forma, a docência de profissionais com o notório saber, reconhecido pelos sistemas de ensino, embora não haja registro dessa prática entre os AD no contexto institucional examinado nesta dissertação.

A formação continuada ao longo da carreira, após a obtenção da certificação profissional inicial, é diferenciada da formação inicial e foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases. As Diretrizes Nacionais da EPT (Brasil, 2021) destacam o papel relevante dos sistemas educacionais, instituições e redes de ensino, na organização e viabilização das práticas formativas. Caberia aos gestores e sistemas educacionais a responsabilidade de organizar as experiências de formação, que ocorrem justapostas às experiências do ofício e, mais recentemente, no próprio local de trabalho.

CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

No capítulo são expostos os métodos adotados, bem como a delimitação do escopo da pesquisa, que se concentra no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e suas Faculdades de Tecnologia [Fatecs].

O formato da pesquisa é inspirado em estudos em curso ou finalizados (p.ex.: Constantino; Azevedo; Menino, 2020; Constantino; Azevedo, 2022; Silva, 2021; Corcelli, 2023; Kitazawa, 2023; Sousa, 2021; Sousa; Azevedo; Constantino, 2022; Paula e Silva, 2023) na Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza [CEETEPS], desenvolvidos pelo grupo registrado no diretório CNPq "Gestão, Administração e Cultura da Educação Profissional e Tecnológica - GEACEP". Este grupo aborda questões educacionais, políticas e de gestão presentes em instituições públicas de ensino técnico e faculdades de tecnologia vinculadas ao Centro Paula Souza, bem como em outras instituições da Educação Profissional e Tecnológica.

Os aspectos éticos relacionados às regulamentações internas da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, juntamente com as disposições da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, foram observados durante o desenvolvimento, especialmente no período de coleta e análise dos dados em campo, realizado entre os meses de novembro de 2023 a fevereiro de 2024 (cf. Apêndice A e B e Anexo A).

2.1. Caracterização geral da instituição pesquisada e seleção da amostragem

Para localizar a pesquisa documental e de campo, apontam-se alguns tópicos sobre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, uma autarquia de governo ligada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico.

No ano de 1968, o governador do Estado de São Paulo, Roberto Costa de Abreu Sodré, instituiu um grupo de trabalho para viabilizar a implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia, com duração de dois a três anos. Este grupo de trabalho realizou, em 1969, um projeto para o Instituto Tecnológico Educacional. O nome atribuído à instituição foi Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, com a publicação do decreto-lei de 06

de outubro de 1969, e que o apresentava como apto para articular e desenvolver a educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior (CEETEPS, 2023).

Em 10 de abril de 1973, o CEET teve sua denominação alterada para Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza [CEETEPS], tornando o professor doutor Antônio Francisco de Paula Souza seu patrono (CEETEPS, 2023). Em 1976, seria transformada em uma autarquia de regime especial vinculada à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, para questões administrativas e associada para fins de ensino e pesquisa.

Até o ano de 1980, o CEETEPS mantinha em funcionamento somente duas Faculdades de Tecnologia, situadas nas cidades de Sorocaba e São Paulo, quando o Governo do Estado de São Paulo transferiu de sua Secretaria de Educação seis escolas técnicas para a instituição. No ano de 1982 outras seis unidades seriam acrescentadas (CEETEPS, 2023). Em 1993, foram transferidas para o CEETEPS mais oitenta e quatro escolas técnicas estaduais que estavam lotadas em outras secretarias, processo que se efetivou em 1994 e seria a primeira grande expansão das Etecs. Um segundo movimento, ao final da primeira década de 2000, impulsionou novamente esta expansão, com a criação de dezenas de novas escolas e faculdades no período (CEETEPS, 2023).

Como informado anteriormente, em 2021 o CEETEPS foi elevado à condição de Instituto de Ciência e Tecnologia [ICT], uma organização sem fins lucrativos que tem como objetivo a criação e incentivo às pesquisas científicas e tecnológicas (CEETEPS, 2023).

No ano de 2023, o CEETEPS possuía 228 Escolas Técnicas Estaduais [Etecs], 77 Faculdades de Tecnologia [Fatecs], uma Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, além de 552 classes descentralizadas [turmas em *campi* avançados, ligadas às escolas-sede]; que ofereciam qualificação básica, ensino médio, técnico e integrado, ensino tecnológico e pós-graduação em 363 municípios, totalizando mais de 316 mil alunos (CEETEPS, 2023).

As 77 Fatecs são diversificadas quanto às suas dimensões de infraestrutura, alunado e sua localização, na capital e no interior do Estado. São reguladas por uma coordenadoria da Unidade do Ensino Superior de Graduação [CESU], organizada em diversos departamentos de natureza administrativa ou pedagógica. Em 2023, as Fatecs contavam com 99.312 alunos matriculados, com mais de 85 mil destes em cursos superiores de tecnologia presenciais (Gestão à Vista, 2023). Estas são as 87 habilitações oferecidas nas Fatecs em 2023:

Quadro 4: Cursos superiores de tecnologia oferecidos pelas Fatecs em 2023

Agroindústria	Design de Produto com Ênfase em Processos de Produção e Industrialização	Gestão Portuária	Processos Metalúrgicos
Agronegócio	Eletrônica Automotiva	Hidráulica e Saneamento Ambiental	Processos Químicos
Alimentos	Eletrônica Industrial	Informática para Negócios	Produção Agropecuária
Análise de Processos Agroindustriais	Estradas	Instalações Elétricas	Produção Fonográfica
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Eventos	Jogos Digitais	Produção Industrial
Automação Industrial	Fabricação Mecânica	Logística	Produção Têxtil
Banco de Dados	Geoprocessamento	Logística Aeroportuária	Projetos de Estruturas Aeronáuticas
Big Data no Agronegócio	Gestão Ambiental	Manufatura Avançada	Projetos Mecânicos
Big Data para Negócios	Gestão Comercial	Manutenção de Aeronaves	Radiologia
Biocombustíveis	Gestão da Produção Industrial	Manutenção Industrial	Redes de Computadores
Ciência de Dados	Gestão da Qualidade	Marketing	Refrigeração, Ventilação e Ar Condicionado
Comércio Exterior	Gestão da Tecnologia da Informação	Materiais	Secretariado
Construção Civil - Edifícios	Gestão de Empreendimentos Gastronômicos	Mecânica - Processos de Produção	Secretariado e Assessoria Internacional
Construção de Edifícios	Gestão de Energia e Eficiência Energética	Mecânica - Processos de Soldagem	Segurança da Informação
Construção Naval	Gestão de Logística Integrada	Mecânica - Projetos	Silvicultura
Controle de Obras	Gestão de Negócios e Inovação	Mecânica Automobilística	Sistemas Biomédicos
Cosméticos	Gestão de Recursos Humanos	Mecânica de Precisão	Sistemas Embarcados
Defesa Cibernética	Gestão de Serviços	Mecanização em Agricultura de Precisão	Sistemas Navais
Desenvolvimento de Produtos Plásticos	Gestão de Turismo	Mecatrônica Industrial	Sistemas para Internet
Desenvolvimento de Software Multiplataforma	Gestão Empresarial	Meio Ambiente e Recursos Hídricos	Soldagem
Design de Mídias Digitais	Gestão Financeira	Microeletrônica	Transporte Terrestre
Design de Moda	Gestão Hospitalar	Polímeros	

Fonte: (Gestão à Vista, 2023)

As Escolas Técnicas Estaduais e Faculdades de Tecnologia do CEETEPS estavam repartidas entre 12 Núcleos de Administração Regional [NRA], responsáveis pela administração e supervisão escolar, cobrindo todo o território paulista: Bauru e Araçatuba, Campinas Norte, Campinas Sul, Grande São Paulo Leste, Grande São Paulo Noroeste, Grande São Paulo Sul e Baixada Santista, Itapeva e Registro, Marília e Presidente Prudente, Ribeirão Preto, São José do Rio Preto, Sorocaba, Vale do Paraíba e Litoral (CEETEPS, 2023), conforme o mapa seguinte:

Figura 2: Mapa das unidades do Centro Paula Souza no Estado de São Paulo



Fonte: (CEETEPS, 2023)

A opção por estudar as Fatecs relaciona-se à trajetória profissional do pesquisador, como AD em uma destas faculdades, atendendo também aos critérios de:

- a) Abrangência: ao buscar a totalidade das Fatecs e seus AD em exercício no Estado de São Paulo em 2023;
- b) Coesão: todas as Fatecs pertencem ao mesmo sistema educacional estadual público;
- c) Responsabilidade social: esta pesquisa é parte de um mestrado profissional, desenvolvido em instituição pública. É desejável que as instituições de ensino superior em EPT sejam priorizadas na seleção dos critérios de investigação.

Os 223 AD das Fatecs, todos sob contrato por tempo indeterminado e concurso público, foram consultados entre os meses de novembro de 2023 e janeiro de 2024, por meio de formulários *online* elaborados no *Google Forms*. Atingiu-se o público-alvo de 46 indivíduos, com o aceite confirmado digitalmente.

O formulário foi elaborado com 23 itens fechados, para conhecer o perfil dos participantes e abordar dados situacionais como gênero, faixa etária, tempo e experiência de atuação nas Fatecs e 4 itens abertos. Quanto ao gênero, há uma forte predominância do masculino [80,4%]. Na inserção por faixa etária, 57,8% dos AD têm mais de 41 anos,

predominando a faixa acima dos 41 anos, com 37,8% dos pesquisados. A experiência profissional como AD também foi um destaque: 41% apresentavam mais de 11 anos de experiência profissional, apesar de outro grupo de 41,3% atuarem entre 6 e 10 anos. A adesão foi de 20,6% dos AD em atuação nas Fatecs do Estado de São Paulo, seguindo a proporcionalidade de faculdades e AD existentes em cada regional.

2.2. Opções metodológicas e desenho da pesquisa

No que diz respeito à escolha da metodologia para a coleta de dados, o procedimento foi dividido em duas fases distintas: pesquisa documental e uma *survey*. A abordagem documental teve como base fontes contidas nos dispositivos legais em nível estadual, com ênfase especial nos documentos e regulamentações institucionais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. De acordo com Gil (2008), embora essa abordagem de pesquisa possa não oferecer respostas definitivas para o problema, ela possibilita aproximações úteis para os passos seguintes. Para análise, foram aplicadas abordagens qualitativas fundamentadas em análise textual simplificada, sobre categorias elaboradas pelo pesquisador. Foram consultados os sítios eletrônicos oficiais da instituição (CEETEPS, 2023) e o banco de dados referente à CESU (Gestão à Vista, 2023), o último de acesso restrito.

Survey é uma terminologia em inglês, comumente traduzida por ‘levantamento’, como um conjunto de operações de coleta de dados para determinar as características de um fenômeno ou ocorrência, ao fornecer descrições estatísticas de pessoas por meio de perguntas, normalmente aplicadas à uma amostra (Mineiro, 2020). Apesar de Mineiro (2020), em um texto de revisão bibliográfica, reconhecer seu alinhamento à abordagem quantitativa e às perspectivas paradigmáticas positivistas, entende que com as devidas adequações epistemológicas e de forma, pode servir bem à abordagem qualitativa, apoiando-a (Mineiro, 2020).

O objetivo de um levantamento é produzir descrições, predominantemente quantitativas ou numéricas, sobre aspectos de uma população, que serão base para posteriores análises, a partir da indagação direta aos sujeitos, o que seria aplicável em numerosas situações (Mineiro, 2020), incluindo-se aqui a Educação. Pode ser enquadrada, no presente caso, como uma *survey* interseccional, pois os dados são um recorte do tempo presente, a partir de uma amostra selecionada para descrever uma população maior, na mesma ocasião (Babbie, 1999).

No que diz respeito aos objetivos deste estudo, foi adotada uma abordagem descritiva, tal como anotada por Gil (2008), a fim de realizar "a descrição das características de

determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis" (Gil, 2008, p.28). A condução da pesquisa ocorreu simultaneamente aos eventos que se propunham a ser examinados. Em relação à pesquisa documental e à subsequente *survey*, a opção foi por uma abordagem qualitativa, sobre estatística descritiva e novamente sobre análise textual simplificada, no caso das formulações abertas.

No caso da *survey*, as questões foram organizadas de acordo com as categorias de objetivos da pesquisa. O aplicativo *Google Forms* foi usado de modo complementar aos dados gerados, para proceder a análise descritiva e as leituras de escala Likert.

Após a coleta de dados na pesquisa de campo, a abordagem qualitativa passou pelas fases de descrição, análise e interpretação dos dados com a criação de categorias de análise, com opção pela triangulação, que permite problematizações, a abordagem da literatura e os achados da pesquisa documental.

2.3. Produtos educacionais da dissertação

A pesquisa documental possibilitou a elaboração de produtos educacionais: comunicações e publicações em anais de eventos. Sendo o tipo de produto solicitado pela CAPES⁵ a ‘apresentação de trabalhos em eventos nacionais/internacionais com ISSN na área de Educação’, obtiveram-se:

- a) 2 comunicações orais com publicação de artigo completo em anais de evento (Aragão; Constantino, 2022; Miranda; Aragão; Constantino, 2023);
- b) 1 comunicação oral e publicação de resumo expandido em anais de evento (Aragão; Constantino, 2023).

Após a conclusão e defesa desta dissertação, se propõe a divulgação à instituição CEETEPS por meio de relatório técnico, além da possibilidade adicional de publicações científicas em formato de outros artigos e comunicações em eventos.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES] é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros.

A seguir, são apresentados os dados das respostas obtidas na *survey*, em conformidade com as metodologias de coleta e tratamento exibidas no capítulo anterior, comentadas em paralelo com a documentação institucional levantada sobre os AD.

Com base na convicção de Clark e outros (2019) de que esses profissionais aportam habilidades, ideias e abordagens substanciais e potencialmente singulares para ambientes acadêmicos, incluindo salas de aula, laboratórios e salas de seminários; reforçam-se aqui as contribuições para o exame dos desafios e contextos de ensino e da aprendizagem na educação profissional e tecnológica.

As respostas fornecidas pelos 46 auxiliares de docentes das Fatecs revelam uma diversidade de percepções e sentimentos em relação às suas funções e ao ambiente de trabalho. A adesão foi de 20,6% dos AD em atuação nas Fatecs do Estado de São Paulo, com amostragem advinda de todas as regiões.

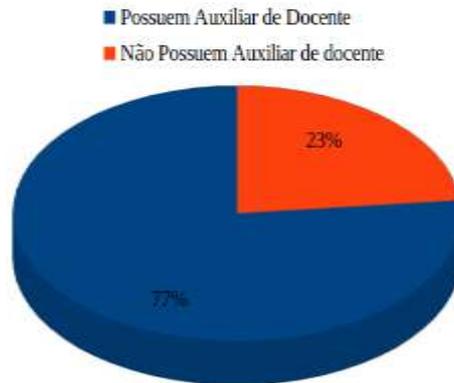
Uma abordagem textual simplificada, para análise do conteúdo a partir de leituras múltiplas e reiteradas, permite uma compreensão mais aprofundada das respostas, destacando temas recorrentes, ideias persistentes e pistas do que não pôde ser eventualmente explicitado.

3.1. Resultados da *survey* em formulário fechado

Quanto ao corte por gênero, a predominância masculina entre os AD [80,4%] na amostragem é indicativa de uma acentuada desigualdade na inserção de profissionais, em especial, das mulheres, o que escapa das tendências nacionais da educação básica, mas se reúne ao notado no ensino superior. No Censo Escolar da Educação Básica nacional referente à 2022, em um corpo docente composto por 2.315.616 profissionais, 1.834.295 [79,2%] eram professoras (INEP, 2023). As mulheres também eram maioria [131.355 ou 80,7%] na gestão das escolas de educação básica, do total de 162.847 diretores (INEP, 2023). No caso do ensino superior, os docentes do gênero masculino estão à frente, representando 167.384 [ou 53%] do total de 315.928 professores identificados. Não há dados sobre professores auxiliares ou AD. Por extensão, seria possível inferir que a educação tecnológica aprofunda, em larga margem, as desigualdades de gênero notadas na docência de nível superior no Brasil.

Há também uma desigualdade institucional que precisa ser anotada. Por razões que escapariam ao nosso foco de estudo, duas faculdades⁶ mantêm um grande número de AD, enquanto a quarta parte das Fatecs no Estado não possuem sequer um deles em seus quadros locais:

Gráfico 2: Porcentagem de Fatecs no Estado de São Paulo que possuem auxiliares de docente em seu quadro funcional



Fonte: Elaborado pelo autor, sobre consulta às Fatecs

Constatou-se aqui que a participação dos auxiliares de docente ainda é relativamente pequena na instituição, se considerarmos a amplitude do atendimento das Fatecs no Estado de São Paulo. Além disso, o profissional vem sofrendo um desprestígio no sistema educacional paulista, tendo o seu rol de atividades encoberto ou repartido por outros atores no processo, que passaram a ocupar tarefas que anteriormente competiam aos auxiliares (cf. Constantino, 2013), além da quase inexistência de concursos públicos para a função⁷.

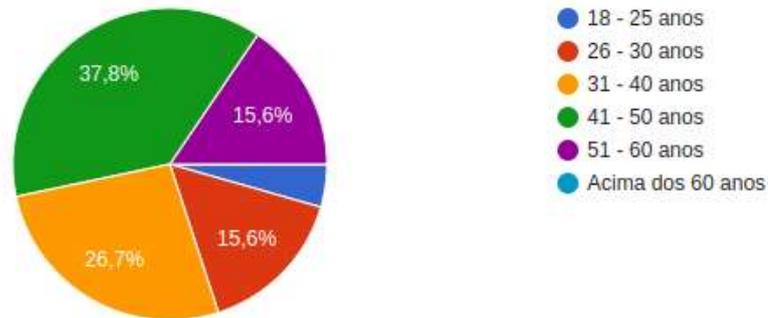
3.1.1. Inserção

Os AD nas Fatecs consultadas são homens adultos e 57,8% deles têm mais de 41 anos, predominando a faixa 41-50 anos, com 37,8% dos pesquisados. Não foram identificados AD entre 18 e 25 anos. Os 4,3% acima de 60 anos são a menor faixa especulada, mas fica desenhada a característica de um quadro adulto, em direção à idade mais próxima de sua aposentadoria:

⁶ As Fatecs de São Paulo e de Sorocaba, as duas pioneiras do CEETEPS e com atendimento expressivo em número de matrículas, reuniam 72% dos AD localizados nas instituições de ensino paulistas em 2023.

⁷ Em 2023 e ainda 2024 existia uma expectativa de retomada dos concursos públicos para AD nas Etecs e Fatecs. No entanto, o que se observou até o momento foi uma tímida abertura de processos seletivos para a contratação temporária dos profissionais, por prazo determinado.

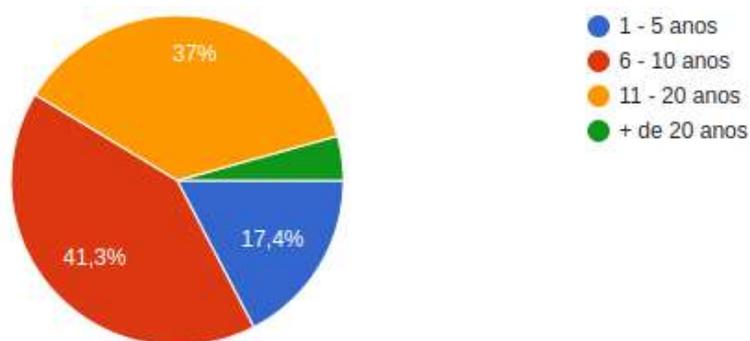
Gráfico 3: Faixa etária dos AD consultados na pesquisa, em percentuais



Fonte: Elaboração própria, sobre dados coletados

Os AD nas Fatecs estudadas são profissionais experientes na função: 45% apresentavam mais de 11 anos de experiência profissional, o que permite inferir que detêm conhecimentos sobre o funcionamento das Fatecs e o cotidiano de sua profissionalidade:

Gráfico 4: Experiência em anos de atuação dos AD na função, por percentuais dos consultados



Fonte: Elaboração própria, sobre dados coletados

Esta considerável experiência dos AD nas Fatecs difere dos casos de países em que os GTA são ainda estudantes em formação, o que revela uma particularidade da atuação na EPT: em primeiro, porque no caso da Fatecs lida-se com profissionais contratados por concurso público; em segundo, pela natureza da instrução dispensada aos alunos em laboratórios e ambientes didáticos, que exigem domínio prático de múltiplas habilidades ligadas às ocupações abordadas nos cursos.

Mais de 71% dos AD relataram possuir 6 anos ou mais de experiência profissional fora das Faculdades de Tecnologia, o que seria um apoio importante para sua atual condição e atuação. Esta experiência anterior viria em maior parte da atuação prática na sua área técnica

[67,4%], mas também de funções de gerência ou chefia [36%]. 21% dos AD declaram não ter experiência de trabalho anterior, tendo ingressado diretamente numa função na Fatec.

Ao interpolar os resultados por gênero, idade e tempo de experiência, fica desenhada a característica de um quadro de AD em que sua terça parte é adulta e masculina, com mais de 11 anos de atividade na área e em direção à idade mais próxima de sua aposentadoria. O gênero feminino está subrepresentado [19,6% do total de respondentes] em todas as faixas etárias e também com experiência de trabalho mais reduzida em relação ao gênero masculino. Observa-se ainda que 60% do total de respondentes afirmam não exercer ou terem exercido quaisquer atividades de ensino, ou instrução fora do CEETEPS, possuindo uma trajetória pedagógica fortemente ligada ao contexto das Fatecs.

A seguir, apresentam-se as motivações oferecidas pelos pesquisados para sua atuação como auxiliares de docente:

Quadro 5: Motivações para se tornar um Auxiliar de Docente, em percentuais

Motivações para se tornar AD	Grau de importância grande e/ou moderada, em percentual de ocorrências (%)
É uma opção de carreira mais estável	80%
Contribuir para o aprendizado dos alunos	71,1%
Possibilidade de ingressar como professor	60%
Horário de trabalho mais adequados com meus compromissos	55,6%
Era uma maneira de permanecer na cidade onde resido	46,7%
Condições salariais mais elevada	24,4%
Plano de carreira bem definido	17,8%
Status que a função oferece	15,6%

Fonte: Elaboração própria, sobre dados coletados

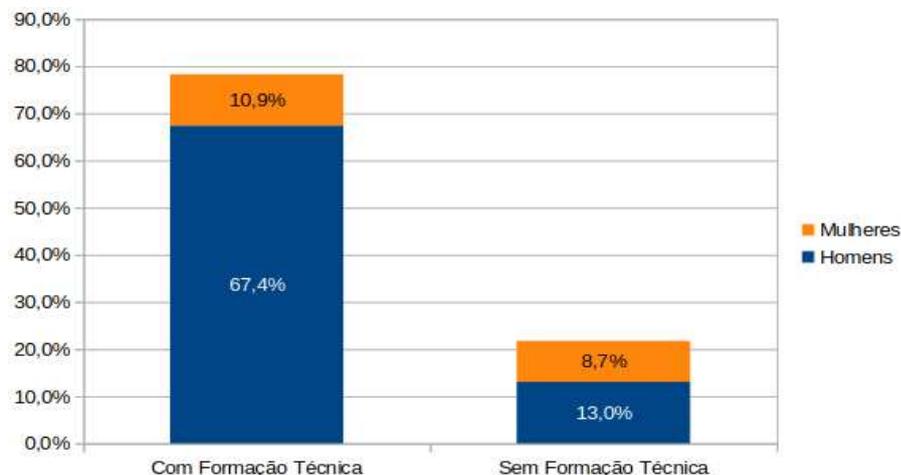
Com as condições do mercado deterioradas no setor produtivo, especialmente no contexto da indústria nacional, os auxiliares de docente relatam ser importante ou muito importante o fato de ser esta uma opção de carreira mais estável, o que foi apontado por 80% dos consultados. À preocupação com a carreira, segue-se o forte senso de missão educacional [considerado por 71,1%], identificado em outros estudos do grupo (cf. Constantino; Azevedo, 2022) ao qual se filia esta pesquisa, em parte por um possível “senso coletivo e institucional” ou pela tentativa de dar a “resposta certa” à *survey*. Condições de trabalho confortáveis ou mais ajustadas ao seu cotidiano [horário de trabalho, 55,6%; ou proximidade da residência, 46,7%] também figuram entre as prioritariamente mencionadas.

A possibilidade de ingressar como professor, embora não esteja prevista no plano de carreira para a função ou no quadro funcional das Fatecs, aparece como expectativa para 60% dos consultados. O trabalho como AD seria, outrossim, uma oportunidade para vivências com os alunos e contato com outros professores, desenvolvendo sua experiência na docência. Mas também pode ser lida como uma reminiscência dos antigos momentos dos AD nas Fatecs (cf. SÃO PAULO, 1981a), em que a passagem entre os cargos [Professor Pleno, Professor Associado, Professor Assistente e Professor Auxiliar, Auxiliares de Magistério - Instrutor e Auxiliar de Docente] era uma perspectiva real.

3.1.2. Formação

Quanto à formação inicial, foi observado entre os respondentes que cerca de 78,3% possuem formação técnica de nível médio, sendo este o requisito mínimo para ingresso na função de AD no CEETEPS. Entendendo a formação inicial como aquela que habilita o sujeito para o exercício de determinada profissão ou atividade (Rehem, 2009), os AD se apresentam com a qualificação exigida nas Fatecs para sua atuação. No entanto, seguem adicionalmente o preconizado na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021), no seu capítulo XVII, Art. 53, com 100% dos consultados encontrando-se em condições de formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por também portarem cursos de graduação.

Gráfico 5: Formação técnica de nível médio dos AD, por percentuais dos consultados



Fonte: Elaboração própria, sobre dados coletados

Entre os respondentes, observou-se que as habilitações técnicas cursadas estão fortemente concentradas na área de tecnologia da informação, seguida de perto pela área industrial. As respostas apresentam variedade, indo desde o Técnico em Açúcar e Alcool até o Técnico em Vestuário, passando por especialidades com foco na indústria, no comércio e nos serviços gerais.

Sobre a formação inicial em nível superior, todos os AD a possuem, quer seja tecnológica [56,5%] ou bacharelado [43,5%], com uma trajetória acadêmica e profissional intimamente ligada à sua atuação em cursos de tecnologia. Somente 13% dos consultados apresenta uma segunda formação superior, com predominância de respondentes de gênero masculino e idade entre 41 a 50 anos.

Observa-se que os AD são inicialmente qualificados para a função, em todas as faixas etárias e independentemente do tempo de experiência, gênero ou área de atuação, conformidade com o plano de carreira dos servidores do CEETEPS, instituída pela Lei Complementar n.º 1.044/2008 (São Paulo, 2008), alterada pela Lei Complementar n.º 1.240/2014 (São Paulo, 2014) e pela Lei Complementar n.º 1.343/2019 (São Paulo, 2019).

Superando a formação inicial, os auxiliares de docente consultados buscam na formação continuada⁸, além do incremento econômico e de progressão funcional na carreira, a constituição de um conjunto de conhecimentos que atenda à singularidade de sua atuação em cada eixo tecnológico⁹ - que é bem variada nas Fatecs. Atendem, deste modo, ao que Gomes e Marins (2003) tratavam como a possibilidade de antecipar soluções ou a resolução de problemas, ampliar a abrangência e escopo de atuação e promover saberes teóricos e práticos não contemplados anteriormente. Muitas vezes, tais saberes podem não ter sido abordados em sua formação inicial¹⁰, mas acabam experimentados por meio da formação subsequente.

A complementação pedagógica, em programas especiais de habilitação para docência do tipo Esquema I ou II, foi apontada por quase 30% dos AD. Se há uma grande valorização dos saberes oriundos da experiência profissional, obtida no mercado, os AD também reconhecem que estes saberes não são suficientes para assegurar o sucesso no ensino e nos

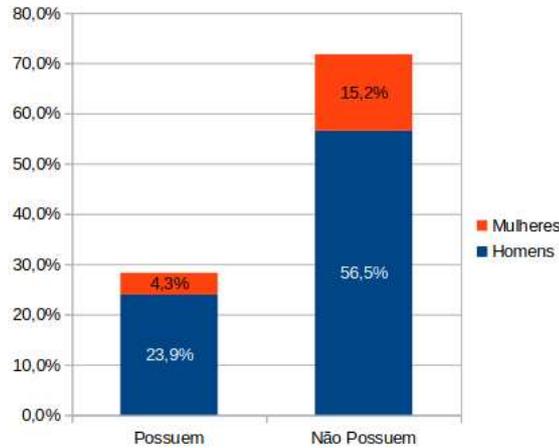
⁸ Conforme Esteves e Rodrigues (1993), a formação continuada aqui é compreendida como a realizada ao longo da carreira profissional, após a aquisição de certificação profissional inicial.

⁹ De acordo com o *website* do MEC, “o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia é o referencial normativo específico para subsidiar o planejamento dos cursos de educação profissional tecnológica de nível superior, também chamados de Cursos de Tecnólogos ou Cursos Superiores de Tecnologia. [...] A 3ª e atual edição foi aprovada pela Portaria MEC n.º 413, de 11 de maio de 2016, e coordenada pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior em colaboração com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, ambas do Ministério da Educação. [...] Traz em sua estrutura 134 denominações de Cursos Superiores de Tecnologia, agrupados em 13 eixos tecnológicos” (Brasil, 2024, sn.).

¹⁰ Estendendo a observação de Gatti (2008) sobre a formação inicial dos professores no Brasil ser insuficiente, a relação pode ser espelhada no presente caso dos AD.

resultados de aprendizagem dos alunos:

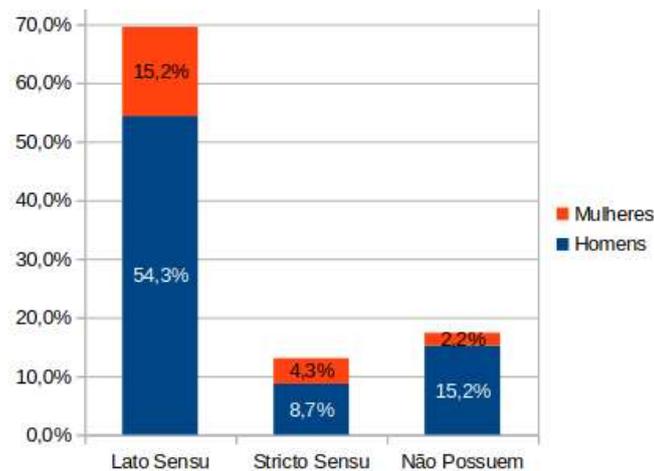
Gráfico 6: AD com complementação pedagógica, em percentuais



Fonte: Elaboração própria, sobre dados coletados

A alta qualificação dos AD é um destaque: 82,5% possuem algum tipo de formação pós-graduada, coadunando-se aos princípios apontados por Saviani (2017), quanto ao valor e os benefícios oriundos da disseminação desta formação nos sistemas de ensino. Sobre os tipos encontrados, 69,5% são de especialização *lato sensu* e os cursos de mestrado e doutorado *stricto sensu*, 13%. Há indivíduos que possuem doutorado exercendo a função de auxiliar de docente:

Gráfico 7: AD que possuem pós-graduação, em percentuais



Fonte: Elaboração própria, sobre dados coletados

Na perspectiva apontada por Lück (2000) e também assumida nas Diretrizes Nacionais da EPT (Brasil, 2021), de que caberia aos gestores e aos sistemas educacionais a organização e o fomento das experiências de formação continuada, o baixo percentual de mestres e doutores

demonstra que a instituição provavelmente não estimula, de modo perene e sistemático, seus auxiliares de docente à realização desta etapa de formação, o que se apresenta como uma oportunidade para a aprendizagem organizacional e o aperfeiçoamento do plano de carreira do CEETEPS.

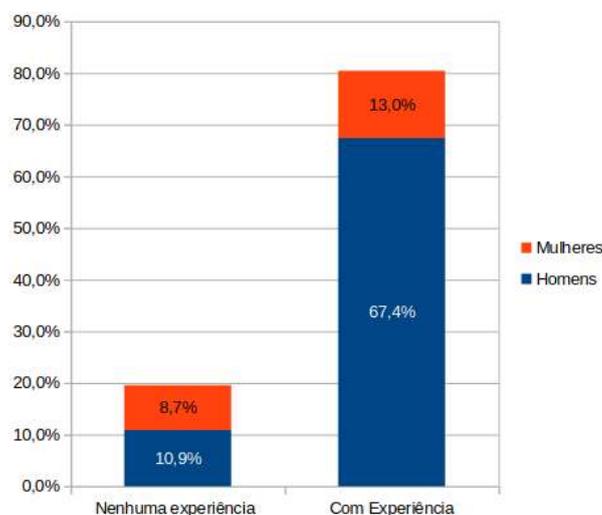
A questão da formação dos AD tem recebido cada vez mais ênfase nos estudos consultados (Liao; Tien; Lin, 2011). Por certo, permanecerá como um campo oportuno às novas propostas de investigação, especificamente no Centro Paula Souza e em outras instituições de educação profissional e tecnológica do Brasil.

3.1.3. Atuação

A atuação dos AD no momento da pesquisa segue paralela ao que se identificou quanto à sua formação inicial: 42,5% atuam em cursos como Tecnologia da Informação, Informática, Redes de Computadores, Banco de Dados; dentro de um mesmo eixo tecnológico, seguido por 32,3% que atuam em Mecânica, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Produção Industrial, Mecatrônica, Mecanização em Agricultura de Precisão ou no Departamento de Mecânica das Fatecs.

Os respondentes apresentavam experiência profissional anterior [80,4%], respeitando a proporção já assinalada entre os gêneros:

Gráfico 8: Auxiliares de docente com experiência profissional anterior, em percentuais



Fonte: Elaboração própria, sobre dados coletados

Entre estes 80,4% que apresentavam experiências profissionais progressivas, o quadro a seguir demonstra que pouco mais da metade [55%] dos respondentes não havia exercido atividade ligada ao ensino. 20% dos que apresentaram experiências de ensino anteriores demonstram que foram experiências curtas, de 01 a 05 anos:

Quadro 6: Funções e tempo no ensino fora do CEETEPS, em percentuais

Funções exercidas no ensino, fora do CEETEPS	Percentual
Professor	35,5%
Instrutor / Técnico de ensino	8,8%
Tempo em atividades de ensino, fora do CEETEPS	Percentual
01 - 05 anos	20,0%
06 - 10 anos	6,6%
11 - 20 anos	6,6%
+ de 20 anos	2,2%

Fonte: Elaboração própria, sobre dados coletados

A função mais comum exercida em atividade ligada ao ensino, fora do CEETEPS, foi a de professor, demonstrando as expectativas dos AD em atuar na docência. Nos percentuais de respondentes, dos 35,5% que exerceram a função de professor fora das Fatecs, 20% também trabalharam na área técnica em indústria, comércio, serviços ou terceiro setor.

Quanto às razões pelas quais se tornaram auxiliares de docente especificamente no CEETEPS, de modo semelhante ao que se explorou no Quadro 5, o Quadro 7 apresenta os percentuais de ocorrências das diferentes razões que foram consideradas importantes pelos respondentes. As razões foram categorizadas em quatro níveis de importância: "Não teve importância", "pouca importância", "importância moderada" e "grande importância". Novamente, a estabilidade da carreira apresentou grande importância [69%] ou moderada [13%] entre os consultados:

Quadro 7: Razões para se tornar Auxiliar de Docente no CEETEPS, em percentuais

Razões para se tornar auxiliar de docente no CEETEPS	Teve Grande Importância	Importância moderada	Pouca importância	Não teve importância
Era uma opção de carreira mais estável.	69%	13%	10%	8%
Era uma maneira de permanecer na cidade onde resido.	63%	10%	12%	15%
Contribuir com o aprendizado dos alunos.	62%	21%	11%	6%
Status que a função oferece.	58%	15%	12%	15%
A possibilidade de ingressar como professor.	57%	16%	12%	15%

Plano de carreira bem definido.	57%	17%	9%	17%
Condições salariais mais elevadas.	50%	15%	14%	21%
Os horários de trabalho eram mais adequados aos compromissos da minha vida pessoal.	47%	18%	14%	21%

Fonte: Elaboração própria, sobre dados coletados

Novamente a opção pela estabilidade ganhou destaque entre os respondentes, especialmente ao se examinar que 21% deles mencionaram que as condições salariais não tiveram importância na escolha. Novamente, o “senso de missão” [62%] sugere que os indivíduos consideraram fortemente o impacto no aprendizado dos alunos e a estabilidade na carreira como motivadores significativos para escolherem o ingresso como de auxiliar de docente numa Fatec, além da possibilidade de ascender à função de docente [57%] por meio de um novo concurso, uma vez dentro das instituições de ensino superior.

Esta possibilidade de ingresso no ensino superior, aqui notada, é correspondida nos estudos de Camarao e Din (2023), em que o trabalho como AD/GTA fornece renda e oportunidades de ensino, mas serve igualmente como o ponto de entrada para uma carreira acadêmica (Camarao; Din, 2023). No entanto, a falta de empregos na docência disponíveis após a graduação, que é uma realidade para Jaines (2021) no Reino Unido, também o é no Brasil, o que poderia compelir os sujeitos às condições de trabalho precário, em contratos de curto prazo e instáveis (cf. Jaines, 2021), tais como os recentemente firmados – por processos seletivos com tempo determinado – com os AD nas Fatecs e Etecs.

Com base nos resultados apresentados, se pode inferir que os indivíduos que optam por se tornar auxiliares de docente valorizam principalmente a estabilidade na carreira e a oportunidade de contribuir na aprendizagem dos alunos. Esses resultados sugerem uma forte motivação intrínseca para trabalhar na área educacional, em vez de fatores extrínsecos, como altos salários. Sua atuação nas Fatecs apresenta um traço comum com os países indicados nos estudos de Watkinson (2003): os AD anseiam e podem contribuir para a aprendizagem efetiva dos alunos, a partir de sua proximidade com os aprendizes.

Estes achados têm implicações importantes para o recrutamento, inserção e a possível retenção de auxiliares de docente nas Faculdades de Tecnologia. As instituições educacionais poderiam se concentrar em destacar estas oportunidades de impacto no aprendizado dos alunos e no desenvolvimento de sua carreira, ao recrutar candidatos para essas posições nos concursos públicos. Por outro lado, precisam realizar estes concursos periodicamente, a fim de manter e renovar os seus quadros funcionais.

As questões que refletem sobre a atuação dos AD foram baseadas numa análise documental, conforme disposto anteriormente no Quadro 2. Quando perguntados sobre como percebem o nível de desafio em suas atividades mais comuns previstas nas atribuições oficiais, obteve-se o resultado a seguir:

Quadro 8: Níveis dos desafios enfrentados pelos AD em suas atividades, em percentuais

Papel Exercido	Extremamente Desafiador	Muito Desafiador	Pouco Desafiador	Desestimulante	Não sei ou mantenho-me neutro (a)
Colaborar nos trabalhos gerais de instalação, manutenção e reparação, realizados na Unidade de Ensino	29,3%	17,2%	17,2%	13,7%	22,4%
Manter-se atualizado com o desenvolvimento técnico, científico ou cultural, relativo ao seu campo de atividade	25,8%	24,1%	13,7%	10,3%	25,8%
Colaborar para o bom funcionamento dos laboratórios e das oficinas	20,6%	27,5%	24,1%	7%	20,6%
Providenciar a preparação do local de trabalho, dos materiais, ferramentas, instrumentos, máquinas e equipamentos a serem utilizados	15,5%	17,2%	27,5%	3,4%	36,2%
Instruir alunos na execução das práticas operacionais específicas de tarefas nos laboratórios	17,2%	34,4%	31%	3,4%	13,7%
Colaborar com o docente em programas de extensão universitária à comunidade	13,7%	17,2%	22,4%	20,6%	25,8%

Fonte: Elaboração própria, sobre dados coletados

“Instruir alunos na execução das práticas operacionais específicas de tarefas nos laboratórios” e “Providenciar a preparação do local de trabalho, dos materiais, ferramentas, instrumentos, máquinas e equipamentos a serem utilizados” estão entre os principais resultados, o que conecta os achados aos três eixos descritos por Hammersley-Fletcher, Lowe e Pugh (2006): apoio ao aluno, apoio ao professor e apoio à escola, como os territórios fundamentais de atuação dos AD.

A colaboração em atividades de extensão aparece, com ampla diferença para as demais, como a atividade mais desestimulante para os AD consultados [20,6%], o que se poderia explicar pela ausência de clareza nos formatos de oferta dentro das Faculdades. Os auxiliares de docente consideram providenciar a preparação do local de trabalho, dos materiais,

ferramentas, instrumentos, máquinas e equipamentos a serem utilizados como uma tarefa pouco desafiadora, mesmo sendo realizada diariamente pelos consultados.

Ao cruzar os dados, nota-se que os maiores níveis de desafios, em todas as questões, recaíram sobre o recorte dos AD com idade entre 31-40 anos, sendo estes os que apontaram proporcionalmente os maiores, em todos os itens examinados.

Quanto às interações com outros profissionais das Fatecs, o quadro a seguir descreve as interações preferenciais dos AD:

Quadro 9: Importância atribuída às interações entre AD e profissionais nas Fatecs, em percentuais

Setor / Função	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Não Sei/ Mantenho-me Neutro(a)	Nenhuma Importância
Diretoria de Serviços Acadêmicos	64,8%	22,1%	7,4%	5,7%	0%
Diretoria da Faculdade	63,3%	23,3%	7,5%	5,8%	0%
Agentes/Técnicos Administrativos	57,9%	26,2%	12,7%	3,2%	0%
Diretoria de Serviços Administrativos	57,4%	23,8%	13,1%	4,9%	0,8%
Diretoria de Serviços Operacionais	57,4%	23%	14,8%	4,1%	0,8%
Demais Funcionários	57,3%	25,8%	12,9%	4%	0%
Coordenadores de Curso	56,5%	25%	13,7%	4,8%	0%
Docentes	54,8%	27,4%	11,1%	5,9%	0,7%
Auxiliares de Docente de Outras Áreas	50,9%	33,9%	6,2%	8,9%	0%
Auxiliares de Docente de Outras Unidades	50%	33%	9,8%	6,3%	0,9%
Assessor Técnico Administrativo	49,6%	25,2%	17,7%	7,6%	0%

Fonte: Elaboração própria, sobre dados coletados

A variedade de interações pode ser vantajosa para os auxiliares de docente, sob vários aspectos: como forma de ampliar sua rede de apoio na faculdade; de obter variadas experiências e uma compreensão mais abrangente do funcionamento da instituição acadêmica; além de facilitar o atendimento aos alunos. Entre as possíveis desvantagens, uma dificuldade de foco nas tarefas principais dos AD [como no exemplo das interações com os Diretores de Serviços Acadêmicos, que deveria ser uma atribuição dos professores, pela natureza das atividades]; ou conflitos de interesse, pois a variedade de interações pode aumentar a probabilidade de surgirem

conflitos ou mal-entendidos entre os auxiliares de docente e os docentes, em relação aos demais atores.

No Quadro 10, são expostas as frequências de realização das atividades estimadas pelos AD, em percentuais de respostas:

Quadro 10: Frequência das atividades dos AD nas Fatecs, em percentuais

Atividade	Diariamente	Quinzenalmente	Mensalmente	Menos de uma vez por mês/Raramente	Nunca
Providenciar a preparação do local de trabalho, dos materiais, ferramentas, instrumentos, máquinas e equipamentos a serem utilizados, verificando as condições dos mesmos	100%	0%	0%	0%	0%
Diligenciar no sentido de que os alunos se utilizem adequadamente das máquinas, ferramentas, instrumentos, equipamentos, etc.	85%	8%	8%	0%	0%
Efetuar demonstração das técnicas operacionais, manipulando ferramentas, máquinas, instrumentos e equipamentos	62%	19%	19%	0%	0%
Observar e fazer observar, permanentemente, as normas de higiene e segurança do trabalho em todos os locais	42%	42%	15%	0%	0%
Zelar pela manutenção e conservação das máquinas, ferramentas, instalações e equipamentos de trabalho	38%	38%	23%	0%	0%
Comunicar ao superior hierárquico as irregularidades e os problemas constatados, de qualquer ordem	38%	46%	15%	0%	0%
Colaborar para o bom funcionamento dos laboratórios e das oficinas	38%	46%	15%	0%	0%
Cuidar da preparação dos materiais de consumo, nos laboratórios, quando originários do almoxarifado	42%	38%	15%	0%	4%
Fornecer dados e informações necessárias ao trabalho de cada aluno, para possibilitar o desenvolvimento das operações dentro das especificações exigidas	8%	38%	38%	15%	0%
Colaborar nos trabalhos gerais de instalação, manutenção e reparação, realizados na Unidade de Ensino	23%	69%	8%	0%	0%
Colaborar com o docente em programas de extensão universitária à comunidade	23%	85%	8%	0%	0%

Atividade	Diariamente	Quinzenalmente	Mensalmente	Menos de uma vez por mês/Raramente	Nunca
Providenciar e/ou confeccionar corpos de prova para ensaios de materiais de uso nos laboratórios e nas oficinas	23%	62%	15%	0%	0%
Desempenhar outras atividades correlatas e afins	0%	15%	54%	31%	0%

Fonte: Elaboração própria, sobre dados coletados

Diariamente, 100% dos AD consultados mencionam “providenciar a preparação do local de trabalho, dos materiais, ferramentas, instrumentos, máquinas e equipamentos a serem utilizados, verificando as condições dos mesmos”, sendo a atividade mais persistente na rotina dos pesquisados. O acompanhamento dos alunos nas práticas [85%] segue-se a esta primeira preparação de salas e laboratórios. A predominância na categoria "diariamente", das considerações depositadas no Quadro 2, aponta para o eixo “Orientação e Instrução dos Alunos” de atribuições dos AD, seguido de “Preparação e Organização do Ambiente de Trabalho” e a obediência das “Normas de Higiene e Segurança”.

Ao realizar o cruzamento das informações de atividades e percentuais, outras inferências podem ser elaboradas:

a) Os AD que costumam demonstrar técnicas operacionais e nos trabalhos gerais de instalação, manutenção e reparação têm uma alta probabilidade de colaborar em programas de extensão universitária à comunidade;

b) Este primeiro grupo também tende a fornecer dados e informações necessárias ao trabalho pedagógico, interagindo com alunos e outros profissionais das Fatecs;

c) Os AD que frequentemente observam as normas de higiene e segurança do trabalho também se preocupam com a manutenção dos equipamentos. 42% daqueles que declaram observar as normas de higiene também zelam pela manutenção dos recursos;

d) AD que reportam problemas aos superiores também são os que mais colaboram para o bom funcionamento dos laboratórios.

Quanto ao grau de importância atribuída pelos AD às atividades realizadas, produziu-se o Quadro 11, que permitirá novas apreciações e inferências:

Quadro 11: Percepção de importância das atividades dos AD nas Fatecs, em percentuais

Motivo	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Sem Importância	Não sei ou mantenho-me neutro(a)
Contribuir com a formação de atitudes/competências socioemocionais junto aos demais colegas	85%	10%	0%	0%	5%
Alcançar metas estabelecidas em documentos institucionais	80,9%	8,9%	1,0%	0%	9,1%
Fortalecer o desenvolvimento de novos produtos, soluções inovadoras para aumento de produtividade e avanço tecnológico por meio de pesquisa aplicada	75,5%	15,1%	1,9%	0%	7,5%
Contribuir com a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu ambiente social, cultural e político	64,5%	12,9%	3,2%	0%	19,4%
Manter a instituição atualizada e relevante para a comunidade	64,8%	11,1%	8,3%	0%	15,7%
Contribuir com a formação de futuras gerações aptas a lidar com tecnologias disruptivas	71%	6,5%	6,5%	0%	16,1%
Promover o desenvolvimento da indústria local por meio de soluções tecnológicas e de gestão empresarial	67,5%	15%	2,5%	0%	15%
Alcançar excelência em termos de níveis de aprendizado dos alunos tendo em vista as competências descritas nos planos de cursos	60,2%	22,4%	3%	0%	14,4%
Promover ações de estímulo à equidade e diversidade na escola	52,5%	15%	5%	5,0%	22,5%
Contribuir com a formação de mão de obra preparada adequadamente para o setor produtivo do entorno	52%	24%	10%	2,0%	12%

Fonte: Elaboração própria, sobre dados coletados

Em um reagrupamento do que consideram “muito importante” e “importante”, obteve-se o quadro a seguir:

Quadro 12: Agrupamento da importância das atividades dos AD nas Fatecs, em percentuais

Motivo	Importante + Muito Importante
Contribuir com a formação de atitudes/competências socioemocionais junto aos demais colegas	95%
Fortalecer o desenvolvimento de novos produtos, soluções inovadoras para aumento de produtividade e avanço tecnológico por meio de pesquisa aplicada	90,6%
Alcançar metas estabelecidas em documentos institucionais	89,8%

Alcançar excelência em termos de níveis de aprendizado dos alunos tendo em vista as competências descritas nos planos de cursos	82,6%
Promover o desenvolvimento da indústria local por meio de soluções tecnológicas e de gestão empresarial	82,5%
Contribuir com a formação de futuras gerações aptas a lidar com tecnologias disruptivas	77,5%
Contribuir com a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu ambiente social, cultural e político	77,4%
Contribuir com a formação de mão de obra preparada adequadamente para o setor produtivo do entorno	76%
Manter a instituição atualizada e relevante para a comunidade	76%
Promover ações de estímulo à equidade e diversidade na escola	67,5%

Fonte: Elaboração própria, sobre dados coletados

Novamente, ao cruzar as informações de atividades e a percepção da importância destas para os AD, em percentuais, outras inferências emergem:

a) Os AD que costumam demonstrar técnicas operacionais e nos trabalhos gerais de instalação, manutenção e reparação têm uma alta probabilidade de colaborar em programas de extensão;

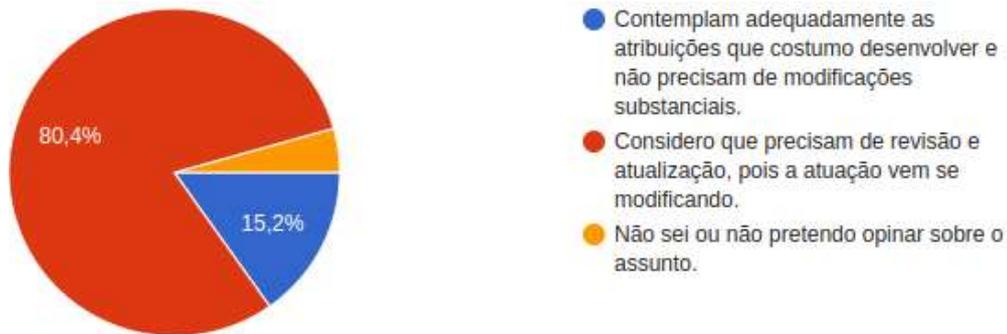
b) Há uma tendência de que quem considera importante sua contribuição com as habilidades socioemocionais dos alunos também valorize o alcance de metas institucionais. Excelência na aprendizagem e o desenvolvimento de competências entre os alunos caminham juntos;

c) Aqueles que valorizam a inovação tecnológica também consideram importante a preparação das futuras gerações para lidar com tecnologias disruptivas. Isso é refletido nos dados, onde 75,5% dos que valorizam a inovação também valorizam a preparação para tecnologias disruptivas;

d) Existe uma associação entre aqueles que valorizam a promoção da equidade e diversidade na escola e que também valorizam a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu ambiente social, cultural e político.

No ponto em destaque no Gráfico 9, 80,4% dos AD identificaram a necessidade de revisar os marcos legais institucionais que incidem sobre eles:

Gráfico 9: Situação das atribuições funcionais dos AD, de acordo com a Deliberação CEETEPS



Fonte: Elaboração própria, sobre dados coletados

Evitando ser um repetidor autômato das atividades docentes ou apenas um responsável pela manutenção de equipamentos e laboratórios, o auxiliar de docente deve considerar novos paradigmas para uma formação de profissionais adequada às demandas do mundo do trabalho. Em uma situação ideal, o auxiliar de docente das Fatecs deveria organizar suas atividades a partir do plano de trabalho do docente e das demandas postas nos planos de curso da habilitação ou eixo tecnológico onde atua. Mas se o marco legal parece insuficiente ou desatualizado, a articulação dos AD nas Fatecs não seria prejudicada de início?

Caberia à equipe gestora proporcionar momentos de reflexão e mobilização para a ação, o que pode ocorrer nas reuniões de planejamento por área ou departamento. Em um momento de retomada da expansão do ensino tecnológico no Brasil e, mais especificamente, dentro da instituição CEETEPS, a presença do auxiliar de docente no âmbito da educação profissional se faz necessária, sob esta perspectiva reflexiva.

3.2. Respostas abertas à *survey*

A adesão às respostas abertas foi decisivamente menor em relação a que se obteve em formulário fechado, mas não pode ser desprezada em seus resultados e efeitos.

Os respondentes foram instados a revelar quais foram as principais dificuldades que encontraram no início de sua carreira de AD na faculdade de tecnologia:

Quadro 13: Quadro sinótico das respostas sobre as dificuldades encontradas pelos AD no início de carreira nas Fatecs

Categoria	Temas e Subtemas localizados nas respostas
Desafios Organizacionais	Necessidade de um plano de trabalho comum; atribuição de tarefas adequadas; excesso de burocracia; compreensão das práticas dos diversos professores.
Infraestrutura e Espaço Físico	Espaço físico muito amplo; falta de equipamentos ou de manutenções técnicas. Ausência de EPIs.
Orientação e Treinamento	Falta de orientação inicial; treinamento insuficiente para a atuação; dificuldades na comunicação interna.
Qualificação Profissional	Carência de profissionais qualificados como AD; baixo nível de experiência, e necessidade de atualização profissional; dificuldades na transição empresa (privada) - faculdade (pública).
Relação com Professores e Autoritarismo	Professores autoritários; falta de compreensão das práticas docentes.
Valorização e Reconhecimento	Desvalorização do trabalho, falta de clareza na função e de reconhecimento financeiro. Falta de pagamento de insalubridade.

Fonte: Elaboração própria, sobre dados coletados

Após os respondentes terem sido instados a revelar quais foram as principais dificuldades que encontraram no início de sua carreira de AD nas faculdades de tecnologia, também se averiguou as “táticas”¹¹ (Certeau, 1998) adotadas pelos auxiliares para lidar com as dificuldades enfrentadas, proporcionando aqui uma visão resumida e estruturada das respostas fornecidas, por ocorrências mais repetidas:

Quadro 14: Agrupamento das estratégias adotadas pelos AD no início de sua carreira nas Fatecs

Estratégias Adotadas pelos Auxiliares de Docentes	Descrição e Contextualização
Experiência Prévia e Adaptação	Utilização da experiência externa como guia e adaptação como resposta às dificuldades inevitáveis.
Troca de Informações e Prática Diária	Compartilhamento de informações com colegas de trabalho, aprendizagem na prática diária, e o estabelecimento de um modo próprio de fazer o laboratório funcionar.
Apoio de Professores e Colegas	Auxílio de professores, colegas, estagiários e o aprendizado com pessoas mais experientes.
Persistência e Luta por Melhorias	Luta pela carreira, busca por soluções e enfrentamento de contratempos, incluindo solicitações de compras negadas e projetos rejeitados.
Busca por Apoio Hierárquico	Busca de apoio da Chefia de Departamento, conversa com superiores, e respeito à hierarquia como estratégias para enfrentar desafios.
Adaptação às Necessidades	Adaptação contínua às necessidades de cada disciplina e docente, estabelecendo procedimentos próprios.

¹¹ Para Certeau (1998) práticas são os modos de fazer o cotidiano, produzidas em um contexto histórico e social, por meio ações que configuram “estratégias” ou “táticas”. Para o autor, “estratégicas” são as relações de forças reveladas nas ações planejadas e executadas pelas instituições dominantes, como empresas, governos, ou qualquer outra entidade que detenha poder. São caracterizadas pela visão de longo prazo, pelo controle do espaço e pela imposição de regras e normas. Visam impor uma ordem predefinida e moldar o comportamento das pessoas de acordo com os interesses das instituições dominantes. Por outro lado, as “táticas” são as formas de resistência e adaptação utilizadas pelos sujeitos que não possuem poder ou controle sobre os espaços sociais, que não detêm autoridade formal. As táticas são mais improvisadas, adaptativas e baseadas na exploração das brechas deixadas pelas estratégias dominantes. Elas permitem que as pessoas encontrem maneiras de alcançar seus objetivos dentro de um sistema controlado (Certeau, 1998). Nos contextos educacionais, são uma chave de análise importante para o que acontece como expectativa do trabalho prescrito e o que será efetivamente desempenhado pelos atores.

Estratégias Adotadas pelos Auxiliares de Docentes	Descrição e Contextualização
Questionamento e Busca de Informações	Questionamento aos outros servidores, busca de informações para adaptar lacunas e comunicação sobre contratemplos.
Aprimoramento e Pesquisa	Busca por aprimoramentos, realização de pesquisas e cursos como formas de enfrentar as dificuldades.
Reinvenção e Utilização de Recursos Disponíveis	Reinvenção como resposta às dificuldades, utilização dos recursos disponíveis, e empréstimo por parte dos alunos e professores quando necessário.
Apoio Profissional e Judicial	Auxílio de outro profissional no mesmo cargo, apoio da coordenação de cursos, e busca judicial para obter adicionais de insalubridade e salários adequados.
Comunicação e Busca de Soluções	Comunicação dos contratemplos, busca de soluções e realização de cursos para superar as dificuldades.
Uso de Equipamentos sem Manutenção	Persistência ao lidar com equipamentos sem uso por falta de manutenção.

Fonte: Elaboração própria, sobre dados coletados

Questionados sobre quais são as principais dificuldades que encontram atualmente na atuação de AD nas faculdades de tecnologia, ante as “estratégias” presentes nos documentos oficiais, novas “táticas” emergiram:

Quadro 15: Percentuais de estratégias adotadas pelos AD atualmente nas Fatecs

Sugestões	Percentual de Ocorrências (%)
Treinamento Específico por Área e Padronização de Procedimentos	17,6%
Envolvimento da Administração Central e Comunicação Externa	14,7%
Treinamento e Esclarecimento de Deveres e Funções	14,7%
Criação de Manuais e Ambiente de Troca de Informações	11,7%
Liberação Conforme Demanda e Melhores Equipamentos	11,7%
Aprovação do Novo Plano de Carreira e Investimento em RH	11,7%
Melhor Planejamento e Flexibilidade	8,8%
Plano de Integração e Treinamento	5,8%
Viagens a Campo e Estágios Curtos	5,8%
Alinhamento Inicial e Padrões Institucionais	2,9%

Fonte: Elaboração própria, sobre dados coletados

Em 14 respostas à solicitação de que fizessem considerações e comentários sobre a pesquisa e também sobre a inserção, formação e atuação do auxiliar de docente no CEETEPS, identificam-se os dois pontos fundamentais: os desafios da atuação dos AD e as congratulações por esta pesquisa se propor ao ‘olhar’ sobre estes profissionais. Eis o que se pode sintetizar:

Quadro 16: Síntese das respostas ao formulário nos comentários livres

Desafios da atuação do Auxiliar de Docente
a) as respostas abordavam uma ‘zona cinzenta’ na atuação dos auxiliares, destacando a falta de clareza no seu papel institucional. Certas unidades foram citadas por não permitirem que seus auxiliares de docentes exerçam efetivamente suas funções devido às demandas em outras áreas, revelando uma possível falta de estrutura organizacional.

b) ausência de um plano de carreira consistente, destacada pelas respostas que clamavam por maior reconhecimento da categoria e melhores salários em relação ao atual contrato com CEETEPS, juntamente com a frustração relacionada à evolução funcional da carreira dos AD. Questionam também o que consideraram exigências extremas, como a possibilidade de AD com doutorado, ao invés de usar os técnicos de nível médio, mais ligados ao cenário típico do trabalho que exercem.

c) desvalorização do trabalho do Auxiliar de Docente dentro da faculdade onde atua: respostas que apontavam a falta de atividades nas funções originalmente designadas, sensação ou situação de descrédito e a ambiguidade da posição do corpo técnico ou administrativo foram destacadas.

Felicitações pela iniciativa e esperança de repercussão da pesquisa

Duas respostas destacaram uma perspectiva positiva em relação à iniciativa da presente investigação, indicando apoio à pesquisa e o reconhecimento de sua importância institucional.

Fonte: Elaboração própria, sobre dados coletados

Ao terem a oportunidade de opinar sobre os desafios de sua atuação, foram destacados os pontos ligados à desvalorização do trabalho cotidiano e da própria carreira. Esta falta de reconhecimento e a tensão entre os papéis a serem desempenhados pelos AD são elementos de conflito, tal como se notou nos estudos de Clark e outros (2019) ou de Park e Ramos (2002).

Quanto às abordagens do quadro acima, concorda-se aqui que as generalizações seriam difíceis numa amostragem pequena, frente à realidade das 77 Fatecs. No entanto, esta curta análise pode ser um substrato para investigações posteriores mais aprofundadas, especialmente com o uso de entrevistas e *job shadowing*, que não foram empregadas nesta dissertação. Seria um passo adicional à anulação da invisibilidade (cf. Jaines, 2021) dos AD nas pesquisas acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo pretendeu examinar a inserção e atuação dos auxiliares de docente na educação tecnológica de nível superior, especificamente nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo administradas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Dentro das limitações de tempo e escopo, os objetivos foram concretizados na análise documental e na *survey*. Se deve ainda relevar que o instrumento de pesquisa de campo aplicado aos AD coletou um volume maior de dados do que aqueles sobre os quais foi possível se debruçar nesta dissertação. Isso ocorreu de forma intencional, pois uma vez buscado o contato com a população, seria valioso obter o máximo de dados possível, possibilitando futuras expansões por meio de artigos e novos estudos.

A fim de responder, com os dados de pesquisa obtidos, como se constitui atualmente a inserção dos AD nas Fatecs e quais seriam os seus contextos atuais e marcos de atuação na educação tecnológica com foco no cenário estadual paulista, se retomam aqui os destaques, sob forma de tópicos:

- Obteve-se uma amostragem de 20,6% dos AD em Fatecs do Estado de São Paulo, em todas as regiões.
- 23% das Fatecs não possuem AD.
- 80,4% são do gênero masculino. O gênero feminino está subrepresentado em todas as faixas etárias.
- AD nas Fatecs são adultos e 57,8% deles têm mais de 41 anos, predominando a faixa 41 50 anos, com 37,8% dos pesquisados. Não foram identificados AD entre 18 e 25 anos.
- São profissionais experientes na função: 45% apresentavam mais de 11 anos de experiência como AD nas Fatecs. Mais de 70% dos AD relataram possuir 6 anos ou mais de experiência profissional fora das Faculdades de Tecnologia.
- O fato de ser esta uma opção de carreira mais estável foi apontado por 80% dos consultados no início de sua trajetória profissional.
- 78,3% possuem formação técnica de nível médio.
- 100% possuem curso superior tecnológico [56,5%] ou bacharelado [43,5%].

- Somente 13% dos consultados apresenta segunda formação superior. A complementação pedagógica, em programas especiais de habilitação para docência, foi apontada por quase um terço dos AD.
- 82,5% possuem algum tipo de formação pós-graduada.
- 69,5% são especialistas e 13% mestres ou doutores.
- 42,5% atuam no Eixo Tecnológico “Informação e Comunicação”.
- 35,5% atuaram na função de professor fora das Fatecs e 20% também trabalharam na área técnica em indústria, comércio, serviços ou terceiro setor.
- A estabilidade da carreira apresentou grande importância [69%] na escolha da função entre os consultados.
- O “senso de missão” [62%] sugere que os indivíduos consideraram fortemente o impacto no aprendizado dos alunos para escolherem o ingresso como de auxiliar de docente numa Fatec, além da possibilidade de ascender à função de docente [57%] por meio de um novo concurso.
- Instruir alunos na execução das práticas operacionais específicas de tarefas nos laboratórios” e “Providenciar a preparação do local de trabalho, dos materiais, ferramentas, instrumentos, máquinas e equipamentos a serem utilizados”, são os territórios fundamentais de atuação dos AD.
- AD com idade entre 31-40 anos afirmam enfrentar os maiores desafios em sua atuação, em todos os itens examinados.
- Interações com variados atores educacionais são descritas no seu cotidiano funcional.
- Diariamente, 100% dos AD consultados providenciam a preparação do local de trabalho, dos materiais, ferramentas, instrumentos, máquinas e equipamentos a serem utilizados, sendo a atividade mais persistente na rotina dos pesquisados.
- A predominância na categoria "diariamente", entre as atividades realizadas, aponta o eixo “Orientação e Instrução dos Alunos” de atribuições dos AD, seguido de “Preparação e Organização do Ambiente de Trabalho” e a obediência das “Normas de Higiene e Segurança”.
- Os AD percebem sua contribuição na formação de atitudes/competências socioemocionais junto aos alunos, sendo a mais relevante que oferecem.
- 80,4% dos AD identificaram a necessidade de revisar os marcos legais institucionais que incidem sobre eles.

- As respostas abertas abordavam uma ‘zona cinzenta’ na atuação dos auxiliares, destacando a falta de clareza no seu papel institucional.
- Nota-se a ausência de um plano de carreira consistente, destacada pelas respostas que clamavam por maior reconhecimento da categoria e melhores salários em relação ao atual contrato com CEETEPS.

Notou-se que as atribuições dos AD sofreram mudanças ao longo do tempo, não se limitando ao suporte à atividade docente em laboratórios e ambientes didáticos, mas estabelecendo uma interlocução direta com os discentes e, apesar das variações verificadas entre as Fatecs, sua atuação foi predominante em três áreas distintas: apoio ao aluno, auxílio ao corpo docente e suporte institucional às faculdades, contribuindo para a aprendizagem efetiva dos alunos e a compreensão dos professores sobre as necessidades do alunado.

Ao examinar a inserção e atuação dos AD, as categorias emergentes abarcaram uma ampla gama de desafios, englobando desde questões organizacionais, de infraestrutura e ambiente físico; até aspectos relacionados à orientação e qualificação profissional, relações interpessoais e reconhecimento da profissão. Paralelamente à identificação das oportunidades e dos destaques, também foram sublinhadas as estratégias e táticas adotadas pelos AD para lidar com tais cenários. Os resultados evidenciaram uma diversidade de abordagens pelos respondentes, incluindo a utilização da experiência prévia, o compartilhamento de informações entre pares e as práticas diárias apoiadas por professores e colegas auxiliares.

As respostas ainda abordaram a falta de clareza do seu papel institucional, por parte de outros atores, e a ausência de um plano de carreira consistente, com maior reconhecimento da categoria e melhores salários. O cuidado com a valorização do trabalho do Auxiliar de Docente dentro da faculdade onde atua também deverá ser observado em termos institucionais, com uma política pública estadual abrangente.

Considerando as lacunas identificadas, as seguintes oportunidades para estudos futuros podem ser sugeridas, a fim de aprofundar a compreensão da temática dos auxiliares de docente (AD) na educação tecnológica de nível superior: análises longitudinais das condições de trabalho dos AD; estudos comparativos dos AD em diferentes instituições de ensino, com enfoque nos sistemas nacionais ou internacionais; avaliação das políticas institucionais ligadas aos AD e as práticas de gestão na EPT; sobre o impacto das estratégias e táticas adotadas pelos AD em sua atuação; estudos sobre avaliação da percepção ou opinião dos estudantes sobre o trabalho dos AD; investigações adicionais sobre a formação inicial ou continuada e o desenvolvimento profissional.

Por fim, vislumbra-se aqui uma contribuição ao campo de estudos e a educação pública paulista, a saber, setores da Administração Central do CEETEPS responsáveis pelas Fatecs ou pela formação continuada e em serviço dos professores da rede, além das perspectivas de diálogo com outros sistemas educacionais, públicos ou privados.

REFERÊNCIAS

ALHIJA, F.N.A.; FRESKO, B. Graduate teaching assistants: how well do their students think they do? **Assessment and Evaluation on Higher Education**, v. 43, n.6, p.943-954, 2018.

AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, p. 211-227, 2001.

ARAGAO, P. M. S.; CONSTANTINO, P.R.P. O Auxiliar de Docente nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo: primeiras aproximações sobre sua formação e atuação. *In: XVII Simpósio dos Programas de Educação Profissional - Simprofi*, 2022, São Paulo. **Anais do XVII Simpósio dos Programas de Educação Profissional - Simprofi**. São Paulo: CEETEPS, Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, 2022. v. 1. p. 762-769.

ARAGAO, P. M. S.; CONSTANTINO, P.R.P. Avaliação de qualidade na atuação do auxiliar de docente em cursos superiores de tecnologia: uma proposta de modelo adaptado. *In: III Simpósio de Educação Profissional e Tecnológica do Sudeste*, 2023, Rio de Janeiro. **Anais do III Simpósio de Educação Profissional e Tecnológica do Sudeste**. Rio de Janeiro: IFSP, 2023. v. 1. p. 27-31.

ARAGAO, P. M. S.; MIRANDA, T.M.R.; CONSTANTINO, P.R.P. Avaliação de Qualidade da atuação do Auxiliar de Docente nos cursos superiores de tecnologia: uma proposta de modelo adaptado. *In: XVIII Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional - Simprofi*, 2023, São Paulo. **Anais do XVIII Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional - Simprofi**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2023. v. 1. p. 502-509.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BÁLLON, R.G. B. **Fundamentos del auxiliar docente**. Resistencia, 1992. Disponível em: <http://www.educar.org/educadores/auxiliardocente.asp>. Acesso em: 01 mai. 2023.

BATISTA, S.S.S.; CONSTANTINO, P.R.P. **Educação profissional em diálogo com as concepções e políticas do desenvolvimento científico e tecnológico em São Paulo: trajetórias do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**. São Paulo: Não publicado, 2023.

BOWLES, D.; RADFORD, J.; BAKOPOULOU, I. Scaffolding as a key role for teaching assistants: perceptions of their pedagogical strategies. **British Journal of Educational Psychology**, v.3, n.88, p. 01-14, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação profissional. Diário Oficial da União. Brasília, 18 de abril de 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei Complementar nº 11.741/08, de 18 de agosto de 2008.** Diário Oficial da União. Brasília, 19 de agosto de 2008. Disponível em: <https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93433/lei-11741-08>. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília, 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. MEC. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.** [Website]. 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/catalogos-nacionais-de-cursos-superiores-de-tecnologia>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP nº 01/2021, de 05 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 02 mar. 2023.

CAMARAO, J.; DIN, C. A Group of People to Lean On and Learn From: graduate teaching Assistant experiences in a pedagogy-focused community of practice. **Teaching and Learning Inquiry**, v. 11, 2023. Disponível em: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/TLI/article/view/75682>. Acesso em: 27 dez. 2023.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS). **Deliberação CEETEPS nº 8**, de 10 de julho 2014. Regulamenta as atribuições dos empregos públicos, abrangidos pelo Plano de Carreira, de Empregos Públicos e Sistema Retribuítorio, de que trata o artigo 40 da Lei Complementar nº 1.044, de 13 de maio de 2008, alterada pela Lei Complementar nº 1.240, de 22 de abril de 2014 e dá providências correlatas.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS). **Deliberação CEETEPS nº 31**, de 27 de setembro de 2016 - Aprova o Regimento das Faculdades de Tecnologia – Fatecs - do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula

Souza (CEETEPS). 2016. Disponível em:
http://www.fatecsp.br/paginas/regimento_fatecs.pdf. Acessado em: 05 set. 2023.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

CONSTANTINO, P.R.P. O auxiliar de docente no contexto da educação profissional: uma reflexão no âmbito das escolas técnicas do Centro Paula Souza. *In: SANT'ANNA, G.J. (Org.). Tarrafa pedagógica: o que experienciam nossos educadores*. São Paulo: Editora Sucesso, 2013. p.171-188.

CONSTANTINO, P.R.P; AZEVEDO, M.M. Orientação Educacional nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo: uma investigação sobre a inserção e atuação profissional. **Humanidades e Inovação**, v. 8, p. 267-284, 2022.

CONSTANTINO, P.R.P; AZEVEDO, M.M.; MENINO, S.E. Orientação educacional nas escolas técnicas estaduais de São Paulo: inserção, atribuições e contexto de atuação. **Plurais: Revista Multidisciplinar da UNEB**, v. 5, p. 285-304, 2020.

CORCELLI, E.F. **Provimento da direção escolar nas escolas técnicas estaduais do CEETEPS: um estudo sobre a gestão da educação profissional**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). 116 f. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2023.

ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

FIALA, D. A. S. **A política de expansão da Educação Profissional Tecnológica de Graduação Pública no Estado de São Paulo (2000-2007)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

GATTI, B.A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 mar. 2023.

GESTÃO À VISTA [CEETEPS]. **CPS em números: matrículas**. [Acesso restrito em Power BI]. Disponível em: <https://gestaoavista.cps.sp.gov.br/report/ea7e3edb-0238-445f-a9e7-6dcdf8a9494a>. Acesso em: 28 dez. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOMES, H. M.; MARINS, H. O. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

GUNN, V. What Do Graduate Teaching Assistants' Perceptions of Pedagogy Suggest about Current Approaches to Their Vocational Development? **Journal of Vocational Education and Training**, v.59, n.4, p.535-549, dez. 2007.

- HAMMERSLEY-FLETCHER, L.; LOWE, M.; PUGH, J. **The Teaching Assistant's Guide:** an essential textbook for foundation degree students. New York; London: Routledge, 2006.
- HOLMES, E. **FAQs for TAs:** practical advice and working solutions for teaching assistants. New York; London: Routledge, 2007.
- INEP. **Sinopse estatística da educação básica - 2022.** 2023. Disponível em:http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2022.zip. Acesso em: 13 out. 2023.
- JAINES, R. Perverse Relationships: The Graduate Teaching Assistant in the Neoliberal University. **Postgraduate Pedagogies**, n.1, p.48-69 2021.
- KITAZAWA, M. M. **Perfil dos diretores de escolas na educação profissional:** um estudo exploratório no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de São Paulo (SENAI-SP). Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). 150f. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2023.
- LIAO, M. Taiwanese student's perceptions of teaching assistants effectiveness in group work education. **Social Work Education**, v. 37, n. 2, p. 250-264, 2018.
- LIAO, C.; TIEN, L.; LIN, S. An Analysis of the Function and Training Strategies of Teaching Assistants at Technological and Vocational Colleges in Taiwan. **Conference: Advances in Computer Science, Environment, Ecoinformatics, and Education - International Conference**, Proceedings, CSEE 2011, Wuhan, China, August 21-22, 2011.
- LIMA, S. E. **Educação Profissional e Tecnológica Pública no Estado de São Paulo:** um estudo a partir da expansão do Centro Paula Souza. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). 235 p. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2020.
- LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Revista Em Aberto**, Brasília, n. 72, p. 11-34, jun.2000. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1087/989>. Acesso em: 11 set. 2023.
- MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MILLER, C.S.; KING, H.; MARTIN, A. Graduate teaching assistant pedagogical training: a case study. **Journal of Applied Instructional Design**, v.7, n.1, 2018.
- MINEIRO, M. Pesquisa de survey e amostragem: aportes teóricos elementares. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, v. 1, n. 2, p. 284-306, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7677>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- MONTANHEIRO, A. G. Papel do professor auxiliar: expectativas e desilusões. In: **Revista Melp**. v. 02, sn., São Paulo: USP, 2007. Disponível em: <http://www2.fe.usp.br/~lalec/revistamelp/index.php/publicacoes/numero-2/projeto-ler-e-escrever/item/17-papel-do-professor-auxiliar-expectativas-e-desilus%C3%B5es> Acesso em: 01 fev. 2023.

MORAES, G.H.; ALBUQUERQUE, A.E.M. **As estatísticas da educação profissional e tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3884>. Acesso em: 13 set. 2023.

PARK, C. The graduate teaching assistant (GTA): lessons from north american experience. **Teaching in Higher Education**, v. 9, n. 3, p. 349–361, 2004.

PARK, C.; RAMOS, M. The donkey in the department? Insights into the Graduate Teaching Assistant (GTA) experience in the UK. **Journal of Graduate Education**, v. 3, p.47–53, 2002.

PAULA E SILVA, J.L. **Coordenação pedagógica na educação profissional: um estudo sobre sua atuação nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). 86f. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2023.

PETEROSSI, H. G. **Educação e mercado de trabalho: análise crítica dos cursos de tecnologia**. São Paulo: Edições Loyola, 1980.

PETEROSSI, H.G. Resgate histórico dos cursos superiores de tecnologia. **Revista Científica On-line Tecnologia – Gestão – Humanismo**. Faculdade de Tecnologia de Guaratinguetá. Revista v.12, n.1, p. 78-88, dez. 2022.

REEVES, T.D.; AD, G.M.; MILLER, K.R.; RIDGWAY, J.; GARDNER, G.E.; SCHUSSLER, E.E.; WISCHUSEN, E.W. A conceptual framework for graduate teaching assistant professional development evaluation and research. **Life Sciences Education**, v. 15, n.2, p. 01-09, 2016.

REHEM, C. M. **Perfil e formação do professor da educação profissional técnica**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

RIOS, T. A. A Dimensão Ética da Aula ou o que Nós Fazemos com Eles. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: introdução à educação**. v. 2. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.91-106.

SÃO PAULO. **Decreto-Lei, de 6 de outubro de 1969**. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1969/decreto.lei-0-06.10.1969.html>. Acesso em: 29 nov. 2022.

SÃO PAULO. **Decreto nº 17.027**, de 19 de maio de 1981(a). Aprova o Regimento do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”.

SÃO PAULO. **Decreto nº 17.412**, de 1 de agosto de 1981(b). Dispõe sobre a instituição do sistema retributório dos docentes e auxiliares de magistério do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” – CEETPS e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n° 1.044**, de 13 de maio de 2008. Institui o Plano de Carreiras, de Empregos Públicos e Sistema Retribuítorio dos servidores do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n° 1.240**, de 22 de abril de 2014. Altera a Lei Complementar n° 1.044, de 2008, que institui o Plano de Carreiras, de Empregos Públicos e Sistema Retribuítorio dos servidores do CEETEPS e dá outras providências.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n° 1.343**, de 26 de agosto de 2019. Altera a Lei Complementar n° 1.044, de 2008, que institui o Plano de Carreiras, de Empregos Públicos e Sistema Retribuítorio dos servidores do CEETEPS e dá outras providências.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, n. 4, p. 3-19, jan./abr. 2017.

SILVA, C.P. **Coordenadores de curso no ensino médio e técnico: a formação dos profissionais nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). 107 f. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2021.

SILVA, F. A. C. **Ensino tecnológico paulista: concepção e consolidação do CEETEPS**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). 354 f. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2023.

SINDICATO DE TRABALHADORES DO CENTRO PAULA SOUZA [SINTEPS]. **Confira as atividades que o auxiliar de docente deve desempenhar no ambiente de trabalho**. 2014. Disponível em: <https://www.sinteps.org.br/noticias/640-confiraas-atividades-que-o-auxiliar-docente-deve-desempenhar-no-ambiente-de-trabalho>. Acessado em: 05 mai. 2023.

SMITH, C. R.; DELGADO, C. Developing a Model of Graduate Teaching Assistant Teacher Efficacy: how do high and low teacher efficacy teaching assistants compare? **CBE life sciences education**, v. 20, n. 2. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1187/cbe.20-05-0096>. Acesso em: 06 mai. 2023.

SOUSA, J. F. R. **Auxiliar de docente no contexto do ensino tecnológico: finalidades e atribuições**. 113 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2021.

SOUSA, J. F. R.; AZEVEDO, M. M.; CONSTANTINO, P. R. P. Auxiliar de docente no contexto do ensino tecnológico: finalidades e atribuições. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional [REGAE]**, v. 11, n. 20, p. e67834, p. 1–16, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/67834>. Acesso em: 18 mar. 2023.

UNIÃO EUROPEIA. [Eurydice]. **Management and other education staff: other education staff or staff working with schools**. [Website] Disponível em: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/sweden/other-education-staff-or-staff-working-schools>. Acesso em: 06 jan. 2024.

WATKINSON, A. **Managing teaching assistants:** a guide for headteachers, managers and teachers. New York; London: RoutledgeFalmer, 2003.

WEBSTER, R.; DE BOER, A. Teaching assistants: their role in the inclusion, education and achievement of pupils with special education needs. **European Journal of Special Needs Education**, v. 34, n.3, p. 404-407, 2019.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento livre e esclarecimento (TCLE)

Você está sendo convidado[a] a participar da pesquisa “**Auxiliar de Docente nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo: um estudo sobre sua inserção e atuação profissional**”, relacionada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do CEETEPS. Sua seleção foi feita por uma amostragem geral das diversas Fatecs, entre auxiliares de docente de diversos cursos e áreas.

A pesquisa pretende analisar o cenário atual de inserção e atuação profissional dos Auxiliares de Docentes nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo, ao explorar aspectos relacionados à admissão, trajetória institucional e atuação no âmbito do CEETEPS.

Sua contribuição engrandecerá nosso trabalho pois, participando desta pesquisa, você nos oferecerá uma visão específica sobre a temática, pautada em suas experiências escolares sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória, sendo totalmente livre e espontânea por meio deste formulário. Não serão requisitados ou repassados quaisquer dados de identificação individual dos participantes ou de suas faculdades. O tempo de resposta pode variar entre 5 e 13 minutos.

Participar desta pesquisa é uma opção e, no caso de não aceitar ou desistir, fica assegurado que não haverá prejuízo de qualquer natureza, pessoal ou institucional, nem qualquer tipo de retenção dos seus dados. Também é possível não responder qualquer questão, conforme sua vontade.

As informações obtidas por meio deste formulário serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão consolidados em grupos e divulgados de forma a não possibilitar sua identificação individual ou institucional, protegendo e assegurando sua privacidade.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado.

Certos de poder contar com sua contribuição, agradecemos e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais, através do e-mail do pesquisador Paulo Maciel da Silva Aragão, paulomsa@fatecsp.br; ou sob os cuidados do Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino, professor/pesquisador orientador da investigação, no e-mail: paulo.constantino@cps.sp.gov.br

Ao subscrever este termo de consentimento livre e esclarecido, declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em colaborar. Registro também que concordo com o tratamento de dados para finalidade específica, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD):

- () Sim, concordo em participar.
() Não tenho interesse em participar.

Paulo Maciel da Silva Aragão
Pesquisador - proponente

Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino
Orientador

Apêndice B – Instrumento de pesquisa

1. Sua identificação quanto ao gênero:

Masculino
Feminino
Prefiro não dizer
Outro:

2. Aponte sua faixa etária:

18 - 25 anos
26 - 30 anos
31 - 40 anos
41 - 50 anos
51 - 60 anos
Acima de 60 anos

3. Quais títulos de técnico de nível médio possui? *[Caso não tenha feito nenhum, escreva “**não tenho**”]*._____

4. Quais títulos de graduação possui? *[Caso não tenha feito nenhum, escreva “**não tenho**”]*._____

5. Possui uma segunda graduação? *[Se sim, descreva-a; caso não tenha escreva “**não tenho**”]*_____

6. Possui complementação pedagógica à graduação (Esquema I ou II, Resolução 02/97 ou Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional)?

Possuo
Não possuo

7. Quais cursos de pós-graduação lato sensu realiza ou realizou? *[Caso não tenha feito nenhum, escreva “**não cursei**”]*._____

8. Quais cursos de pós-graduação stricto sensu realiza ou realizou? *[Caso não tenha feito, escreva “**não cursei**”]*._____

9. Há quanto tempo exerce a função de auxiliar de docente na Fatec?

1 - 5 anos
6 - 10 anos
11 - 20 anos
+ de 20 anos

INSERÇÃO

10. Qual função exerce ou exerceu em atividade ligada ao ensino fora do CPS?

- Professor
- Instrutor
- Técnico de ensino
- Coordenador pedagógico
- Coordenador técnico
- Coordenador de relacionamento com a indústria [ou agente de treinamento]
- Orientador educacional
- Outros:
- Não exerci nenhuma atividade ligada ao ensino

11. Exerce ou exerceu outra atividade ligada ao ensino fora do CPS, quanto tempo exerce ou exerceu a função? (assinale 0 anos caso não exerça ou tenha exercido)

- 0 anos
- 1 – 5 anos
- 6 – 10 anos
- 11 – 20 anos
- + de 20 anos

12. Exerce ou exerceu atividade na indústria, comércio, serviço ou terceiro setor? (assinale 0 anos caso não exerça ou tenha exercido)

- 0 anos
- 1 – 5 anos
- 6 – 10 anos
- 11 – 20 anos
- + de 20 anos

13. Qual função exerce ou exerceu na indústria, comércio, serviços ou terceiro setor?

- Gerência
- Coordenação
- Liderança/chefia
- Área técnica
- Serviços gerais
- Outros:
- Não exerci nenhuma atividade na indústria, comércio, serviços ou terceiro setor.

14. Em que medida as seguintes razões foram importantes para você se tornar um auxiliar de docente?

Razões	Não teve importância	Teve pouca importância	Teve importância moderada	Teve grande importância
1. Era uma opção de carreira mais estável.				
2. Status que a função oferece.				
3. Era uma maneira de permanecer na cidade onde resido.				
4. Os horários de trabalho eram mais adequados aos compromissos da minha vida pessoal.				
5. Contribuir com o aprendizado dos alunos.				
6. A possibilidade de ingressar como professor.				
7. Plano de carreira bem definido.				
8. Condições salariais mais elevadas.				

ATUAÇÃO

15. Você é auxiliar docente de qual área? _____

16. A Fatec em que atua pertence a qual regional de supervisão educacional do Centro Paula Souza?

- Regional 1 (Bauru/Araçatuba)
- Regional 2 (Campinas Norte)
- Regional 3 (Campinas Sul)
- Regional 4 (Grande São Paulo Leste)
- Regional 5 (Grande São Paulo Noroeste)
- Regional 6 (Grande São Paulo Baixada Santista)
- Regional 7 (Itapeva/Registro)
- Regional 8 (Marília/Presidente Prudente)
- Regional 9 (Ribeirão Preto/Franca/Barretos)
- Regional 10 (São José do Rio Preto/Araraquara/Central)
- Regional 11 (Sorocaba)
- Regional 12 (Vale do Paraíba/Litoral Norte)
- Não sei a qual regional pertence minha unidade
- Prefiro não indicar

17. Identifique para cada um dos possíveis papéis que exerce, como percebe o nível de desafio:

Papéis desempenhados	Desestimulante	Pouco desafiador	Não sei ou mantenho-me neutro [a]	Muito desafiador	Extremamente desafiador
Instruir alunos na execução das práticas operacionais específicas de tarefas nos laboratórios					
Providenciar a preparação do local de trabalho, dos materiais, ferramentas, instrumentos, máquinas e equipamentos a serem utilizados.					
Colaborar para o bom funcionamento dos laboratórios e das oficinas.					
Manter-se atualizado com o desenvolvimento técnico, científico ou cultural, relativo ao seu campo de atividade.					
Colaborar nos trabalhos gerais de instalação, manutenção e reparação, realizados na Unidade de Ensino.					
Colaborar com o docente em programas de extensão universitária à comunidade;					

18. Entre as atividades abaixo, selecione as que você desenvolve com mais frequência:

Atividades desempenhados	Nunca	Menos de 1 vez ao mês / raramente	Mensalmente	Quinzenalmente	Semanalmente	Diariamente
Instruir alunos na execução das práticas operacionais específicas de tarefas nos laboratórios						
Efetuar demonstração das técnicas operacionais, manipulando ferramentas, máquinas, instrumentos e equipamentos						
Fornecer dados e informações necessárias ao trabalho de cada aluno, para possibilitar o						

desenvolvimento das operações dentro das especificações exigidas						
Interpretar e explicar, individualmente ou em grupo, detalhes de desenho ou das especificações escritas para orientação do aluno sobre o roteiro e a forma correta da execução do trabalho						
Diligenciar no sentido de que os alunos se utilizem adequadamente das máquinas, ferramentas, instrumentos, equipamentos, etc.						
Providenciar a preparação do local de trabalho, dos materiais, ferramentas, instrumentos, máquinas e equipamentos a serem utilizados, verificando as condições dos mesmos, o estado de conservação de todos os equipamentos e cuidados de segurança dos alunos, para assegurar a execução correta das tarefas e operações programadas						
Observar e fazer observar, permanentemente, as normas de higiene e segurança do trabalho em todos os locais						
Comunicar ao superior hierárquico as irregularidades e os problemas constatados, de qualquer ordem						
Colaborar para o bom funcionamento dos laboratórios e das oficinas						
Cuidar da preparação dos materiais de consumo, nos laboratórios, quando originários do almoxarifado						
Providenciar e/ou confeccionar corpos de prova para ensaios de materiais de uso nos laboratórios e nas oficinas						
Participar de reuniões sempre que convocado						
Manter-se atualizado com o desenvolvimento técnico, científico ou cultural, relativo ao seu campo de atividade						
Frequentar os treinamentos e cursos de atualização, extensão e outros promovidos pela Unidade de Ensino						
Cuidar da instalação, manutenção e reparação de máquinas, equipamentos e instalações de laboratórios						
Cuidar da organização do setor de manutenção e almoxarifado pertencentes aos laboratórios e suas instalações						
Colaborar nos trabalhos gerais de instalação, manutenção e reparação, realizados na Unidade de Ensino						

Zelar pela manutenção e conservação das máquinas, ferramentas, instalações e equipamentos de trabalho						
Colaborar com o docente em programas de extensão universitária à comunidade						
Desempenhar outras atividades correlatas e afins						

19. Indique uma estimativa, em termos percentuais (totalizando 100%) quanto tempo você gasta, em média, com as atividades descritas:

Atividades	% do tempo dedicado
Instruir alunos na execução das práticas operacionais específicas de tarefas nos laboratórios	
Providenciar a preparação do local de trabalho, dos materiais, ferramentas, instrumentos, máquinas e equipamentos a serem utilizados	
Fornecer dados e informações necessárias ao trabalho de cada aluno, para possibilitar o desenvolvimento das operações dentro das especificações exigidas	
Interpretar e explicar, individualmente ou em grupo, detalhes de desenho ou das especificações escritas para orientação do aluno sobre o roteiro e a forma correta da execução do trabalho	
Manter-se atualizado com o desenvolvimento técnico, científico ou cultural, relativo ao seu campo de atividade	
Colaborar nos trabalhos gerais de instalação, manutenção e reparação, realizados na Unidade de Ensino	
Colaborar com o docente em programas de extensão universitária à comunidade	
Incentivo e condução de ações voltados à melhoria da qualidade do ambiente de trabalho.	
Outra (1):	
Outra (2):	
Outra (3):	
TOTAL	100%

20. Para cada atividade abaixo, pontue o nível de desgaste pessoal que ela proporciona:

Atividades	Muito desgastante	Desgastante	Não sei ou mantenho-me neutro [a]	Pouco desgastante	Nada desgastante

Instruir alunos na execução das práticas operacionais específicas de tarefas nos laboratórios					
Providenciar a preparação do local de trabalho, dos materiais, ferramentas, instrumentos, máquinas e equipamentos a serem utilizados.					
Colaborar para o bom funcionamento dos laboratórios e das oficinas.					
Manter-se atualizado com o desenvolvimento técnico, científico ou cultural, relativo ao seu campo de atividade.					
Colaborar nos trabalhos gerais de instalação, manutenção e reparação, realizados na Unidade de Ensino.					
Colaborar com o docente em programas de extensão universitária à comunidade;					

21. Em que medida você compreende que a interação com os seguintes setores seja importante?

Interações	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nenhuma Importância	Não sei ou mantenho-me neutro [a]
Discentes					
Docentes					
Auxiliares de docente de outras áreas					
Auxiliares de docente de outras unidades					
Agentes/técnicos administrativos					
Demais funcionários					
Coordenadores de curso					
Diretor de serviços acadêmicos					
Diretor de serviços operacionais					
Diretor de serviços administrativos					
Assistente técnico administrativo					
Diretoria					

22. Sua atuação como auxiliar de docente é importante porque contribui para:

Contribuições	Sem importância	Pouco importante	Não sei ou mantenho-me neutro [a]	Importante	Muito importante
Alcançar excelência em termos de níveis de aprendizado dos alunos tendo em vista					

as competências descritas nos planos de cursos					
Alcançar metas estabelecidas em documentos institucionais					
Contribuir com a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu ambiente social, cultural e político					
Contribuir com a formação de futuras gerações aptas a lidar com tecnologias disruptivas					
Contribuir com a formação de mão de obra preparada adequadamente para o setor produtivo do entorno					
Fortalecer o desenvolvimento de novos produtos, soluções inovadoras para aumento de produtividade e avanço tecnológico por meio de pesquisa aplicada					
Manter a instituição atualizada e relevante para a comunidade					
Promover o desenvolvimento da indústria local por meio de soluções tecnológicas e de gestão empresarial					
Promover ações de estímulo à equidade e diversidade na escola					
Promover o desenvolvimento de atitudes/competências socioemocionais junto aos demais colegas					

23. Como você avalia o marco institucional (perfil profissional) em vigência no CPS sobre a atuação dos auxiliares de docente?

Contemplam adequadamente as atribuições que costumo desenvolver e não precisam de modificações substanciais.

Considero que precisam de revisão e atualização, pois a atuação vem se modificando.

Não sei ou não pretendo opinar sobre o assunto.

24. Quais foram as principais dificuldades que encontrou no início de sua carreira como auxiliar de docente em sua unidade? _____

25. Como lidou com essas dificuldades? _____

26. No seu entendimento o que a instituição poderia fazer para ajudar a superar essas dificuldades iniciais do cargo? _____

27. Se desejar, apresente considerações e comentários sobre esta pesquisa ou sobre a inserção, formação e atuação do auxiliar de docente no CEETEPS. _____

Paulo Maciel da Silva Aragão – Discente

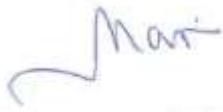
Dr. Paulo Roberto Prado Constantino – Orientador

ANEXOS

Anexo A – Parecer da comissão de ética

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA

PARECER_E.P. Nº 013/2023

1. PROTOCOLO Nº 032/2023	23/10/2023 Recebido em	2. PARECER EMITIDO EM: 26/10/23
3. TÍTULO DO PROJETO:		
Auxiliar de Docente nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo: um estudo sobre sua inserção e atuação profissional		
4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S):		
Paulo Maciel da Silva Aragão Paulo Roberto Prado Constantino		
5. PARECER:		
<p>A Comissão de Ética esclarece que não analisa os aspectos metodológicos da ABNT, haja vista que estes são de exclusiva responsabilidade dos orientadores.</p> <p>A responsabilidade pela obtenção e preservação das autorizações necessárias para a elaboração da pesquisa são de responsabilidade dos autores.</p> <p>Após apreciação do projeto de pesquisa, a Comissão de Ética em Pesquisa resolve:</p> <p>Aprovar a pesquisa.</p>		
		
<hr/> Comissão de Ética em Pesquisa Profa. Dra. Neide de Brito Cunha		
		
<hr/> Comissão de Ética em Pesquisa Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo		