

CAIO CASELLI MARTINS

**O TRABALHO DOS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NO INSTITUTO
FEDERAL DE SANTA CATARINA: FAZERES E SENTIDOS**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora e ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, como requisito obrigatório e parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

ORIENTADOR: Prof. Dr. ADRIANO LARENTES DA SILVA

Florianópolis/SC
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor.

Martins, Caio Caselli

O Trabalho dos Técnicos em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Santa Catarina: fazeres e sentidos / Caio Caselli Martins ; orientação de Adriano Larentes da Silva. - Florianópolis, SC, 2019.

162 p.

Dissertação (Pós-graduação Stricto Sensu - Mestrado)

- Instituto Federal de Santa Catarina, Centro de Referência em Formação e Educação à Distância - CERFEAD. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Departamento de Formação de Formadores. Inclui Referências.

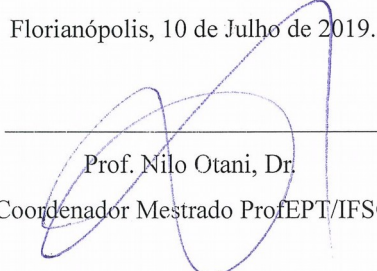
1. Trabalho. 2. Sentidos do Trabalho. 3. Técnicos em Assuntos Educacionais. I. Larentes da Silva, Adriano . II. Instituto Federal de Santa Catarina. Departamento de Formação de Formadores. III. Título.

CAIO CASELLI MARTINS

**O TRABALHO DOS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NO INSTITUTO
FEDERAL DE SANTA CATARINA: FAZERES E SENTIDOS**


Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto Federal de Santa Catarina (Cerfead/IFSC):

Florianópolis, 10 de Julho de 2019.



Prof. Nilo Otani, Dr.
Coordenador Mestrado ProfEPT/IFSC

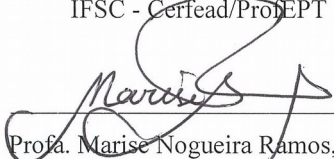
BANCA EXAMINADORA



Prof. Adriano Larentes da Silva, Dr (Orientador/a)
IFSC – Câmpus Chapecó/ProfEPT



Profa. Eliane Juraski Camillo, Dra.
IFSC - Cerfead/ProfEPT



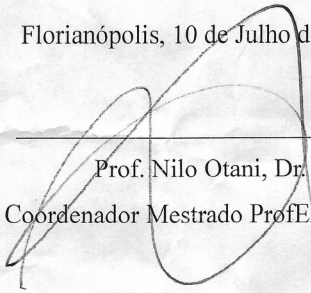
Profa. Marise Nogueira Ramos, Dra.
UERJ e EPSJV/FIOCRUZ

CAIO CASELLI MARTINS

**PRODUTO EDUCACIONAL: VIDEODOCUMENTÁRIO SOBRE OS SENTIDOS DO
TRABALHO PARA OS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS**

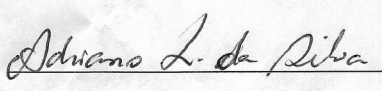
Este produto educacional foi julgado, validado e aprovado para obtenção do título de Mestre em
Educação Profissional e Tecnológica do Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto
Federal de Santa Catarina (Cerfead/IFSC).

Florianópolis, 10 de Julho de 2019.

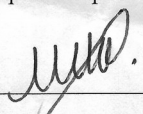


Prof. Nilo Otani, Dr.
Coordenador Mestrado ProfEPT/IFSC

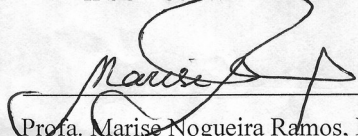
BANCA EXAMINADORA



Prof. Adriano Larentes da Silva, Dr (Orientador/a)
IFSC – Câmpus Chapecó/ProfEPT



Profa. Eliane Juraski Camillo, Dra.
IFSC - Cerfead/ProfEPT



Profa. Marise Nogueira Ramos, Dra.
UERJ e EPSJV/FIOCRUZ

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Selma e Marcelo/Tupy, pela vida. E pelos valores de respeito a todos os seres humanos, responsabilidade, liberdade e amor. Agradeço também pelo zelo com nossa educação, a minha e de minha querida irmã Nara.

À minha querida filha Maya, luz, amor e alegrias na vida do papai.

À Laura, pelo incentivo e apoio nesta caminhada e em tantas outras. Agradeço também pelos aprendizados de vida.

Agradeço a toda minha família, que é grande e não caberia aqui. Aprendo com cada um(a) de vocês. E, sobretudo, estar junto com vocês me energiza ao mesmo tempo em que me acalma.

Ao professor e orientador Adriano Larentes, agradeço pela atenção e pelos ensinamentos durante este percurso. Sua dedicada e respeitosa postura como docente, aliadas à rigorosidade com que busca a *essência para além da aparência*, é certamente inspiração para muitos que convivem contigo. Obrigado, professor!

Agradeço à professora Maria dos Anjos, pela acolhida lá no início desta jornada. Você é a prova viva de que é possível conciliar, no processo educativo, rigor científico e afeto. Estas palavras estendem-se à professora Eliane Camillo, figura ímpar deste Programa de Pós-Graduação. Obrigado, professoras!

Agradeço a cada querida e querido colega dessa nossa 1ª turma do PROFEPT/IFSC! Ao mesmo tempo em que vivíamos enormes desafios semana a semana, a cumplicidade e o companheirismo foram fundamentais para seguir em frente. Cada qual com seu jeito, aprendeu e ensinou neste processo. Gratidão.

Às professoras Eliane Camillo e Marise Ramos, pelo aceite em participar das bancas e pelas valiosas observações e contribuições ao trabalho. É uma grande satisfação tê-las presentes.

Registro aqui, também, o meu agradecimento ao trabalhador Daniel Meneguelli, pela parceria, profissionalismo e paciência envolvidos no desenvolvimento do Videodocumentário: estes foram pilares fundamentais para que tivéssemos o discernimento necessário para realizar escolhas importantes e encontrar os melhores caminhos. Creio que o filme reflita um pouco dessa sinergia.

Agradeço ao professor e colega de trabalho Clovis Petry, pelo constante apoio durante esta caminhada, e por compreender minha ausência em determinados momentos. Sou grato, também, pelo incentivo e pela amizade da professora Milena Brandão, grande companheira de trabalho nas áreas de Pesquisa e Extensão no Campus Florianópolis.

Aos colegas e amigos do Campus Florianópolis, com quem aprendo a cada dia sobre o trabalho e sobre a vida, meu muito obrigado pela oportunidade de conhecê-los e pelas inúmeras trocas! Que possamos seguir firmes nessa luta por uma Educação Profissional e Tecnológica capaz de proporcionar oportunidades, dignidade, e a formação de cidadãos críticos, visando a um País mais justo.

Agradeço especialmente aos técnicos e técnicas em assuntos educacionais que dedicaram seus tempos e atenção para com este estudo. Espero poder contribuir para esse debate.

Ao Instituto Federal de Santa Catarina pela oportunidade de realizar um mestrado público, gratuito e de qualidade. Os obstáculos encontrados ao longo da jornada só foram possíveis de serem superados por haver esperança em dias melhores. E eu não tenho dúvidas de que este caminho passa pelo fortalecimento da Educação pública.

A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la.

(Eduardo Galeano)

O sentido do trabalho que estrutura o capital acaba sendo desestruturante para a humanidade; na contrapartida, o trabalho que tem sentido estruturante para a humanidade é potencialmente desestruturante para o capital.

(Ricardo Antunes)

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo compreender o trabalho dos técnicos em assuntos educacionais (TAEs) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), por meio da análise entre trabalho prescrito e trabalho real. Foram identificadas áreas de atuação, setor e natureza do trabalho; as relações existentes entre formação (graduação) e as atividades desenvolvidas na instituição. Foi realizada a comparação entre a descrição das atribuições do cargo, na legislação, com os *fazeres* destes especialistas em educação; a investigação acerca dos sentidos atribuídos ao trabalho pelos servidores TAEs do IFSC; o desenvolvimento de um produto educacional para contribuir em maior (re)conhecimento deste grupo de trabalhadores junto à comunidade escolar. Adotou-se abordagem qualitativa de pesquisa, e o estudo caracteriza-se como exploratório e descritivo. Os procedimentos técnicos incluíram pesquisa bibliográfica, documental, e análise de conteúdo (análise temática). A fim de alcançar o universo que compõe o estudo, foram aplicados questionários para consulta aos servidores lotados nas diferentes cidades do Estado de Santa Catarina e o desenvolvimento de um trabalho coletivo, presencial e participativo, com o grupo de servidores técnicos em assuntos educacionais lotados no Campus Florianópolis do IFSC. Por último, foram realizadas entrevistas. A análise e interpretação dos dados partiu da categorização enquanto procedimento metodológico da análise temática, quando consolidou-se os dois eixos principais do estudo: trabalho e sentidos do trabalho. Sobre o primeiro, a análise dos dados produzidos indicam que a atuação dos TAEs é ampla, e as áreas e setores de trabalho são diversas. A isso correspondem as atribuições do cargo encontradas nos documentos, às quais remetem este trabalhador da educação para a imagem do servidor “coringa”. Esta generalidade não contribui para a definição do trabalho dos técnicos em assuntos educacionais, dificulta o seu reconhecimento perante gestores e comunidade acadêmica e torna-se um obstáculo à constituição de vínculos identitários. Os sentidos atribuídos ao trabalho remontam para a coexistência da dupla dimensão do trabalho – ontológica e histórica – no cotidiano dos TAES, onde o trabalho ora parece aproximar-se de atividade vital e dotada de sentido emancipador, e ora parece restringir-se a meio de manutenção da subsistência. O trabalho dos técnicos em assuntos educacionais ganha sentido quando estão presentes atividades diretamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem; e perde sentido quando este trabalho é composto predominantemente por atividades administrativas. Por fim, esse estudo corrobora com dados que apontam para o crescimento do fenômeno do adoecimento entre os trabalhadores da educação pública. O produto educacional gerado é um videodocumentário, cujo enfoque se deu nos dois eixos centrais da pesquisa: trabalho e sentidos do trabalho para técnicos em assuntos educacionais.

Palavras-chave: trabalho; sentidos do trabalho; técnicos em assuntos educacionais.

ABSTRACT

The present study aimed to understand the work of the Federal Institute of Santa Catarina's (IFSC) Technicians in Educational Affairs (TAEs), through the analysis between prescribed work and real work. Identified topics include the areas of operation, sector and nature of work; the relationships between academic education (undergraduate) and the activities carried out in the institution. A comparison was made between the job assignments description, in the legislation, with the actions of these education specialists; the investigation of the meanings attributed to work by IFSC's TAEs civil servants; and the development of an educational product to contribute for a greater acknowledgement of this workers group in the school community. A qualitative research approach was adopted, and the study is characterised as exploratory and descriptive. The technical procedures included bibliographical research, documentary, and content analysis (thematic analysis). In order to reach the universe that composes the study, questionnaires were applied to consult civil servants assigned in the different cities of the state of Santa Catarina and the development of a collective, on-site and participatory work with the group of technical civil servants in educational affairs assigned in IFSC's Florianópolis Campus. Lastly, interviews were conducted. The analysis and interpretation of the data started from the categorisation as a methodological procedure of the thematic analysis, when the two main axis of the study were consolidated: work and meanings of work. On the first, the analysis of the data produced indicates that the operation of the TAEs is wide, and the areas and sectors of work are diverse. Towards this corresponds the attributions of the job found in the documents, to which refers this education worker to the image of the "wild card" civil servant. This generality does not contribute to the work definition of the technicians in educational affairs, hardens their recognition before managers and the academic community and becomes an obstacle to the constitution of identity bonds. The meanings attributed to the work go back to the coexistence of the double dimensions of work - ontological and historical - in the everyday life of the TAEs, where the work at times seems to be a vital activity and endowed with emancipatory meaning, and other times seems to restrict itself by means of subsistence maintenance. The work of the technicians in educational affairs makes sense when activities directly related to the teaching-learning process are present; and loses meaning when this work is predominantly composed of administrative activities. Finally, this study corroborates with data that point to the growth of the phenomenon of illness among public education workers. The educational product generated is a video documentary, focused on the two central axis of research: work and meanings of work for technicians in educational affairs.

Keywords: work; meanings of work; technicians in educational affairs.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Técnicos-Administrativos do IFSC..... | 149 |
| Quadro 2 – Perfil dos TAEs do IFSC..... | 72 |
| Quadro 3 – O que faz o trabalho dos técnicos em assuntos educacionais ter mais – ou menos – Sentido? (Ou: o que faz o trabalho dos técnicos em assuntos educacionais ganhar ou perder Sentido?)..... | 116 |
| Quadro 4 – Resumo técnico do Videodocumentário..... | 95 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Formação na Graduação..... | 77 |
| Gráfico 2 – Natureza das Atividades..... | 84 |
| Gráfico 3 – Área/setor de Atuação..... | 87 |
| Gráfico 4 – Valorização do Trabalho..... | 118 |
| Gráfico 5 – Trabalho e Saúde..... | 123 |

LISTA DE SIGLAS

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CERFEAD – Centro de Referência em Formação e Educação à Distância

IFC – Instituto Federal Catarinense

EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

TAE – Técnico em Assuntos Educacionais

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

PROFEPT – Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

MEC – Ministério da Educação

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

IFs – Institutos Federais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

PCCTAE – Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação

IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro

IFPB – Instituto Federal da Paraíba

UFF – Universidade Federal Fluminense

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

NGP – Nova Gestão Pública

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CPII – Colégio Pedro II

CID – Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| Premissas elementares..... | 16 |
| Problema de pesquisa, justificativa e objetivos..... | 17 |
| A escolha do método..... | 19 |
| Caracterização do estudo..... | 21 |
| Análise e interpretação dos dados..... | 22 |
| 1 TRABALHO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E OS TRABALHADORES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO | 25 |
| 1.1 Trabalho no modo de produção capitalista..... | 25 |
| 1.2 As condições de trabalho nos Institutos Federais..... | 35 |
| 1.3 A Nova Gestão Pública e o Gerencialismo na Educação..... | 51 |
| 1.4 Os Técnicos em Assuntos Educacionais..... | 57 |
| 2 O CENÁRIO DOS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS DO IFSC | 68 |
| 2.1 Contextualização da análise e interpretação dos dados..... | 68 |
| 2.2 O trabalho dos técnicos em assuntos educacionais do Instituto Federal de Santa Catarina: trabalho prescrito e trabalho real..... | 72 |
| 2.2.1 Perfil dos TAEs do IFSC..... | 72 |
| 2.2.2 O trabalho de acordo com os documentos e o trabalho realizado no cotidiano..... | 73 |
| 2.2.3 Os técnicos em assuntos educacionais como seres pedagógicos: experiências de outras IFES..... | 79 |
| 2.2.4 O Técnico em Assuntos Educacionais no IFSC: trabalhador do Ensino ou servidor coringa?..... | 81 |
| 2.2.5 O TAE, as atividades de Ensino e as atividades Administrativas nas Instituições Federais: uma linha tênue..... | 84 |
| 3 O PRODUTO EDUCACIONAL: VIDEODOCUMENTÁRIO SOBRE OS SENTIDOS DO TRABALHO PARA OS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS | 90 |
| 3.1 Apresentação..... | 90 |
| 3.2 Os sentidos do trabalho..... | 99 |
| 3.3 Os sentidos atribuídos ao trabalho pelos técnicos e técnicas em assuntos educacionais do Instituto Federal de Santa Catarina..... | 109 |
| 3.3.1 A dupla dimensão do trabalho: Ontológica e Histórica..... | 109 |
| 3.3.2 O que faz o trabalho dos técnicos em assuntos educacionais ganhar ou perder sentido?..... | 114 |
| 3.3.3 O trabalho que adocece..... | 119 |
| 3.4 Breves considerações a respeito do produto educacional..... | 126 |
| SÍNTESE E CONSIDERAÇÕES FINAIS | 133 |

| | |
|--|-----|
| REFERÊNCIAS..... | 140 |
| Apêndice A - Quadro 1: Técnicos-Administrativos do IFSC..... | 149 |
| Apêndice B - Histórico do processo de construção do produto educacional..... | 151 |
| Apêndice C - Roteiro das Entrevistas..... | 153 |
| Apêndice D – Questionário..... | 154 |
| Apêndice E - TCLE/Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 156 |
| | |
| Anexo A - Ofício-Circular nº 1/2017/COLEP/CGGP/SAA-MEC..... | 158 |
| Anexo B - Declaração de autorização para a realização da pesquisa no IFSC..... | 169 |
| Anexo C - Parecer Consubstanciado do CEP..... | 160 |

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), oficialmente instituída no ano de 2008. A história da instituição no Estado, porém, é centenária: remonta ao ano de 1909 com a criação da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, pelo decreto n. 7.566 do então presidente Nilo Peçanha. Ao longo do tempo a instituição possuiu diferentes características e nomenclaturas, até culminar em sua transformação mais recente – de Centro Federal de Educação Tecnológica/CEFET-SC em Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC no ano de 2008 (ALMEIDA, 2010; BRASIL, 2008).

A Lei 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que, por sua vez, deu origem a um novo modelo de instituição: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De acordo com a referida legislação, em seu Artigo 2º:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...] (BRASIL, 2008).

A partir da criação dos Institutos Federais observou-se o investimento de esforços para a expansão da Rede, que no período 2003-2016 passou de 140 para 644 unidades/campus em funcionamento no país. O número de municípios abrangidos pela educação profissional e tecnológica saltou de 119 para 568 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

Em Santa Catarina, o projeto de expansão da RFEPCT se materializou em 19 novos campus do IFSC, na perspectiva da interiorização da educação profissional e tecnológica. Hoje, de acordo com dados do Portal do IFSC (2017), a estrutura físico-administrativa institucional é composta por 22 campus, distribuídos nas seis mesorregiões do Estado, além da sede da Reitoria e do Centro de Referência em Formação e Educação à Distância (CERFEAD). Além disso, também constituem-se como frutos desta política de expansão os 15 campus do Instituto Federal Catarinense (IFC), instituição cuja origem remonta à mesma Lei 11.892/2008 (IFC, 2017). Aqui, cabe um parêntese: inúmeras discussões podem ser levantadas sobre as políticas (concepções), processo de implantação e os resultados iniciais deste projeto de expansão da RFEPCT no Brasil e em

Santa Catarina, porém o tema extrapola os limites da presente pesquisa. Apesar de recente, já é possível encontrar alguns estudos abordando este fenômeno¹.

Na esteira da expansão da Rede, vieram os seguidos concursos públicos para o preenchimento das milhares de novas vagas abertas na educação federal. Em relação aos cargos, estes dividem-se entre a Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e a Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. Esta última abrange todas as ocupações, além da docente, presentes hoje no ambiente educacional – assistente social, psicólogo, pedagogo, administrador, contador, técnico de laboratório, enfermeiro, médico, assistente de aluno, analista de tecnologia da informação e dezenas de outras².

Feita essa breve contextualização sobre a criação e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, chega-se ao foco da pesquisa: as pessoas que atuam nas instituições. Dentre as ocupações descritas como técnico-administrativas, há uma que chama a atenção pela generalidade do cargo, a começar pela definição de sua nomenclatura: o cargo denominado de *Técnico em Assuntos Educacionais (TAE³)*, cujo requisito de ingresso é a formação superior em pedagogia ou outro curso de licenciatura. É sobre as questões que permeiam a atuação deste trabalhador da educação que tratará este estudo.

A descrição apresentada nas legislações que regem a educação federal parecem remeter a imagem do técnico em assuntos educacionais para um *especialista em educação*, centrando o trabalho no desenvolvimento de atividades como coordenação, planejamento e orientação nos processos de ensino-aprendizagem. Não obstante, os mesmos documentos também optam pela generalização quando citam, como atribuições do cargo, “assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão”, como é o caso do Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/ME, destinado aos dirigentes das instituições federais de ensino, cujo mote é a descrição dos cargos técnico-administrativos em educação (BRASIL, 2005a). Ou o Edital do Concurso Público do IFSC 2017, que, entre as atribuições deste cargo, traz: “executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade organizacional”. Isso parece gerar dificuldades de compreensão quanto à

1 Para algumas análises sobre a expansão da Rede Federal, consultar Gouveia (2016), Lima e Zandonade (2012) e Silva (2015).

2 O Quadro 1 – Apêndice A elenca os cargos técnico-administrativos em educação do IFSC, onde é possível notar toda essa diversidade de ocupações.

3 Adotar-se-á, nesse estudo, a sigla TAE para denominar o grupo de servidores Técnicos em Assuntos Educacionais. A sigla TAE também é frequentemente utilizada para se referir ao conjunto dos servidores Técnico-Administrativos em Educação.

atuação deste trabalhador no espaço educacional – para gestores, comunidade acadêmica e para o próprio TAE – e não contribuir para a constituição de uma identidade. No propósito deste estudo, investigou-se também as relações entre o peculiar contexto destes trabalhadores da educação e os sentidos atribuídos ao trabalho por esses sujeitos.

O percurso de se procurar compreender qual é, de fato, o trabalho dos servidores e servidoras técnicos(as) em assuntos educacionais, passa por análises entre aquilo que está colocado como atribuições/designações do cargo nos documentos e as atividades propriamente realizadas no cotidiano institucional – permeado de singularidades e subjetividades. Aqui, trabalharemos com os conceitos de *trabalho prescrito* e o *trabalho real*. Para Brito (2009):

‘Trabalho prescrito’ (ou tarefa) refere-se ao que é esperado no âmbito de um processo de trabalho específico, com suas singularidades locais. O ‘trabalho prescrito’ é vinculado, de um lado, a regras e objetivos fixados pela organização do trabalho e, de outro, às condições dadas. Pode-se dizer, de forma sucinta, que indica aquilo que ‘se deve fazer’ em um determinado processo de trabalho. Este conceito está baseado em estudos realizados em situações reais de trabalho, que permitiram evidenciar que o trabalho é muito mais do previsto e percebido do exterior, ele é sempre distinto do planejado. Esses estudos possibilitaram, inicialmente, que se evidenciassem duas faces do trabalho: a tarefa (‘trabalho prescrito’) e a atividade (trabalho real). Duas faces que não se opõem, mas, ao contrário, se articulam de uma forma que ainda precisa ser mais bem compreendida [...] Como uma primeira definição de ‘trabalho real’ (‘atividade’), pode-se dizer que é aquilo que é posto em jogo pelo(s) trabalhador(es) para realizar o trabalho prescrito (tarefa) (BRITO, 2009, *online*).

Cabe enfatizar que o trabalho real será sempre diferente daquilo que foi prescrito, pois o dinamismo e as instabilidades encontradas nas situações reais de trabalho requerem estratégias adaptativas para o enfrentamento dos imprevistos e das adversidades. Além disso – e aqui parece tornar-se fundamental para o entendimento das dinâmicas que são típicas das instituições, “a compreensão da atividade não se limita ao que é posto em jogo pelo(s) trabalhador(es) para realizar o trabalho prescrito, pois alguns de seus determinantes são encontrados na história da pessoa ou equipe, na cultura” (BRITO, 2009, *online*).

Nessa perspectiva, a autora coloca que

Trabalhar implica sair do discurso para confrontar-se com o mundo. E nesse confronto os trabalhadores não ‘aplicam’ os saberes adquiridos (não são ‘executores’), mas, afetados pela situação de trabalho, mobilizam-se, operando com o patrimônio de saberes adquiridos, produzindo novos elementos (BRITO, 2009, *online*).

Para além da análise e exploração dos documentos e legislações pertinentes, o qual constituiu-se nos fundamentais passos iniciais deste estudo, acredito que também é preciso localizar em que condições ocorre o trabalho educacional nas instituições formais

de ensino no atual momento histórico. Em outras palavras, torna-se fundamental a leitura crítica do contexto sociopolítico-econômico para que se procure compreender com maior profundidade o cenário e as naturezas das atividades laborais desenvolvidas nestes espaços. Assim, não é possível falar das condições de trabalho nas escolas públicas sem discutir as atuais diretrizes políticas para a área da educação no Brasil, como por exemplo a recente emenda constitucional que propôs o congelamento dos investimentos em serviços públicos pelos próximos 20 anos⁴, o que deve vir a afetar diretamente áreas como educação e saúde. Ou, então, a incongruência entre se objetivar a expansão e a ampliação das instituições de ensino técnico e superior no país, por meio do aumento na oferta de cursos e vagas, sem o devido e imprescindível incremento – e manutenção – de estrutura física e de pessoal.

Portanto, quando se decide pesquisar o trabalho de determinado coletivo – que, por sua vez, insere-se em uma instituição/organização, torna-se crucial procurar perceber as relações existentes entre a *microconjuntura* (ambiente de trabalho propriamente dito) e a *macroconjuntura* (que refere-se ao contexto maior das relações sociais). Desta forma, a presente abordagem sobre trabalho pretende realizar uma leitura teórica sobre este fenômeno no modo de produção vigente, qual seja o sistema capitalista, para então buscar estabelecer as relações entre esta conjuntura – construída historicamente pelo conjunto da humanidade – e as realidades encontradas nas situações de trabalho a que se referem o estudo. De início, algumas questões podem ser levantadas: qual a influência dos modos de trabalho assumidos no capitalismo contemporâneo na realidade das instituições públicas? Quais as implicações destes no cotidiano dos trabalhadores da educação?

Premissas elementares

A perspectiva assumida neste estudo advém do pensamento dialético, que considera a realidade como contraditória e em contínua transformação (KONDER, 2008). Portanto, de início, é premente dizer que o esforço aqui empreendido será sempre no caminho da procura de respostas a partir da percepção das relações existentes entre cada realidade, buscando-se captar e estabelecer as conexões entre partes aparentemente distintas e distantes, com o objetivo primordial de se compreender o todo.

4 Emenda Constitucional nº 95/2016, que também ficou conhecida como “PEC do teto de gastos” durante sua tramitação.

Inspirar-se-á no constante exercício da busca da essência para além do fenômeno, na superação da *pseudoconcreticidade* de que trata Karel Kosik quando escreve que

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 2010, p. 15).

É preciso, pois, ir além da *realidade fenomênica*, aquela que se manifesta primeiro, para se chegar à *coisa em si*, e a chave para tal é o pensamento crítico, pelo qual se parte sempre do princípio de que *existe uma oculta verdade da coisa* (KOSIK, 2010).

Ainda assim, se considerarmos que as relações existentes entre cada realidade podem ser infinitas, a depender do ângulo pelo qual se olha e das diferentes interpretações que daí podem surgir, e que o próprio método dialético nos coloca a realidade como contraditória por essência e em constante transformação, poder-se-ia dizer que este trabalho tem, dentro de sua alçada, o *objetivo utópico de se compreender o todo, a totalidade*. A totalidade, aqui, não deve ser confundida com *tudo*, pois como lembra Ciavatta (2016), a pretensão de se almejar conhecer tudo “inviabiliza um processo sério de conhecimento” (p. 211). Por totalidade, então, entende-se como “o conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem” (p. 211). E utopia, aqui, compreendida na perspectiva poética de Galeano (2001), como aquela que está lá no horizonte, a qual estamos sempre em busca mas nunca alcançamos. A cada dois passos dados em frente, a utopia recua dois passos, e, apesar de nunca a alcançarmos de fato, ela cumpre papel fundamental para que não deixemos de caminhar.

Problema de pesquisa, justificativa e objetivos

O cargo de técnico em assuntos educacionais apresenta particularidades, pois ao mesmo tempo em que a legislação parece descrevê-lo como um especialista em educação, ou seja, um trabalhador que deverá atuar no desenvolvimento de atividades diretamente ligadas aos processos de ensino-aprendizagem, também amplia o seu campo de atuação para outras áreas, o que pode causar dificuldades de compreensão quanto à atuação deste trabalhador da educação. As observações preliminares ao efetivo desenvolvimento do estudo, realizadas por este pesquisador ao longo dos últimos nove anos enquanto técnico em assuntos educacionais inserido na realidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), me levaram à constatação de que as dificuldades de

compreensão acerca deste cargo incluem toda a comunidade acadêmica, de gestores públicos a docentes e técnico-administrativos. Incluem, muitas vezes, os próprios servidores TAEs, especialmente quando recém-ingressantes na carreira.

Alguns elementos parecem influenciar neste cenário, como o fenômeno recente de criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que originou “novas instituições” e proporcionou o ingresso de milhares de servidores nas carreiras da educação pública federal. Até mesmo as instituições mais antigas, já existentes e consolidadas na oferta do ensino técnico, sofreram (e ainda sofrem) inúmeras transformações quanto à sua natureza e nível de complexidade. E o servidor que ingressa nesta realidade precisa rapidamente se adaptar, conhecê-la, para que possa encontrar os meios de desenvolver o trabalho. E dar sentidos a *e/e*.

Assim, a escolha do tema se deve ao interesse do pesquisador no caso dos servidores e servidoras técnicos(as) em assuntos educacionais do IFSC, motivado pela percepção inicial (e particular) de que este grupo possui características singulares às quais talvez ainda não estejam suficientemente compreendidas no âmbito da instituição. O pesquisador é técnico em assuntos educacionais, e, desde o ingresso na carreira e os primeiros dias de atuação enquanto TAE, no ano de 2009, teve a curiosidade despertada para procurar compreender a atuação do técnico em assuntos educacionais no IFSC e a sua participação nos processos de trabalho da instituição. Nesse sentido, a pesquisa se volta para investigar a(s) realidade(s) destes trabalhadores da educação, apresentá-la à comunidade institucional, e, se constatadas necessidades e/ou incongruências, propor caminhos para mudanças. Colaborou para a afirmação desta temática o fato de ter sido encontrado, até o presente momento, somente três estudos abordando especificamente as questões que permeiam o trabalho dos técnicos e técnicas em assuntos educacionais nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o que evidencia a necessidade de outras pesquisas. Outros dois estudos foram localizados, porém abordando o trabalho de TAEs junto ao de pedagogos, inseridos em equipes pedagógicas institucionais. Todos serão considerados na revisão teórica.

Neste contexto, a presente pesquisa realizou uma investigação sobre o trabalho dos servidores e servidoras técnicos(as) em assuntos educacionais trabalhadores do Instituto Federal de Santa Catarina – na perspectiva de observar seus fazeres e captar os sentidos atribuídos a eles – localizando suas áreas de atuação/setores de trabalho, formação na graduação, e a percepção de satisfação e sentido no/do trabalho desenvolvido na instituição.

Torna-se relevante localizar que este trabalho se desenvolve no Instituto Federal de Santa Catarina mas é integrante do PROFEPT – Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado em rede nacional pelos Institutos Federais, que tem como objetivo “proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento de pesquisas na área” (MEC, 2015).

Objetivos

Objetivo Geral

Compreender o trabalho dos servidores Técnicos em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC pela relação entre *trabalho prescrito* e *trabalho real*.

Objetivos Específicos

- a) Identificar as áreas de atuação, setor e natureza do trabalho exercido pelos técnicos e técnicas em assuntos educacionais do IFSC;
- b) Verificar as relações existentes entre formação (em nível de graduação) e as atividades desenvolvidas na instituição;
- c) Comparar a descrição das atribuições do cargo, na legislação, com os *fazeres* destes especialistas em educação;
- d) Pesquisar os sentidos atribuídos ao trabalho pelos servidores e servidoras técnicos(as) em assuntos educacionais do IFSC;
- e) Desenvolver Produto Educacional que contribua (1) para o trabalho dos servidores técnicos em assuntos educacionais e (2) para um maior (re)conhecimento deste grupo de trabalhadores junto à comunidade escolar.

A escolha do método

O conhecimento científico se diferencia do conhecimento popular pelo caminho percorrido, ou seja, pelos procedimentos adotados até se chegar ao conhecimento. Para a produção do conhecimento dito científico, torna-se necessária a utilização de um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos, que devem estar plenamente

identificados na investigação, para que se configure condição fundamental à ciência: a possibilidade de verificação, ou verificabilidade. Ao conjunto de procedimentos adotados para se alcançar os objetivos propostos – ou, o caminho escolhido pelo pesquisador para a geração do conhecimento – dá-se o nome de método científico (PRODANOV e FREITAS, 2013).

Os métodos científicos vêm se desenvolvendo à medida que a própria história acontece, nos seus diferentes períodos, marcados por diferentes pensadores e influências. Hoje, em metodologia científica, os cinco métodos científicos classificados como *gerais* ou *de abordagem* são: dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo, dialético e fenomenológico (PRODANOV e FREITAS, 2013).

O presente estudo pretende se apoiar, filosoficamente e enquanto princípio, no **método dialético**. O pensamento dialético é fruto de longo processo histórico, desenvolvido notadamente em Friedrich Hegel e Karl Marx no século XIX, mas na tentativa de síntese para o atendimento aos objetivos propostos para este momento, apresenta-se algumas características do pensamento dialético:

Em síntese, o método dialético parte da premissa de que, na natureza, tudo se relaciona, transforma-se e há sempre uma contradição inerente a cada fenômeno. Nesse tipo de método, para conhecer determinado fenômeno ou objeto, o pesquisador precisa estudá-lo em todos os seus aspectos, suas relações e conexões, sem tratar o conhecimento como algo rígido, já que tudo no mundo está sempre em constante mudança (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 35).

Para o filósofo e educador brasileiro Leandro Konder:

Uma das características essenciais da dialética é o espírito crítico e autocrítico. Assim como examinam constantemente o mundo em que atuam, os dialéticos devem estar sempre dispostos a rever as interpretações em que se baseiam para atuar (KONDER, 2008, p. 80).

O método dialético, então, procura compreender a realidade considerando *todas as realidades* que a compõe, quais sejam seus componentes históricos, políticos, culturais, etc. E, fundamentalmente, “o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2008, p. 08).

Torna-se importante ressaltar que a dialética, enquanto método científico, veio a sofrer duras críticas, que ameaçaram pôr em ruínas o pensamento desenvolvido por Hegel e a ponto de ser preterida pelo *positivismo* no meio acadêmico da época. Foi quando Marx, a partir do desenvolvimento do pensamento que ficaria conhecido como *materialismo histórico dialético*, avançou na filosofia dialética hegeliana e pode afastar as especulações de toda ordem, conferindo, enfim, as condições para o seu reconhecimento

como ordenadora do pensamento científico (MARX, 1996).

Do ponto de vista epistemológico, pode-se dizer que a concepção materialista constitui-se na oposição à concepção metafísica, enquanto percursos metodológicos para o exercício da leitura e compreensão da realidade. Se a concepção metafísica propõe a objetividade, a linearidade e a neutralidade enquanto meios de apreender o real, constituindo-se em processo a-histórico, a concepção materialista se caracteriza pelo seu oposto: por entender que a realidade está em contínuo processo de transformações – é, pois, movimento – torna-se crucial se debruçar sobre os processos históricos, considerando, aí, suas contradições e conflitos. Enquanto a concepção metafísica concentra-se na observação dos fenômenos e, por desconsiderar o contexto social e histórico, acaba por rondar a superfície exterior e não se permite adentrar na essência da coisa em si, o pensamento materialista funda-se, notadamente, na busca pela apreensão da totalidade, na superação da aparência pela busca da essência. Funda-se, portanto, na dialética da realidade (GOMIDE, 2013).

Frigotto (2017) acrescenta nesta discussão quando aproxima a concepção materialista histórica aos tempos em que vivemos, trazendo à tona sua função ético-política:

[...] a concepção materialista histórica é, ao mesmo tempo, uma concepção de como se produz a realidade humana em todas as suas dimensões, um método dialético na apreensão de como essa realidade se produz sob as relações classistas no seio do modo de produção capitalista e uma prática política ou práxis na tarefa de sua superação na construção de uma sociedade sem a exploração de classe, uma humanidade emancipada (FRIGOTTO, 2017, p. 510).

Caracterização do estudo

A pesquisa é de natureza aplicada, com abordagem qualitativa. Minayo (2007) sintetiza com maestria o *campo* da pesquisa qualitativa, ao abordar os desafios da pesquisa social:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2007, p. 21).

No prosseguimento da forma qualitativa de abordagem descrita por Minayo (2007), adotou-se a divisão do trabalho em três etapas: exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental. A fase exploratória é o momento da

elaboração do projeto de pesquisa e da preparação para a entrada em campo; o trabalho de campo constitui-se em momento-chave pois permite o contato com a prática empírica a partir dos conhecimentos teóricos desenvolvidos anteriormente – é a interação do pesquisador com a realidade social por meio dos instrumentos e modalidades de comunicação escolhidos previamente; por fim, na etapa de análise e tratamento do material empírico e documental, os dados empíricos produzidos devem ser organizados e interpretados, à luz da construção teórica já elaborada, para que se procure compreender a dinâmica do grupo em questão (MINAYO, 2007).

Quanto aos objetivos, o estudo caracteriza-se como exploratório e descritivo. Os procedimentos técnicos incluíram pesquisa bibliográfica, documental e análise de conteúdo. A fim de alcançar o universo que compõe o estudo, qual seja o grupo dos técnicos e técnicas em assuntos educacionais do IFSC, utilizou-se de questionário para consulta aos servidores lotados nas diferentes cidades do Estado de Santa Catarina e o desenvolvimento de um trabalho coletivo, presencial e participativo, com o grupo de servidores técnicos em assuntos educacionais lotados no Campus Florianópolis. Por último, foram realizadas entrevistas.

Além deste texto dissertativo, constitui-se como trabalho da presente pesquisa um produto educacional, que foi materializado em forma de um videodocumentário. O vídeo aborda os dois eixos centrais do estudo: trabalho e sentidos do trabalho para os técnicos e técnicas em assuntos educacionais. O processo de construção do videodocumentário, incluindo sua fundamentação teórica, encontram-se descritos no Capítulo 3 – dedicado aos sentidos do trabalho. Foram utilizados, na produção do vídeo, imagens das entrevistas gravadas e dados dos questionários aplicados.

Análise e interpretação dos dados

Na fase de análise e interpretação dos dados, trabalhamos com a técnica Análise de Conteúdo. Inicialmente concebida como uma técnica para a análise dos dados provenientes de estudos quantitativos, a análise de conteúdo vem sendo cada vez mais utilizada – e reconhecida – no campo das pesquisas qualitativas.

Para a superação das discussões teóricas quanto ao grau de cientificidade e a eficácia desta técnica, ficamos com a conclusão de Bauer (2002) apud Minayo (2007, p. 83): “No divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos”.

A análise de conteúdo pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos [sic] de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2007).

Para esta pesquisa, nos utilizamos da técnica de Análise Temática, dentre àquelas mencionadas por Bardin (2007) e Minayo (2007), às quais compõe a denominada análise de conteúdo: análise de avaliação; análise de expressão; análise de enunciação; análise temática. Esta última ocupa-se, fundamentalmente, do *tema* proposto, e tem como procedimentos metodológicos a categorização, inferência, descrição e interpretação. Isso significa, na etapa da análise e interpretação dos dados, em: a) decompor o material em partes; b) distribuir as partes em categorias; c) realizar descrição do resultado da categorização; d) fazer inferência dos resultados; e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica elencada anteriormente (BARDIN, 2007; MINAYO, 2007).

Sobre a etapa de categorização na análise de conteúdo, Coutinho, Diogo e Joaquim (2008, p. 102) lembram que “as categorias podem surgir *a priori* (categorias predefinidas) ou *a posteriori* (categorias que surgem do próprio material)”. No presente estudo, chegou-se às categorias tanto *a priori* quanto *a posteriori*, tomando-se como referências os dados empíricos, gestados nas diferentes fases da pesquisa de campo, porém sem perder de vista aquilo que se pretendia alcançar desde o início do estudo, delineado na descrição dos objetivos. Assim como na pesquisa das autoras, partilhamos da ideia de que a divisão de categorias (ou temas/seções) na fase da discussão e análise dos dados “é meramente teórica, uma forma de organizar e apresentar os dados, pois em vários momentos as categorias cruzam-se e interpenetram-se” (COUTINHO, DIOGO, JOAQUIM, 2008, p. 102).

Para concluir esta seção introdutória, reafirmo que o presente trabalho estruturou-se da seguinte forma: nesta Introdução procurou-se inicialmente localizar o contexto em que se desenvolveu a pesquisa; de um ponto de vista ampliado, uma instituição federal de ensino centenária que vem passando por importantes transformações em tempos recentes; sob o olhar direcionado a uma realidade específica, a problemática dos técnicos em assuntos educacionais. Estes olhares serão devidamente aprofundados ao longo do texto. Também foram expostas nesta Introdução as bases fundamentais que nortearam todo o processo de pesquisa, o que chamei de premissas elementares. Em seguida foram

apresentados o problema de pesquisa, a justificativa e os objetivos. Por último, foi descrito o percurso metodológico utilizado, que incluiu a escolha do método, a caracterização do estudo, e o detalhamento sobre a fase de análise e interpretação dos dados.

O capítulo 1 constitui-se da fundamentação teórica sobre Trabalho, elencada como a categoria primordial deste estudo. Partiu-se de uma revisão mais geral sobre trabalho no modo de produção capitalista para então adentrar à realidade das instituições federais de ensino, até se chegar aos sujeitos da pesquisa: os técnicos e técnicas em assuntos educacionais. O capítulo 2 dedica-se a apresentar o cenário dos TAEs do IFSC, por meio da análise e interpretação dos dados empíricos, quando são abordadas as questões consideradas relevantes à discussão sobre o trabalho deste grupo de servidores. O capítulo 3 é dedicado ao produto educacional e aos sentidos do trabalho. Nele são apresentados o processo de construção do videodocumentário como produto da pesquisa, a fundamentação teórica sobre os sentidos do trabalho, e a discussão sobre os sentidos atribuídos ao trabalho pelos técnicos em assuntos educacionais. Por último são realizadas a síntese e as considerações finais.

1 TRABALHO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E OS TRABALHADORES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO

1.1 Trabalho no modo de produção capitalista

1.1.1 Alguns conceitos iniciais

A categoria *trabalho* tem estado constantemente no alvo de análises, sobretudo a partir da crise estrutural do capital na segunda metade do século XX e as intensas transformações no mundo do trabalho e na sociedade contemporânea (Antunes, 2009; Lessa, 2011). Assim, não há como procurar compreender o trabalho, enquanto categoria das ciências humanas e sociais, e, por isso, fenômeno sujeito a transformações, sem olhar para os movimentos da história. Nesta seção, abordar-se-á o trabalho pelas contribuições teóricas marxistas, desde os valiosos esforços para a sua conceituação até o complexo engendramento em que se apresenta na estrutura socioeconômica vigente, particularmente no modo de produção capitalista do período pós-Segunda Guerra e no capitalismo contemporâneo.

O ser humano é o único ser que atua conscientemente sobre a natureza com a finalidade de produzir a sua própria existência. Diferentemente dos animais, que são movidos pelo instinto, e, logo, não possuem a faculdade de projetar sua existência, o ser humano utiliza e transforma a matéria natural, intencionalmente, em função de suas necessidades. A este processo entre ser humano e natureza, regulado pelo primeiro, de maneira consciente, e com a finalidade principal de produzir os seus meios de vida, dá-se o nome de trabalho (MARX, 1983, apud FRIGOTTO, 2009; SAVIANI, 2007).

Nas palavras de MARX (1996):

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1996, p. 297).

Trabalho, então, é atividade exclusiva da espécie humana, que a define enquanto ser consciente e atuante no mundo. Saviani (2007) aprofunda a reflexão e coloca o trabalho como elemento central da vida humana:

Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do

homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

Como processo histórico, o trabalho permeia a vida do homem⁵ na Terra. E como processo histórico que se desenvolve e se complexifica ao longo do tempo, pode-se identificar diferentes configurações do trabalho no curso da existência humana. A *dimensão histórica* do trabalho, portanto, se refere ao contexto das relações sociais, específicas em cada tempo (FRIGOTTO, 2009).

A forma de organização da humanidade nas sociedades primitivas ficou conhecida como comunismo primitivo. Para sobreviverem a um clima hostil, em um tempo de rudimentares técnicas de produção, os homens se organizavam em comunidades e exploravam coletivamente os recursos naturais. Os produtos, então, eram divididos entre os membros da comunidade. Os reduzidos meios de produção e, logo, as reais dificuldades para sobreviver, levaram os homens a viverem em grupos (tribos). A lógica desta forma de organização era o atendimento às necessidades humanas mais básicas (MATERIALISMO..., 2006).

Radicalmente diferente desta forma de organização é o modo de produção capitalista (também chamado de *sistema capitalista*) e as maneiras como se configuram as relações sociais, o trabalho – a vida, enfim. Considerando as limitações existentes, não será objetivo deste momento traçar toda a linha cronológica do desenvolvimento e das transformações da categoria trabalho ao longo do tempo. Mas é sobre a compreensão deste contexto, qual seja o das relações que se estabelecem no modo de produção capitalista, e, particularmente, no capitalismo contemporâneo, no que tange às questões de trabalho, que pretendemos discorrer nesta seção.

1.1.2 O Sistema de Metabolismo Social do Capital

Para Mészáros (1995), trazido por Antunes (2009), a forma de organização que subordina o trabalho ao capital pode ser explicada pelo que o autor denomina de *sistema de metabolismo social do capital*. Neste, “os seres sociais tornaram-se mediados entre si e combinados dentro de uma totalidade social estruturada, mediante um sistema de produção e intercâmbio estabelecido” (ANTUNES, 2009, p. 21).

O sistema de metabolismo social ora colocado presume a existência de um

5 Homem, aqui, compreendido enquanto espécie humana. O emprego do termo ocorre segundo as normas da gramática em língua portuguesa, sem desconsiderar a fundamental importância das discussões e das lutas de gênero na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Por questão de uniformidade, quando este texto se referir a *homem* (ou *homens*), se quer dizer **o conjunto dos seres humanos que construíram e que continuam a construir a história**.

sistema de mediações de primeira ordem e um sistema de mediações de segunda ordem. E, mais do que isso, a ocorrência de uma sobreposição, de um pelo outro, no sistema de metabolismo social do capital. As mediações primárias constituem o que é vital para a existência da espécie humana, enquanto indivíduo e ser social, na relação entre os homens e na interação destes com a natureza para a produção da existência. Estas são as “determinações ontológicas fundamentais [...] pelo qual a autoprodução e a reprodução societal se desenvolvem”, segundo Antunes (2009, p. 22) no sistema de mediações de primeira ordem proposto por Mészáros.

As funções vitais de mediação primária incluem, entre outras:

A necessária e mais ou menos espontânea regulação da atividade biológica reprodutiva em conjugação com os recursos existentes; a regulação do processo de trabalho, pelo qual o necessário intercâmbio comunitário com a natureza possa produzir os bens requeridos, os instrumentos de trabalho, os empreendimentos produtivos e o conhecimento para a satisfação das necessidades humanas [...]; a alocação racional dos recursos materiais e humanos disponíveis, lutando contra as formas de escassez, por meio da utilização econômica (no sentido de economizar) viável dos meios de produção, em sintonia com os níveis de produtividade e os limites socioeconômicos existentes (ANTUNES, 2009, p. 22).

No prosseguimento do raciocínio de Mészáros (1995), apresentado por Antunes (2009), sobre o sistema de mediações do metabolismo social do capital, surge o sistema de mediações de segunda ordem. “O advento dessa *segunda ordem de mediações* corresponde a um período específico da história humana, que acabou por afetar profundamente a funcionalidade das mediações de *primeira ordem* [...] (ANTUNES, 2009, p. 22).

A característica marcante deste sistema é a contínua expansão do valor de troca, em lógica oposta às sociedades que operavam com a finalidade de suprir suas necessidades fundamentais, de acordo com os recursos existentes. O sistema de mediações de segunda ordem conjuga as condições para que se cumpra o objetivo primordial do sistema de capital: produzir mais. E cada vez mais. São características deste arranjo:

A *separação e alienação* entre o trabalhador e os meios de produção; a *imposição* dessas condições objetivadas e alienadas sobre os trabalhadores, como um poder separado que exerce o *mando sobre eles*; a *personificação do capital* como um valor egoísta [...], voltada para o atendimento dos imperativos expansionistas do capital; a equivalente *personificação do trabalho*, isto é, personificação dos operários como *trabalho*, destinado a estabelecer uma relação de dependência com o capital historicamente dominante; essa personificação reduz a identidade do sujeito desse *trabalho* a suas funções reprodutivas fragmentárias (MÉSZÁROS, 1995, apud ANTUNES, 2009, p. 24, grifos do autor).

Constituindo-se em um sistema dinâmico, de caráter totalizante, e que visa à constante expansão, o sistema de capital modifica drasticamente as mediações primárias

(funções vitais), subordinando-as aos mecanismos para a sua própria reprodução. Assim, “as funções produtivas e de controle do processo de trabalho social são radicalmente separadas entre aqueles que *produzem* e aqueles que *controlam*” (ANTUNES, 2009, p. 24). Para o autor, com Mészáros (1995), o capital fundou-se como uma superestrutura de organização capaz de exercer domínio e controle sobre a sociedade, movido pela ânsia da acumulação e para sua constante ampliação. Desta estrutura ninguém está a salvo ou encontra-se à margem, mas, pelo contrário, todos devem obrigatoriamente se adaptar.

1.1.3 A crise estrutural do capital e as transformações do trabalho no século XX

O debate sobre a categoria *trabalho*, bem como acerca de suas transformações ocorridas ao longo da história, suscitam polêmicas e apresentam divergências, mesmo entre autores que se orientam pelo pensamento de Marx. Alguns pontos de suas teses, porém, parecem ser convergentes, como o entendimento do fenômeno que ficou conhecido como *crise estrutural do capital*. Acreditamos que parte dessas dissonâncias teóricas pode ser explicada pela própria complexidade do tema, enquanto fenômeno envolvido em profundas mudanças de ordem política, social, econômica, etc.

Durante o século XX, o modelo produtivo que ficaria conhecido como *taylorismo/fordismo* foi implantado na indústria automobilística e se tornou referência em termos de produtividade. Este sistema tinha como base fundamental a produção em massa de mercadorias. Para isso, era preciso a racionalização dos recursos e das ações dos trabalhadores, com vistas a evitar o desperdício. Isso somente era possível às custas da redução do tempo das operações e do aumento do ritmo de trabalho (ANTUNES, 2009).

O taylorismo/fordismo nos vêm à lembrança pelas gigantescas plantas industriais, pelos batalhões de trabalhadores (operários) movidos a formar grandes estoques de mercadorias (inicialmente, veículos), em uma rígida linha de produção cujo trabalho, repetitivo, monótono e fragmentado, era controlado por cronômetros, onde cada tarefa possuía um tempo determinado para ser executada (ANTUNES, 2009; LESSA, 2011).

Este modelo de organização do trabalho extrapolaria a indústria de produção de veículos e viria a ser adotado pela grande indústria em geral. Após a Segunda Guerra, especialmente a partir de 1950, o sistema capitalista experimentou um período de desenvolvimento econômico, marcado pela grande produção de mercadorias e acumulação de capitais. Os Estados Unidos da América (EUA), vencedores da Guerra, eram o principal expoente deste modelo econômico, e, para dar vazão a seus produtos e

serviços abundantes no momento pós-guerra, o país veio a colaborar para o financiamento das reconstruções da Europa e do Japão, no óbvio interesse de ampliar e fortalecer a própria economia estadunidense e, por conseguinte, o modo de produção dominante (ANTUNES, 2009; LESSA, 2011).

Em meados dos anos 1960-1970 a Europa e o Japão se encontravam recuperados, e, ao lado dos EUA, atingiam crescentes taxas de crescimento. Porém, nesse mesmo período, o sistema capitalista começava a dar sinais de saturação, marcado, sobretudo, pela notável retração do consumo – que não mais conseguia acompanhar o ritmo acelerado da produção – e, conseqüentemente, pela tendência de queda da taxa de lucro. Em resumo, sobravam automóveis nas fábricas e verificava-se diminuição nos lucros, o que indicava sérios riscos ao modelo econômico vigente. Esse momento é descrito como a crise do modelo fordista e, em sentido mais amplo, a crise estrutural do capital, que até então experimentara farto período de prosperidade econômica e certa estabilidade (ANTUNES, 2009; LESSA, 2011).

Frente a iminente saturação do mercado e diminuição nos lucros, entre outras variáveis que ameaçavam ruir a estrutura do sistema, momento que Antunes (2009, p. 49) chama de “crise do padrão de acumulação taylorista/fordista”, ao capital era preciso encontrar novas maneiras de se autoproduzir, de se reestruturar “visando repor seu projeto de dominação societal” (ANTUNES, 2009, p. 49).

Para Lessa (2011), a saída encontrada para a continuidade do financiamento do sistema capitalista foi sua expansão por meio das transnacionais, quando, segundo o autor, “os Estados Unidos, seguidos depois pela Europa e Japão, esparramaram pelo Terceiro Mundo as transnacionais em busca de matéria-prima, da energia e da mão-de-obra muito mais em conta do Terceiro Mundo” (p. 283).

Neste cenário, então, ocorrem significativas transformações na organização do trabalho, que, em realidade, constituem-se em novas formas de acumulação de capital. A mais famosa, talvez, ficaria conhecida como *toyotismo* (ou modelo japonês). Sobre este momento histórico, Ramos (2001, p. 172), contextualiza:

Harvey (1986) discute a reestruturação que se processa nas décadas de 70 e 80 não só como fenômeno essencialmente produtivo, mas como um processo de transformações econômicas, sociais, políticas e culturais mais amplas, inaugurando uma forma de acumulação capitalista, que ele denomina de *flexível* (grifo nosso).

Sob esta ótica, a era da acumulação flexível é notadamente marcada pelos preceitos do modelo japonês, desenvolvido pela empresa *Toyota* no pós-Segunda Guerra

e depois seguido por outras companhias. Para procurar superar as dificuldades encontradas pelo capital, conforme descrito anteriormente, o toyotismo previa uma série de mudanças em relação ao fordismo. Na tentativa de resumi-las, acompanhamos Antunes (2009):

É uma produção muito vinculada à demanda [...] diferenciando-se da produção em série e de massa do taylorismo/fordismo; fundamenta-se no trabalho operário em *equipe*, com *multivariabilidade* de funções [...]; tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção (ANTUNES, 2009, p. 56, grifos do autor).

Os efeitos da tendência de *flexibilização* que norteou as ações daquele período foram sentidas, no plano dos trabalhadores, nas perdas de direitos coletivos conquistados historicamente, sobretudo na intencional redução da participação do Estado sobre as questões sociais (função regulatória) – e por conseguinte sobre as relações trabalhistas, que se tornaram frágeis porque desregulamentadas (RAMOS, 2001). A flexibilização levada aos extremos também provoca, segundo a autora:

A individualização do trabalho não só em termos técnicos, mas também em termos sociais, na medida em que coloca o conjunto de trabalhadores em situação de vulnerabilidade e insegurança quanto à conquista e à manutenção do emprego (RAMOS, 2001, p. 174).

Torna-se necessário dizer, também, que o modelo japonês propôs a horizontalização da produção, que significou a drástica redução da produção no interior da fábrica, focando no que é considerado essencial e terceirizando os demais procedimentos – para Antunes, essa é uma “tendência que vem se intensificando ainda mais” (2009, p. 56). Ou seja, é possível notar que algumas das profundas alterações ocorridas nos processos de organização do trabalho, gestadas há décadas, continuam reverberando e tecendo influências até os dias atuais.

As diretrizes do modelo japonês de produção encontraram eco em diferentes regiões do Globo, e foram incorporadas tanto pela indústria como pelo setor de serviços. Mas foi na Inglaterra que esta concepção de produção sofreu novas mudanças, a partir do neoliberalismo implantado por Margareth Thatcher, que provocou sérias transformações no mundo do trabalho – afetando a sociedade inglesa, o Reino Unido, e posteriormente influenciando políticas econômicas em outros países capitalistas (ANTUNES, 2009).

O projeto neoliberal pretende o Estado Mínimo (LESSA, 2011), a partir da redução e do enfraquecimento das empresas estatais e do estímulo ao aumento dos serviços privados (ANTUNES, 2009). Não há espaço, neste momento, para trazer à tona os inúmeros acontecimentos que marcaram esse período, então teremos de resumi-lo como

uma tentativa de reestruturação produtiva, primeiramente enquanto experiência inglesa, que levou o toyotismo ao extremo, com a maciça introdução de máquinas e o enxugamento da produção e redução de funcionários, “em suma, ao conjunto de mecanismos requeridos pelo capital nessa fase de concorrência e transnacionalização” (ANTUNES, 2009, p. 77).

A materialização da política econômica neoliberal implicava no fim da “estabilidade” no emprego e na flexibilização dos direitos trabalhistas, o que, em grande medida, tornou-se responsável pela inundação das formas desregulamentadas, terceirizadas e precarizadas de trabalho. Não é preciso dizer que o reflexo desta política foi duramente sentido pelos trabalhadores, que experimentaram a incerteza das formas flexibilizadas de trabalho – ou mesmo a ausência dele, uma vez que as ações implementadas caminhavam no sentido de diminuir o volume de trabalho fabril e no corte de postos de trabalho (LESSA, 2011; ANTUNES, 2009).

As consequências do neoliberalismo, que extrapolou as fronteiras do Reino Unido e foi tomado como modelo econômico no Mundo competitivo e globalizado, podem ser facilmente observadas por toda a parte. A partir da década final do século XX e o início do século XXI, porém, as mudanças começaram a ocorrer em um ritmo notadamente mais acelerado, em um acentuado e crescente processo de metamorfoses na ordem política, social, econômica e cultural, que vieram a gerar mais dúvidas do que certezas aos cidadãos da era globalizada, e que impactaram e continuam a impactar diretamente na configuração do mundo do trabalho atual.

1.1.4 As facetas do trabalho na Contemporaneidade

Não é simples definir o *período contemporâneo*, tampouco afirmar quando este se inicia na “linha do tempo”. Mais adequado, talvez, seja procurar compreender as suas características e nuances, para então podermos destacar as singularidades deste momento histórico em relação aos períodos que ficaram para trás. Antes, porém, é necessário colocar que essa tarefa – a do exercício de realizar uma leitura da complexa realidade em que nos encontramos enquanto humanidade – se constitui em um verdadeiro desafio, e, tal qual o dinamismo e a velocidade das transformações que caracterizam o momento atual, a análise não se encerra em momento algum, mas encontra-se sempre em movimento e passível de novas interpretações.

De início, gostaríamos de trazer uma preciosa contribuição de Octavio Ianni (2005) para a tentativa de compreensão do momento ao qual tratamos. Em texto denominado *O*

Cidadão do Mundo, Ianni escreveu:

Dada a intensa e generalizada transnacionalização das atividades econômicas, políticas e culturais, isto é, sociais em sentido amplo, modificam-se as formas de sociabilidade e os jogos das forças sociais; os territórios e as fronteiras adquirem outros significados; as condições da soberania nacional estão ameaçadas e as possibilidades de construção de hegemonias alternativas tornam-se não só diferentes, mas também difíceis [...]. De par em par com a dinamização das forças produtivas, em escala mundial, modificam-se instituições e valores, práticas e ideais. Ocorrem modificações importantes no tecido da sociedade, compreendendo as condições de vida e trabalho, produção e reprodução [...]. A dinâmica das atividades econômicas, políticas e culturais ou sociais, em sentido amplo, adquire ritmos e versatilidade excepcionais, dada a intensa e generalizada incorporação de tecnologias eletrônicas. Aos poucos, ou de repente, as coisas, as gentes e as ideias revelam-se migrantes, volantes, desterritorializadas, ubíquas (IANNI, 2005, p. 29).

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001) cunhou o termo *liquidez* para procurar descrever o atual momento da sociedade moderna – também sem pontuar precisamente o seu início na cronologia da história. Em *Modernidade Líquida*, Bauman metaforicamente associa os conceitos de liquidez (ou fluidez) aos sentidos de mobilidade e de inconstância como maneira de descrever esta nova fase da modernidade. Para ele, a modernidade líquida tem origem no desejo de “derreter os sólidos”⁶, de romper com as tradições e com “as obrigações que atavam pés e mãos, impediam os movimentos e restringiam as iniciativas. Para construir seriamente uma nova ordem (verdadeiramente sólida!) era necessário primeiro livrar-se do entulho com que a velha ordem sobrecarregava os construtores” (BAUMAN, 2001, p. 10). Para o pensador, a ideia de derretimento dos sólidos, ou seja, de tudo aquilo que era tido como obrigação, rigidez, como desnecessária tradição que atrasava processos de mudanças, não visava somente a eliminação pela eliminação, mas a preparação do terreno para a implantação de *novos sólidos*.

Para Bauman (2001), a modernidade líquida é fluida, leve, flexível. E este conceito encontra eco nas diferentes esferas da vida humana: a liquidez está presente no deslocamento de pessoas pelo Planeta, ao *derreter as fronteiras físicas*; está na rapidez do consumo desenfreado e na descartabilidade das coisas – o adquirido hoje, amanhã torna-se descartável ou obsoleto, e é facilmente “jogado fora” (mas onde é este “fora”?) no intuito de se adquirir nova versão do mesmo objeto/produto; a liquidez está presente nos relacionamentos humanos, que cada vez mais se mostram breves e superficiais. Para

⁶ Zygmunt Bauman traz à tona a expressão “derreter os sólidos”, do célebre Manifesto Comunista de Marx e Engels, que, segundo o autor polonês, se referiria ao desejo de mudanças na sociedade da época, vista como “estagnada demais para o seu gosto e resistente demais para mudar e amoldar-se a suas ambições – porque congelada em seus caminhos habituais” (BAUMAN, 2001, p. 09). Para mudar, era preciso, pois, derreter os sólidos.

quê se fixar a algo – ou a algum lugar, ou mesmo a alguém – quando se tem um mundo de oportunidades à disposição e ao alcance das mãos?

O trabalho no modo de produção capitalista, naturalmente, não é imune a este cenário de intensas transformações. Poder-se-ia dizer, talvez, que seja até peça-chave da engrenagem. A *liquefação* característica desta era da modernidade “anuncia o advento do capitalismo leve e flutuante, marcado pelo *desengajamento* e enfraquecimento dos laços que prendem o capital ao trabalho” (BAUMAN, 2001, p. 187). Na analogia do autor, o capitalismo pesado (ou sólido) era aquele das grandes fábricas, repletas de funcionários operando pesadas máquinas. No modelo fordista, capital e trabalho estavam indissociavelmente juntos, em uma relação de dependência mútua, e qualquer separação era impensável. Agora em sua fase leve, o capital teria rompido a então sólida – porém penosa – relação com o trabalho, graças a uma nova liberdade de movimentos. O trecho a seguir resume com rara felicidade o que estamos tratando:

Em seu estágio pesado, o capital estava tão fixado ao solo quanto os trabalhadores que empregava. Hoje o capital viaja leve – apenas com a bagagem de mão, que inclui nada mais que pasta, telefone celular e computador portátil. Pode saltar em quase qualquer ponto do caminho, e não precisa demorar-se em nenhum lugar além do tempo que durar sua satisfação. O trabalho, porém, permanece tão imobilizado quanto no passado – mas o lugar em que ele imaginava estar fixado de uma vez por todas perdeu sua solidez de outrora; buscando rochas, as âncoras encontram areias movediças (BAUMAN, 2001, p. 77).

Ao trabalho – ou aos trabalhadores – restaram as angústias e incertezas quanto ao emprego. E, neste cenário de medo e desesperança, Bauman (2001) apoia-se em Pierre Bourdieu para alertar que as novas formas de exploração – que se materializam a partir do enfraquecimento das leis trabalhistas ao favorecer o aparecimento do trabalho temporário e precarizado – acabam por minar o desejo e a energia individuais necessários à constituição das organizações coletivas para o fortalecimento da classe trabalhadora. Assim, o “desencantamento vai de mãos dadas com o desaparecimento do espírito de militância e participação política” (BOURDIEU, 1993, apud BAUMAN, 2001, p. 186). Ao que parece, os *novos sólidos* que se desenvolveram a partir do plano de derretimento daqueles outros, os velhos sólidos que atravancavam as mudanças na sociedade do século XIX, se tornaram bem diferentes do imaginado.

Para Alves (2011) a reestruturação do capitalismo global fez surgir uma nova morfologia social do trabalho, alterando-se as realidades do trabalhador assalariado, agora sujeito a toda sorte de *flexibilidade*. O caráter flexível das empresas expressa-se de diferentes maneiras, como na flexibilidade estratégica, flexibilidade de volume,

flexibilidade de adaptação sazonal, flexibilidade social, entre outras (SALERNO, 1995, apud ALVES, 2011). Mas dentre todas as formas flexíveis possíveis, a mais importante à perpetuação do regime de acumulação do capital na sociedade contemporânea é a *flexibilidade da força de trabalho*. Essa categoria inclui a flexibilização das leis e regulamentações sociais e sindicais, que incidem na maleabilidade dos contratos de trabalho, bem como nos salários, locais e horários de trabalho (ALVES, 2011). Na prática, sob o ponto de vista do trabalhador, pode-se constatar que esta flexibilidade está diretamente relacionada com a fragilidade dos laços, com incertezas e inseguranças quanto ao trabalho e ao futuro. Nas palavras de Giovanni Alves:

A vigência do novo capitalismo flexível, com o surgimento de novas modalidades de contratação salarial, desregulação da jornada de trabalho e instauração de novos modos da remuneração flexível, seriam consideradas formas de precarização da força de trabalho (2011, p. 02).

No prosseguimento do raciocínio de Alves (2011), a nova morfologia social do trabalho configurada na era do capitalismo flexível não se contenta em precarizar o trabalho ao resumir força de trabalho em mercadoria, mas necessita precarizar também o próprio homem trabalhador. Para ele, esta nova realidade é marcada pela precariedade salarial, que imputa aos trabalhadores a submissão a condições de trabalho que acabam por lhe roubar tempo de vida, o que “corrói o espaço-tempo de formação de sujeitos humano-genéricos” (idem, p. 02) e, ao final, reduz a vida pessoal de homens e mulheres ao trabalho assalariado e *estranhado*, ou à “redução do trabalho vivo à força de trabalho como mercadoria” (idem, p. 03). A esta configuração sombria, onde o trabalhador se vê resumido a um trabalho ao qual não possui identificação, e, para além disso, que lhe impede de se desenvolver enquanto sujeito humano, o autor chama de *crise da vida pessoal*.

Não obstante, ainda segundo Alves (2011), as incertezas geradas pelas novas formas de contratação vêm a afetar a relação do homem com os outros homens, pois o contexto dinâmico, mutável e incerto dificulta o cultivo de raízes, e, logo, têm-se como resultado o enfraquecimento dos laços sociais. É o que o autor denomina de *crise da sociabilidade*. Citando Richard Sennett (1998), Giovanni Alves coloca que os “empreendimentos capitalistas se caracterizam pela ‘força dos laços fracos’” (2011, p. 25). E, por fim, esta nova morfologia social detona uma crise entre o homem e si próprio – a *crise da auto-referência pessoal*, quando o homem que se vê reduzido à sua força de trabalho tem ampliada a destruição de sua auto-estima pela ameaça da perda do (precário) emprego. É o que Alves (2011) coloca como sendo a “*despersonalização* do

homem que trabalha [...]. Deste modo, a corrosão da auto-estima é a redução do ‘núcleo humano-genérico’ às disposições valorativas do capital” (p. 26).

Para Antunes (2009), as metamorfoses verificadas no mundo do trabalho em tempos mais recentes – especialmente nos países de capitalismo avançado, mas também sentidas pelos países de industrialização intermediária, incluem a significativa redução do trabalho industrial e fabril e, por consequência, o encolhimento da classe operária tradicional. Por outro lado, ocorre o que o autor denomina de “*subproletarização* do trabalho, decorrência das formas diversas de trabalho parcial, precário, terceirizado, subcontratado, vinculado à economia informal, ao setor de serviços, etc” (ANTUNES, 2009, p. 205). O autor lembra que, a despeito das metamorfoses no mundo do trabalho observadas com maior intensidade nas últimas décadas, dois terços da força de trabalho mundial está presente nos países industrializados e intermediários, como Brasil, Rússia, Índia, China, México e outros, exercendo atividades vitais ao processo produtivo. Para Antunes (2009), este enorme e difuso coletivo de trabalhadores compõe, hoje, o que ele denomina de *classe-que-vive-do-trabalho*.

Neste cenário em que procuramos apresentar algumas facetas do trabalho na sociedade contemporânea, marcado por incontáveis e complexas transformações, porém ainda profundamente enraizado pelos ditames do modo de produção capitalista, há ainda os importantes debates a respeito da *centralidade da categoria trabalho* e sobre as postulações que tratam do *fim da classe trabalhadora (ou do proletariado)* na contemporaneidade. E, justamente por considerarmos cada um destes como temas instigantes e, por si só, merecedores de discussão específica, não seremos capazes de adentrarmos nesta polêmica. Ao menos, não neste momento. Ainda assim, nos arriscamos a deixar uma questão no ar: será plausível relevar a centralidade do trabalho no atual estágio do capitalismo [trabalho, aqui, compreendido como o elemento central na produção e reprodução da vida humana, e, por isso, categoria ordenadora das relações sociais de produção – onde os homens vão se constituindo homens nas relações que estabelecem entre si e entre si e a natureza] e enxergar a eliminação da classe trabalhadora em um horizonte onde a esmagadora maioria da população do Planeta continua dependendo dele, do “novo trabalho velho”, ainda que em suas mais diversas formas de precarização assumidas no capitalismo contemporâneo, para a sobrevivência?

1.2 As Condições de Trabalho nos Institutos Federais

1.2.1 Breve contextualização do atual momento histórico

Considerando que a constituição da Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica é um fenômeno relativamente recente, há uma natural limitação na busca por estudos que procuram compreender o contexto do trabalho nas instituições que a compõe. Quando procuramos, por exemplo, pela expressão “condições de trabalho nos Institutos Federais”, não a encontramos em trabalhos científicos. Por outro lado, quando procuramos por “intensificação e precarização do trabalho nos Institutos Federais” já é possível encontrar alguns estudos que se debruçaram sobre a temática. Não obstante, quando tentamos localizar o trabalho do técnico-administrativo em educação há poucas pesquisas disponíveis. Em relação ao trabalho docente, por sua vez, é possível encontrar um número maior de estudos. Assim, para esta seção o objetivo será o de trazer um panorama dos estudos que focaram a questão da intensificação e da precarização do trabalho nos Institutos Federais, entendendo-as como determinantes para que se procure compreender as condições de trabalho hoje.

Desde o ano de 2008, quando da criação da RFEPCT e, por consequência, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei 11.892/2008), verificou-se maciço investimento para a consolidação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no País. Também é sabido que este processo de expansão, marcado fortemente pelo caráter de levar as instituições federais para localidades menores (interiorização), é um movimento lento e gradativo, e que depende de tempo para que as “novas instituições” se tornem conhecidas e sejam acessadas pelas comunidades.

Dez anos após sua criação, já é possível perceber inúmeros frutos colhidos pela RFEPCT, especialmente quanto a sua finalidade maior, qual seja a de ampliar o acesso da população a uma educação pública, gratuita e de qualidade, em diferentes níveis – do ensino médio a pós-graduação. Do lado dos trabalhadores, significou também a possibilidade do ingresso ao serviço público federal, por meio das dezenas de concursos públicos realizados durante os períodos de expansão.

É evidente que um balanço preciso deste cenário, que abarque as conquistas mas também os pontos em que é preciso avançar, demanda um amplo estudo, de abrangência nacional. O que pretendemos, neste momento, é tratar de fenômenos que têm origem na situação paradoxal em que nos encontramos, uma década após a criação da Rede e dos Institutos Federais (IFs): por um lado vivenciou-se um período de fortes investimentos com a finalidade de fazer crescer e expandir a oferta da Educação Profissional no Brasil,

com a construção de novos campus e injeção de amplos recursos; por outro lado, precisamente no momento em que conquistou-se maior infraestrutura, e, sobretudo, houve significativo aumento no número de cursos e de estudantes, têm-se verificado decréscimo nos orçamentos destinados anualmente às instituições. Isso não só altera o funcionamento institucional sob o ponto de vista administrativo como afeta diretamente suas atividades-fim: o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. Ou seja, ataca-a decisivamente e põe em xeque a sua própria existência. É nesse contexto marcado por recentes perdas e inseguranças que se encontram os trabalhadores da educação, servidores docentes e técnicos-administrativos em educação que atuam nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Em matéria de 14 de janeiro de 2018, o jornal Folha de São Paulo destaca o desempenho dos estudantes dos IFs no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a despeito dos cortes orçamentários sofridos. Segundo o jornal, houve cortes de 14% no montante global para a RFEPCCT de 2015 a 2017, já corrigidos os valores da inflação. No mesmo período, os chamados recursos para investimentos (obras e aquisição de equipamentos), sofreram redução em 61%. Os impactos já estão sendo sentidos, e resultam no “cancelamento de projetos e sucateamento de infraestrutura. Há 36 unidades fechadas por falta de dinheiro” (SALDAÑA; TAKAHASHI, 2018, *online*). Apesar disso, o texto enfoca o desempenho dos estudantes dos Institutos Federais, que tiveram, em 2016, as melhores notas entre as escolas públicas de 14 Estados brasileiros, incluindo Santa Catarina.

Ainda sob o olhar dos investimentos financeiros – essenciais para a garantia e o fortalecimento da educação pública, deve-se somar a este quadro a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que estabelece o teto para os gastos públicos no Brasil. A PEC 241⁷, encaminhada e aprovada no ano de 2016, congela as despesas do Governo Federal por até 20 anos. Na prática, quer dizer que os investimentos em determinada área – saúde ou educação, por exemplo – em um dado ano, serão os mesmos do ano anterior, com a correção inflacionária (ALESSI, 2018). Se está posto que as demandas em serviços públicos nos países emergentes aumentam ano após ano, é inegável que esta medida também deverá afetar a educação pública federal, e

⁷ A proposta tramitou na Câmara dos deputados com o nome de PEC 241, e no Senado Federal como PEC 55. A proposta de emenda constitucional foi aprovada na Câmara em outubro de 2016 e no Senado em dezembro do mesmo ano. O texto foi promulgado e publicado em dezembro de 2016. A partir dessa data o texto da PEC aprovada foi transformado na Emenda Constitucional nº 95/2016 e passou a valer como Lei.

possivelmente em um horizonte bem próximo. E, afastando um pouco a lente para obtermos uma visão mais abrangente da realidade, em sendo as classes mais pobres as maiores dependentes destes serviços (dos quais as escolas públicas e o Sistema Único de Saúde servem de exemplos), possivelmente a implementação desta emenda na Constituição influenciará no aumento das desigualdades sociais no País.

É simbólica a frase proferida pelo então Ministro da Fazenda, Henrique Meirelles, reproduzida pelo jornal El País em 13 de dezembro de 2016. Quando indagado sobre a real necessidade da PEC 241, o Ministro coloca que a medida se mostra essencial para “*recuperar a confiança do mercado, a gerar emprego e renda*” (ALESSI, 2018, *online*, grifo meu). Com o argumento de controlar os gastos públicos, a opção pelo congelamento de investimentos em áreas consideradas essenciais como saúde e educação evidencia uma outra opção, a da política neoliberal que visa, a qualquer custo, manter uma boa imagem com *o mercado*, e, como meio, enfraquece o Estado e pavimenta o caminho para a abertura ao capital estrangeiro e às terceirizações. A estes serviços públicos, deverá restar o sucateamento e a precarização?⁸

1.2.2 Intensificação e Precarização do Trabalho Docente

O fenômeno da intensificação do trabalho na perspectiva marxiana ocorre quando, a partir da conquista histórica de redução da jornada, os trabalhadores se viram impelidos a produzir de maneira mais acelerada; como a redução da jornada já estava limitada por leis, ou seja, não havia mais possibilidades de obrigar os trabalhadores a jornadas desumanas, a estratégia adotada pelo capital foi a de aumentar o ritmo produtivo. Se para

8 No decorrer desta pesquisa (2017-2019), outros eventos emblemáticos aconteceram no País, complexificando ainda mais a conjuntura nacional, e que vem a contribuir para a elucidação do contexto tratado. Para ficarmos em mais um exemplo de como as recentes decisões governamentais podem vir a afetar diretamente os serviços públicos – e, aqui, mais especificamente a educação pública, vejamos o caso mais recente do contingenciamento de recursos por parte do Ministério da Educação. Segundo o jornal O Globo, em matéria de 06/05/2019, o MEC bloqueou R\$ 5,7 bilhões de seu orçamento discricionário (despesas consideradas não-obrigatórias). Estas incluem desde as despesas de custeio, responsáveis pela manutenção do funcionamento das instituições, como o pagamento de contas de água, luz, bolsas acadêmicas, insumos de pesquisa, pagamentos de serviços/funcionários terceirizados, etc., até as despesas de investimento, como obras e aquisição de equipamentos. A medida afeta todas as etapas, da educação básica ao ensino superior e à pós-graduação (MARIZ, 2019). Na prática, o anunciado como contingenciamento médio de 30% nas Universidades e Institutos Federais pode se materializar em corte, e, segundo análises preliminares de Reitores, as instituições podem vir a ter prejuízos em suas atividades cotidianas já a partir do início do 2º semestre letivo de 2019 se os cortes não forem revertidos. O MEC e o Governo Federal condicionam uma possível liberação destes recursos à aprovação da Reforma da Previdência, outra pauta importante que está em curso nesse momento no Brasil. Este exemplo dos cortes na educação pública ilustra um raro caso em que ocupante de cargo ministerial, em vez de defender a garantia de recursos para sua área/pasta, em pouco mais de um mês de atuação no cargo facilitou tamanha perda no orçamento em que é o principal responsável.

Marx o capital é movido para a produção de *mais-valor* às custas da exploração da força de trabalho, esta nova saída para não deixar cair a produção ainda que em jornadas reduzidas foi chamada de *mais-valor relativo*, que significou o emprego da força de trabalho para produzir mais no mesmo tempo; ou seja, o aumento da força produtiva (BACCIN; SHIROMA, 2016).

A intensificação do trabalho no modo de produção capitalista tem relação com o aumento do trabalho para o alcance de resultados, sob a ótica produtivista, o que gera um estado de pressão constante. Aproximando o pensamento marxiano do fazer docente atual, Shiroma e Baccin (2016, p. 135) destacam a afirmação de Santos (2013, p. 53): “[...] o trabalho docente, mesmo que de forma parcial, sem se constituir num trabalho que gera mais-valor, está condicionado à lógica do capital e também sofre um processo de intensificação”. Em poucas palavras, acreditamos que seria imprudente considerar o trabalho – e, aqui, o trabalho educativo, pedagógico, aquele desenvolvido no ambiente educacional e cujo ponto alto é o processo de ensino-aprendizagem – sem considerar as relações produtivas, que, ao final, acabam por determinar a organização da vida humana em sociedade.

Em tese intitulada *Gerencialismo educacional e precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará*, Floro (2016) aborda o trabalho multifuncional ou polivalente, aquele em que o trabalhador torna-se responsável por várias funções diferentes. Os estudos encontrados pela autora mostram que essa concepção de trabalho (e de trabalhador) está presente nas pequenas fábricas, escritórios, lojas, empresas públicas, empresas tayloristas/fordistas, entre outros locais, e tem como finalidade “a economia de custos por meio da intensificação do aproveitamento da força de trabalho” (Floro, 2016, p. 132). Para que um trabalhador seja capaz de operar diferentes funções no trabalho e otimizar os custos, a ele é exigida maior qualificação profissional e uma mudança de comportamento que se reverta para o envolvimento com as metas da empresa. Apoiando-se em Alves (2011), Floro (2016, p. 132) coloca que esse “envolvimento depende de que o trabalhador adote os valores da empresa como se fossem seus, dedicando-se a encontrar estratégias para elevar a produtividade, o lucro e a redução dos custos da produção”. Estaria, aí, forjada a figura do trabalhador pró-ativo, dotado de iniciativas, e, utilizando a expressão trazida pela autora, o *trabalhador ideal*.

No prosseguimento do estudo, Floro (2016) mostra que este cenário marcado pelo trabalho multifuncional, polivalente e carregado da pressão dos ambientes organizacionais está cada vez mais presente nas escolas, onde verifica-se o aumento das

exigências – característico dos sistemas que se pautam pela produtividade. Isso tem refletido, no trabalho docente, na pressão pelo desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, bem como na quantidade de trabalhos científicos a serem publicados, preferencialmente nos periódicos mais bem referenciados nacional e internacionalmente. É quando, na escola, se instala o produtivismo acadêmico, na medida em que a qualidade aumenta na proporção em que aumenta o número das produções e publicações de artigos, e, ao deixar-se guiar pelos “interesses privados do capital, em um complexo processo de estruturar a gestão pedagógica da escola, como se esta fosse uma empresa” (2016, p. 133), a educação fica bem próxima de se equivaler a uma mercadoria.

Floro (2016), entretanto, conclui o trabalho apontando que a intensificação e a precarização do trabalho são percebidas de maneiras distintas entre os professores do IFCE, pois há uma tendência de enxergá-las mais sob o aspecto individual do que coletivo, o que, por sua vez, leva “à particularização dos problemas” (p. 135). E se remete a situações individuais, e não enquanto percepções sobre um coletivo, acaba por dificultar a formação de resistências frente ao que é imposto. A passagem abaixo é deveras significativa:

No caso do IFCE, a relação intrínseca entre economia, política e educação acaba corroendo a *utopia* da ontologia da docência, visto que os docentes se deparam com a divisão social do trabalho no ambiente institucional, levando-os, como qualquer outra categoria profissional, à alienação material e ideológica do trabalho (FLORO, 2016, 135).

Oliveira e Cruz (2017) partem de um resgate dos percursos da Educação Profissional no Brasil (formalmente instituída em 1909) para a compreensão da nova institucionalidade que está colocada para os Institutos Federais, e, neste processo histórico de construção, destaca uma característica determinante para o entendimento da intensificação do trabalho docente nas instituições pertencentes à RFEPCT: a *verticalização*. Para as autoras,

Os IFs têm uma institucionalidade diferenciada, dedicada a promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional, além de pesquisa e extensão, em uma mesma unidade educacional, com um mesmo corpo docente (OLIVEIRA; CRUZ, 2017, p. 640).

A própria lei de criação dos IFs e da Rede Federal traz em seu escopo (Art. 6º) a concepção de instituição verticalizada:

Os Institutos Federais têm por finalidade e características: III – promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (BRASIL, 2008).

Em síntese, a ideia de instituição verticalizada vem a contemplar diferentes níveis e

modalidades de ensino – o que hoje significa o trabalho docente e pedagógico desde o ensino médio até a pós-graduação – na perspectiva de integração com a educação profissional e técnica, simultaneamente ao desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão. Isso implica em uma nova configuração institucional e em novas responsabilidades aos professores (OLIVEIRA; CRUZ, 2017). Com base em Dal Rosso (2008), as autoras apontam que é possível verificar o fenômeno da intensificação do trabalho docente nos IFs sob cinco aspectos :

1. No alongamento das jornadas, que se identifica pelo trabalho levado para casa, sobretudo o planejamento, correção de provas, etc;
2. No acúmulo de atividades, que se percebe na realização de ensino, pesquisa e extensão, no nível básico e superior, conjugado com a responsabilidade de cargos de gestão (para quem os assume);
3. Na condição de polivalência, que se traduz no lecionar em diferentes níveis e modalidades de ensino, como ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia, licenciatura ou bacharelado, cursos de qualificação profissional (FIC), educação de jovens e adultos (Proeja), cursos de pós-graduação, entre outros;
4. Na versatilidade e na flexibilidade, que se exige dos professores que deverão atuar nos diversos cursos e áreas abarcados pelos IFs, sem considerar o quão preparados estejam (formação e experiências prévias);
5. Na gestão por resultados, expressa na cobrança de resultados padronizados para as instituições pertencentes à Rede Federal, desde a sua lei de criação por intermédio de percentuais mínimos a serem atingidos e por meio dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada instituição (OLIVEIRA ; CRUZ, 2017).

Um outro ponto relevante para a tentativa de compreensão da complexa realidade da docência nos IFs diz respeito à formação dos professores. Segundo Oliveira e Cruz (2017, p. 655), “o corpo docente que trabalha nos IFs é, em grande parte, composto por bacharéis docentes”. Para as autoras, os próprios editais dos concursos públicos muitas vezes trazem como requisito o curso de graduação, quando, em se tratando de contratação de professores para a Educação Básica, dever-se-ia exigir a formação em licenciatura. Assim, nos Institutos Federais é possível encontrar situações onde o bacharel leciona na Educação Básica e o graduado atua no Ensino Superior, o que contraria as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

E, para além das questões de legalidade, a presente discussão deveria servir de luz para o aspecto da qualidade da educação praticada no contexto da verticalização.

Ainda que não seja, diretamente, o foco desta pesquisa, acredito que no momento em que tratamos sobre as condições do trabalho docente nos Institutos Federais, algumas perguntas se fazem necessárias: será viável imaginar um profissional docente capaz de reunir os conhecimentos e as habilidades para desenvolver uma prática que inter-relacione a educação básica, o ensino superior e a educação profissional, e, ainda, comprometido na realização de pesquisa e extensão? Qual o nível de conhecimento, sobre as especificidades da modalidade Educação Profissional e Tecnológica, possuem os docentes atuantes na Rede Federal (em não raras vezes, o docente que, circunstancialmente, “se torna” professor de um IF, sem necessariamente possuir formação pedagógica ou experiência anterior com o ensino)?

Conforme mencionado, o objeto deste estudo não é a análise acerca do trabalho docente, porém no exercício de se compreender o cenário de trabalho nas instituições federais de ensino, e, aqui, especialmente a realidade dos Institutos Federais, questões aparentemente específicas de um grupo tornam-se relevantes para a compreensão das questões, reivindicações e desafios de outros grupos (ou segmentos) que compõe a comunidade escolar – docentes, discentes e técnicos-administrativos em educação – que, em última instância, atuam juntos no desenvolvimento dos processos educativos. Assim, é provável que a intensificação verificada no trabalho docente a partir do fenômeno da *expansão*, que veio acompanhada do ideário da *verticalização* – e, mais recentemente, o movimento de *precarização* da Rede Federal – tenha reflexos em todos os sujeitos do ambiente educacional. E, ao final, tenha reflexos nos processos educativos e na qualidade do ensino. Com este entendimento, buscar-se-á localizar o contexto de trabalho dos servidores técnico-administrativos em educação nas instituições públicas federais, adentrando nas questões latentes observadas por estudos recentes para, então, situar o trabalho dos técnicos e técnicas em assuntos educacionais.

1.2.3 A Realidade de Trabalho dos Técnicos-Administrativos em Educação

Em consulta ao Portal de Periódicos da CAPES, foram localizados poucos estudos com os termos “trabalho técnico-administrativo nos Institutos Federais”. Quando a busca foi realizada utilizando-se os termos “intensificação do trabalho técnico-administrativo” foi possível encontrar outros estudos, cujos títulos trazem, além da questão da intensificação do trabalho nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), as expressões *sofrimento* e *adoecimento*. Seguindo a abordagem anteriormente descrita, procurarei apresentar a síntese dos estudos que se dedicaram a pesquisar o complexo, e por vezes

dramático, cenário onde ocorre o trabalho dos servidores técnicos-administrativos inseridos na educação federal. No intuito de ampliar o espectro, encontrei interessantes trabalhos publicados em revistas da área de gestão de pessoas e carreiras, e ao me deparar com a dificuldade em encontrar estudos sobre o técnico-administrativo nos Institutos Federais, o que reforça o caráter deste e a urgente necessidade de outras pesquisas, me apoiarei também nas investigações realizadas em outras IFES.

O genérico cargo *técnico-administrativo em educação* abrange dezenas de categorias de servidores públicos, classificados do nível A (requisito: ensino fundamental incompleto) ao nível E (requisito: diploma de curso superior). Em cada nível, há outra imensa variedade de trabalhadores exercendo atividades distintas, onde podemos tomar como exemplo o nível E, que contempla o administrador, assistente social, arquiteto, contador, enfermeiro, médico, pedagogo, técnico em assuntos educacionais e inúmeros outros. Torna-se importante frisar essa heterogeneidade quando se pretende investigar o trabalho técnico-administrativo, pois ao mesmo tempo em que esse coletivo de trabalhadores possui questões em comum (reivindicações de carreira e salariais, lutas por melhorias nas condições de trabalho e por maior participação nos processos decisórios institucionais, etc.), há significativas diferenças em relação às naturezas das atividades desenvolvidas por cada um destes “grupos de profissionais”, o que, por sua vez, deve se refletir nas condições de trabalho, nas expectativas e nos anseios. Afora isso, a percepção sobre as condições de trabalho, as expectativas e os anseios têm uma conotação coletiva e outra que é individual, particular a cada sujeito.

O servidor técnico-administrativo em educação está inserido no contexto de instituições federais públicas, marcado tanto pela gestão burocratizada dos processos como, em tempos mais recentes, pelo modelo gerencialista herdado da iniciativa privada. Soma-se a isso as profundas mudanças no trabalho decorrentes da revolução da informática e a imposição de rápida adaptação a estes novos costumes (cultura organizacional) e formas de trabalhar (LOUREIRO, 2017; FIGUEIREDO; ALEVATO, 2012). Em um breve olhar para os locais de trabalho, hoje, é difícil imaginar um “posto de trabalho” sem a presença de um computador. Ao que parece ser algo definitivo, como um processo sem volta, as máquinas informatizadas foram instaladas nos mais diferentes ambientes de trabalho, sem antes averiguar a real necessidade de suas presenças. E, nesta acelerada toada, muitas vezes não são ensinadas, às pessoas, como operar estas máquinas, no que poderia vir a ser um gradativo e natural processo de mudanças como consequência do avanço tecnológico. Hoje, grande parte do trabalho técnico-

administrativo é realizado por meio de computadores, utilizando-se de inúmeros sistemas e programas, dependentes da Internet tal qual se depende de luz para se enxergar.

Veiga e Baptista (2016) pesquisaram a intensificação e a precarização do trabalho de servidores técnicos-administrativos na UFPA, e encontraram um quadro de alta demanda de trabalho frente a um reduzido número de servidores. De acordo com as autoras, a expansão física da Universidade e o aumento no número de estudantes não fora acompanhada do devido incremento no número de servidores, cujo estudo com os secretários escolares daquela instituição mostrou a existência de apenas um servidor secretário por Faculdade – o que não é suficiente para dar conta da demanda de trabalho e compromete o atendimento em diferentes turnos. A conhecida prática de alocação de estudantes bolsistas a fim de suprir as necessidades das secretarias escolares implica, aos servidores, a constante orientação e supervisão sobre as atividades desenvolvidas, uma vez que a responsabilidade sobre a tarefa é sempre do servidor, situação que é agravada pelo problema da frequente rotatividade de bolsistas. Esta medida, portanto, não deve ser encarada como resolutive, pois está longe de solucionar a questão.

No prosseguimento do estudo de Veiga e Baptista (2016), verificou-se excessiva carga de trabalho e esgotamento físico e mental causados pela realidade de haver somente um secretário escolar em cada uma das faculdades da UFPA. As autoras encontraram, em uma dessas faculdades, uma realidade de 905 discentes, 56 docentes e um secretário técnico-administrativo. Além de influenciar diretamente no cotidiano de trabalho, gerando maior ou menor motivação, satisfação ou esgotamento, a situação de haver apenas um servidor responsável pelas tarefas de determinado setor/área pode representar uma ameaça até em seus momentos de descanso longe do trabalho: “as férias significam um ‘descanso’ com prévia espera do trabalho atrasado [...] o que só representa um retorno com tarefas em ‘espera’” (VEIGA; BAPTISTA, 2016, p. 17-20). O levantamento local realizado com a comunidade acadêmica (discentes, docentes e os próprios secretários) foi unânime em apontar a necessidade de mais um servidor para dividir as tarefas e responsabilidades, qualificar o trabalho desenvolvido no setor que é considerado o “cartão de visitas” da faculdade e preservar o atendimento em três turnos.

Ribeiro (2011) encontrou outros elementos que auxiliam na compreensão da realidade de trabalho dos servidores técnico-administrativos, em pesquisa realizada na Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Partindo dos pressupostos de que (1) o homem é um ser social e histórico, que se constitui nas relações que estabelece com os outros homens e que intervém na realidade a qual se insere – e que também é

influenciado por esta realidade; e (2) entendendo o trabalho como atividade fundamental na constituição ontológica do ser social, do qual depreende-se que no exercício do trabalho os homens transformam a natureza para a produção da existência, e nessa relação também têm suas naturezas transformadas, a autora valeu-se de questionários e entrevistas para desvendar o cenário dos servidores ocupantes do cargo de Assistente em Administração da UFMA.

Segundo Ribeiro (2011), o processo de expansão daquela Universidade iniciou em 2004 e se intensificou no ano de 2007, quando a UFMA, por meio da adesão ao REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, firmou acordo com o MEC para a ampliação da oferta de vagas. Sobre este momento, a autora observa:

Vale ressaltar que não se discorda da necessidade urgente de criação de condições para a ampliação de acesso e permanência nas IFES, principalmente, em um estado como o Maranhão, considerado como um dos mais pobres do país. Todavia, cabe analisar as condições que essas novas vagas serão ofertadas [...] São evidentes os riscos a que estão expostas as IFES, diante de uma reestruturação calcada em uma lógica produtivista importada do setor privado. É a expansão com precarização, visando prioritariamente aumentar o número de vagas ofertadas. Eleva-se, assim, os indicadores de produtividade do ensino superior público, favorecendo os índices estatísticos do governo, sem resolver a contento os problemas já existentes, tais como: inadequação de infraestrutura, insuficiência no quadro de docentes e técnico-administrativos (RIBEIRO, 2011, p. 25).

Neste cenário, o estudo apresenta algumas percepções relatadas pelos servidores pesquisados, e, aqui, vale dizer que o cargo de Assistente em Administração talvez seja o mais “versátil” dentre todos os descritos no PCCTAE, pois o requisito é o Ensino Médio completo e as atribuições compreendem a atuação em inúmeras e distintas atividades no âmbito da instituição, remetendo-o para a imagem do trabalhador polivalente. Ribeiro (2011, p.27) enfoca a relação trabalho-saúde, no que denomina de “entre as vivências de prazer e sofrimento no trabalho”, e aponta que um fator importante se refere à questão da imobilidade funcional, pré-determinada por lei e que pode ser verificada na impossibilidade de ascensão. Ou seja, por mais que estudem, se qualifiquem, cursem mestrado ou doutorado, os Assistentes em Administração serão, pela carreira, sempre técnicos de nível médio, associados ao exercício de tarefas rotineiras e com baixo poder de decisão.

Outro achado do estudo diz respeito a discriminação sofrida por estes servidores nos ambientes de trabalho. É comum encontrar divisões bem demarcadas entre professores e técnicos-administrativos nas IFES, onde o primeiro grupo não reconhece o

valor do trabalho do segundo como elemento importante para o correto desenvolvimento das atividades-fim da instituição, impedindo-os de enxergar outras possibilidades de atuação/intervenção no espaço educacional para além das atividades burocráticas. É quando ocorre “o sentimento de invisibilidade e desprestígio”, o sentimento de “não-lugar” na instituição (RIBEIRO, 2011, p. 28). Ainda de acordo com a autora, apoiando-se na análise de Dejours (1999) sobre prazer e sofrimento no trabalho, a ausência de reconhecimento pela contribuição realizada – ou até mesmo a negação desta – traz sofrimento ao indivíduo trabalhador e pode gerar consequências à sua saúde mental. Outro fator relatado como provável fonte de sofrimento está associado ao modelo burocrático de organização onde se insere o trabalho destes servidores técnico-administrativos, que acaba por caracterizar a atividade laboral como rotineira, atada a normas e procedimentos prescritos, ausente de espaço para criatividade e dotada de uma rigidez hierárquica que impede uma atuação mais plena e participativa (RIBEIRO, 2011).

No prosseguimento da busca por estudos que se propuseram a olhar para o trabalho técnico-administrativo em educação no âmbito das instituições federais de ensino, encontrei o artigo de Loureiro (2017), que trata dos processos de sofrimento de trabalhadores em um contexto institucional influenciado pelo modelo gerencial de administração. As profundas transformações observadas no mundo do trabalho contemporâneo – marcadas por um modo de organização dito *flexível* – pregam a valorização do trabalhador polivalente ao mesmo tempo em que enfraquecem os vínculos trabalhistas. Não obstante, torna-se fundamental pronunciar que o formato de organização do trabalho em questão vem trazendo à superfície a subjetividade do ser trabalhador, posto que, nas palavras do autor, trabalho é “atividade mediadora do desenvolvimento do ser social e de formas históricas de sociabilidade que são constitutivas da subjetividade” (LOUREIRO, 2017, p. 61).

Aqui, julgo relevante destacar a relação estabelecida entre o conjunto de mudanças observadas no mundo do trabalho, que se encaminha para um cenário de intensificação e precarização sem precedentes (seja na esfera pública ou na esfera privada), e o conjunto de mudanças à saúde dos trabalhadores. Se a organização do trabalho baseada no modelo taylorista-fordista era responsável, em grande medida, por acometimentos na saúde física, na dinâmica do trabalho que hoje se impõe verifica-se o crescente sofrimento e adoecimento em nível psíquico (LOUREIRO, 2017).

O estudo realizado com servidores ocupantes do cargo Assistentes em

Administração⁹ de uma IFES do Estado de São Paulo procurou analisar as vivências de prazer-sofrimento sob a ótica da Psicodinâmica do Trabalho, que, com base nas contribuições do médico psiquiatra e psicanalista Christophe Dejours,

Analisa a interação do trabalhador com os possíveis impactos advindos de seu ambiente laboral, contribuindo com inovações para a área de sua investigação no chamado campo infra ou pré-patológico, sem a necessidade de constatação da doença mental caracterizada (LOUREIRO, 2017, p. 62).

Em entrevistas com servidores que haviam passado por processos de remoção que evidenciavam possíveis episódios de sofrimento, o autor encontrou, em 75% dos relatos, acometimentos na saúde relacionados a situações de trabalho. Dentre as questões que emergiram,

As principais manifestações corpóreas relacionadas à carga psíquica derivada do labor foram: a enxaqueca; problemas gastrointestinais; o ganho de peso; e os problemas de natureza emocional com implicação dermatológica. Houve também, relatos que expressam acometimentos mentais como a insônia, a ansiedade e a depressão (LOUREIRO, 2017, p. 68).

Ao longo da discussão, o autor traça interessantes relações entre os relatos dos servidores acometidos por algum sofrimento ou patogenia decorrente da dinâmica laboral e a abordagem da Psicodinâmica do Trabalho de Dejours, como por exemplo o caso de um servidor que se dizia ansioso, e que o estresse do ambiente de trabalho disparava crises de enxaqueca, crises de ordem estomacal e disidrose. Na análise Dejouriana trazida por Loureiro (2017), a rigidez na organização do trabalho não permitiria a expressão da espontaneidade, o que pode vir a desestruturar as defesas e levar ao aparecimento de doenças de ordem somática. Nesse contexto, a somatização surge como manifestação ao sofrimento no trabalho e como “forma de mascarar o sofrimento mental” (p. 70).

Ainda que o foco do presente estudo não esteja voltado para a questão do sofrimento e do adoecimento no trabalho, parece impossível não abordá-lo – mesmo que de maneira mais superficial no atual estágio, quando as buscas acerca do trabalho técnico-administrativo nas instituições federais têm nos levado a estes achados. São

9 Novamente, a pesquisa encontrada se refere à análise de trabalhadores do cargo Assistentes em Administração, tradicional cargo de nível médio do PCCTAE. Este pesquisador acredita que o maior número de estudos acerca dos Assistentes em Administração tenha relação direta com o universo de servidores que ocupam este cargo (no IFSC, por exemplo, segundo o Anuário Estatístico 2017, os Assistentes em Administração eram em número de 344; o segundo maior cargo, em número de servidores, era a categoria Técnico de Laboratório, com 108 servidores; os Técnicos em Assuntos educacionais eram 69). Corroborando com o exposto no texto, por apresentar uma ampla variedade de atividades em suas atribuições, o cargo de Assistente em Administração talvez seja o que mais se aproxime do chamado *trabalhador polivalente*, tão desejado em tempos de trabalho flexível e individualizado.

achados importantes, que parecem alertar cada vez mais para as problemáticas do adoecimento e, conseqüentemente, do afastamento de servidores. Constituindo-se por si só como fenômeno importante e merecedor de outros estudos, o quadro marcado pelo sofrimento e pelo adoecimento de servidores técnico-administrativos em educação ocorre em um cenário já bastante complicado e comprometido em termos de estruturação de pessoal nas IFES.

Por fim, após o que chamo de “necessária contextualização do trabalho” nas instituições federais de ensino, apresento o panorama das pesquisas que se voltaram especificamente para a observação do caso dos técnicos em assuntos educacionais. Até a metade do percurso deste Mestrado, havia sido encontrado somente um artigo e uma dissertação que tiveram como foco o caso dos TAEs, datados de 2017 e 2012, respectivamente. O artigo fora publicado em uma revista da área de gestão de pessoas. Agora, em meados do segundo semestre do ano de 2018, por intermédio de uma rede social, recebi, com satisfação e alegria, a divulgação de um *e-book* lançado pelos Institutos Federais do Rio de Janeiro (IFRJ) e da Paraíba (IFPB), que traz um estudo sobre os técnicos em assuntos educacionais em um de seus artigos – cujo mote foi discorrer sobre o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os dois artigos serão abordados nesta seção, enquanto a dissertação será referenciada no momento da discussão.

O primeiro estudo vem ao encontro do propósito de nossa pesquisa, ao realizar uma revisão teórica acerca das legislações que regem o cargo e compará-las com o trabalho real dos TAEs da Universidade Federal Fluminense (UFF). Após, os autores ainda elencaram propostas de ação dos técnicos em assuntos educacionais da UFF. No estudo, Sanseverino e Gomes (2017) encontraram que 71% dos respondentes possuíam licenciatura e 21% eram formados em pedagogia (graduação). Os demais possuíam outra formação – possivelmente servidores mais antigos e que ingressaram em uma época onde os requisitos eram diferentes. Dos servidores que participaram da pesquisa, 38% ingressaram recentemente e estão lotados no cargo entre 0 e 5 anos. Por outro lado, o segundo maior grupo de respondentes (27%) possui considerável tempo de lotação – de 24 a 29 anos no cargo.

A primeira descoberta do estudo de Sanseverino e Gomes (2017) já é deveras significativa quando se procura analisar em que medida o técnico em assuntos educacionais realmente vem atuando em atividades de Ensino: 54% responderam que desenvolvem atividades de natureza administrativa; 46% disseram realizar atividades de

natureza administrativa-pedagógica; nenhum técnico em assuntos educacionais julgou desenvolver atividade de natureza pedagógica.

A respeito das atividades atribuídas ao cargo, 84% dos TAEs da UFF relataram “utilizar recursos de informática” – porém, como os próprios autores alertam, tal descrição de atividade do cargo não se mostra adequada, uma vez que, hoje, “tais recursos são amplamente utilizados no desempenho de diversas funções na universidade” (SANSEVERINO; GOMES, 2017, p. 487). 65% dos respondentes marcou a opção “executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade organizacional”. Esta descrição de atribuição do cargo, que é possível notar se fazer presente em diferentes IFES, carrega um simbolismo e merece um destaque especial: o que exatamente se quer dizer com “executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade organizacional”? Tratar uma descrição de atribuição de cargo desta forma – vaga e demasiadamente generalista, não pareceria indicar um requerimento de certa “polivalência” aos técnicos em assuntos educacionais?

Ao final, o estudo apresenta um quadro com propostas de atividades oriundas dos próprios servidores TAEs, nas esferas do Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão de Pessoas e Processos de Trabalho. Essas atividades não serão descritas neste momento, mas, em linhas gerais, visam mostrar à comunidade – especialmente aos gestores das instituições de ensino – as possibilidades de trabalho e contribuição dos técnicos em assuntos educacionais para o ensino-aprendizagem, levando-se em consideração suas formações pedagógicas e experiências (SANSEVERINO; GOMES, 2017).

Nas conclusões, os autores trazem como achados da pesquisa junto aos técnicos em assuntos educacionais da Universidade Federal Fluminense: a predominância de atividades administrativas e a ausência de atividades de natureza pedagógica; “o aproveitamento inadequado da força de trabalho, desvio de função e indefinição do papel do TAE” (SANSEVERINO; GOMES, 2017, p. 489).

O artigo de Souza e Corrêa (2018) discute os desafios da constituição de identidade dos técnicos em assuntos educacionais. De início, as autoras – ambas ocupantes do cargo de TAE no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) – chamam a atenção para o fato de que o técnico em assuntos educacionais não está contemplado na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)¹⁰, documento-referência do Ministério do

10 A Classificação Brasileira de Ocupações/CBO – Ministério do Trabalho, segundo consta em sua página eletrônica, “trata do reconhecimento da existência de determinada ocupação no mercado de trabalho brasileiro”. Endereço para acesso: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>

Trabalho que apresenta as atividades profissionais existentes no Brasil. A CBO tem o caráter de reconhecer as atividades existentes no país, mesmo aquelas não regulamentadas, mas o TAE não aparece nesta classificação. Este é um indício de quão longo pode ser o caminho para a constituição de uma identidade profissional do coletivo de técnicos e técnicas em assuntos educacionais.

Ao apresentar a realidade dos TAEs do IFRJ, as autoras nos levam a crer que a atuação dos técnicos e técnicas em assuntos educacionais possui uma condicionante que pode ser particular a cada instituição, o que vem a aproximá-los ou distanciá-los (os TAEs) do trabalho pedagógico. De acordo com Souza e Corrêa (2018), o Regimento Geral do IFRJ traz a figura do técnico em assuntos educacionais incorporada à Coordenação Técnico-Pedagógica (CoTP) da instituição. De fato, ao pesquisar o documento, encontramos o TAE como integrante da equipe multidisciplinar da referida Coordenação, junto aos pedagogos, assistentes sociais e psicólogos, o que norteia sua atuação para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Se respeitado o disposto em Regimento, este pode ser um dos caminhos para melhor direcionamento nas atividades dos TAEs, o que poderá incidir na constituição de uma identidade profissional.

Dos 52 técnicos em assuntos educacionais do IFRJ, 65% estavam lotados na Coordenação Técnico-Pedagógica, 24% nas Pró-Reitorias de Ensino e Extensão e 11% em outros setores. Ou seja, ainda que no Regimento Geral da instituição pesquisada o cargo de TAE apareça vinculado à CoTP, é possível notar que 35% dos servidores técnicos em assuntos educacionais estão lotados em outros espaços institucionais, exercendo atividades distintas daquelas realizadas na Coordenação Técnico-Pedagógica (SOUZA; CORRÊA, 2018).

O estudo em questão coaduna com o disposto neste nosso trabalho quando reforça o caráter amplo e dotado de subjetividades que a expressão “assuntos educacionais” carrega, o que pode desaguar para um entendimento de uma atuação generalista e, por vezes, indefinida quanto ao trabalho dos técnicos em assuntos educacionais. Este é um, dentre tantos entraves encontrados para o fortalecimento do cargo e da carreira, tanto pela perspectiva dos TAEs como pelo olhar (e ação) dos gestores. É preciso, pois,

um posicionamento mais crítico dos próprios gestores, que, de modo geral, são os responsáveis pela delegação/distribuição de tarefas e atribuições na estrutura de funcionamento institucional, de modo que ampliem concepções e rompam com os estereótipos do profissional “curinga”, enxergando-o como profissional da educação por formação como preceitua a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...] (SOUZA; CORRÊA, 2018, p. 141).

Neste percurso que compreende a constituição de identidade profissional, também torna-se necessário que os técnicos e técnicas em assuntos educacionais aprofundem as reflexões acerca de seus fazeres, ocupando seus lugares enquanto trabalhadores da educação dotados de formação no ensino e experiências a compartilhar com os demais atores do espaço escolar. Inseridos em ambientes que se encontram em contínuo e dinâmico movimento de transformações, dotados de novas demandas institucionais, a legítima busca pela consolidação de uma identidade constitui-se em grande desafio ao coletivo dos técnicos e técnicas em assuntos educacionais (SOUZA; CORRÊA, 2018).

1.3 A Nova Gestão Pública e o Gerencialismo na Educação

A década de 1990 ficou fortemente marcada, no Brasil, pela implementação e avanço de uma nova cultura no âmbito da gestão pública. A partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – 1995-2002 – uma série de mudanças foi introduzida sob o pressuposto do aumento da eficiência do setor público. Este período ficou conhecido como o da *Reforma do Estado*, cuja diretriz fundamental era a alteração do papel do Estado na organização da sociedade, no sentido de reduzir a sua participação – o que deixou marcas que podem ser sentidas até hoje (SILVA; CARVALHO, 2014).

É relevante afirmar que as profundas mudanças da ordem da gestão pública pautadas no governo FHC¹¹ não foram exclusividades (ou invenções) nacionais, pois compunham a agenda de avanço da política neoliberal em diversos países da América Latina (SILVA; CARVALHO, 2014). Sobre este momento, Oliveira (2015) coloca que “essa reestruturação teve como paradigma a adoção dos critérios da economia privada na gestão da coisa pública” (p. 629). O conjunto de conceitos, metodologias e estratégias advindos da iniciativa privada, e adotados com o objetivo de reorganizar o Estado para aumentar a sua eficiência, compõe o que foi denominado de Nova Gestão Pública (NGP).

O movimento da NGP instaurada no Brasil nos anos 1990 tem origem no modelo implantado na Grã-Bretanha¹², com foco no aumento da produtividade do Estado

11 E que, em alguma medida, tiveram continuidade nos governos de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2014), a despeito das importantes mudanças que corriam no cenário político federal da época. A escolha pela continuidade de determinadas ações no plano da (re)organização do funcionamento do Estado, pela ótica implementada na gestão anterior, pode ser apontada como uma importante contradição, por se tratar de um governo cuja base política tinha sua força nos movimentos sociais (OLIVEIRA, 2015; SILVA; CARVALHO, 2014).

12 Do inglês, NPM (New Public Management). Como já abordado anteriormente, na seção que tratou das transformações do trabalho no século XX, o período aqui retratado se refere ao tempo que se inicia com o governo de Margareth Thatcher na Inglaterra, a partir da eleição do Partido Conservador em 1979, e

(OLIVEIRA, 2015). As bases da Nova Gestão Pública incluem: a perspectiva de ampliação da oferta dos chamados “serviços públicos” pela iniciativa privada, o que, ao fim e ao cabo, desborda para a privatização destes serviços; a expectativa de resultados, movidos pelo tripé eficiência, qualidade e eficácia; gestão descentralizada; constituição de ambientes competitivos nas instituições públicas (SILVA; CARVALHO, 2014).

Concomitantemente às ações para a transposição de modelos empresariais para a administração pública, com a NGP observou-se a disseminação do pensamento de “superioridade do setor privado em relação ao público [...] os serviços públicos delegados aos setores privados ofereceriam mais resultados, seriam mais eficientes e satisfatórios, o que conduziria à crescente privatização dos serviços públicos” (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 219). De acordo com Oliveira (2015, p. 630), “assim, as reformas dos anos 1990 contribuíram para o esmaecimento da noção de direito e da concepção de público que nos anos de 1980 orientou o processo constituinte brasileiro”.

No contexto da Nova Gestão Pública, uma vez que o Estado tem o seu papel reduzido, paulatinamente os serviços públicos devem passar a ser ofertados pelo setor privado. O Estado, sob este viés, passa a ter função de regulação (controle), já que a proposta é que o serviço seja conduzido pelo setor privado (SILVA; CARVALHO, 2014). E a Educação não está imune a este processo.

Considerando os limites do presente trabalho, neste momento nos importa conhecer de que forma os preceitos desta *nova ordem* influenciam o campo da Educação, e, sobretudo, conhecer as suas implicações no desenvolvimento dos processos presentes no ambiente/instituição escolar, que têm por finalidade precípua o ato educativo.

Heloani (2018) contextualiza o surgimento desta nova ordem em mais um momento de metamorfose do capital, agora aproximando-se da educação:

O conjunto das reformas educativas a partir dos anos 1990 [...] foi introduzido para se adequar às novas exigências do capital no contexto de sua mundialização. O aspecto financeiro foi a batuta que deu o tom e o ritmo do conjunto de mudanças na gestão e na reorganização das políticas públicas educacionais. Tendo como figura de proa o capitalismo financeiro em suas várias expressões, existe a

que acabou por servir de modelo a outros países que se guiaram pelo modelo neoliberal. Hall e Gunter (2015) lembram que a NGP não é um fenômeno novo na Inglaterra, e que desde então vem sendo aprimorada pelos demais governos que sucederam a gestão de Thatcher. Os autores ingleses relatam que a privatização da educação inglesa foi uma questão de tempo, constituindo-se na característica principal das reformas educacionais inglesas que tiveram origem nos princípios da NGP. Compreender essa história inglesa nos ajuda a estabelecer conexões com os desdobramentos posteriores, como por exemplo a adoção da Nova Gestão Pública pelos governos brasileiros e as subseqüentes reformas educacionais. Nesse sentido, o artigo de Hall e Gunter (2015) é bastante esclarecedor: A Nova Gestão Pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00743.pdf>

transformação de direitos sociais, mormente saúde e educação, em negócios altamente lucrativos [...] (HELOANI, 2018, p. 175).

Em meados dos anos 1990, portanto, acompanhando as mudanças de visão e execução da gestão da coisa pública decorrentes da NGP, este projeto adentra as políticas educacionais com o propósito de modernizar a gestão escolar (TERTO; PEREIRA, 2011). Segundo os autores,

A partir de uma concepção de administração educacional pautada no gerencialismo proveniente da esfera privada, concebe-se que para obter o sucesso e a qualidade do ensino seria necessário focar a gestão escolar nos seus resultados por meio de indicadores de desempenho, além de recorrer a estratégias de responsabilização dos gestores e docentes pelos resultados (TERTO; PEREIRA, 2011, p. 05).

Esta nova concepção de gestão defende o foco nos resultados pelo argumento da eficiência e eficácia da máquina pública. Essa característica da gestão por resultados pode ser encontrada em documentos de diversos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, UNESCO e CEPAL¹³, instituições de atuação abrangente que vêm aparecendo como apoiadoras/financiadoras de projetos de reestruturação e reformas em países em desenvolvimento, calcados no pensamento e na política neoliberalista (TERTO; PEREIRA, 2011).

Shiroma, Campos e Garcia (2005) alertam para a linguagem empregada nos documentos/textos produzidos pelos organismos multilaterais – documentos estes que vêm subsidiando a concepção e a implementação de sucessivas reformas no campo da Educação, primeiramente nos Estados Unidos e Inglaterra, e, posteriormente, em inúmeros outros países. Apoiando-se em estudos de Apple (1995), as autoras apontam que:

Esses textos utilizam a linguagem do “bem público”, ao mesmo tempo em que alinham mais estreitamente o sistema educacional às necessidades do setor empresarial. Assim, o que é considerado como bem público e aquilo que é considerado como conhecimento a ser ensinado em nossas escolas, para satisfazer as necessidades do mercado, acabam seriamente distorcidos. Para o autor, esse discurso distorcido pode ajudar os grupos dominantes, mas é de se duvidar se esses benefícios serão compartilhados pelos que não pertencem a estes grupos (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 437).

Nesse contexto de formulação de uma linguagem devidamente preparada para a consecução dos objetivos a que se propõe, é possível notar o surgimento – e o emprego cada vez mais comum – de certos vocábulos nos documentos reformadores:

13 UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (também constitui-se em uma organização integrada à ONU).

Termos como individualismo, escolha, diversidade, competição, forças de mercado, excelência, oportunidade, modernização, eficiência, autonomia responsável, descentralização, apelo à participação da sociedade civil [...] evidenciam não apenas a penetração da ideologia do gerencialismo na educação, mas expressam também a **conformação e produção de um novo “léxico” educacional, um híbrido de pedagógico e gerencial** (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 438, grifo nosso).

Silva e Alves (2012) foram a campo pesquisar as transformações na gestão e na organização do trabalho escolar em instituições que adotaram o “modelo administrativo-gerencial de regulação” (p. 666). O estudo foi realizado com professores e gestores de escolas públicas que venceram o Prêmio Estadual de Referência em Gestão Escolar no Estado de Goiás no ano de 2010, e “que se constituem [as escolas] como referência de gestão fundamentada nos princípios gerenciais de eficiência e de eficácia no trabalho docente” (p. 666). Os parâmetros de avaliação do referido Prêmio tomam por base os indicadores de desempenho das escolas participantes (índices de aprovação, reprovação, abandono, etc.) e o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB).

No contexto descrito, os autores relatam que

A disseminação dos princípios gerenciais na gestão e organização do trabalho escolar reforçam a desconcentração de tarefas e a redução da autonomia no efetivo processo de tomada de decisão. Esta transformação cultural implementada pela reforma gerencial tende a transferir para o conjunto dos docentes a imagem de maior participação e democracia no cotidiano escolar, mas na prática há uma intensificação da responsabilização individual, do controle e do trabalho dos docentes e gestores, submetidos à lógica do planejamento estratégico e dos mecanismos de avaliação de desempenho. A gestão escolar torna-se cada vez mais identificada com as orientações administrativo-gerenciais, em especial, aquelas voltadas para a captação de recursos financeiros e para a melhoria da *performance* dos alunos nos testes sistêmicos de aferição de desempenho escolar. A lógica gerencial que associa recursos financeiros a estratégias de melhoria de desempenho escolar tende a subjugar as decisões políticas e consensuais aos parâmetros técnicos e administrativos, o que, na prática, fortalece a centralização do poder e a autoridade técnica como base para a tomada de decisões e para a organização escolar (SILVA; ALVES, 2012, p. 678).

Consideramos importantes estudos como este, que procuram se aprofundar na realidade das escolas, nos dias atuais de rápidas e intensas transformações, por intermédio do diálogo com os sujeitos que efetivamente estruturam e realizam a organização, a gestão e a atividade-fim da escola, que é o ensino. Ainda são poucos os estudos que transbordam do campo teórico da análise da influência da Nova Gestão Pública e das diretrizes gerencialistas na educação para a realidade viva que constitui-se o ambiente educacional. Os achados desta pesquisa com instituições da rede pública de ensino contribuem no sentido de mostrar alguns desdobramentos, no cotidiano do trabalho escolar, oriundos da escolha pela implementação do gerencialismo como referência para a gestão.

Ante o exposto, o cerne da questão parece encontrar-se na impossibilidade de se conjugar uma gestão democrática da educação no cenário das reformas neoliberais, da qual a Nova Gestão Pública faz parte. Poli e Lagares (2017) falam dos dilemas e contradições aí existentes, e relembram da “gestão democrática como princípio constitucional da educação pública” (p. 837). As autoras recordam que o tema se faz presente na Constituição Federal de 1988, enquanto um princípio legal da educação pública, e, em 1996, também aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, quando prevê a participação dos sujeitos – profissionais da educação e comunidades escolar e local – nos processos de construção da gestão. Com a aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024, a gestão democrática ganha ainda mais força, pois a questão é abordada de maneira direta e estratégica. “Das leis à efetividade, um enorme hiato, pois, se foi por meio de lutas históricas que a gestão democrática chegou às normas, as disputas provenientes desse processo perpassam a continuidade progressiva dessa trajetória” (POLI; LAGARES, 2017, p. 838).

A impossibilidade da gestão democrática da educação no contexto da NGP se percebe em diferentes nuances. No prosseguimento do estudo de Poli e Lagares (2017), é possível depreender que a efetiva gestão democrática deve ser uma construção coletiva, que, por sua vez, demanda tempo para proposições e debates. É um processo formativo, pois. Porém, em uma sociedade ávida por respostas e resultados imediatos, marcada pela “fluidez mercadológica, pela competitividade” (p. 839), os elementos essenciais à composição de um processo amplo, participativo e transformador parecem esvair-se no tempo. Para as autoras, esse movimento na educação brasileira ocorre entre avanços e retrocessos, pois “embora alguns trabalhem buscando um viés participativo, reflexivo e transformador, os traços do paradigma racional tecnológico aparecem na definição tempo/espço, conteúdo, sistema de avaliação e outros” (p. 839).

Nesta mesma esteira, encontram-se a presença e influência, cada vez mais notáveis, de grandes organizações nas discussões acerca dos rumos da educação, que passa pela importante questão da (re)organização dos currículos. Movidos pela lógica da mensuração de resultados, bem como da padronização por meio da adoção de práticas como da qualidade total, entidades como a Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Movimento Todos pela Educação e Instituto Ayrton Senna passam a integrar os debates nacionais sobre educação. Neste cenário permeado por interesses e disputas, no qual a educação encontra-se inserida sobretudo a partir dos anos 1990 com a intensificação das diretrizes da NGP no Brasil, as autoras reafirmam, a partir de Wood (2017),

a incompatibilidade entre democracia e capitalismo, pois onde impera a ganância e a acumulação de bens monetários há hierarquização das relações e a convivência entre pares fica impossibilitada, por se tratar de uma sociedade estratificada conforme o poder econômico (POLI; LAGARES, 2017, p. 842).

Voltando a Hall e Gunter (2015), que pesquisaram a origem, o desenvolvimento e as consequências da *New Public Management* na educação inglesa, movimento iniciado no final dos anos 1970 e maturado na década de 1980, portanto, cerca de uma década anterior ao início de sua implementação no Brasil, é interessante notar a análise destes autores acerca do fenômeno em tela, para então localizar o caso brasileiro. Em tempos globalizados, realidades em países fisicamente distantes podem apresentar sérias semelhanças:

Correspondentemente, a NGP conferiu aos jovens, professores e escolas um conjunto contraditório de reformas que estão sendo atualmente “solucionadas” no contexto inglês por meio do desmantelamento, pós-NGP, de um sistema educacional público e por sua substituição por um sistema educacional privado no qual as escolas competem ferozmente em um mercado educacional onde os propósitos da educação são redutoramente simplificados a pontuações em testes. Nesse novo sistema de educação privatizado, a criatividade, a inovação e a autonomia estão localizadas nas novas “liberdades” desfrutadas pelos gestores escolares, que buscam posicionar suas instituições em mercados educacionais locais. O controle e a prescrição estão principalmente ligados ao ensino e à aprendizagem, sujeitando os jovens e os professores a uma camisa de força pedagógica focada no desempenho. A instabilidade permanente parece determinada a continuar (HALL; GUNTER, 2015, p. 755, grifos dos autores).

Corroborando com esse entendimento a tese de Heloani (2018), de que “sob a capa do pragmatismo operatório e objetivo, o gerencialismo vai se constituindo como uma ideologia utilitária que vai traduzindo as atividades humanas em indicadores de desempenho” (p. 187-188). Para o autor, esse modelo de gestão e de organização do trabalho “tem produzido efeitos significativos sobre a subjetividade e a saúde dos docentes” (p. 187). Assim como abordado na seção anterior, sobre a intensificação e precarização do trabalho docente, a relação trabalho e saúde vem chamando cada vez mais atenção nesses tempos de mudanças de concepções de gestão no ambiente educacional.

Nesta seção, procuramos trazer à discussão, por intermédio de estudos recentes sobre a temática da gestão democrática da educação, alguns elementos que podem contribuir para a compreensão do atual panorama educacional, desde as influências existentes no campo da formulação das políticas e a que (ou a quem) vêm servindo. Em um primeiro olhar, falar sobre a Nova Gestão Pública e seus desdobramentos na educação, em um estudo que pretende tratar do trabalho de um grupo de servidores de instituições federais de ensino, pode parecer algo distante ou desconexo. Acreditamos,

porém, que o desafio de se procurar entender a(s) realidade(s) de trabalho dos técnicos em assuntos educacionais e os sentidos deste(s) trabalho(s) passa, necessariamente, por desvelar o contexto maior no qual os trabalhadores da educação estão inseridos, pois os trabalhadores da educação pública são, historicamente, sujeitos que lutam para se constituírem nos protagonistas de suas realidades em um território marcado por distintos interesses e frequentes embates. As lutas travadas no campo laboral, sejam elas pela ampliação de participação nos processos decisórios institucionais, pela manutenção ou pela construção de ambientes democráticos e dialógicos, as lutas por uma educação crítica e emancipatória, por melhorias diversas nas condições de trabalho, enfim, tem que ver, diretamente, com o contexto do cotidiano de trabalho, logo, com os sentidos que serão atribuídos ao trabalho pelos sujeitos que fazem a história.

Aproximando-nos de Miguel Arroyo (2011), quando este autor discute o currículo enquanto território em disputa e profere que “em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade” (p. 38), tese da qual partilhamos a opinião, poder-se-ia dizer que a escolha pelas diretrizes da NGP para o campo da gestão da educação – e todo o conteúdo que vem junto com este “pacote”, nos leva a crer que também representa uma escolha por determinado projeto de sociedade.

1.4 Os Técnicos em Assuntos Educacionais

1.4.1 O que diz a Legislação

No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica há duas carreiras de servidores da educação: (1) a Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e (2) a Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, que abrange considerável diversidade de cargos divididos em cinco níveis de classificação (A/B/C/D/E) – de acordo com a escolaridade. Em uma breve comparação entre as carreiras docente e técnico-administrativa, quanto à percepção da *natureza do trabalho*, a atividade docente parece estar melhor definida nos documentos oficiais – e, sobretudo, se constitui em atividade tradicional em nossa sociedade, o que acaba por refletir uma melhor compreensão acerca da natureza do trabalho do professor perante o público atendido pelo IFSC – comunidade acadêmica (estudantes e servidores) e comunidade externa (sociedade) – quando comparada à natureza do trabalho dos técnicos-administrativos em educação.

Não obstante, a carreira técnico-administrativa em educação é bem mais recente – as diretrizes para a elaboração do Plano de Cargos datam de 1970, pela Lei n. 5.645 (BRASIL, 1970), mas foi somente no ano de 1973 que a expressão “técnico em assuntos educacionais” apareceu pela primeira vez na legislação, pelo Decreto n. 72.493, que “Dispõe sobre o Grupo – Outras Atividades de Nível Superior” (BRASIL, 1973). O Decreto, em seu Capítulo II – Da Composição das Categorias Funcionais, trouxe a seguinte redação (art. 5º):

Poderão integrar as Categorias Funcionais a que se refere este Decreto, mediante transposição, os cargos vagos e ocupados, cujas atividades se identifiquem com as indicadas no artigo 1º, observadas as respectivas especialidades, de acordo com o seguinte critério: (...) XXV – Na Categoria Funcional de Técnico em Assuntos Educacionais, os de Técnico de Educação, Sociólogo, Psicólogo, Inspetor de Ensino e Instrutor de Ensino Superior, do Ministério da Educação e Cultura, bem como, por transformação, os de Assistente de Educação cujos ocupantes possuam diploma de Bacharel em Pedagogia devidamente registrado. (...) § 2º Os ocupantes de cargos de Professor, do Quadro de Pessoal do Ministério da Educação e Cultura, que não foram transferidos para os quadros das Autarquias educacionais, poderão concorrer à transformação dos respectivos cargos para a Categoria de Técnico em Assuntos Educacionais.

No mesmo documento oficial, no Capítulo IV – do Ingresso, têm-se como requisitos para o cargo de técnico em assuntos educacionais: “diploma de bacharel em Pedagogia ou dos cursos superiores de Psicologia, Filosofia, Ciências Sociais e Educação Física, para a Categoria Funcional de Técnico em Assuntos Educacionais” (BRASIL, 1973). O Decreto teria sua redação alterada dois anos mais tarde, por outro Decreto (n. 76.640/1975), que trouxe a seguinte redação para o ingresso na carreira: “diploma de curso superior, para categoria funcional de Técnico em Assuntos Educacionais” (BRASIL, 1975).

Em 1979 foi publicado o documento *Considerações sobre a situação atual dos técnicos em assuntos educacionais no MEC*, um estudo realizado pelo Departamento de Pessoal do então Ministério da Educação e Cultura. O documento apresenta um apanhado histórico da educação pública brasileira para correlacionar a situação dos técnicos em assuntos educacionais no contexto da época, além de trazer os resultados de uma pesquisa (entrevistas) com os próprios servidores TAEs (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1979).

Considerando a relevância do estudo em questão, que já no ano de 1979 procurava desmistificar a figura do técnico em assuntos educacionais na estrutura da administração pública brasileira, torna-se importante, neste momento, e até para que se compreenda melhor as realidades encontradas por este profissional da educação a partir dos acontecimentos históricos, trazer alguns elementos deste documento.

No roteiro das entrevistas, por exemplo, há uma questão assim colocada: “O Senhor(a) poderia citar algumas alternativas de solução que contribuiria para o desenvolvimento do potencial dos TAE (S)?”. Outra questão indaga: “Para o Senhor (a), o TAE deve ser um especialista em educação ou um generalista?” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1979).

Na primeira pergunta é possível notar uma preocupação acerca do “desenvolvimento do potencial” dos TAEs, e propõe aos mesmos para que elenquem sugestões de alternativas para a solução deste problema. O que importa, aqui, é reconhecer que já naquela época a discussão sobre o potencial dos técnicos em assuntos educacionais fazia parte da realidade. A outra questão pergunta se o TAE deve ser especialista em educação ou um generalista. Ora, ao se colocar a questão nestes termos, presume-se que o próprio órgão responsável pela gestão de pessoas possui (possuía) dúvidas cruciais em relação a este cargo.

Na seção de análise das entrevistas, encontramos o seguinte resultado para a Pergunta 10 – fatores relevantes e que prejudicam o desempenho dos TAEs:

Várias opiniões dos entrevistados apontam como uma das causas principais a indefinição das atribuições do TAE: afinal de contas, o que se quer do TAE? O que ele deve fazer? Uma vez que esta indefinição existe, o que ocorre em geral, é a subutilização de TAE's qualificados, desperdiçados em tarefas burocráticas; a improvisação do seu trabalho (o fazer de tudo, a qualquer momento); os desvios de função (os TAE's trabalhando em áreas que não correspondem ao seu cargo) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1979, p. 101).

Esta conclusão é deveras significativa, e nos mostra que muitos dos problemas e desafios enfrentados hoje, já compunham a realidade da década de 1970. Ainda assim, os temas abordados em ambas as perguntas continuam reverberando até os dias atuais.

No prosseguimento da cronologia legal sobre os técnicos em assuntos educacionais, em 2005 ocorre nova alteração quanto aos requisitos para ingresso ao cargo de TAE, por ocasião da Lei n. 11.091, que estrutura o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) nas Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação: a exigência passa a ser “curso superior em pedagogia ou licenciaturas” (BRASIL, 2005b). Estes são os requisitos que vigoram até o presente momento, para o ingresso ao cargo de técnico em assuntos educacionais por meio de concurso público federal.

Adentrando na realidade do Instituto Federal de Santa Catarina, de acordo com o Anuário Estatístico IFSC (2017), ano-base 2016, havia 1.186 servidores técnico-administrativos atuando na instituição, distribuídos pelos 22 Campus, Reitoria, e Centro

de Referência e Formação em Educação à Distância (CERFEAD). Destes, 69 eram técnicos em assuntos educacionais, profissionais cujo requisito para a investidura no cargo é a formação superior em pedagogia ou outra licenciatura. A carreira técnico-administrativa em educação engloba profissionais das mais distintas áreas, o que pode ser melhor explicitado pela realidade atual do Instituto Federal de Santa Catarina (Quadro 1 – Técnicos-Administrativos do IFSC – Apêndice A).

No Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, destinado aos dirigentes de gestão de pessoas das instituições federais de ensino – e frequentemente utilizado como referência para se conhecer as atribuições dos cargos técnico-administrativos em educação, é possível encontrar a descrição desses cargos, o qual apresenta a descrição sumária do cargo de técnico em assuntos educacionais:

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

No âmbito do IFSC, o Edital 33/2017, que rege as normas do Concurso Público do IFSC 2017, traz o extrato das atribuições dos cargos. Para o técnico em assuntos educacionais, elenca:

Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos alunos; elaborar projetos de extensão; realizar trabalhos estatísticos específicos; elaborar apostilas; orientar pesquisas acadêmicas; utilizar recursos de informática; executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional (IFSC, 2017c).

Aqui, é possível notar que este edital de concurso público do IFSC se utiliza do documento oficial anterior (Ofício Circular nº 015/2005 – o único documento encontrado, advindo do MEC, acerca das atribuições dos cargos técnico-administrativos¹⁴) para o seu processo seletivo. Porém, ao tomá-lo como referência, é notável que o IFSC utilizou-se do trecho “Descrição de atividades típicas do cargo”, constante no referido Ofício Circular, para trazer, em seu edital de processo seletivo, o que foi chamado de “Extrato das

14 O Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC foi tornado sem efeito pelo Ofício Circular nº 01/2017/COLEP/CGGP/SAA-MEC (Anexo A), gerando uma preocupante lacuna no que diz tange às descrições dos cargos do PCCTAE. Embora o Ofício 01/2017 advirta que será publicado regulamento dos cargos do Plano de Carreira dos Cargos Técnicos-Administrativos em Educação, no momento em que escrevo este texto não há novidade no assunto. Tampouco foi possível acessar as “descrições dos cargos constantes do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos - PUCRCE - Decreto nº 94.664 de 1987”, citadas no Ofício 01/2017 como referências para este momento. Embora tornado sem efeito, o Ofício 15/2005 continua servindo de referência documental, seja para pesquisadores seja para as instituições de ensino.

atribuições do cargo”. Colocado desta forma, parece ampliar consideravelmente o número e a diversidade de atividades requeridas ao TAE ingressante, muitas delas de cunho generalista e distantes do Ensino.

Pelo exposto nos documentos, nota-se que a atuação do técnico em assuntos educacionais deve estar diretamente relacionada às atividades de ensino, no planejamento, orientação, supervisão e avaliação. Ao mesmo tempo, quando descreve-se como atribuições “assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão” e “executar tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional”, abre-se um enorme leque de possibilidades, que transbordam o concreto e parecem não colaborar para o desenvolvimento das atividades do servidor técnico em assuntos educacionais. E, ainda, descrições como essas parecem dificultar a compreensão, pelos demais atores do processo ensino-aprendizagem, a respeito da atuação do TAE no ambiente educacional.

1.4.2 O TAE e o Trabalho Pedagógico

Ante a discussão acerca de trabalho de natureza pedagógica e trabalho de natureza administrativa, é preciso sempre lembrar que, ao técnico em assuntos educacionais, é requerida a formação superior em pedagogia ou licenciatura (em qualquer área do conhecimento). Portanto, não é necessário empreender esforços para notar a característica principal desejada pela instituição quando solicita uma vaga de técnico em assuntos educacionais: um profissional com formação superior na área do *Ensino*.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação:

O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

As licenciaturas são os cursos de formação de professores, sobre os quais versa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Em estudo sobre a identidade de profissionais da educação na RFEPCT, Gonçalves, Abensur e Queiroz (2009) discorrem sobre o que denominam de *especialistas em educação* (pedagogos e técnicos em assuntos educacionais), e afirmam que as

descrições e atribuições legais remetem para um trabalho de “natureza essencialmente pedagógica”. E vão além:

Hoje, o especialista em educação é assumido como um mediador da educação e aprendizagem de todos que compõem o processo educativo. É considerado um educador, cuja formação tem como pré-requisito a formação do educador. Sua função, seja ela coordenação, supervisão, administração ou orientação, é fundamentada, portanto, na ação educativa (GONÇALVES; ABENSUR; QUEIROZ, 2009, p. 12).

Ainda de acordo com os autores, uma parcela das dificuldades encontradas no campo educacional, no que tange à construção de identidade dos profissionais da educação, pode ser explicada pela *divisão histórica do trabalho pedagógico*, verificada nas décadas de 60 e 70, quando na época da ditadura militar no Brasil procurou-se “esconder as relações entre educação e classe social, educação e poder, e evidenciar apenas os problemas metodológicos e técnico-administrativos da educação” (GONÇALVES, ABENSUR e QUEIROZ, 2009, p. 11). Na prática, significou a intencional retirada de autonomia e liberdade ao trabalho docente, conferindo poder aos especialistas, à época considerados os conhecedores em educação. Isso gerou um sistema hierárquico entre especialistas e professores, e que em nada contribuiu, ao longo da história, para o entendimento de um trabalho pedagógico realizado em conjunto.

Para a superação desta divisão histórica do trabalho pedagógico os autores argumentam uma carreira unificada de docentes e especialistas em educação. Por meio da apresentação de inúmeras legislações e documentos educacionais, além de evidenciada a natureza pedagógica do trabalho desenvolvido por estes profissionais, há, ainda, questões de ordem legal. O artigo aponta legislações que remetem estes profissionais (inseridos na carreira técnico-administrativa) para a carreira do magistério, superando, por ora, a discussão acerca da natureza pedagógica do trabalho, mas, para além disso – e aqui talvez esteja o ponto-chave quando se pensa na qualidade efetiva do trabalho desenvolvido – o entendimento de que o trabalho pedagógico deva ser realizado em conjunto entre professores e equipe pedagógica. Ficamos com a citação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996, artigo 67, incluído pela Lei nº 11.301/2006):

(...) que são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO, 1996, apud GONÇALVES, ABENSUR e QUEIROZ, 2009, p. 10)

Diante das dificuldades encontradas no que diz respeito a definição do papel do técnico em assuntos educacionais no contexto da Rede Federal, uma realidade que se mostra presente é a atuação deste servidor nas equipes pedagógicas das instituições, trabalhando em conjunto com os(as) pedagogos(as). Embora os estudos sobre o trabalho das equipes pedagógicas nas instituições de ensino superior sejam em reduzido número – e, menos ainda, aqueles que abordam o TAE – encontramos relevante pesquisa sobre os desafios de uma equipe pedagógica no cenário de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Nordeste.

Sobre o papel da equipe pedagógica na instituição, assim o define:

O foco de atuação da Equipe Pedagógica é a gestão pedagógica do Instituto, o trabalho coletivo, Projeto Político-Pedagógico, acompanhamento pedagógico ao corpo docente e discente e o assessoramento pedagógico às atividades de ensino, pesquisa e extensão (PONTES, 2014, p. 3).

Apoiando-se na escassa legislação que regula as atribuições dos cargos técnico-administrativos em educação, a autora percebe similaridades entre os cargos de pedagogo e de técnico em assuntos educacionais, porém evidencia que a atuação do pedagogo é direcionada para

[...] o processo pedagógico em si, com foco sobre a realização de atividades especializadas de administração, orientação e supervisão educacional, com destaque ao apoio para o desenvolvimento de projetos educacionais e de revisão curricular (PONTES, 2014, p. 4).

Na prática, porém, observou-se que TAEs e pedagogos de uma equipe pedagógica podem desenvolver “atividades amplas e diversas como as previstas para o cargo do Pedagogo”, e que isso depende do “domínio pedagógico, em observância ao interesse, compromisso e identificação que possuem com a realidade da EPCT e com o trabalho a ser realizado” (PONTES, 2014, p. 4).

O estudo em questão também aponta para o aspecto das carreiras existentes na Rede Federal, ao afirmar que a inclusão destes dois cargos (pedagogo e técnico em assuntos educacionais) na carreira técnico-administrativa em educação não contribui para a constituição da identidade dos membros da equipe pedagógica. Pontes (2014) chama a atenção para a Resolução n. 3/1997/Conselho Nacional de Educação, que, novamente, coloca que os profissionais que exercem atividades diretamente ligadas ao processo de ensino-aprendizagem devem integrar a carreira do Magistério dos Sistemas de Ensino Público. Isso vem corroborar com o exposto anteriormente, sobre o conflito legal existente neste campo e sobre a prática que não reflete o discurso das teorias.

Sobre as dificuldades enfrentadas pela equipe pedagógica no desenvolvimento do

trabalho no contexto de um Instituto Federal do Nordeste, Pontes (2014) encontrou:

(1) Formação inicial descontextualizada do universo da Educação Profissional, Científica e Tecnológica – como a graduação em pedagogia (ou licenciatura em outra área do conhecimento, no caso dos TAEs) não contempla o universo de conhecimentos pertinentes à EPCT, este profissional da educação precisa *aprender trabalhando*. Ao se enxergar no contexto específico da Educação Profissional – e, na maioria dos casos, sem a devida base (formação) e experiência para tal – este membro da equipe pedagógica pode vir a sofrer, pois dele é esperado o atendimento a demandas diversas às quais nem sempre se encontra em condições de resolver. Como alternativa a esta problemática, sugere-se o apoio institucional durante o processo inicial (de ambientação e conhecimento da instituição e da realidade da EPCT), que pode se materializar no investimento na formação continuada, pois a formação inicial não tem se mostrado suficiente para o desenvolvimento profissional e mediante a complexidade das instituições.

(2) Demandas crescentes, sem condições efetivas para viabilizar seu atendimento – este ponto refere-se às recentes demandas que vem recaindo ao Setor Pedagógico decorrentes do movimento de expansão dos Institutos Federais e a criação de novos campus (e cursos), como o trabalho pedagógico de “desenvolver/apoiar/acompanhar programas e projetos diversos (...) sem condições efetivas para fazê-lo” (PONTES, 2014).

(3) Falta de valorização do trabalho da Equipe Pedagógica – nas entrevistas com docentes, identificou-se que os professores não valorizam o trabalho pedagógico, particularmente aqueles pertencentes às áreas profissionalizantes. Os membros da equipe pedagógica, por sua vez, atribuem esta visão negativa a respeito de seu trabalho à ausência de uma formação pedagógica a estes docentes, “a maioria engenheiros de formação” (PONTES, 2014, p. 10). Há ainda outras questões que permeiam esta relação, e que apareceram nas falas de ambos os grupos: para parte dos professores, a atuação da equipe pedagógica possui um quê de fiscalização do trabalho docente e de restrição de sua autonomia profissional. Também apareceu a fala de que a equipe pedagógica teria um comprometimento maior com o estudante do que com o professor, e que em situação de mediação de conflito esta se posiciona em defesa do educando e contra o professor. Outro ponto levantado é o problema de comunicação: a linguagem adotada pela equipe pedagógica, fruto dos conteúdos e referenciais teóricos próprios da área, muitas vezes encontra grupos de docentes que não possuem familiaridade com as discussões, o que pode colaborar para uma resistência à proposta de trabalho da equipe pedagógica.

Para o avanço no entendimento do trabalho desenvolvido por uma equipe pedagógica no cenário da Rede Federal de EPCT, que em um contexto mais amplo deve visar a constante melhoria dos serviços educacionais ofertado à sociedade, o estudo aponta perspectivas e desafios: desenvolver iniciativas e diálogo com os docentes, chamando-os para o trabalho coletivo; envolver a comunidade acadêmica nas discussões, estudos e processos, pautada no entendimento de uma “liderança pedagógica democrática” (PONTES, 2014, p. 13); articular movimento coletivo de reflexão e ação acerca dos rumos da Rede Federal de EPCT “com vistas a contribuir para que a Instituição assuma finalidades sociais e políticas em face da importância/necessidade da preparação para o trabalho e para a cidadania, assumindo-se a perspectiva de formação emancipatória” (PONTES, 2014, p. 13).

Outros estudos foram encontrados sobre o trabalho pedagógico nos Institutos Federais, porém abordando particularmente a atuação do pedagogo. Considerando a insuficiência de pesquisas sobre o trabalho dos técnicos em assuntos educacionais, sintetizaremos o encontrado nestes estudos sobre a atuação do pedagogo para a continuidade da discussão acerca do trabalho pedagógico nas instituições.

Para Brandt et al. (2014), o pedagogo assume importante papel de mediador entre os diferentes atores do ambiente educacional, cujo objetivo comum deva ser a qualidade da educação, em um contexto de conflitos sociais (escola). É, pois, um desafio e uma tarefa árdua. O pedagogo “é o articulador num grupo que mantém tantas diferenças de pensamentos, de caráter, atitudes e ações” (BRANDT et al., 2014, p. 69).

A ação do pedagogo deve estar diretamente relacionada com o desenvolvimento e com a oferta de uma educação de qualidade. A respeito de seu preparo para o enfrentamento desta missão, as autoras colocam que:

O pedagogo necessita acompanhar as atividades educacionais, visando direcionar e qualificar esse processo. Para tanto, é fundamental consolidar uma boa fundamentação teórica, conhecer a legislação educacional e ter capacidade de planejar, pois é por meio de um bom planejamento que a garantia de um trabalho mais qualificado ocorrerá, tendo como base o trabalho em equipe, que depende da interação com as demais pessoas e setores, assim como do envolvimento com a elaboração e/ou reestruturação de documentos que organizem o saber/fazer pedagógico (BRANDT et al., 2014, p. 68).

Carrijo, Cruz e Silva (2016) analisaram o trabalho do que denominaram de “pedagogo técnico” na educação profissional, científica e tecnológica ofertada pelos Institutos Federais (IFs), por meio de um levantamento de publicações de artigos nas revistas dos próprios Institutos, entre os anos de 2008 (criação dos IFs) e 2014. Apesar

das diferentes realidades existentes entre as instituições espalhadas pelo território nacional, as autoras encontraram pontos em comum no que concerne à atuação dos pedagogos nos IFs.

O pedagogo atuante no contexto da educação técnica e tecnológica tem como área de atuação preponderante a supervisão escolar e gestão educacional, perfazendo tanto o trabalho didático-pedagógico como os processos pedagógico-administrativos. O levantamento realizado também mostra que o pedagogo atua “com toda a comunidade escolar: docentes, discentes, técnicos, família, incluindo o público interno e externo, articulando-os por exemplo, com o mundo do trabalho” (CARRIJO, CRUZ e SILVA, 2016, p. 9).

A relação entre pedagogos e docentes também apareceu como sendo permeada por dificuldades, e uma das razões se encontra no imaginário negativo do trabalho de supervisão escolar, construído historicamente e o qual remeteria a atuação do pedagogo para um papel fiscalizador nos processos de ensino-aprendizagem. Ainda assim, grande parte dos docentes recorre ao trabalho do pedagogo em diferentes momentos do processo educativo, o que ressalta a importância da figura do pedagogo no ambiente educacional (CARRIJO, CRUZ e SILVA, 2016).

Por fim, o artigo vem a corroborar com os demais estudos encontrados quando aponta os desafios colocados aos *pedagogos técnicos* inseridos na educação profissional e tecnológica: dominar os conhecimentos pertinentes aos processos escolares (didático-pedagógicos-administrativos), desconstruir a resistência encontrada em outros atores do espaço escolar e a busca por formação continuada e complementar, para dar conta não só das demandas específicas encontradas na educação profissional mas também sob a perspectiva de uma educação comprometida com a transformação da realidade social. De acordo com as autoras, os pedagogos “devem buscar conhecimento e comprometimento relacionados à realidade política, econômica e social [...] o engajamento profissional e social” (CARRIJO, CRUZ e SILVA, 2016, p. 10).

Em síntese, as dúvidas e imprecisões quanto ao cargo de técnico em assuntos educacionais – e sua atuação no ambiente educacional – seja do ponto de vista legal ou sobre o *fazer* deste trabalhador da educação, persistem por cerca de quatro décadas. Se em 1973 o cargo apareceu pela primeira vez em um documento oficial, em 1979 já houve esforços no sentido de se procurar compreender quem é este servidor da educação inserido nas instituições federais, na perspectiva de se aproveitar melhor as suas potencialidades no âmbito da administração pública.

As legislações que trazem as descrições do cargo, por sua vez, parecem não colaborar para estes encaminhamentos, pois são vagas e abrangem um grande rol de atividades. Ao mesmo tempo em que remetem a atuação do TAE para as atividades de ensino e de natureza pedagógica, as descrições mais recentes para o ingresso na carreira vêm aumentando o campo de atuação para muito além das atividades citadas originalmente. E, em não havendo uma delimitação clara das atribuições destes trabalhadores/profissionais da educação – ou, o que realmente se espera dos TAEs como contribuição para o desenvolvimento institucional no campo dos processos educativos – corre-se o risco de haver servidores com interessante potencial, formação e experiência para o desenvolvimento de ações inerentes ao processo ensino-aprendizagem, executando tarefas de cunho administrativo.

Aqui, talvez tenhamos que trazer a seguinte questão: o que deseja, a instituição de ensino, de um servidor técnico em assuntos educacionais? Está clara, para as instituições – leia-se gestores públicos – quem é este profissional da educação e a qual trabalho o TAE deverá se dedicar? O problema, entretanto, parece ter atravessado longo período sem debates, haja vista a dificuldade em encontrar publicações que se debruçaram sobre o tema.

2 O CENÁRIO DOS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS DO IFSC

2.1 Contextualização da análise, interpretação dos dados e discussão: os instrumentos de pesquisa

Esta seção pretende apresentar uma discussão que tem origem nos objetivos do estudo (que, por sua vez, surgiram das inquietações que motivaram a pesquisa), e que terá como substância primordial os dados empíricos produzidos nos diferentes momentos da fase de campo da pesquisa.

Desde o início estava ciente da complexidade da realidade a que me dispus a pesquisar. E não somente devido à temática escolhida, que, por si só, já pode ser considerada desafiadora e permeada de “espinhos”. Afinal, trazer à tona assuntos delicados, que mexem com gestão de pessoas, e que têm potencial para gerar grandes discussões e conflitos, nunca é algo simples. Mas a complexidade também se devia à própria natureza da instituição: uma instituição de história centenária como é o caso do Campus Florianópolis, originário da Escola de Aprendizes Artífices de 1909; uma instituição recente enquanto Instituto Federal, como é o caso da maioria dos Campus do IFSC, frutos do projeto de expansão da Rede Federal de educação profissional deste início de século XXI, em história contada ainda na seção introdutória do estudo; uma instituição multicampi, com 22 unidades distribuídas pelo Estado de Santa Catarina, cada qual com sua realidade local ainda que regidas pelas mesmas macrodiretrizes institucionais. Uma instituição, enfim, composta por diferentes instituições.

Ao longo do percurso, então, fui percebendo que teria de utilizar diferentes técnicas e instrumentos para tentar dar conta desta realidade, para que eu pudesse ouvir os técnicos e técnicas em assuntos educacionais que atuam no Campus Florianópolis mas também ouvir os técnicos(as) em assuntos educacionais que atuam nas realidades dos outros Campus do IFSC e também na Reitoria da instituição. Tendo isso em vista, os instrumentos adotados acabaram por surgir de forma natural no processo que se foi construindo: adotei o questionário para o levantamento de dados com os colegas TAEs dos Campus e Reitoria; realizei encontros presenciais de discussão/debate com o coletivo de TAEs do Campus Florianópolis; por fim, realizei entrevistas com TAEs do Campus Florianópolis. Os dados evidenciados nesta seção, portanto, são oriundos dos diferentes momentos de coleta/produção de dados, pelos diferentes instrumentos de pesquisa.

Considero oportuno destacar as razões que me levaram a realizar tais escolhas:

(1) a opção pelo questionário foi motivada pelo desejo de abarcar os TAEs trabalhadores de diferentes unidades da instituição – de diferentes realidades, portanto, uma vez que no IFSC há campus com história centenária e há inúmeros campus com história recente; campus e reitoria que variam significativamente, também, em relação ao porte da estrutura administrativa, número de pessoal, número de técnicos em assuntos educacionais, etc. Para procurar ouvir servidores atuantes em diferentes realidades, entendendo desde o início que isso seria fundamental para o alcance dos objetivos propostos, e considerando as limitações geográficas e de recursos financeiros¹⁵, o questionário demonstrou-se um instrumento bastante eficaz para o encurtamento de distâncias. Na etapa de análise dos dados, e de posse das respostas dos colegas que se sentiram chamados a manifestarem suas opiniões sobre o tema, a riqueza do material me permite afirmar que esta foi uma escolha acertada.

(2) o recorte da população do estudo, tangível pelo trabalho presencial realizado com o grupo de TAEs do Campus Florianópolis, bem como pelas entrevistas, foi uma decisão que se justificou pela possibilidade do desenvolvimento de um trabalho mais próximo, presencial, em momentos coletivos e também individualmente, com TAEs lotados no mesmo campus que o pesquisador. Não menos importante, também contribuiu para essa decisão a necessidade da elaboração de um produto educacional, que desde o início vinha sendo pensado sob a ótica da concepção por parte dos sujeitos que compõe este grupo; mais uma razão para nos encontrarmos próximos. Se não foi possível materializar aquilo que tínhamos por “ideal”, dadas as diferentes intercorrências ocorridas ao longo do percurso (aí encontram-se aprendizados de outra natureza advindos do ofício de pesquisa: compreender e aceitar as imperfeições do caminho), ainda assim, todos os esforços foram no sentido de que o produto educacional possa refletir algo deste grupo de indivíduos trabalhadores da educação – seres humanos, primeiramente – e, quiçá, contribuir para o debate acerca da compreensão do papel dos técnicos em assuntos educacionais na educação pública federal.

Optei por enviar o questionário (do tipo *limesurvey*) a todos os servidores e servidoras técnicos(as) em assuntos educacionais do Instituto Federal de Santa Catarina, que foram convidados a participar do estudo por intermédio de uma mensagem de e-mail direcionada a seus endereços eletrônicos institucionais no mês de outubro de 2018. De início, recebi inúmeras respostas ao questionário e alguns interessantes (e motivadores)

15 O IFSC possui campus em todas as macrorregiões de Santa Catarina; não foi concedido apoio financeiro para a realização da pesquisa.

retornos por e-mail, que versavam desde comentários e observações acerca da escolha do tema como incentivos para a continuidade da pesquisa. Após 15 dias do envio da mensagem-convite encaminhei nova mensagem aos TAEs, agradecendo-os pela participação e reforçando o convite àqueles que, por alguma razão, não haviam participado. Estipulei um prazo de duas semanas para quem se sentisse chamado a responder o questionário, que expirou no dia 05/11/2018. Nesse período recebi mais alguns retornos e manifestações, o que me deixou muito satisfeito com os resultados e extremamente agradecido aos colegas que dedicaram o seu tempo e atenção para a pesquisa. Esta etapa da coleta/produção de dados, portanto, durou aproximadamente um mês.

As outras duas etapas foram realizadas com servidores técnicos em assuntos educacionais do Campus Florianópolis, pelos motivos explicitados anteriormente. Em relação aos encontros de discussão/debate presenciais, conseguimos nos reunir em duas ocasiões: a primeira reunião ocorreu ao final do mês de janeiro de 2018, logo após o período de definição dos temas de pesquisa e das orientações (término do 1º semestre do Programa de Mestrado). Considerei importante chamar um encontro para aquele momento por ainda estar no início da caminhada da pesquisa, cujo intuito foi apresentar a ideia do estudo com os TAEs, ouvir sugestões, reforçar o convite à participações futuras, esclarecer dúvidas, ler/entregar o TCLE, etc. Apesar de considerar um encontro inicial, daquele momento brotaram ricas discussões e produção de dados. Senti o fortalecimento de vínculos quando debatemos sobre nosso trabalho e constatamos que, apesar das diferentes formações e áreas de trabalho no IFSC, enxergamos quantas coisas temos em comum.

O segundo encontro presencial aconteceu no mês de julho de 2018, e teve como objetivo principal a discussão sobre o produto educacional (o detalhamento deste processo teórico de elaboração está no capítulo 3, que trata do produto). A exemplo do primeiro encontro, este segundo foi permeado de debates sobre o trabalho e a carreira do TAE, suas contradições, angústias e dificuldades. Com o consentimento dos colegas presentes, a reunião foi gravada em áudio e o momento tornou-se um rico material de pesquisa.

Por fim, o último instrumento utilizado para a fase de campo foi a entrevista, que serviria tanto de conteúdo para a análise e interpretação dos dados como para a materialização do produto educacional. Convidei aos técnicos em assuntos educacionais para um depoimento sobre *Trabalho e Sentidos do Trabalho*, cuja proposta foi a

realização de encontros individuais. Para a consecução do vídeo, era preciso, porém, da presença de uma câmera... Devo confessar que este foi um momento singular desta caminhada de pesquisa, pois tenho consciência de que não é tarefa simples se expor perante a câmera. Ainda mais para falar de temas complexos e sensíveis como o próprio trabalho. Ciente dos obstáculos e das possíveis negativas, respirei fundo algumas vezes e segui em frente. Por vezes, quando o ritmo parecia não fluir ainda que com todos os esforços empreendidos, fiz o movimento de recuar; me coloquei somente na posição de observador do cotidiano e da vida, procurei compreender o que me foi possível compreender e aceitar o que não consegui compreender.

Para este momento das entrevistas visando uma posterior produção do vídeo, me vi na condição de aprendiz: era preciso, pois, aprender alguma coisa sobre gravação de imagens, afinal, considerando o tempo exíguo e a limitação de apoio, teria de realizar essa empreitada em carreira solo. Conversei com algumas pessoas da área, li conteúdos sobre o assunto, precisei adquirir um *smartphone* com qualidade superior de câmera. E parti para as entrevistas com as/os colegas técnicos(as) em assuntos educacionais que responderam positivamente ao convite. As entrevistas foram realizadas no Campus Florianópolis do IFSC entre novembro de 2018 e fevereiro de 2019. Os detalhes do processo de produção do vídeo estão no capítulo 3.

Para esta etapa de análise e discussão, portanto, serão considerados: as 30 respostas completas recebidas ao convite para a participação por meio de questionário, destinado aos 73 técnicos e técnicas em assuntos educacionais¹⁶ lotados nos 22 Campus e Reitoria do Instituto Federal de Santa Catarina; os dois encontros presenciais realizados com os TAEs do Campus Florianópolis do IFSC; as cinco entrevistas realizadas com TAEs do Campus Florianópolis do IFSC.

Para a análise e interpretação dos dados optamos pela técnica *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 2007; MINAYO, 2007), que, entre suas ferramentas para a análise das comunicações, elenca a possibilidade da *categorização*. Segundo Bardin (2007),

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2007, p. 111).

16 Segundo dados do Departamento de Gestão de Pessoas/DGP/IFSC, em outubro de 2018.

Do exercício de decomposição do material empírico e posterior reorganização, que, em última instância, visa à “tentativa de se caminhar na objetivação durante a análise” (GOMES, 2007, p. 88), emergiram dois temas principais, os quais nortearão a etapa de interpretação dos dados. São eles: (1) a investigação acerca do trabalho dos técnicos em assuntos educacionais sob a perspectiva de análise entre *trabalho prescrito* e *trabalho real* e (2) os sentidos atribuídos ao trabalho pelos técnicos em assuntos educacionais do Instituto Federal de Santa Catarina. O primeiro tema será discutido em seguida, enquanto o segundo consta no capítulo dedicado ao produto educacional.

2.2 O trabalho dos Técnicos em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Santa Catarina: trabalho prescrito e trabalho real

Nesta primeira seção da discussão e análise dos dados empíricos pretendo abordar um ponto central da pesquisa, que é o debate acerca do trabalho (fazer) dos técnicos e técnicas em assuntos educacionais do Instituto Federal de Santa Catarina. Particularmente, o objetivo deste momento é o de **compreender a natureza do trabalho** deste grupo de trabalhadores da educação, ou, em outras palavras, procurar compreender **o que fazem os TAEs do IFSC**. Para isso, considero importante investigar onde os técnicos e técnicas em assuntos educacionais trabalham (setores/áreas de atuação), e, sobretudo, realizar o exercício comparativo entre o que se encontra descrito nos documentos oficiais (os quais considerarei como sendo as *prescrições*) e o que efetivamente se faz no cotidiano de trabalho (execução; trabalho real). Antes, porém, torna-se relevante apresentar quem são estes trabalhadores da educação.

2.2.1 Perfil dos TAEs do IFSC

Para preservar a identidade dos sujeitos e garantir o anonimato nas respostas optei por mostrar, nesta parte introdutória, o cenário dos técnicos e técnicas em assuntos educacionais do IFSC por meio de números:

Quadro 2 – Perfil dos TAEs do IFSC

| Idade | Sexo |
|--|--|
| Variou entre 27 e 55 anos de idade Média: 39 anos de idade Moda: 40 anos | Feminino: 22 TAEs ou 73 % Masculino: 08 TAEs ou 27% |
| Tempo de trabalho no IFSC | |
| 0-3 anos = 10 TAEs 4-7 anos = 08 08-11 anos = 10 12 anos ou mais = 02 TAEs | |

Elaborado pelo autor. Fonte: respostas recebidas à pesquisa.

Os números acima nos permitem conceber um cenário composto, predominantemente, por mulheres técnicas em assuntos educacionais. A este fato acredito que se relacionam os requisitos para a investidura no cargo, quais sejam a formação superior em pedagogia ou outro curso de licenciatura, áreas onde a presença das mulheres é notadamente superior à presença masculina, no Brasil. Artes e Ricoldi (2016) lembram que o acesso das mulheres à educação básica ocorreu de maneira mais intensa a partir da segunda metade do século XX, e que nos anos 1980 as mulheres já se encontravam mais escolarizadas que os homens, tomando-se como referência o indicador *número de anos de estudo*. As autoras trazem dados do Censo do Ensino Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP, de 2010, que refletem esse contexto: na grande área denominada de Ciências da Educação (licenciatura em pedagogia e licenciatura em outras áreas), eram 44.307 homens matriculados para 526.705 mulheres matriculadas em cursos superiores na área da Educação (Artes; Ricoldi, 2016).

Quanto à idade, os TAEs mais jovens possuem 27 anos (dois servidores); e três TAEs possuem 55 anos de idade (maior idade relatada). Dentre todos os participantes do estudo, a média de idade ficou em 39 anos. A moda, ou seja, o número correspondente à idade que apareceu com maior frequência na população do estudo, ficou em 40 anos (seis TAEs). No questionamento a respeito do “tempo de casa”, 10 servidores afirmaram terem ingressado como técnicos(as) em assuntos educacionais do IFSC há menos de três anos, enquanto 18 encontram-se no grande grupo que compreende entre 04 e 11 anos de instituição; apenas dois TAEs estão no IFSC há mais de 12 anos. Essas respostas parecem ir ao encontro da nova realidade das IFES verificada a partir da política de investimentos na Rede Federal de EPCT entre 2003 e 2016, que tornou possível sua expansão a partir da construção de novas escolas e, conseqüentemente, da abertura de novos concursos públicos para a contratação de trabalhadores. A seguir, inicio a análise e a discussão a partir dos dados produzidos na fase de campo e o descrito na literatura.

2.2.2 O trabalho de acordo com os documentos e o trabalho realizado no cotidiano

O conceito de *trabalho prescrito* tem origem no método da *Organização Científica do Trabalho* (OCT) concebida por Taylor, que visava o aumento da eficácia e da produtividade. Naquela visão, aos trabalhadores/operários cabia somente a execução das tarefas, mediante prescrições estabelecidas pelos planejadores/superiores. Esta forma de

conceber o trabalho – e, por consequência, as múltiplas relações que são desenvolvidas no complexo contexto laboral – tem por base a divisão do trabalho, ou seja, os preceitos da OCT aprofundam a separação entre aqueles responsáveis por pensar/planejar, por intermédio de suas faculdades cognitivas, e aqueles que devem apenas executar, por intermédio de suas capacidades físicas (BRITO, 2009; SANTOS, 1997).

A despeito disso, Santos (1997) aponta que

A diferença entre trabalho prescrito e trabalho real, entre concepção e execução como elemento fundante do ideário taylorista de organização “científica” do trabalho, não logrou, apesar de seu relativo sucesso, resolver os problemas do atual padrão de acumulação capitalista. Questionado desde sempre pelos trabalhadores, a partir da metade deste século [séc. XX] esta separação passa a ser questionada também pelos próprios gestores da produção vindo a constituir um dos focos principais dos novos modos de organizar e gerir o trabalho. Esta mudança de mentalidade deve-se ao reconhecimento de que há no trabalho concreto, entre trabalho prescrito e trabalho real, um espaço onde o saber é necessariamente colocado em trabalho. As soluções criadas neste espaço pelos trabalhadores sempre foram, e continuam sendo, fundamentais para que a produção se efetive. O trabalho convoca a inteligência de cada trabalhador e do coletivo do trabalho na descoberta, na aprendizagem, no desenvolvimento e na produção de saberes (SANTOS, 1997, p. 15).

Em estudo sobre trabalho prescrito e trabalho real no atual mundo do trabalho, Santos (1997) discute a questão dos saberes dos trabalhadores – e dos saberes de cada trabalhador – e as relações que vão se estabelecendo a partir daí, individual e coletivamente, entre indivíduos/trabalhadores, saberes e produção. Não conseguiremos adentrar neste “campo dos saberes no trabalho”, visto que esta é uma longa e rica discussão e que certamente não seríamos capazes de abarcá-la neste momento. Interessa-nos, porém, trazer ao debate aqui proposto a menção à *subjetividade*, que se mostra presente quando estudamos trabalho prescrito e trabalho real. É precisamente “a relação singular que cada trabalhador estabelece com esses saberes” (SANTOS, 1997, p. 14), sua subjetividade, portanto, completamente abandonada na concepção taylorista da organização do trabalho, que emerge com força nas discussões sobre o trabalho no atual momento histórico.

Schwartz (2016) defende que “a atividade de trabalho é atravessada de história” (p. 178). Isso quer dizer que os seres humanos, ao trabalhar, estão constantemente fazendo história. Sob essa ótica, a rigidez e a previsibilidade – base da visão taylorista acerca do trabalho – não encontram eco. Sobre a OCT, o autor escreve:

Uma tal ambição de previsibilidade exhaustiva concernente ao trabalho humano anula, logicamente, o desdobramento de toda produção de saber no próprio curso desta atividade: a atividade não encontra nada que a obriga a pensar e se pensar, não existe problema a tratar, posto que o trabalho é apenas uma sequência de soluções já pensadas por outros. Lembremos Taylor dizendo a seus operários: “não lhes pedimos para pensar” (SCHWARTZ, 2016, p. 178).

Outro apontamento importante a respeito da discussão de *trabalho prescrito* desvela que, ainda que seu conceito esteja intimamente ligado à organização do trabalho de Taylor, e, por isso, tenha sido vinculado a uma conotação negativa, torna-se necessário esclarecer que a prescrição pode ser compreendida como

[...] uma forma de antecipação necessária e que é encontrada em todos os processos produtivos. Com isso, entendeu-se que o conceito de 'trabalho prescrito' (ou tarefa) é fundamental para descrevermos uma das faces do trabalho – que logicamente tem implicação sobre a outra (atividade) (BRITO, 2009, *online*).

De acordo com a autora, é profundo o debate acerca do trabalho prescrito, especialmente com as transformações no mundo do trabalho. De maneira resumida, porém, pode-se colocar que o trabalho prescrito engloba elementos como:

Os objetivos a serem atingidos e os resultados a serem obtidos, em termos de produtividade, qualidade, prazo; Os métodos e procedimentos previstos; As ordens emitidas pela hierarquia (oralmente ou por escrito) e as instruções a serem seguidas; Os protocolos e as normas técnicas e de segurança a serem seguidas; Os meios técnicos colocados à disposição – componente da prescrição muitas vezes desprezado; A forma de divisão do trabalho prevista; As condições temporais previstas; As condições socioeconômicas (qualificação, salário) (BRITO, 2009, *online*).

Aproximando-nos de nosso objeto de estudo, qual seja o trabalho dos TAEs, torna-se necessária análise acerca das atribuições do cargo e precisamente aquilo que pensam os técnicos e técnicas em assuntos educacionais a respeito de seus fazeres. Nesse sentido, é relevante relembrar as atribuições do cargo previstas no Edital do Concurso Público do IFSC 2017, que constitui-se no documento mais recente da instituição no que tange às atribuições de cargos. Para os técnicos em assuntos educacionais, lê-se:

Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos alunos; elaborar projetos de extensão; Realizar trabalhos estatísticos específicos; elaborar apostilas; orientar pesquisas acadêmicas; utilizar recursos de informática; executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional (IFSC, 2017c).

Uma vez que o Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC – que constituía-se no único documento a apresentar as atribuições dos cargos técnico-administrativos em educação, foi tornado sem efeito pelo sucinto Ofício-Circular nº 1/2017/COLEP/CGGP/SAA-MEC (Anexo A), gerando uma preocupante lacuna documental nessa área, consideraremos o referido Edital 2017 do IFSC como o documento que traz a prescrição do trabalho dos técnicos em assuntos educacionais. Até

porque o disposto neste edital toma por base o referido Ofício Circular nº 015/2005 do MEC.

O trabalho realizado no cotidiano, entretanto, apresenta outras facetas. Isso transparece nos depoimentos dos próprios TAEs. Quando perguntados sobre “o que é o trabalho dos técnicos em assuntos educacionais?”, as opiniões expressadas foram diversas, tal como é possível perceber a partir de algumas respostas ao questionário aplicado:

É trabalho relacionado aos processos pedagógicos e de ensino da instituição – TAE 12¹⁷.

Acredito que o TAE é responsável por apoiar o processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista sua formação em Pedagogia/Licenciaturas – TAE 24.

Ser “orientador educacional” para estudantes e “assessor didático” para professores – TAE 27.

É um trabalho dinâmico e estratégico que pode contribuir demais no processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem na Instituição. É um trabalho que pode se atuar tanto no cotidiano do viver a educação entre docentes e discentes quanto na gestão do ensino, pesquisa e extensão do Instituto – TAE 29.

O técnico em assuntos educacionais no IFSC é utilizado como um faz tudo, ou seja, um pouco de cada área. Porém, o TAE é um profissional que deve atuar junto aos cursos, professores e alunos, auxiliando no processo de ensino aprendizagem – TAE 28.

Deveria ser um servidor que no seu fazer mediasse as questões pedagógico-institucionais e acompanhasse e avaliasse a implementação de políticas educacionais – TAE 19.

Pelas respostas ora apresentadas, que representam um extrato do conjunto de respostas recebidas à pesquisa, é possível depreender que um entendimento comum entre os técnicos e técnicas em assuntos educacionais em relação ao seu trabalho é quanto ao caráter pedagógico do cargo. Isso fica evidente pelo número significativo de falas que tecem alusão aos processos pedagógicos, processos de ensino ou processos de ensino-aprendizagem. Pedagógico, aqui, compreendido no sentido de que trata Libâneo (2005), como campo de conhecimento que estuda as práticas educativas e os diversos processos que as circundam. No contexto das instituições federais de ensino, que é onde encontramos o cargo de técnico em assuntos educacionais, tais processos

17 Neste texto, quando da reprodução dos depoimentos para a etapa da discussão, optei por este formato de apresentação (fonte 12; itálico; justificado) por acreditar que desta forma se valorizam as falas dos sujeitos da pesquisa e há melhor aproveitamento do espaço.

podem significar uma ampla gama de atividades. Ocorre, porém, que o técnico em assuntos educacionais, a despeito de sua formação e requisitos para o ingresso na carreira o remeterem para a descrição de “profissional do ensino” ou “especialista em educação”, o TAE não é necessariamente formado em Pedagogia. A realidade mostra que o técnico em assuntos educacionais, portanto, não parte da condição de que reúne amplos conhecimentos acerca dos processos inerentes às práticas educativas, sistematizados por meio da formação superior em Pedagogia. Esta é uma possibilidade no âmbito deste cargo, mas não a regra, como pode ser observado no gráfico abaixo:

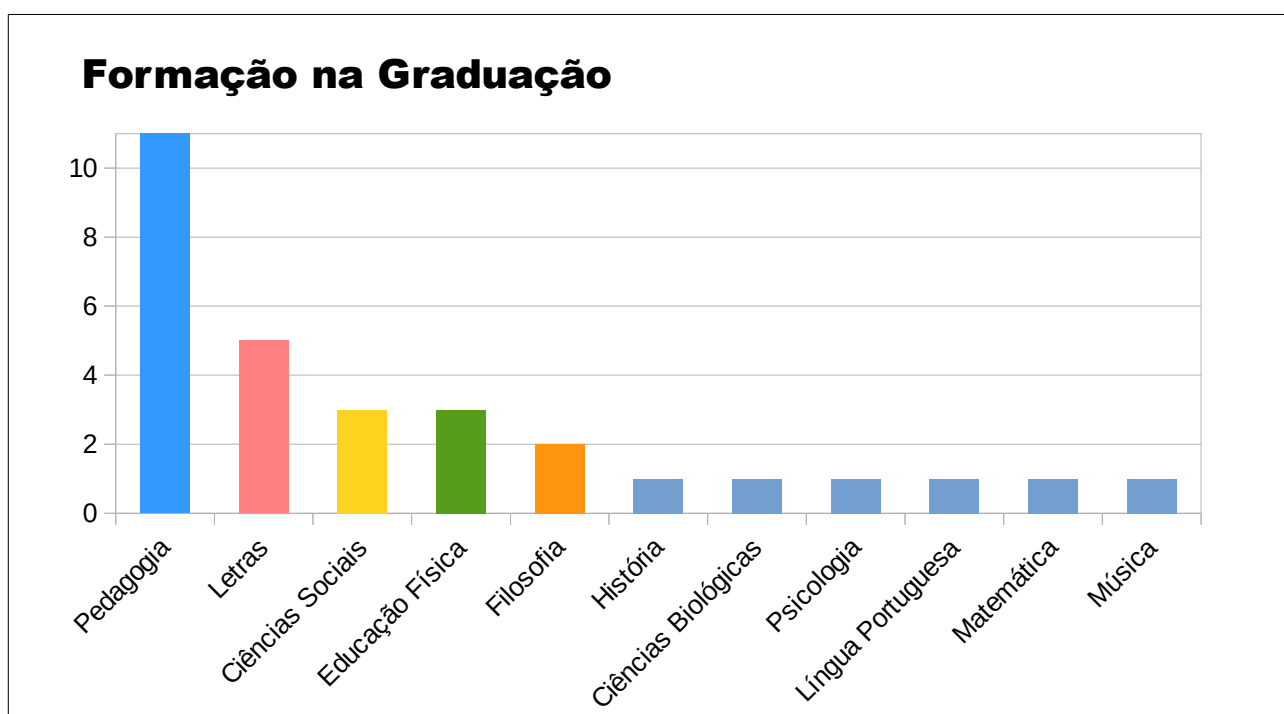


Gráfico 1: Formação na Graduação. Fonte: elaborado pelo autor, com base nas respostas ao questionário aplicado.

Analisando as informações concedidas pelos participantes do estudo, nota-se que 11 TAEs possuem graduação em Pedagogia; cinco são licenciados em Letras; três em Ciências Sociais e três em Educação Física; dois possuem licenciatura em História e seis apontaram licenciatura em outras áreas. Em um universo de 30 técnicos e técnicas em assuntos educacionais, 11 são graduados(as) em Pedagogia e 19 são licenciados(as) em outras áreas do conhecimento. Este pode ser considerado um importante indicador para a compreensão da ampla diversidade de formações existente entre servidores ocupantes do mesmo cargo. Constitui-se, também, em fator gerador de dúvidas: entre os próprios TAEs e na comunidade acadêmica:

Para mim, o trabalho de Técnicos Educacionais deve ser pedagógico, mas em alguns campus o papel do TAE não é valorizado pedagogicamente se este não possuir pedagogia, e diante deste fato este servidor é encaminhado para atividades administrativas – TAE 15, 8-11 anos na instituição.

No momento tenho muitas dúvidas, mas gostaria que fossem privilegiadas as atividades de planejamento e elaboração de estratégias educacionais, didáticas pedagógicas e acompanhamento ao percurso acadêmico dos estudantes. Pelo menos estas são atribuições que eu entendo ser de responsabilidade do TAE TAE [carreira: técnico-administrativo em educação e cargo: técnico em assuntos educacionais], mas no meu campus atendemos muitas ocorrências com frequência e rotinas que não possibilitam as práticas que citei. Pois dependem de momentos de elaboração, levantamento de dados entre outros – TAE 25, 8-11 anos na instituição.

Que pergunta difícil! [Em sua opinião, o que é o Trabalho dos técnicos e técnicas em assuntos educacionais?] Sinceramente, eu sempre me senti muito confusa com relação ao cargo. Compreendo que eu aprendi e me construí enquanto profissional no dia a dia do câmpus, no contato com profissionais de outras áreas e a partir de formações (buscadas por interesse próprio, pois eu nunca participei de alguma ação formativa voltada especificamente para a atuação do cargo). Eu compreendo que se trata de um cargo voltado para a organização e o planejamento do ensino (ensino entendido de forma ampla, pensando-se na indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão). Por isso, das experiências que tive, eu enxergo um maior potencial de trabalho deste cargo em setores como o DEPE [Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão], mais do que a própria coordenadoria pedagógica. Nas coordenadorias, inclusive, observo uma confusão entre o cargo, o cargo de pedagogo e as expectativas institucionais de atuação desses profissionais, que, para mim, foram bastante frustrantes. Não sou pedagoga, mas também trabalho com educação – TAE 17, 8-11 anos na instituição.

Relatos como estes apontam que mesmo entre servidores técnicos em assuntos educacionais com certo “tempo de casa”, ou seja, servidores e servidoras que em tese já superaram a fase inicial de adaptação institucional e apropriação do que seja atuar na realidade da Rede Federal de EPCT, ainda assim, neste grupo de servidores persistem dúvidas quanto à atuação profissional. Estas dúvidas e indefinições podem levar à desmotivação e gerar uma série de desconfortos ao indivíduo que não enxerga o seu lugar na dinâmica institucional e, por isso, não reconhece o seu papel e importância social. Em nível coletivo, esse quadro é desfavorável para a constituição de uma identidade dos técnicos em assuntos educacionais, como mostraram Souza e Corrêa em recente estudo de 2018 e abordado na revisão teórica. As autoras apontam a questão da generalidade como um aspecto que está sempre rondando a atuação dos técnicos em assuntos educacionais, a começar pela própria expressão “assuntos educacionais”, carregada de subjetividades e amplas possibilidades. Apontam, também, a responsabilidade dos gestores, cujo papel decisório na delegação e distribuição de tarefas

e na organização do trabalho institucional deveria assumir postura mais crítica em relação a este cargo, a fim de dirimir problemas históricos, romper com o estereótipo do servidor *coringa* e valorizar o TAE como profissional da educação (SOUZA; CORRÊA, 2018).

2.2.3 Os Técnicos em Assuntos Educacionais como seres pedagógicos: experiências de outras IFES

Nesta caminhada, é possível perceber alguns esforços no sentido do direcionamento das atividades dos técnicos em assuntos educacionais, e, em consequência, do fortalecimento da imagem atribuída ao cargo e da busca por uma identidade. Assim como Souza e Corrêa (2018), que apresentaram a realidade dos TAEs do IFRJ e afirmaram que o Instituto Federal do Rio de Janeiro vem adotando a política de incorporar os técnicos em assuntos educacionais à Coordenadoria Pedagógica institucional (Coordenação Técnico-Pedagógica/CoTP, na nomenclatura do IFRJ), Pio (2012) relata movimento semelhante no Colégio Pedro II (CPII)¹⁸ e traz importantes contribuições a esse debate.

Naquela instituição, referência no ensino público brasileiro – e de história centenária tal qual o Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis,

Desde 2004, quando se deu o primeiro concurso para agentes técnico-administrativos da escola, o CPII foi aproximando o TAE do pedagogo através de seus editais. Essa afirmação parte de uma análise breve, mas significativa: neste ano, de 2004, foi exigida a “graduação na área de Educação” sem nenhuma outra exigência; em 2007, o Curso de Pedagogia ou Licenciaturas; já em 2010, solicitam pedagogos ou, no caso dos egressos das Licenciaturas, a Especialização em “Orientação Educacional, Supervisão Educacional ou Pedagógica e/ou Psicopedagogia”. Ao que indicam as mudanças quanto à exigência na formação do TAE, o Colégio demonstrou a necessidade de, primeiro, passar a incluir os pedagogos, depois exigir somente pedagogos ou especialistas (PIO, 2012, p. 74).

No estudo em questão, é notável o direcionamento dos ocupantes do cargo de técnico em assuntos educacionais para uma atuação pedagógica, a começar pela redefinição dos requisitos à investidura no cargo, que a partir de 2010 passa a exigir pedagogos ou licenciados com especialização em áreas típicas da Pedagogia. Essa guinada no que diz respeito à atuação dos TAEs, aproximando-os do trabalho de natureza pedagógica e

18 De acordo com Pio (2012), o Colégio Pedro II possui estrutura peculiar. Composto de 14 Unidades Escolares e uma Unidade Administrativa (onde localiza-se a Direção Geral), a instituição desenvolve as seguintes modalidades: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Informações do sítio eletrônico do Colégio Pedro II, em 2019, indicam que a instituição data do ano de 1837, possui também um Centro de Referência em Educação Infantil, e, com a Lei 12.677/12, foi equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

lotando-o no setor institucional responsável por tal (no caso do CPII, no SESOP – Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica), suscita, a meu ver, no mínimo duas observações.

A primeira demonstra um esforço institucional em procurar definir, com maior grau de precisão do que o encontrado nos documentos/prescrições de abrangência nacional, a natureza e o local de trabalho do técnico em assuntos educacionais no espaço da escola. Não restam dúvidas de que este processo é fruto de amadurecimento nas discussões sobre o assunto, das quais devam participar os próprios especialistas em educação, mas, também, os gestores – que, em última instância, são os tomadores de decisão no que concerne à alocação e remoção de servidores nos diferentes setores da instituição. Cabe ressaltar, da distância em que observamos tal contexto, e com os olhos de quem está imerso na realidade do Instituto Federal de Santa Catarina, que tal iniciativa no Colégio Pedro II também pode ser considerada uma efetiva conjunção de esforços para a concretização de um trabalho conjunto entre TAEs e pedagogos.

Por outro lado, a segunda observação apresenta-se como uma contradição à primeira: ao tecer forte aproximação entre o trabalho dos técnicos em assuntos educacionais e o trabalho dos pedagogos, orientando-os para a execução de seus fazeres no mesmo setor, quando, em alguns momentos, estes podem se equiparar, se “fundir”, ou mesmo gerar dúvidas e confusões (quem faz o quê? Todos fazemos o mesmo trabalho?), não estaria esse direcionamento no caminho de “transmutar” dois cargos, distintos por lei, em um só?

As implicações das mudanças citadas devem ser acompanhadas e merecem estudos posteriores capazes de trazer seus resultados, tanto para os trabalhadores TAEs e pedagogos como para a qualidade do desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado sob essa ótica da integração. Sem realizar juízo de valor, atribuindo-as como positivas ou negativas, compreendo que tais iniciativas verificadas nas duas instituições do Rio de Janeiro (IFRJ e CPII) partem do entendimento de que a atuação dos técnicos em assuntos educacionais deva ser prioritariamente no trabalho pedagógico, aquele que possui vínculo direto com os processos de ensino-aprendizagem e com seus sujeitos. No cenário do IFSC parece estarmos ainda muito distantes deste entendimento, como aparece nas seguintes falas de técnicas em assuntos educacionais no exercício de análise da relação entre trabalho prescrito e trabalho real:

Em geral, aquilo que nós fazemos como técnicos em assuntos educacionais não tem nada a ver com o que está descrito nos documentos e atribuições do cargo. A gente é usado como “pau pra toda obra” e vai se encaixando no que aparece. Trabalhar diretamente com o processo educativo às vezes acontece por acaso, mas não que a instituição pense nisso. Acredito que os técnicos em assuntos educacionais devam trabalhar nos processos de ensino, como por exemplo compondo equipes na discussão e planejamento dos processos de ensino-aprendizagem, e não com burocracias que a gente acaba lidando. Porque o serviço público federal é sobrecarregado de burocracia – TAE 06.

Desde que eu ingressei era muito claro: supervisor trabalhava com professor e o orientador trabalhava com o aluno. E o técnico? Ficava solto assim... A sensação que eu tenho é que quando eu olho pra gente eu vejo um monte de polvos, a gente pode abraçar tudo, a gente pode ser alocado em tudo... - TAE 04.

2.2.4 O Técnico em Assuntos Educacionais no IFSC: trabalhador do Ensino ou servidor coringa?

Nas discussões proporcionadas pelos encontros presenciais, onde uma fala motiva outra, que motiva uma terceira, e que rapidamente transforma-se em uma rica discussão, foi notório perceber o tamanho do caráter generalista que é associado ao cargo de técnico em assuntos educacionais. Expressões como “pau pra toda obra”; “polvos”; “coringa” foram trazidas naturalmente pelos próprios TAEs quando se referiam ao seu próprio trabalho. Ao se referirem desta forma ao cargo de TAE, estão se referindo a si mesmos e ao coletivo de TAEs quanto à percepção de sua imagem – individual e coletiva, como o ser que se olha no espelho mas tem dificuldades de reconhecer o que vê. Não tenho dúvidas de que a isso pode-se relacionar questões identitárias, o que ganham importância para estudos futuros.

Contudo, há sempre as contradições, como pode ser observado na fala abaixo:

Eu discordo um pouco dessa visão fragmentária de que existem vários níveis de TAEs: ah, esse é um trabalho de nível C, esse é um trabalho de nível B... Do mesmo jeito que o nível ‘E’ às vezes faz atividades que não estão previstas no seu plano de carreira, os outros [níveis], eles também fazem. Se cada um se limitar ao que está ali, a gente para, na hora – TAE 03.

O relato demonstra importante conhecimento do servidor TAE acerca da dinâmica institucional, ao reconhecer que se cada trabalhador restringir sua atuação ao que está disposto nos documentos a instituição (e a sociedade, por conseguinte) terá sérios prejuízos¹⁹. Isso é um fato, uma vez que as fronteiras entre as infinitas demandas

¹⁹ Aqui, cabe uma observação de Ramos (2014) a respeito do que a autora denomina de *saberes profissionais*. A citação do técnico em assuntos educacionais trazida ao texto é de veras relevante, tanto do ponto de vista de seu conteúdo como também por revelar seus conhecimentos sobre a instituição a partir da observação de determinada dinâmica de pessoas. Para Ramos (2014, p.109), “o saber profissional é, essencialmente, o conhecimento em uso pelos sujeitos em interação, guiados por alguma

existentes em uma instituição de ensino plural como o IFSC – demandas prescritas e demandas que surgem cotidianamente – são muito tênues. Por outro lado, neste cenário onde o servidor está constantemente ultrapassando limites, e tendo em vista as peculiaridades do cargo objeto desta pesquisa, não se pode deixar de questionar: onde é maior o problema: na estruturação e organização institucional ou no cargo técnico em assuntos educacionais? Os servidores cientes desta realidade e comprometidos com a sociedade na oferta do melhor serviço público possível estão, diariamente, realizando atividades que, em tese, fogem de suas responsabilidades. Porém, ao agir assim, não estariam também postergando a busca por suas identidades?

No prosseguimento da discussão presencial, o servidor TAE parece encontrar uma explicação plausível para a compreensão da situação do técnico em assuntos educacionais no IFSC, remetendo-a para sua origem – uma política de pessoal:

Com a criação dos Institutos Federais, teve uma mudança de perfil de vagas dos servidores técnico-administrativos contratados, e houve a priorização das vagas de nível E. Uma hipótese é que as instituições tiveram autonomia para decidir o que fazer com essa ampliação de nível E, e essa opção pelo técnico em assuntos educacionais é muito do IFSC. E a minha hipótese é que o IFSC fez essa opção justamente por este caráter coringa, porque eles poderiam ter contratado um monte de administradores e essas pessoas não querem trabalhar no Ensino – TAE 03.

A percepção do servidor parece denotar a visão que o Instituto Federal de Santa Catarina possui a respeito do técnico em assuntos educacionais: um profissional da educação, com formação superior na área do Ensino, para atuar nas mais diferentes necessidades institucionais. Isso corrobora com as atribuições do cargo dispostas no Edital do Concurso Público do IFSC 2017. Para fins de análise, vou segmentá-la em duas partes.

Parte 1: Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos em estreita

motivação. Assim, o conhecimento científico não é o saber profissional, mas sim uma de suas fontes. A outra é a experiência prática dos sujeitos em interação social”. Este é um ponto importante nos estudos que se dedicam a pesquisar trabalhadores e que deve nortear possíveis estudos futuros, porém, nos limites deste e por razões de ordem metodológica, não julgou-se viável adentrá-lo com maior profundidade neste momento. Entendemos, inclusive, que essa discussão possa se relacionar com o caráter genérico/coringa associado ao cargo de TAE, auxiliando-nos em uma melhor compreensão do caso. Se por um lado tem-se a generalidade como problema e objeto de críticas, tais quais são realizadas ao longo deste trabalho, por outro lado não pode ser desconsiderado o fato de que neste(s) trabalho(s) também são produzidos saberes que acabam por ampliar a qualificação e, em certa medida, o *poder* do trabalhador. São saberes que decorrem da experiência prática e que vão sendo constituídos nas relações com os demais sujeitos, cotidianamente. São, portanto, saberes importantes e inapropriáveis.

articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos alunos; [...] (IFSC, 2017c).

Não é necessário empreender grandes esforços para compreender que a descrição acima remete para um fazer pedagógico – sem utilizar-se, porém, do vocábulo *pedagógico*. Ainda que demasiadamente genérica, a descrição se utiliza de termos que indicam trabalho de natureza pedagógica: *planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo [...]*. Na sequência, indica que este trabalho deve ser realizado de maneira articulada, cuja finalidade é a oferta de educação integral: *[...] e criando ou modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos alunos*. A escolha pelo termo “componentes” não auxilia na compreensão do que se pretende, ao colocá-la após a expressão “em estreita articulação com os demais [...]”. Na interpretação que faço, se quer dizer que para alcançar a perspectiva de uma “educação integral” o técnico em assuntos educacionais deve atuar em conjunto com os demais atores do processo ensino-aprendizagem, ou seja, junto com os docentes e estudantes, e em articulação com as demais áreas/setores que compõe a esfera do Ensino (“sistema educacional”).

Parte 2: [...] elaborar projetos de extensão; Realizar trabalhos estatísticos específicos; elaborar apostilas; orientar pesquisas acadêmicas; utilizar recursos de informática; executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional (IFSC, 2017c).

Nota-se que a segunda parte da descrição ruma para caminhos radicalmente diferentes em relação ao que fora descrito antes. Se a primeira seção do texto traz, ainda que de forma genérica, atividades que aproximam de uma atuação de natureza efetivamente educacional, este segundo trecho expande a atuação do TAE para atividades significativamente distintas entre si, como elaborar projetos de extensão, realizar trabalhos estatísticos, elaborar apostilas, orientar pesquisas acadêmicas, etc. De início, algumas questões podem ser levantadas: por que elaborar projetos de extensão e não projetos de pesquisa? Ou mesmo projetos de ensino, pesquisa e extensão? Por que ao técnico em assuntos educacionais, deve estar descrito como atribuição do cargo “realizar trabalhos estatísticos, elaborar apostilas, utilizar recursos de informática”? Não seriam estas, antes de serem atividades propriamente ditas, instrumentos para se

alcançar objetivos maiores? Apoiado em qual critério surge a prerrogativa de “orientar pesquisas acadêmicas”?

O desfecho, porém, suscita ainda mais dúvidas: “executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional”. Mais uma vez as dúvidas prevalecem: o que poderiam ser outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade, considerando as atividades anteriormente citadas? Em princípio, da forma como está colocado, podem ser inúmeras atividades pertinentes ao cotidiano de uma instituição de ensino, o que torna impossível a tarefa de elencá-las. O olhar aprofundado sobre essas linhas parece não deixar dúvidas em relação a um ponto: a intenção de conferir genericidade ao cargo de técnico em assuntos educacionais. A partir desse entendimento, nos distanciamos da perspectiva de vislumbrar o técnico em assuntos educacionais como um trabalhador, efetivamente, do Ensino; e não conseguimos nos desvencilhar da ótica do “servidor habilitado a fazer de tudo”, ou, como emergiu nas discussões, do estereótipo de *servidor coringa*.

2.2.5 O TAE, as Atividades de Ensino e as Atividades Administrativas nas Instituições Federais: uma linha tênue

Formulei a seguinte pergunta, no questionário aplicado aos TAEs de diferentes Campus e da Reitoria, para procurar compreender onde se situa o trabalho dos TAEs, segundo suas próprias percepções, entre as duas grandes áreas de atuação institucional – Ensino e Administrativo: *Você considera que o seu trabalho desenvolvido no IFSC, como Técnico/a em Assuntos Educacionais, se caracteriza como sendo composto, predominantemente, por atividades de Ensino ou atividades Administrativas?* O gráfico abaixo apresenta os resultados:

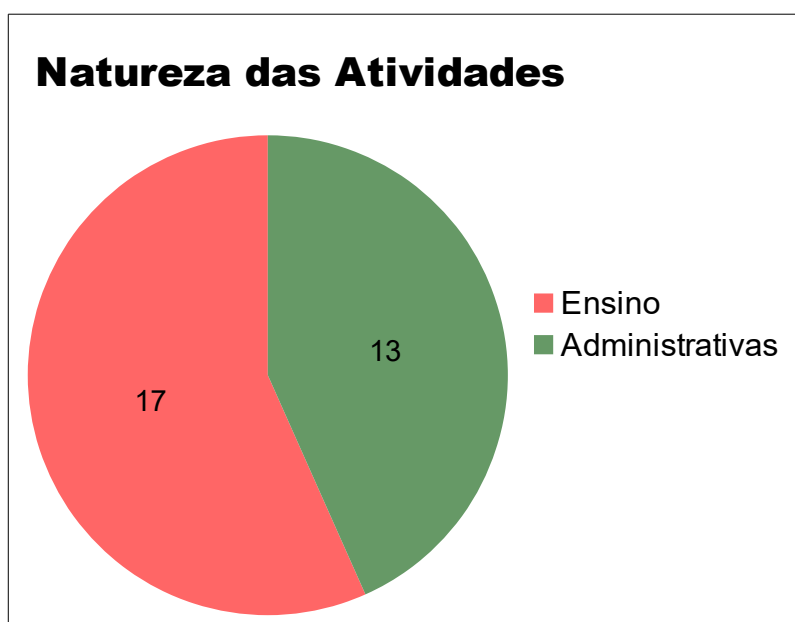


Gráfico 2: Natureza das Atividades. Fonte: elaborado pelo autor, com base nas respostas ao questionário aplicado.

A despeito dos números, uma discussão que deve ser realizada, neste momento, é acerca do que venham a ser *Atividades de Ensino* e *Atividades Administrativas* na realidade das instituições federais de ensino. A fim de subsidiar esta discussão, foram feitas pesquisas sobre a temática nos documentos norteadores do IFSC e na rede mundial de computadores, mas as buscas não retornaram resultados até o presente ano de 2019. Assim, partirei do entendimento de que atividades de ensino – além do ato da docência propriamente dito, são aquelas que possuem direta relação com o processo de ensino-aprendizagem. Essas integram a constituição da finalidade principal do Instituto Federal de Santa Catarina e dos demais IFs do País, que materializam-se na oferta da educação profissional e tecnológica, como está claro na visão do IFSC: “Promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural” (IFSC, 2017d). As atividades administrativas configuram-se como todas as demais atividades necessárias ao funcionamento institucional para o alcance de seus objetivos e consecução de sua missão perante a sociedade. São compreendidas, portanto, como atividades-meio. Na análise dos dados produzidos pela pesquisa de campo é possível perceber algumas nuances, que reforçam a necessidade de se discutir este ponto. Isso se evidencia por algumas falas dos TAEs sobre seus trabalhos:

Atividades de ensino que congregam muito mais administrativo-burocrático-rotineiras do que efetivamente o trabalho pedagógico de ponta – TAE 16.

Difícil uma separação tão clara entre o que é administrativo e o que é ensino – TAE 29.

O estágio é uma atividade de ensino, mas envolve muitas atividades administrativas – TAE 12.

Apesar do RA [Registro Acadêmico] ser um setor de organização administrativa da vida acadêmica dos alunos, considero as atividades de ensino pois o contato com os alunos é direto e cotidiano – TAE 05.

De fato, ciente da complexidade que envolve as instituições federais de ensino, torna-se uma tarefa hercúlea tentar definir o que são atividades de ensino e o que são

atividades administrativas. A conceituação descrita nas linhas acima, apesar de parecer um tanto quanto óbvia, não é um consenso entre os atores de uma mesma instituição. Talvez essa discussão fique mais clara por meio de exemplos: um entendimento frequente depreende que uma atividade que se relaciona diretamente com a grande área do Ensino – mas indiretamente com os processos de ensino-aprendizagem, está melhor caracterizada como uma atividade administrativa. Como é o caso do trabalho de Registro Acadêmico, tão comum e fundamental nas IFES. Os trabalhadores destes setores são responsáveis pela gestão da vida acadêmica dos estudantes, desde a expedição do histórico escolar até a emissão de diplomas e certificados, e, para tal, operam em diversos sistemas informatizados e atuam em articulação com os coordenadores de curso. Se lidam com as informações e documentos estudantis, também é parte deste trabalho receber e solucionar questões emanadas do corpo discente.

Este caso, tomado apenas a título de ilustração, é deveras elucidativo para o contexto da discussão entre *atividades de ensino* e *atividades administrativas*. No Regimento Interno do Campus Florianópolis, por exemplo, a Coordenadoria Geral de Registro Acadêmico está vinculada à Diretoria de Ensino, ou seja, é subordinada à grande área denominada Ensino. As atividades desenvolvidas pela Coordenadoria, porém, são notadamente atividades de caráter administrativo, como a gestão de dados numéricos por meio de planilhas e sistemas, a emissão de diplomas e certificados, a guarda de documentos, entre outras. Assim, a depender do olhar – mais ou menos aprofundado – acerca da dinâmica institucional, um trabalho aparentemente entendido ou classificado como “de ensino”, na realidade é um trabalho administrativo que se relaciona com a área *Ensino*.

Estas reflexões são importantes pois, a exemplo do setor de Registro Acadêmico, há outros setores que também acabam operando sob a mesma lógica, como a Coordenadoria de Estágios, a Coordenadoria de Ingresso, a Coordenadoria de Apoio Acadêmico e outras. São coordenadorias diretamente vinculadas à Diretoria de Ensino, cada qual responsável por assuntos e atribuições específicos, mas que em todas se observa presente a realidade citada. A exceção parece ser justamente a Coordenadoria Pedagógica, cujas atribuições envolvem o efetivo desenvolvimento de trabalho de natureza pedagógica e em estreita relação com os processos de ensino-aprendizagem e seus atores. Ainda assim, isso não a isenta de inúmeras tarefas de cunho burocrático-administrativo.

O que se quer dizer, com a exposição deste cenário, é: considerando as diferentes interpretações que possam ser realizadas a respeito do tema, e, ainda, considerando as subjetividades que permeiam a decisão individual de responder se *o meu trabalho* é composto predominantemente por atividades de ensino ou atividades administrativas – justamente em um cargo carregado de tantas dúvidas e incertezas e que parece em busca de uma identidade, é preciso atentar que os números podem não refletir a realidade por inteira. A diversidade de atuação dos técnicos e técnicas em assuntos educacionais do IFSC é estampada nos distintos setores em que encontram-se lotados, e impressiona:

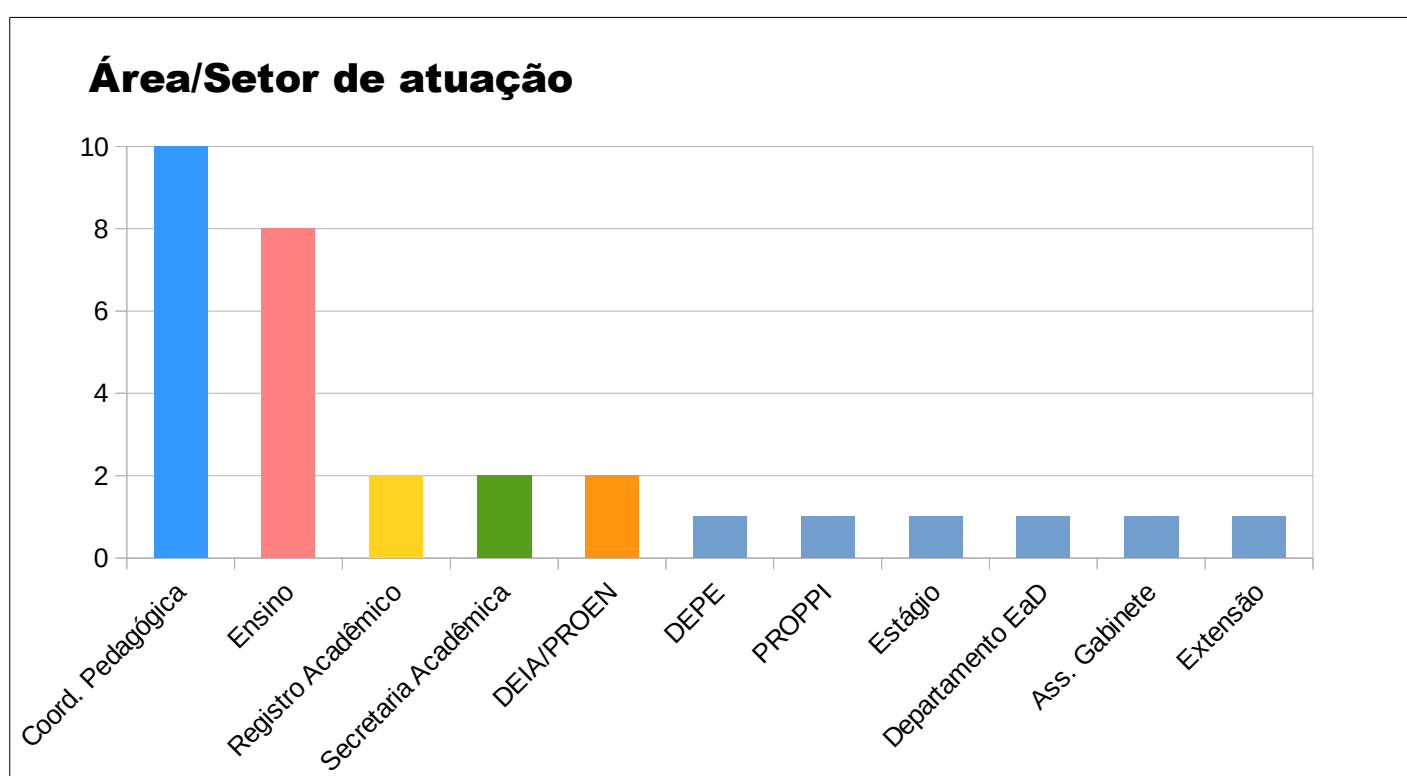


Gráfico 3: Área/setor de atuação. Fonte: elaborado pelo autor, com base nas respostas ao questionário aplicado.

Na análise do gráfico 3 é possível notar que um terço dos TAEs respondentes estão atuando na Coordenadoria Pedagógica de seus campus; dois trabalham no Registro Acadêmico, dois em Secretarias Acadêmicas e dois na DEIA/Diretoria de Estatística e Informações Acadêmicas, pertencente à Pró-Reitoria de Ensino do IFSC; também há um técnico em assuntos educacionais atuando em cada um dos seguintes setores: DEPE/Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão, PROPPI/Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação, Estágio, Departamento de EaD, Assessoria de Gabinete e Extensão.

A pergunta geradora destas informações foi: *Qual a sua área/setor de atuação/trabalho no IFSC (exemplos: Ensino; Pesquisa; Extensão; Compras; Gestão de Pessoas, etc.)?* Uma vez que a pergunta foi aberta e indagava área/setor/trabalho, os caminhos percorridos para as respostas parecem ter sido distintos. Exemplo disso foi a resposta *Ensino*, onde oito TAEs classificaram sua área, setor ou trabalho. *Ensino*, neste caso, pode ser considerada uma área de atuação ou o próprio trabalho, mas não se constitui em setor/local de trabalho. Se levarmos em consideração os setores vinculados ao Ensino, considerando a estrutura organizacional do IFSC, chegaremos à seguinte constatação: dentre as 30 respostas, 27 se encontram nesta situação – excluem-se as respostas PROPPI, Assessoria de Gabinete e Extensão. No entanto, conforme nos ensina Kosik (2010), para a compreensão da essência na análise de um fenômeno, torna-se necessário ir além de suas aparências.

Na realidade do Instituto Federal de Santa Catarina, as áreas classificadas como pertencentes ao *Ensino* são, muitas vezes, compostas maciçamente por atividades de natureza administrativa que recebem o “verniz do Ensino”. Em um primeiro olhar, isso pode levar ao entendimento de que essa gama de atividades são, efetivamente, atividades de ensino. Além dos exemplos das coordenadorias vinculadas ao Departamento/Diretoria de Ensino, discutidos anteriormente, foram citados o trabalho em duas secretarias acadêmicas, que consiste no trabalho de atendimento interno às mais variadas questões do corpo docente e discente (atendimento “de balcão”). Analisando as atribuições do cargo, pode-se afirmar que estes configuram-se em casos de desvio de função de servidores técnicos em assuntos educacionais, uma vez que o trabalho mencionado não possui nenhuma relação com o texto do documento.

Apareceram, também, outros casos que chamam a atenção por não ser possível estabelecer uma relação direta entre a área/setor de atuação e as atribuições do cargo de TAE, como a Assessoria de Gabinete, DEIA/PROEN e PROPPI. Não obstante, é preciso atentar para o significativo número de técnicos em assuntos educacionais lotados na Reitoria do IFSC, conforme mostra o Anuário Estatístico 2017: dos 69 técnicos e técnicas em assuntos educacionais à época, 15 estavam lotados na Reitoria da instituição, ambiente tradicionalmente conhecido pelo trabalho de natureza administrativa e planejamento, e, por isso, distante dos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem nos Campus.

De posse dessas informações, e a partir da análise aqui realizada, podemos inferir que apenas os(as) dez técnicos(as) em assuntos educacionais que responderam atuar

nas Coordenadorias Pedagógicas estariam desenvolvendo atividades pertinentes às atribuições do cargo, em seu sentido pedagógico. Ainda assim, tornam-se necessários estudos aprofundados para averiguar como vem se desenvolvendo este(s) trabalho(s) nas Coordenadorias Pedagógicas: se ocorrem de maneira integrada aos demais profissionais atuantes no setor (pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, etc.) ou são realizados de forma fragmentada; se possuem relação direta com os processos de ensino-aprendizagem ou ficam marginalizados ao trabalho burocrático-administrativo, entre inúmeras outras questões que podem ser levantadas. Aos demais 20 técnicos(as) em assuntos educacionais que indicaram atuar em outras áreas/setores da instituição, com base na extensa discussão realizada – sobretudo em relação à natureza das atividades e ao complexo engendramento institucional da grande área *Ensino* – não nos é possível inferir que estejam, efetivamente, desenvolvendo atividades diretamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Poder-se-ia dizer, então, que a maioria dos TAEs participantes do estudo está desenvolvendo atividades que se correlacionam àquelas descritas na segunda parte das atribuições do cargo de técnicos em assuntos educacionais tais quais descritas nos documentos oficiais, em cuja redação é possível se observar clara intenção de conferir genericidade ao cargo, ao abranger um enorme e difuso leque de tarefas e atividades.

3 O PRODUTO EDUCACIONAL: VIDEODOCUMENTÁRIO SOBRE OS SENTIDOS DO TRABALHO PARA OS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS

3.1 Apresentação

Segundo as diretrizes do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica/PROFEPT, o trabalho de conclusão de curso deverá incluir a elaboração da dissertação e de um produto educacional. O produto é uma espécie de materialização do estudo, deve estar “encartado” à dissertação e servir a uma aplicação imediata, ou seja, estar disponível para uso com a finalidade de melhoria nos processos de ensino e nos processos de gestão do ambiente educacional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

O presente estudo partiu da observação de que o servidor da educação federal classificado como Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) não é (re)conhecido no espaço institucional, seja pelas generalistas descrições das atribuições do cargo encontradas nas legislações e documentos oficiais, seja pelos próprios requisitos à investidura no cargo (licenciatura em qualquer área ou formação superior em pedagogia). Estes dois aspectos parecem não colaborar no sentido de direcionamento para as atividades a serem desenvolvidas por este servidor tido como um *especialista em educação*, o que, por sua vez, pode incidir na maneira como ele é enxergado (ou não é enxergado) pelos membros da comunidade escolar e, ao fim, dificultar a constituição de uma identidade e refletir nos sentidos atribuídos ao trabalho. Apesar de partir de uma observação de que esta é uma realidade presente no conjunto das instituições federais de ensino onde se faz presente o trabalho dos técnicos em assuntos educacionais, considerando os limites deste momento procurei investigar e contribuir a partir do cenário do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Para procurar compreender melhor o universo dos produtos educacionais (característicos dos mestrados profissionais na área *Ensino*), em consulta ao Portal da CAPES encontrei o documento *Comunicado n. 001/2012 – Área de Ensino*²⁰, que trata das orientações para novos APCNs (apresentação de propostas de cursos novos). A seção que trata da Produção Intelectual traz a seguinte redação sobre os exemplos de produtos educacionais e suas formas de validação:

20 Disponível em: http://capes.gov.br/images/documentos/Criterios_apcn_2016/Criterios_APCN_Ensino.pdf

- Mídias educacionais (vídeos, simulações, animações, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais, etc.);
- Protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais;
- Propostas de ensino (sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, etc.);
- Material textual (manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares);
- Materiais interativos (jogos, kits e similares);
- Atividades de extensão (exposições científicas, cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições, atividades de divulgação científica e outras) (CAPES, 2016).

Aqui, acredito ser importante registrar um parêntese: a busca de informações sobre produtos educacionais, realizada a fim de subsidiar o desenvolvimento deste, revelou uma lacuna de conteúdos sobre o assunto. Em variadas pesquisas na Internet, foi consideravelmente difícil encontrar informações a respeito dos produtos educacionais, como conceitos, normas, formas de aplicação e validação, etc. Estas informações têm que estar mais claras e acessíveis a pesquisadores, professores e coordenadores, para que possam auxiliar, de fato, nos momentos de concepção e de construção dos produtos. Sobretudo para que os produtos educacionais sejam capazes de contribuir para o alcance dos objetivos dos mestrados profissionais, entre eles uma maior aproximação entre instituições de ensino e sociedade. Por outro lado, já é possível encontrar algumas publicações que discutem a problemática dos produtos educacionais no universo dos mestrados profissionais, como os artigos de Niezer et al. (2015) e Antunes Jr. et al. (2015)²¹.

O produto desenvolvido no âmbito deste estudo se caracteriza como uma mídia educacional. Por abordar temática pertinente a um grupo de trabalhadores da educação, se relaciona diretamente com o propósito de melhorias nos processos de gestão do ambiente educacional, e, de maneira não-direta, nos processos de ensino-aprendizagem. Este último ganha maior peso na medida em que a pesquisa discute especialmente o caso de servidores considerados *especialistas em educação*, ou seja, profissionais que

21 NIEZER et al.: Caracterização dos Produtos Desenvolvidos por um Programa de Mestrado Profissional da Área de Ensino de Ciências e Tecnologia.

ANTUNES JR. et al.: Sobre dissertações no contexto do Mestrado Profissional em Ensino de Física.

têm o que contribuir “na perspectiva de melhoria dos processos educativos e de gestão em espaços formais ou não-formais” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 01).

A respeito do formato *videodocumentário*, Zandonade e Fagundes (2003) consideram que “o videodocumentário se caracteriza por apresentar determinado acontecimento ou fato, mostrando a realidade de maneira mais ampla e pela sua extensão interpretativa” (p. 15). Para as autoras,

[...] a função do documentário é reconhecida com unanimidade pelos documentaristas, que acreditam no objetivo de estabelecer um elo de ligação entre os receptores da mensagem transmitida e o realizador da obra, de forma a permitir uma empatia capaz de proporcionar uma reflexão sobre os fatos cotidianos que lhes cercam (ZANDONADE; FAGUNDES, 2003, p. 16).

Ainda que o documentário objetive apresentar determinado fato ou realidade, é característico deste gênero jornalístico o caráter autoral, ou seja, a *marca* que será deixada em cada produção audiovisual é a marca de seus produtores/idealizadores. Assim, “a atuação do jornalista em produções documentais adquire o caráter autoral que se contrapõe à definição de jornalismo imparcial e isento, criticado por muitos profissionais da área” (FAGUNDES; ZANDONADE, 2003, p. 16). Por fim, corroboramos com as autoras no entendimento de que o videodocumentário deve ser considerado como importante *instrumento de mobilização social*.

O vídeo em questão foi elaborado a partir de dois momentos de produção/coleta de dados da pesquisa, por diferentes instrumentos: (1) entrevistas presenciais realizadas com servidoras e servidores técnicos em assuntos educacionais do IFSC Campus Florianópolis e (2) dados oriundos dos questionários respondidos por TAEs de distintos Campus e da Reitoria do IFSC. De acordo com justificativa apresentada no segundo capítulo da dissertação da qual este produto educacional faz parte, o questionário foi enviado a todos os 73 técnicos(as) em assuntos educacionais da instituição²², por e-mail, como forma de convite à participação no estudo. Obtive, ao final, 30 respostas completas, às quais tornaram-se de grande valia para compor o cenário dos TAEs do IFSC e subsidiar informações trazidas no videodocumentário.

O roteiro das entrevistas seguiu a proposta geral do estudo: conhecer o trabalho dos técnicos e técnicas em assuntos educacionais e investigar quais são os sentidos atribuídos ao trabalho por esses trabalhadores e trabalhadoras da educação. Para este momento, optei por não fragmentar demais os temas, mas trazer as grandes questões

22 De acordo com dados do Departamento de Gestão de Pessoas/DGP do IFSC, em outubro de 2018. No início dessa pesquisa, em 2017, esse número era de 69 técnicos em assuntos educacionais, segundo o Anuário Estatístico da instituição.

que compõe a pesquisa e ouvir o que os servidores tinham a dizer. Assim, as questões colocadas foram: (1) O que é Trabalho? (2) O que é o Trabalho dos Técnicos em Assuntos Educacionais? (3) Para você, quais são os Sentidos do Trabalho? Como as entrevistas foram gravadas, optei por realizar uma conversa prévia sobre o assunto, como forma de “aquecimento”, no intuito de colocar o roteiro das questões e verificar se haviam dúvidas. A íntegra das três questões trazidas às entrevistas encontra-se no Apêndice C – Roteiro das Entrevistas.

A cada agendamento de horário definido com a(o) entrevistada(o), eu partia em busca de um espaço físico disponível para a realização da entrevista e captação das imagens. Com o aumento progressivo das atividades de ensino, pesquisa e extensão verificado no Campus Florianópolis em anos recentes, encontrar espaço físico disponível não tem sido tarefa fácil. Assim, optei por marcar as entrevistas nos momentos “entre turnos”, como no horário de almoço ou nos finais de tarde, após o período vespertino e antes do período letivo noturno. Os ambientes utilizados para as entrevistas foram, então, salas de aula; ou, quando possível, o próprio local de trabalho do servidor.

O ponto alto deste “processo” foi a oportunidade de poder conversar com os colegas técnicos em assuntos educacionais, ouvi-los em questões preciosas da vida, como os sentidos do trabalho. Ao mesmo tempo em que me senti privilegiado pela oportunidade, durante as prosas realizadas antes e após as entrevistas me senti profundamente identificado com os sujeitos protagonistas do vídeo. Colegas de trabalho, colegas de tantas lutas, trabalhadores da educação pública, pessoas em busca de suas realizações, e que mantém acesa a chama da esperança de uma sociedade mais justa pelo poder transformador da educação.

Acredito ser importante mencionar que todo este processo de entrevistas e gravações foi realizado de maneira rudimentar, ou seja, pelas mãos deste pesquisador – que é um apreciador de filmes, mas que não entende nada sobre a produção de películas... Os únicos instrumentos utilizados foram: *smartphone*, pequeno tripé de mesa (para melhor estabilização) e microfone. Peço perdão por erros que certamente aconteceram na captação das imagens e das falas, pois tudo constituiu-se em um grande desafio pessoal.

Após as gravações, era hora de analisar o material e iniciar o preparo para a fase de edição. Então, vídeo por vídeo, fui assistindo-os e transcrevendo as falas, pois desde o início eu tinha o propósito de inserir legendas no documentário. Finalizado este trabalho, procedi à organização da sequência das falas, procurando intercalar as falas dos

diferentes sujeitos, em um movimento dinâmico de “idas e voltas”, no intuito de preservar o tom de “conversa” por meio das reflexões realizadas. Optei por estruturar o vídeo em três partes, que derivaram das questões principais abordadas na dissertação: trabalho; o trabalho dos técnicos em assuntos educacionais; os sentidos do trabalho. Ciente das limitações envolvidas – ausência de conhecimentos na área e tempo exíguo, para a posterior fase de edição necessitei buscar ajuda especializada. Foi quando, por meio de um contato de colega servidora da área de jornalismo, encontrei o Daniel Meneguelli, trabalhador da TV IFSC com especialização em Cinema, TV e Mídias Digitais e experiência na produção de vídeos.

Primeiramente realizamos uma reunião presencial, no dia 03/04/2019, com o objetivo de nos conhecermos e trocarmos ideias iniciais sobre o projeto de produção do vídeo. O trabalho realizado anteriormente, de transcrição das falas e posterior elaboração de um roteiro com uma sequência dos diálogos foi fundamental para melhor visualização do trabalho a ser desenvolvido. Naquele momento, aprendi que o processo ora realizado é conhecido como *decupagem*. Do francês *découpage*, “em cinema e audiovisual, decupagem é o planejamento da filmagem, a divisão de uma cena em planos e a previsão de como estes planos vão se ligar uns aos outros através de cortes”, de acordo com a Wikipédia (2019). Nesta primeira reunião combinamos um período de dois meses para o desenvolvimento do projeto – tempo razoável mediante os prazos do Programa de Mestrado, que findariam em julho/2019, e tempo considerado suficiente, por parte do Daniel, para a realização de um trabalho de qualidade e onde pudéssemos trocar ideias constantemente ao longo do processo de construção do videodocumentário.

O que se sucedeu foi exatamente isso: acordado o planejamento e roteiro básicos, mergulhamos em um processo constante de interação e trocas de conhecimentos. A cada “corte” (edição) realizado, o Daniel me encaminhava o vídeo para que pudéssemos continuar discutindo-o e encontrar os caminhos mais coerentes com a proposta do estudo científico. Assim, pouco a pouco, semana a semana, avançávamos na produção audiovisual e o documentário ganhava “corpo”, conteúdos e um toque de arte. Além dos riquíssimos conteúdos produzidos nas entrevistas – que se constituem no cerne do vídeo – inserimos conteúdos de texto oriundos da dissertação e dados dos questionários. Para criar dinamicidade ao documentário, composto fundamentalmente pelas falas dos sujeitos, encontramos nas expressões artísticas os elementos essenciais: imagens e som. A fase de pesquisa por imagens e músicas se deu em função da temática primordial do estudo: Trabalho.

Ao final do período de dois meses tínhamos um robusto material produzido, cuja centralidade são os sujeitos trabalhadores da educação e reflexões sobre os sentidos do trabalho em suas vidas. Concluída essa etapa, posso afirmar que o videodocumentário superou, em muito, as minhas expectativas iniciais quanto ao presente produto educacional, sobretudo porque a partir desse trabalho pude lembrar o poder que possui o material audiovisual de despertar atenção, interesse, emoção, empatia, curiosidade – tudo condensado em um mesmo “produto”.

Abaixo, apresento o quadro que denominamos de “resumo técnico” do videodocumentário:

Quadro 4 – Resumo técnico do Videodocumentário

| | |
|-----------------------------------|--|
| Introdução (0'00 – 1'40) | Compreende a abertura do videodocumentário, que constitui-se de: |
| | Trilha sonora: O trenzinho do caipira - Heitor Villa-Lobos Versão: Egberto Gismonti. |
| | Imagens Trabalho e Trabalhadores. Artistas: Antonio Berni, Charles F. Quest, Tarsila do Amaral, Jules Bastien-Lepage, Ken White, Cândido Portinari, Diego Rivera e outros. |
| | Conteúdo de texto: dimensão ontológica do trabalho (MARX, 1996; OLIVEIRA, 2010; FRIGOTTO, 2009). |
| Desenvolvimento (1'41 – 16'08) | É o “corpo” do videodocumentário, que estrutura-se em três partes que se inter-relacionam: Trabalho; O Trabalho dos Técnicos em Assuntos Educacionais; Os Sentidos do Trabalho. Constitui-se de: |
| | Depoimentos dos Técnicos em Assuntos Educacionais do IFSC Campus Florianópolis: Ana Lucia Machado, Rosana Garcia, Fernanda Marcondes, Stella Rivello e Miguel Turcatto. |
| | Trilha sonora: O trenzinho do caipira - Heitor Villa-Lobos Versão: Egberto Gismonti. |
| | Imagens Trabalho e Trabalhadores. Artistas: Yvone Ferguson, Yuko Shimizu, Jean-François Millet, Fernand Léger, Alexander Millar, Ventura Álvarez Sala, Pola López e outros. |
| | Conteúdos de texto: dimensão histórica do trabalho; comparação e relações entre a dimensão ontológica e a dimensão histórica do trabalho (MARX, 1996; OLIVEIRA, 2010; FRIGOTTO, 2009). |
| Desfecho (16'09 – 19'02) | Compreende o fechamento do videodocumentário. Constitui-se de: |
| | Trilha sonora: O trenzinho do caipira - Heitor Villa-Lobos Versão: Egberto Gismonti. |
| | Imagens Trabalho e Trabalhadores. Artistas: Beatriz Hoyos, Juan Gabriel Ruiz, Tom Roberts, Sylvia Pankhurst, Glenn |

| | |
|--|---|
| | Brady, Vincent van Gogh, Sin Dios. |
| | Dados provenientes dos questionários aplicados com Técnicos em Assuntos Educacionais de diferentes Campus e Reitoria do IFSC. |
| | Conteúdo de texto: o trabalho como elemento central da existência humana; o trabalho como essência humana, produzida pelos próprios homens; o trabalho, enfim, enquanto processo histórico (SAVIANI, 2007). |
| | Créditos. |

Elaborado pelo autor. Fonte: videodocumentário produzido na pesquisa.

A título de ilustração, apresento a seguir alguns fragmentos do filme, extraídos a partir de capturas de tela (*prints*) de diferentes momentos do videodocumentário:



Figura 1: *print* do título do videodocumentário – Os Sentidos do Trabalho para Técnicos em Assuntos Educacionais.



Figura 2: *print* de imagem da abertura do videodocumentário – Obra: Os Operários, de Tarsila do Amaral (1933).

Pela dimensão ONTOLÓGICA do trabalho
se compreende que os homens, conscientemente,
criam a realidade, na relação que
estabelecem com a natureza e
nas relações com os outros seres humanos.

Figura 3: *print* de conteúdo de texto – Dimensão Ontológica do Trabalho.



Figura 4: *print* de entrevista que compôs o videodocumentário.

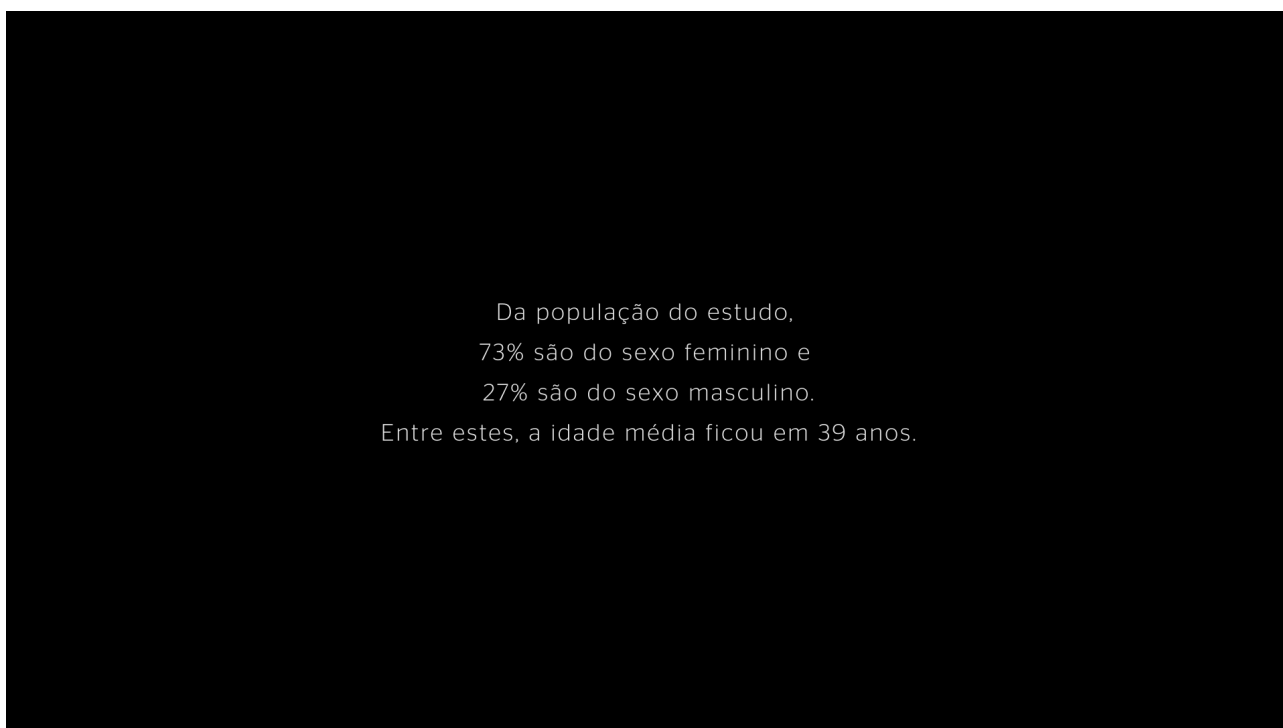


Figura 5: *print* da apresentação de dados oriundos dos questionários.

Por fim, registro que o produto educacional ora descrito foi fruto de um longo processo. O histórico detalhado deste processo de construção do produto educacional, desde as discussões coletivas e concepções iniciais – bem como às mudanças de rumos ocorridas ao longo da pesquisa – estão concentrados no texto do Apêndice B. Creio que

este seja mais diretamente interessante aos colegas técnicos em assuntos educacionais que participaram dos encontros coletivos e presenciais, mas, dada a relevância que atribuo a tais momentos, torno-o público.

Na seção seguinte apresento a revisão teórica sobre os sentidos do trabalho, que subsidiou todo o processo de concepção do produto educacional: da elaboração do roteiro de entrevistas à inserção de conteúdos de texto no videodocumentário. Neste último, destaco especialmente a discussão a respeito da dupla dimensão do trabalho, em seu sentido ontológico e histórico.

3.2 Os Sentidos do Trabalho

Nesta seção pretendo discorrer sobre os sentidos do trabalho, como uma sequência das discussões realizadas anteriormente acerca da categoria *trabalho* e do trabalho dos técnicos em assuntos educacionais. Ciente dos limites do presente estudo, procurarei abordar a temática *sentidos do trabalho* em suas concepções mais amplas, mas que certamente não deverão contemplar toda a complexidade envolvida quando se discute os sentidos do trabalho. A revisão teórica apresentada prosseguirá o caminho trilhado até aqui, ou seja, o da busca por autores que estudaram trabalho em Marx e que se dedicam à construção de perspectivas críticas acerca da categoria trabalho.

Considerado um dos grandes filósofos marxistas, o húngaro György Lukács (1885-1971) dedicou-se, já ao final de sua vida, à escrita sobre a gênese e o desenvolvimento do ser social. Para a discussão aqui iniciada, considero importante trazer a reflexão de Lukács (2013), em sua *Ontologia do Ser Social*, da afirmação do *trabalho como categoria fundante do ser social*.

Tal assertiva não se trata, porém, de colocar a categoria trabalho acima de qualquer outra em uma escala simples de relevância, mas como relembra Ecurra (2016) a respeito da filosofia de Lukács, na comparação entre duas categorias “a primeira pode existir sem a segunda, porém o contrário é ontologicamente impossível: por exemplo, pode existir ser sem existir consciência, mas o contrário é impossível” (p. 14). Isso ajuda a explicar o percurso intelectual de György Lukács para a afirmação de ser o trabalho o principal meio pelo qual o homem (ser biológico) se constitui, efetivamente, em homem (ser social): é o trabalho o responsável pela “ponte”, pela relação entre seres humanos e natureza que vai se desenvolvendo e se aprimorando ao longo do tempo, fundamental ao processo de constituição do ser humano restrito às suas funções e impulsos orgânicos em ser humano social. Ecurra (2016, p. 14-15), que estudou o conceito de trabalho como

categoria fundante do ser social em Lukács, define com precisão esta formulação do filósofo húngaro: “o momento predominante no salto ontológico entre o mundo natural e o estabelecimento da vida especificamente humana reside no trabalho [...] é o vínculo material e objetivo entre o ser humano e a natureza”. Nas palavras de Lukács (2013):

[...] o trabalho se revela como o veículo para a autocriação do homem enquanto homem. Como ser biológico, ele é um produto do desenvolvimento natural. Com a sua autorrealização, que também implica, obviamente, nele mesmo um afastamento das barreiras naturais, embora jamais um completo desaparecimento delas, ele ingressa num novo ser, autofundado: o ser social (LUKÁCS, 2013, p. 82).

Se é o trabalho o elemento primordial que conduziu o homem à sua própria evolução, desde um ser vivo que vagava em busca de alimentos e abrigo de intempéries em um distante momento do Planeta Terra até chegarmos a complexa organização societal que vimos presenciando nestes dias do século XXI, e isso só se tornou possível graças à formação e ao desenvolvimento do ser meramente biológico em uma nova forma de ser (ser social que cria e recria o mundo) – por meio do trabalho – parece não restar dúvidas quanto à relevância que possui o trabalho, hoje, e durante boa parte da história recente da humanidade. E se o é relevante enquanto categoria de estudos de diferentes ramos da ciência, no propósito e nos limites deste, que é o de investigar os fazeres (*trabalho*, portanto) de um grupo específico de trabalhadores da educação, e assumindo os sujeitos como protagonistas da pesquisa, torna-se quase que um caminho natural tratar dos significados e dos sentidos que estes fazeres assumem sob os olhares destes trabalhadores.

Ao tratar dos sentidos do trabalho para servidores públicos da área da saúde, Martins (2011) observa, a partir de Pino (1993), que inúmeros autores, incluindo Vygotski e Leontiev, propõe uma distinção entre os vocábulos *significado* e *sentido*. Para esses autores da corrente sócio-histórica de Psicologia, o significado é compreendido como uma atribuição coletiva da sociedade a determinado signo; o sentido, por sua vez, compreende a significação que esses signos representam para cada um dos sujeitos, em um processo individual e particular a cada ser, mas que sempre tem origem em uma anterior apropriação social. Sentido, portanto, envolve uma percepção individual sobre determinado tema ou discurso, que, por sua vez, envolve as experiências, história, visão de mundo, enfim, de quem é constituído o sujeito. Assim,

Os sentidos, do ponto de vista teórico, encontram-se configurados pela atribuição de significados aos signos – que se constitui na “coisa” material (objeto, gesto, figura ou som), através da linguagem, presente no contexto discursivo dos sujeitos (MARTINS, 2011, p. 53).

A discussão sobre os sentidos do trabalho transita, indubitavelmente, pelo campo das diferentes dimensões assumidas pelo trabalho humano. Sob a perspectiva de Marx, o trabalho tem em si uma dimensão ontológica fundamental e uma dimensão histórica, esta última relacionada ao modo de produção vigente. Pela dimensão ontológica do trabalho se compreende que os homens, conscientemente, criam a realidade, na relação que estabelecem com a natureza e nas relações com os outros seres humanos. Em estudo sobre trabalho em Marx, Oliveira (2010) assim coloca a respeito desta poderosa dimensão ontológica existente no trabalho:

Deve-se compreender que o homem possui a capacidade potencial de realizar-se como ser livre e universal, ao efetivar-se, no curso histórico, e, ao mesmo tempo, dar novos rumos à sua existência. Isso quer dizer que o homem está em um constante processo de auto-construção, tanto em sua dimensão subjetiva quanto intersubjetiva, possibilitada por sua atividade essencial, o trabalho. É por meio dessa atividade, a qual Marx define como vital, que o homem objetiva o seu espírito no mundo e materializa em objetos suas inquietações, ideias e sentimentos, resultando daí os bens materiais necessários à existência, bem como toda a riqueza social [...] Ademais, ele modifica a realidade natural que o circunda e, ao modificá-la, cria uma nova realidade, da qual os demais homens usufruem, engendrando assim um feixe de relações sociais. É nessa relação com a natureza e os demais homens, mediada pelo trabalho, que o ser humano constrói sociedades, reconfigura a história e, simultaneamente, molda a sua essência (OLIVEIRA, 2010, p. 04).

Pode-se dizer que o sentido que o trabalho assume, nesta perspectiva ontológica, é algo próximo do sentido de plenitude. Pois a partir do trabalho os seres humanos produzem as suas existências em intercâmbio com a natureza e os demais seres humanos, constituindo-se como seres sociais, desenvolvendo suas subjetividades e criando e recriando a realidade. Oliveira (2010) considera que este “caráter antropológico universal” representa a “positividade do trabalho” (p. 04).

Este *pressuposto ontológico* do trabalho vai ao encontro da defesa da importância que o trabalho continua a assumir nas vidas dos habitantes do Planeta Terra no globalizado século XXI, quando nos lembra que o trabalho não pode se resumir ao emprego ou à questão de sobrevivência, mas, segundo Frigotto (2009, *online*), “à produção de todas as dimensões da vida humana”. Isso auxilia na compreensão acerca da dimensão ontológica do trabalho na condição do *ser humano*, quando o autor escreve que o trabalho também “responde às necessidades de sua vida intelectual, cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva”.

Em contradição dialética, o trabalho também assume um outro lado, em sua dimensão histórica – quando compreendido no contexto e nas condições em que se

estabelecem as relações de produção²³. No modo de produção capitalista há uma ruptura fundamental entre trabalho e capital, e, dessa separação, origina-se uma situação de *estranhamento*. O estranhamento de que trata Marx ocorre quando, ao trabalhador, a sua atividade de trabalho torna-se *estranhada*, quando o trabalhador deixa de reconhecer os produtos de seu próprio trabalho – justamente onde este coloca toda a sua energia e vitalidade – tornando-se, estes, estranhos ao ser que trabalha.

Deste estranhamento do ser humano para com a sua própria atividade de trabalho, quando parece ofuscar-se o caráter ontológico do trabalho e seu poder enquanto atividade vital humana, Alves (2010) chega ao conceito de *vida reduzida*. O autor contextualiza a questão do estranhamento, do tempo de vida e da dinâmica do consumismo, observados no atual momento do capitalismo:

Nas condições do capitalismo global, a extensão do trabalho abstrato pela vida social, com as formas derivadas de valor, promovem o fenômeno da “vida reduzida”. Na medida em que o homem que trabalha, dedica a maior parte do seu tempo de vida à luta pela existência e à fruição consumista desenfreada, ele não se desenvolve como ser humano-genérico. Enfim, torna-se presa da “vida reduzida” que caracteriza as sociedades burguesas hipertardias. A “vida reduzida” é antípoda à “vida plena de sentido” que o homem que trabalha é incapaz de ter no sistema social do capital. Com a vida reduzida, o capital avassala a possibilidade de desenvolvimento humano-pessoal dos indivíduos sociais, na medida em que ocupa o tempo de vida das pessoas com a lógica do trabalho estranhado e a lógica da mercadoria e do consumismo desenfreado (ALVES, 2010, p. 21, grifos do autor).

A crítica a esse respeito, ao modelo de produção e de organização da sociedade em prol do *mundo das coisas*, e seus efeitos na vida do trabalhador, são passíveis de perceber em Marx:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e em extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (MARX, 1993, p.159).

Assim, a dimensão histórica do trabalho, nas formas assumidas pelo trabalho no modo de produção capitalista, para Oliveira (2010) configura-o [o trabalho] “em sua forma negativa”, quando “o homem trabalha não para se realizar, para efetivar-se como ser livre e criativo, mas para satisfazer os interesses do capital e as suas necessidades imediatas

23 A dimensão histórica do trabalho considera o complexo imbricamento do trabalho desenvolvido no modo de produção capitalista. Posto que seguimos vivendo no mesmo sistema capitalista, reconhecendo-se suas diferentes fases ao longo da história recente até o presente momento, os escritos de Marx – e de teóricos marxistas que vêm analisando as transformações do trabalho na sociedade contemporânea – seguem como importantes referências na análise de sua dimensão histórica.

(comer, beber, agasalhar-se etc.)” (OLIVEIRA, 2010, p. 07).

Cabe aqui uma reflexão de ordem filosófica, desenvolvida por Saviani (2007) no texto “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”, mas passível de contribuir a essa discussão. Na referida análise, o autor observa que mais adequado do que tratar dos fundamentos ontológicos para depois analisar os fundamentos históricos, mais coerente seria considerá-los como “fundamentos ontológico-históricos” da relação trabalho e educação. Saviani (2007, p.152) explica: “Não se trataria de examinar os fundamentos ontológicos e depois, em acréscimo, examinar os fundamentos históricos, ou vice-versa. Isso porque o ser do homem e, portanto, o ser do trabalho, é histórico”. Esta torna-se uma reflexão interessante também para a discussão aqui realizada, e que auxilia na compreensão da dupla dimensão do trabalho como unidade em movimento, e não como polos antagônicos.

A dimensão ontológica e a dimensão histórica do trabalho, enfim, são faces de uma mesma moeda. Enquanto a perspectiva ontológica nos relembra que o trabalho é a atividade determinante para a formação do ser social (transformação do ser meramente biológico, movido por impulsos, em ser humano que passa a refletir sobre suas ações), e, por isso, ocupa lugar fundamental nas vidas humanas, a perspectiva histórica nos mostra as condições estruturais em que ocorre o trabalho de acordo com o modo de produção em vigência, especialmente a partir do momento em que o trabalho passa a ser pesquisado no modo de produção capitalista. As dimensões ontológica e histórica do trabalho caminham juntas, ora parecendo aproximar-se e ora posicionando-se em campos radicalmente opostos. São duas dimensões que coexistem em um mesmo “ser”. Para Frigotto (2009, *online*), “estas diferentes dimensões circunscrevem o trabalho humano na esfera da necessidade e da liberdade, sendo ambas inseparáveis”.

Esta dualidade observada nos estudos sobre trabalho pode ser vista de forma ampliada e abranger outras contradições. Um exemplo disso é a relação de prazer e sofrimento, da qual trata Christophe Dejours em estudos sobre psicopatologia e psicodinâmica do trabalho.

Com a intensificação do desenvolvimento industrial do século XX e da divisão social do trabalho, massificados pela organização científica do trabalho (taylorismo), uma série de questões saltava aos olhos na ótica da relação homem-trabalho: longas jornadas, aumento no ritmo da produção, fadiga física, automação, fracionamento das tarefas, etc. (MENDES, 1995). Com as transformações ocorridas no mundo do trabalho, tornava-se necessário, porém, olhar também para a saúde mental dos trabalhadores. E foi este o

caminho trilhado pelo médico Dejours ao aprofundar-se nos estudos sobre a saúde dos trabalhadores, com base na psiquiatria, psicanálise e na psicologia do trabalho.

Para Dejours (1987), no trabalho podem ocorrer vivências de prazer e sofrimento, que se manifestam de diferentes formas pois dependem dos contextos em que são observadas e das estruturas de personalidade, que são particulares a cada indivíduo. É relevante lembrar que as pesquisas sobre a influência do trabalho na saúde mental dos trabalhadores, sob esta ótica da psicopatologia/psicodinâmica do trabalho, tem em sua gênese o foco na organização do trabalho que ficou conhecida como taylorismo. Sobre isso, Dejours (1987) coloca:

A organização do trabalho exerce, sobre o homem, uma ação específica, cujo impacto é o aparelho psíquico. Em certas condições, emerge um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre uma história individual, portadora de projetos, de esperanças, e de desejos, e uma organização do trabalho que os ignora. Esse sofrimento, de natureza mental, começa quando o homem, no trabalho, já não pode fazer nenhuma modificação na sua tarefa no sentido de torná-la mais conforme às suas necessidades fisiológicas e a seus desejos psicológicos – isso é, quando a relação homem-trabalho é bloqueada (DEJOURS, 1987, p. 133, grifos do autor).

As vivências de prazer, por sua vez, neste contexto socio-laboral demarcado pelas características/imposições da organização do trabalho taylorista, ocorrem quando a correlação de forças torna-se um pouco mais favorável ao trabalhador. Na análise *dejouriana*, isso acontece quando se torna realidade ao menos uma condição entre essas duas:

- As exigências intelectuais, motoras ou psicossensoriais da tarefa estão, especificamente, de acordo com as necessidades do trabalhador considerado, de tal maneira que o simples exercício da tarefa está na origem de uma descarga e de um “*prazer de funcionar*”.
- O conteúdo do trabalho é fonte de uma satisfação *sublimatória*: situação que, a bem dizer, é rara em comparação com a maioria das tarefas, encontradas em circunstâncias privilegiadas, onde a concepção do conteúdo, do ritmo de trabalho e do modo operatório é, em parte deixada ao trabalhador [...] Tais condições só se encontram nas profissões de artesão, nas profissões liberais e entre os responsáveis de alto nível: trabalho livremente organizado ou deliberadamente escolhido e conquistado (DEJOURS, 1987, p. 134-135, grifos do autor).

As contribuições de Dejours a respeito da saúde mental dos trabalhadores não só foram relevantes para o contexto da época como continuam a provocar reflexões no atual momento histórico. Apesar das inúmeras transformações observadas no mundo do trabalho, especialmente da segunda metade do século XX até os dias em que vivemos, é possível apontar pontos em comum entre os preceitos da organização científica do trabalho de Taylor e o trabalho desenvolvido hoje. Como exemplos, podemos citar a divisão de tarefas, que persiste e se intensifica pelo fenômeno da especialização; ou a

rigidez dos processos, que, a despeito de parecer-se reduzir com as transformações na dinâmica do trabalho no capitalismo flexível, ainda é bastante presente em parte da indústria e nos serviços públicos, particularmente entre os trabalhadores que ocupam as porções inferiores nas estruturas hierárquicas – tanto no setor público como no privado. E, ainda, a questão do trabalho estranhado, que segue a acompanhar e causar sofrimento mental e físico aos trabalhadores do século XXI, quando estes não se reconhecem em suas atividades de trabalho (trabalhador e trabalho tornam-se entes estranhos), mas as mantém por absoluta necessidade material. A este cenário, somam-se os recentes movimentos de desregulamentações e flexibilizações das leis trabalhistas, que vêm a piorar a situação daqueles que efetivamente necessitam de seu trabalho para sobreviver, ou como denomina Ricardo Antunes (2009), da *classe-que-vive-do-trabalho*.

Coutinho, Diogo e Joaquim (2008) pesquisaram os sentidos atribuídos ao trabalho por servidores técnico-administrativos de uma Universidade Federal. De início, contextualizam as transformações produtivas verificadas nos anos 1990, que vieram a afetar os setores público e privado, a partir do paradigma de caráter gerencial implementado no Brasil pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Este conjunto de transformações, às quais pudemos discorrer na seção *A Nova Gestão Pública e o Gerencialismo na Educação*, tiveram por motivação o aumento da produtividade com foco em resultados. Como meios, utilizou-se da concepção neoliberal para a promoção de privatizações e a paulatina redução do papel do Estado na economia. Paralelamente ao projeto de desmonte dos serviços públicos verificado na esfera político-administrativa, as autoras chamam a atenção para um movimento de ataques aos servidores públicos e de construção de uma imagem negativa destes trabalhadores:

No Brasil, a transformação do Estado ganhou um elemento político/ideológico ao seu corpo funcional (arrocho salarial, campanhas de desmoralização dos servidores públicos, programas de demissão voluntária), gerando a deterioração da identidade e da auto-estima profissional desse segmento de trabalhadores (COUTINHO; DIOGO; JOAQUIM, 2008, p. 100-101).

Assim, Coutinho, Diogo e Joaquim (2008) reforçam a importância da compreensão deste contexto “de mudanças objetivas nas condições de trabalho dos servidores das Universidades Federais” (p. 101), para então adentrar no campo dos sentidos do trabalho. Corroboramos com esta ponderação, e a reafirmamos na concepção assumida neste estudo – a de que uma vida plena de sentido fora do trabalho está intimamente ligada a uma vida dotada de sentido no trabalho (Antunes, 2009), pois uma vez que estas transformações refletem diretamente na vida profissional destes trabalhadores, refletem

também diretamente em suas vidas pessoais.

Quanto aos sentidos atribuídos ao trabalho pelos sujeitos participantes do estudo – trabalhadores do setor de manutenção da Universidade – uma revelação foi a respeito da satisfação em transformar algo que não funcionava em algo que possa ser útil novamente. Aí encontra-se o prazer do trabalhador em poder contribuir para um processo, no momento em que ele enxerga a importância do seu trabalho e de seu papel institucional/social. Outra revelação mostra a importância do trabalho para a produção material da existência: para a consecução de bens materiais e suprimento das necessidades individuais e da família. Coutinho, Diogo e Joaquim (2008, p. 104) pontuam que “este é um sentido atribuído ao trabalho típico do capitalismo, dado que trabalhar é a única alternativa de sobrevivência para a grande maioria das pessoas”. Admitido exclusivamente sob esta ótica, o trabalho perde a sua dimensão ontológica essencial enquanto elemento fundante do ser social e potência para o desenvolvimento humano para restringir-se a meio de manutenção da subsistência.

Outro sentido atribuído ao trabalho por estes servidores públicos foi em relação à estabilidade, a qual consideram fator de grande importância. Em tempos de desemprego e incertezas quanto ao futuro, frutos da reestruturação produtiva do capital – que, por sua vez, precariza as condições de trabalho e reduz garantias – a estabilidade no emprego é tida como algo de grande valia. Também, de acordo com o estudo, a maioria dos entrevistados apontou que o trabalho ocupa posição de centralidade em suas vidas. O trecho a seguir ilustra essa percepção sobre o trabalho: “É a base de tudo... Tudo em todos os sentidos, né. Sem o trabalho eu acho que... Não é só eu... Todo ser humano não é nada” (COUTINHO; DIOGO; JOAQUIM, 2008, p. 105). Por outro lado, as autoras relatam frustrações e decepções emergidas das respostas devido à ausência de reconhecimento no trabalho. Segundo a pesquisa, a falta de reconhecimento do trabalho realizado pelos servidores responsáveis pela manutenção da Universidade pode explicar-se pelo distanciamento existente entre esses trabalhadores e os demais membros da comunidade acadêmica, dada a especificidade dos serviços de apoio, ocasionando a invisibilidade do trabalho realizado. A ausência de valorização e de reconhecimento foi considerada fonte expressiva de insatisfação, o que pode vir a contribuir para a “deterioração da identidade e da auto-estima profissional” (p. 106) deste grupo de trabalhadores.

Um outro artigo encontrado investigou o significado do trabalho no setor público. Em estudo exploratório, Oliveira e Mazzilli (2007) introduzem o assunto a partir de uma

interessante conceituação sobre trabalho e seus sentidos, e que parece contemplar o desenvolvimento desta ação – a de trabalhar – na perspectiva do indivíduo. Dizem os autores:

O trabalho é o meio pelo qual o homem se relaciona com o mundo exterior, onde, permanentemente, busca o prazer e luta contra o sofrimento. Resultando desse embate vivências que determinam a qualidade das relações em todos os aspectos de sua existência. Assim, o trabalho, com seus elementos causadores de prazer e sofrimento, constitui-se numa atividade decisiva para o equilíbrio psíquico do indivíduo e para o desenvolvimento da comunidade que integra, influenciando-se mutuamente, através de uma rede complexa de sentimentos e representações em constante movimento (OLIVEIRA; MAZZILLI, 2007, p. 1).

Partindo da concepção de Christophe Dejours sobre prazer e sofrimento no trabalho, com especial ênfase para a questão da saúde mental dos trabalhadores, os autores apresentam uma rica discussão acerca do trabalho no serviço público, particularmente o desenvolvido na esfera administrativa. Segundo a análise *dejouriana*, quando as condições de trabalho impedem o sujeito de canalizar o sofrimento em criatividade, beneficiando-se da atividade laboral, o trabalho pode causar desestabilização e doença. Aproximando-nos do serviço público, o servidor neste cenário se encontraria imerso em um círculo vicioso, o qual caracteriza o sofrimento patogênico (OLIVEIRA; MAZZILLI, 2007).

Ao tecer análise acerca do ideário que constitui a imagem do trabalho público, os autores procuram identificar as estratégias defensivas, de que trata Dejours, neste campo peculiar que é o serviço público, e formulam importantes contribuições para a compreensão do cenário. Oliveira e Mazzilli (2007) colocam que

A alienação, institucionalizada pela administração pública, parece ter-se transformado num mecanismo de redução de culpas, mediando contradições entre os governantes e sociedade, mantendo um nível de ineficiência tolerável, em nome da manutenção da ordem social (OLIVEIRA; MAZZILLI, 2007, p. 04).

A alienação colocada nesses termos também significa que o servidor público acaba por aceitar diminuir-se em troca da manutenção dos supostos benefícios de seu emprego: a segurança da estabilidade e do salário regular. “Entre os servidores comuns, o trabalho reduz-se a pequenas tarefas atreladas a formulários e à guarda de regulamentos que esvaziam o trabalho individual, fazendo perder a noção da produção coletiva, privado de significado social” (OLIVEIRA; MAZZILLI, 2007, p. 04).

À problemática da alienação, surgem outras questões que vão moldando a realidade de trabalho do serviço público e o comportamento dos servidores. O estudo traz à tona as desigualdades de tratamento para com os diferentes órgãos do Estado, o que acarreta significativas discrepâncias nas condições de trabalho existentes entre

servidores que tem como mesma finalidade a de trabalhar para o Estado e servir à sociedade. E, ainda, o servidor público se vê refletido em uma imagem, socialmente construída, à qual muitas vezes luta para dissociar-se: a “figura do barnabé, confundida, ainda, com os marajás e ações de políticos que institucionalizam o assalto aos cofres públicos e que nada têm a ver com os servidores e seus baixos salários” (OLIVEIRA; MAZZILLI, 2007, p. 04, apud MATOS, 1994).

É neste complexo contexto que os autores chegam às estratégias defensivas – tema central nas análises de Dejours – verificadas nos trabalhadores do serviço público. E procuram explicar a dinâmica que os levam à elaboração dessas estratégias de maneira coletiva:

Embora o prazer e o sofrimento remetam a um sujeito que tem uma história particular, de maneira que não possam ser vivenciados por todos da mesma forma, vários sujeitos vivendo um sofrimento individualmente podem reunir esforços para construir uma estratégia de defesa comum, que funciona como uma regra, destinada a proteger na luta contra a organização do trabalho, conferindo ao sujeito uma estabilidade que ele sozinho seria incapaz de garantir (OLIVEIRA; MAZZILLI, 2007, p. 04, apud DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994).

As estratégias defensivas mascaram o sofrimento, a ponto de dificultarem a compreensão de que a origem do sofrimento se encontra no trabalho e em suas formas de organização. É quando, de acordo com o estudo, as estratégias defensivas passam à categoria de *ideologia defensiva*, ou seja, engendram-se em um sistema cuja finalidade acaba por ser, unicamente, a de combater tudo o que é considerado ameaça às defesas elaboradas. E quando isso ocorre aumenta a distância entre o problema e sua resolução:

A ideologia defensiva, opondo-se à elaboração do sofrimento e à avaliação da realidade e, por conseguinte, à ação transformadora sobre a organização do trabalho, culmina em conflitos de poder que tendem a agravar os efeitos patogênicos do trabalho OLIVEIRA; MAZZILLI, 2007, p. 05).

Os achados do estudo levaram os autores a concluir que o significado do trabalho no setor público revelou-se esvaziado de sentido, e que a formação da ideologia defensiva tem origem nas defesas contra o sofrimento, decorrentes das relações sociais do trabalho. Também é causa determinante para os desdobramentos da relação trabalho-sofrimento-prazer a limitação da criatividade, verificada na organização burocrática, que bloqueia o reconhecimento da utilidade do trabalho. Esses fatores têm influência direta na constituição da identidade do servidor público, que se mostra fragilizada, e, ao fim e ao cabo, acarretam em prejuízos aos indivíduos e às instituições (OLIVEIRA; MAZZILLI, 2007).

Frente ao cenário exposto, e aliado às transformações que vêm ocorrendo no setor

público (processo de modernização da organização do Estado), um caminho possível passa pelo fortalecimento da área de recursos humanos nas instituições públicas, que teria por desafio capitanear um trabalho educativo com horizonte no médio e longo prazo, visando a superação da divisão do trabalho (separação entre os que pensam e os que executam), a possibilidade do desenvolvimento da criatividade como meio de dirimir e elaborar o sofrimento e, por fim, o engajamento, que “resulta do processo de desalienação e do poder de co-autoria do trabalho coletivo, decorrentes da criação de condições psicossociais, econômicas e políticas” (OLIVEIRA; MAZZILLI, 2007, p. 12-13).

Na sequência, realizo a discussão acerca dos sentidos atribuídos ao trabalho pelos técnicos e técnicas em assuntos educacionais do IFSC, procurando alinhar a fundamentação teórica e os dados empíricos surgidos da fase de campo da pesquisa, produzidos nos momentos de discussão coletiva, na aplicação dos questionários e nas entrevistas gravadas que compuseram o videodocumentário.

3.3 Os sentidos atribuídos ao trabalho pelos técnicos e técnicas em assuntos educacionais do Instituto Federal de Santa Catarina

3.3.1 A dupla dimensão do trabalho: Ontológica e Histórica

Na perspectiva assumida por esse estudo, a questão norteadora para a investigação sobre os sentidos do trabalho diz respeito à compreensão de sua dupla dimensão: a dimensão ontológica e a histórica. Conforme revisão da literatura realizada na seção anterior, pela dimensão ontológica do trabalho se compreende que os homens, conscientemente, criam a realidade, na relação que estabelecem com a natureza e nas relações com os outros seres humanos. A dimensão ontológica se efetiva quando, pelo trabalho, o potencial humano é colocado em favor da materialização de suas ideias, inquietações e sentimentos, resultando, deste processo, os bens materiais necessários à existência e toda riqueza social (OLIVEIRA, 2010).

A dimensão histórica, por outro lado, se refere ao contexto em que se estabelecem as relações de produção – pois é determinada por essa conjuntura. No modo de produção capitalista há uma ruptura entre trabalho e capital, e essa divisão origina uma situação de *estranhamento*. O *estranhamento*, em Marx, ocorre quando a atividade de trabalho torna-se *estranhada* ao próprio trabalhador. Esta condição é verificada quando o trabalhador deixa de reconhecer os produtos de seu próprio trabalho – justamente onde este coloca toda a sua energia e vitalidade – tornando-se, estes, *estranhos* ao ser que trabalha.

As dimensões ontológica e histórica são radicalmente diferentes, mas coexistem no trabalho desenvolvido no modo de produção capitalista. Quanto mais emancipador e dotado de sentido positivo ao trabalhador, mais próximo está o trabalho de sua dimensão ontológica. Quanto mais *estranho* ao trabalhador e meramente servidor para a subsistência material da vida, situação marcante do capitalismo, mais forte se constitui a dimensão histórica do trabalho.

Nas linhas a seguir procuro realizar discussão sobre os sentidos atribuídos ao trabalho pelos servidores e servidoras técnicos(as) em assuntos educacionais do IFSC, a partir dos dados empíricos surgidos da fase de campo. Para a pretensão de análise de tão complexo tema, de início julgo importante trazer as falas dos sujeitos protagonistas da pesquisa. Quando perguntados sobre os sentidos atribuídos ao trabalho, enquanto técnicos(as) em assuntos educacionais do IFSC, apareceu:

Entendo o trabalho como o que dignifica, humaniza e emancipa o ser humano. Está para além de proporcionar a subsistência. É o que nos possibilita aprender a viver nas relações de forma a respeitar as pessoas nas suas singularidades, conhecimentos, origens... O trabalho proporciona também o autoconhecimento e a possibilidade de me ressignificar a cada dia como ser humano e como pessoa que serve a alguém (a essência do meu trabalho é o serviço público, então meu dever é servir ao público dentro da legalidade) – TAE 11.

O sentido do trabalho hoje é salarial – TAE 06.

Desenvolvimento humano: aprendizagens intelectual, emocional e social; socialização de saberes; trabalho em equipe; justiça social – TAE 26.

O sentido do trabalho é suprir as necessidades básicas para sobrevivência (fonte de renda), em sincronia com as necessidades de auto-realização, aliado a um trabalho de excelência – TAE 23.

O trabalho, como bem desvendou Marx, é na sociedade capitalista alienante. Mas há como esse mesmo autor destacou no trabalho a ação que constitui o homem em humano. Então, existe esse duplo caráter do trabalho. Como TAE esse contexto está presente, pois estamos submetidos a toda a lógica doentia e perversa das relações entre capital e trabalho. Subjetivamente poderia ter um significado mais positivo caso a educação formal também não estivesse tão alinhada ao projeto do capital. Mas como no IFSC há poucos sinais ou vazões para se fazer um trabalho diferenciado o cenário é de incredulidade e desesperança – TAE 18.

Tenho no trabalho o sentido de “atividade vital”. Percebo que o trabalho me realiza, e sinto necessidade de utilizar meu conhecimento para o trabalho – TAE 24.

Vejo em duas dimensões. A primeira é “ter o que fazer”, como seres sociais existe uma grande necessidade de sermos úteis ao grupo, logo ter um trabalho é fundamental para

nos sentirmos integrados socialmente. O segundo ponto é o que fazemos e qual a motivação além do simples trabalhar, vejo como trabalhador da educação uma oportunidade ímpar de contribuir com o desenvolvimento político e econômico da sociedade e isto é bastante gratificante – TAE 29.

Trabalho como emancipação – TAE 14.

Sobrevivência econômico financeira individual e da família; espaço de criação, experimentação de conhecimentos e práticas adquiridas anteriormente. Realização pessoal e profissional – TAE 20.

Como era esperado, as respostas recebidas ao questionamento acerca dos sentidos do trabalho foram diversas, pois cada uma traz consigo a história individual do sujeito, suas experiências enquanto trabalhador, sua visão sobre o trabalho e a vida. Isso não quer dizer que esse processo ocorra de maneira individual ou isolada, pois como lembra Martins (2011, p. 53) com base em Pino (1993), “toda experiência humana [...] é social por natureza”. Ao adentrar esse campo dos sentidos do trabalho, portanto, é premente saber que tratar de sentidos envolve compreender a presença de subjetividades. Dito isso, além de se considerar as impressões individuais, o exercício empreendido nesse momento será o de decifrar as variáveis que influenciam as atribuições de sentidos ao trabalho enquanto técnicos em assuntos educacionais, ou seja, a identificação de elementos que se mostrem comuns a diferentes sujeitos, mas com semelhanças e afinidades pois trabalhadores da educação e ocupantes do mesmo cargo no serviço público.

A dimensão ontológica se faz presente na fala que atribui ao trabalho o sentido de dignificar, humanizar e emancipar o ser humano; que enxerga no trabalho a possibilidade de aprender a conviver com os outros e “respeitar as pessoas nas suas singularidades”: que, por meio do trabalho, é possível se autoconhecer e se ressignificar diariamente enquanto ser humano. Também compõem a dimensão ontológica as reflexões que compreendem o trabalho como realização pessoal e profissional, como “atividade vital” e “ação que constitui o homem em humano”. São reflexões bastante profundas acerca da relação entre ser humano-trabalho, que partem do entendimento de que o trabalho possui importantes significados aos indivíduos, além da questão econômica e de sobrevivência.

Os depoimentos presenciais captados para o vídeo aprofundam ainda mais esta discussão e também expõe a importância que o trabalho ocupa nas vidas destes trabalhadores:

Não consigo entender a vida sem trabalho... O significado mesmo que eu vejo é de compartilhamento, de trocas... De fraternidade, de solidariedade, de coletivo... Talvez

dentro do conceito que a maioria das pessoas usa de Trabalho, poderiam dizer: “você foi educada assim, para trabalhar” [...] o significado maior pra mim é o que você está fazendo pelo outro [...] –TAE 1 videodocumentário.

Pra mim o trabalho é dignidade, ele é o meu ganha-pão, é independência [...] E realização, mesmo. Eu me sinto muito realizada trabalhando. É isso... [...] Os sentidos são construídos, também... são construídos na convivência com as outras pessoas... Com os colegas, com a família, com as necessidades que nós temos. É um tema fundamental para qualquer governo e pro ser humano de modo geral. Este pra mim é o grande sentido, porque é pelo trabalho que a gente consegue sobreviver e se realizar... Se realizar como ser humano, também – TAE 2 videodocumentário.

Pra mim o sentido do trabalho... Ele tem que mover, assim... Claro, é importante que a gente tenha um salário que nos permita sobreviver, que nos permita não só comprar o pão e poder consumir arte, consumir também prazer, e não apenas o pagar as contas... Que a gente possa ter uma vida digna e confortável... Mas também que o trabalho... O fazer sentido significa eu me sentir útil na sociedade, acho que tem a ver com isso, assim... Que eu não vá lá só pensando no salário no final do mês, mas que eu possa perceber que eu tô fazendo alguma coisa que seja importante para a sociedade, que eu possa estar contribuindo de alguma forma... isso move, né, tem a ver com isso – TAE 3 videodocumentário.

É a condição em que a gente pode se experimentar na relação com o outro, dando aquilo que tem enquanto parte da sociedade [...] afinal boa parte do dia a gente passa no trabalho, e certamente ele é uma das grandes razões da existência, do viver, do fazer... Nesse sentido eu acredito que a gente vai se constituindo pelo trabalho, né... Essa sociabilidade é intrínseca, é parte desse processo, e é onde a gente pode expressar a criatividade, e nesse sentido também a emancipação. Então, acredito que, de fato, sem trabalho a gente não exerce a verdadeira sociabilidade. Por que não dizer da emancipação, da constituição do verdadeiro processo civilizatório e também da própria transformação do ser humano – TAE 5 videodocumentário.

A dimensão histórica também emergiu nas falas citadas, como, por exemplo, em: “o sentido do trabalho é suprir as necessidades básicas para sobrevivência”; “o sentido do trabalho hoje é salarial”; “sobrevivência econômico financeira individual e da família”. Ou na reflexão crítica trazida no vídeo, narrado por uma trabalhadora que observa outras nuances do trabalho atual:

Às vezes a pessoa trabalha e não consegue perceber, porque ela já está em um esquema tão fechado, tão alienado, qual é o propósito do trabalho que ela está fazendo. E isso gera insatisfação e a pessoa não entende a relevância do seu próprio trabalho dentro do contexto da sociedade [...] Acho que no serviço público nós ainda temos essa condição que é um pouco mais resguardada, mas também temos que tomar cuidado quanto a isso, porque é uma onda nova que está atingindo não só a iniciativa privada mas também está entrando no setor público e creio que isso possa se alastrar para toda a sociedade. Os resultados disso infelizmente não são bons. Mas conforme as coisas estão caminhando, como a gente vê trabalhadores escravizados o tempo inteiro, acordos com padrão que não são cumpridos, ou assédio e tudo mais... Eu não quero ser fatalista, mas no final das contas só vai sobrar pra pessoa pensar no salário no final do mês, porque as

condições de trabalho, infelizmente, hoje, elas não estão boas para o trabalhador. Vemos uma série de pessoas adoecendo por condições de trabalho precarizadas. Contudo, acho que nós temos o dever de manter a luta e tentar lutar por esse trabalhador que não está em condições hoje de lutar porque ele não consegue nem parar para pensar: eu vou ser crítico, ele não consegue, porque ele tá só pensando: eu não posso perder esse emprego – TAE 4 videodocumentário.

Também apareceu reflexão acerca do caráter alienante que o trabalho adquire no sistema capitalista, fruto da “lógica doentia e perversa das relações entre capital e trabalho”. Para este trabalhador, “poderia ter um significado mais positivo [o trabalho como técnico em assuntos educacionais] caso a educação formal também não estivesse tão alinhada ao projeto do capital”. Quanto mais a educação formal se alinha ao projeto do capital, menos esperança há. A esse respeito, se relaciona o debate do gerencialismo na educação pública e, sobretudo, o debate da mercantilização da educação.

Considerado um debate de tempos recentes, a discussão sobre a mercantilização da educação no Brasil vem se intensificando neste período de retomada de ideais neoliberais, sustentados pelo avanço da direita e do *neoconservadorismo político e gestor* (ARROYO, 2011), aliados à intensificação do discurso do liberalismo econômico levado ao extremo. A reflexão levantada pelo técnico em assuntos educacionais, ao colocar que a educação formal se encontra alinhada ao projeto do capital é deveras significativa – especialmente se isso está sendo sentido também na esfera do ensino público. Para Freitas (2019), há um projeto em curso que visa ao fortalecimento da educação privada em detrimento da educação pública. Sobre esse contexto, ele fala:

Não deve haver ensino público. A ideia é privatizar. O dinheiro que normalmente é dado para as escolas públicas será transferido, ao longo do tempo, para as escolas privadas. Ele vai pagar o ensino terceirizado: operadoras de serviços educacionais que vão assumindo as escolas públicas. Portanto, é um incentivo ao mercado. Uma vez que esse mercado vai se fortalecendo, ele anula e elimina a escola pública. A ideia é não ter escola pública, a não ser em locais onde esse mercado não tenha interesse em atuar (FREITAS, 2019, *online*).

O contexto citado nos leva a afirmar que o fenômeno da mercantilização da educação, ou seja, a visão de que a educação é uma mercadoria passível de se comprar e vender, ao sabor do mercado, se relaciona diretamente com a dimensão histórica do trabalho – uma vez que as condições para que este fenômeno possa se manifestar ocorrem justamente na dinâmica do modo de produção capitalista. A isso, podem se relacionar os sentidos atribuídos ao trabalho, como evidenciou-se em falas acima, sob o ponto de vista de quem trabalha na educação pública, enxerga seu potencial emancipador, porém já vem percebendo esses movimentos atrelados ao mercado – ou “ao projeto do capital” – que

visam à precarização e eliminação dos serviços públicos.

Pelo exposto, nota-se que as duas dimensões do trabalho aparecem nas reflexões dos sujeitos da pesquisa, o que corrobora com o entendimento de que ambas as dimensões – ontológica e histórica – são reais e se manifestam nas situações de trabalho verificadas no modo de produção vigente. Estão inseridas, para relembrar a analogia de Frigotto (2009), nas *esferas da liberdade e da necessidade*; são, portanto, inseparáveis, e também se mostraram presentes no contexto dos TAEs do IFSC. A partir do registro de outras falas, é possível analisar o que faz o trabalho dos técnicos em assuntos educacionais possuir mais – ou menos – sentido.

3.3.2 O que faz o trabalho dos técnicos em assuntos educacionais ganhar ou perder sentido?

Faz mais sentido termos tempo para pensar o processo de ensino-aprendizagem e participar de atividades de pesquisa e extensão. Perde sentido ao termos excesso de tarefas administrativas e pouco tempo para pensar no sentido pedagógico do nosso trabalho – TAE 19.

Sua contextualização em um ambiente/setor de trabalho; afinar as finalidades de sua atuação com a atuação de uma equipe de trabalho; ser referenciado como profissional importante para o desenvolvimento de um trabalho específico – e não um servidor que cabe em qualquer setor, que pode fazer qualquer atividade que qualquer outro não faça – TAE 16.

Mais sentido: atuar efetivamente nas atividades de ensino, melhorando os processos, capacitando as pessoas e colaborando com a qualidade dos serviços prestados à comunidade. Menos sentido: realizar atividades que não sejam condizentes com o cargo e a formação profissional, desempenhando atividades puramente administrativas e gerando desmotivação – TAE 30.

Acredito que o que faz o trabalho dos Técnicos em Assuntos Educacionais perder o sentido é quando ocorre os desvios de funções, como por exemplo, executar atribuições que seriam de Assistentes Administrativos (nível médio) e Auxiliares Administrativos (nível fundamental) – TAE 23.

O projeto de educação da instituição dá menos sentido ao trabalho do TAE, porque o sentido que atribuo à educação realizada no IFSC não é a de um projeto crítico e emancipador – TAE 18.

O trabalho perde sentido quando se faz atividades totalmente desvinculadas do ensino. Faz sentido quando auxiliamos no processo de ensino – TAE 27.

Para mim perde-se o sentido do trabalho estritamente relacionado ao processo de ensino-aprendizagem quando o TAE exerce trabalhos administrativos, isto é, perde-se a

identidade específica do cargo para a identidade geral dos cargos "técnicos administrativos" da instituição – TAE 08.

Pessoalmente, o trabalho dos TAEs faz sentido quando mobiliza-se aspectos teóricos da Formação inicial com as demandas da instituição, principalmente, aquelas relacionadas ao Ensino – TAE 20.

Acredito que é o envolvimento e comprometimento com esse projeto de Educação Profissional, lutando pela continuidade de que seja assegurado o direito do ensino público, gratuito e de qualidade – TAE 07.

A falta de diálogo e de trabalho em equipes multiprofissionais faz o trabalho perder sentido, assim como a limitação à participação em processos de planejamento e de tomada de decisão. Porque, para mim, foram esses elementos que possibilitaram me desenvolver profissional e pessoalmente – TAE 17.

Com o passar dos anos o trabalho do TAE vai perdendo sentido e transformando-se em trabalho administrativo e não pedagógico. Como dizem o TAE é "pau para toda obra", e fica apenas para o trabalho de pedagógico o pedagogo! Trabalhei durante 5 anos no Núcleo Pedagógico e NAPNE, fiz varios eventos projetos de extensão, trabalhos na área de inclusão e nada com muita valorização, isso acaba cansando, e o TAE volta-se apenas para áreas administrativas – TAE 15.

O que faz perder: generalizar demais o trabalho do técnico em assuntos educacionais (faz tudo e trabalha em qualquer setor); a própria instituição desconhecer o sentido de trabalho desse cargo; O que faz ganhar: reconhecer que há um professor no âmbito administrativo da Instituição e que seu conhecimento pedagógico é de suma importância para atingir os resultados esperados; ter esse profissional nos espaços de trabalho adequados tais como a gestão do ensino e em atividades pedagógicas e de envolvimento com o ensino aprendizagem – TAE 28.

Nem sei se os dirigentes sabem quais são as atribuições de um TAE. Penso que a vaga estava disponível e aceitaram. Outro aspecto é que o TAE deve trabalhar na coordenação pedagógica, fora disso não há atribuição de sentido. E o TAE que trabalha na coordenação pedagógica acaba fazendo o mesmo trabalho que as/os pedagogas/os – TAE 05.

Falta respeito; falta reconhecimento; falta diálogo enquanto profissional perante principalmente os docentes – TAE 03.

Creio ser pelo fato de que muitos que ingressam na carreira, o fazem mais pelo interesse em se tornar um servidor federal, do que por desejarem realmente realizar um bom trabalho. Após passar a euforia da entrada, que era o que dava sentido à busca, vem a falta de sentido, por que já não existe a motivação básica. Outro motivo pode ser a falta de clareza a respeito do que se espera do servidor neste cargo, pois trilhar uma jornada, sem saber qual o destino, deixa um sentido de ausência de sentido. É preciso saber O QUE deve ser feito, POR QUE, e COMO! – TAE 09.

Um trabalho focado essencialmente em atividades administrativas faz menos sentido – TAE 14.

Para mim é o valor, é saber que aquilo que faço de alguma forma é útil, é importante – TAE 04.

Faz perder o sentido quando não enxergamos o resultado de nosso trabalho – TAE 01.

Ao mesmo tempo que acredito que a flexibilidade que o TAE-TAE [cargo: técnico em assuntos educacionais e carreira: técnico-administrativo em educação] em atuar em diferentes setores e dimensões, possibilita a aprendizagem e troca de experiência. O que considero dificultoso, é a falta de identidade que esta flexibilidade pode causar para a carreira. De fato existe a necessidade deste profissional utilizar seus conhecimentos em educação para ampliar a possibilidade de se constituir uma identidade própria para estes/estas profissionais – TAE 24.

Considerando a relevância desta questão para o alcance do objetivo proposto aqui, que é o de captar os sentidos atribuídos ao trabalho pelos técnicos e técnicas em assuntos educacionais, optei pela citação direta para a observância da riqueza das respostas dentro do contexto. Para fins de síntese, apresento um resumo no quadro abaixo:

Quadro 3 – O que faz o trabalho dos técnicos em assuntos educacionais ter mais – ou menos – Sentido? (Ou: o que faz o trabalho dos técnicos em assuntos educacionais ganhar ou perder Sentido?)

| Ganhar Sentido | Perder Sentido |
|--|--|
| Participar do processo de ensino-aprendizagem | O excesso de tarefas administrativas |
| Participar de atividades de pesquisa e extensão | Pouco tempo para pensar no sentido pedagógico do trabalho |
| Afinar as finalidades de sua atuação com a atuação em uma equipe de trabalho | Ser visto como um servidor que cabe em qualquer setor, que pode fazer qualquer atividade |
| Atuar efetivamente nas atividades de ensino | Realizar atividades que não sejam condizentes com o cargo e a formação profissional |
| Quando mobiliza-se aspectos teóricos da formação inicial com as demandas da instituição | Desempenhar atividades puramente administrativas |
| O envolvimento e comprometimento com o projeto de Educação Profissional público, gratuito e de qualidade | Quando ocorrem desvios de funções |
| Ter esse profissional nos espaços de trabalho adequados, tais como a gestão do | A falta de diálogo e de trabalho em equipes multiprofissionais |
| | Limitação à participação em processos de |

| | |
|--|---|
| ensino e em atividades pedagógicas e de envolvimento com o ensino aprendizagem | planejamento e de tomada de decisão |
| Reconhecer o valor e a utilidade do trabalho que se faz | A generalização do trabalho do técnico em assuntos educacionais (faz tudo e trabalha em qualquer setor) |
| | O desconhecimento da própria instituição sobre o cargo, incluindo os dirigentes |
| | Quando falta respeito e reconhecimento |
| | A falta de clareza a respeito do que se espera do servidor neste cargo |

Elaborado pelo autor. Fonte: análise das respostas recebidas à pesquisa.

Frente ao questionamento acerca dos fatores que exercem influência na percepção dos TAEs sobre os sentidos do trabalho desenvolvido no IFSC, é possível tecer algumas observações. Uma primeira observação diz respeito à natureza das atividades desenvolvidas na instituição: de acordo com as respostas, o trabalho adquire maior sentido quando está vinculado aos processos de ensino-aprendizagem e efetivamente se desenvolve enquanto atividade de ensino. Do outro lado, o trabalho dos técnicos em assuntos educacionais perde sentido quando predominam as atividades administrativas. Nesse segundo cenário, o excesso de atividades de caráter administrativo parece roubar tempo e afastar as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho de caráter pedagógico.

Não obstante, a esse quadro se relacionam os relatos de ausência de um trabalho em equipe e multiprofissional, que favoreceriam o diálogo entre os diferentes atores do processo educativo. Essa falta de diálogo e trabalho conjunto parece advir da ausência de reconhecimento do técnico em assuntos educacionais no ambiente institucional/escolar, onde o TAE (e sua formação, experiências, potencial para contribuir) é desconhecido da comunidade interna – incluindo, aí, os gestores públicos, que têm papel decisivo na gestão de pessoas. O cenário descrito pode levar este servidor ao isolamento, ou reduzir seu potencial de contribuição, nos processos educativos, para uma condição de executor de tarefas meramente administrativo-burocráticas. O que pode ocasionar desvios de funções e desmotivação.

Uma terceira observação diz respeito à participação na gestão do ensino, no planejamento e nos processos decisórios institucionais. O sentimento de ausência nesses processos foi apontado como redutor de sentido no trabalho dos TAEs. Para Coutinho

(2006), a participação no trabalho pode ser compreendida como “uma forma de distribuição do poder entre os diversos atores inseridos em uma determinada relação de trabalho” (p. 17). Embora nesta obra²⁴ a autora tenha se debruçado sobre a problemática da participação no trabalho nas organizações privadas, acredito que a descrição citada possa ser aplicada e entendida na esfera pública e em qualquer outro ambiente/relação de trabalho. Ainda, é possível reforçar esse entendimento quando retomamos o histórico recente de transformações na esfera pública, discutidas na revisão teórica. O conjunto de transformações advindas do pensamento neoliberal, implementado no país a partir dos anos 1990 com a NGP, vem adentrando a dinâmica de trabalho no serviço público no sentido de aproximá-lo da dinâmica do setor privado. Assim, nos dias que correm, é possível notar muitas semelhanças entre os dois setores, com a adoção de filosofias e métodos empresariais por parte da esfera pública. Logo, estão cada vez mais tênues as fronteiras entre o trabalho público e o realizado na iniciativa privada. Retomando Coutinho, a autora coloca que “a participação dos trabalhadores é um tema bastante amplo [...] e cuja origem relaciona-se com as lutas dos cidadãos pela gestão democrática dos espaços sociais” (2006, p. 19). Essa realidade, naturalmente, também está presente no Instituto Federal de Santa Catarina, e os relatos dos TAEs indicam que suas participações, particularmente em nível de planejamento e gestão, estão aquém do satisfatório.

O gráfico abaixo ilustra a percepção quanto à valorização do trabalho como técnicos e técnicas em assuntos educacionais do IFSC. A pergunta foi assim colocada: “Como técnico/a em assuntos educacionais do IFSC, você sente que seu trabalho é valorizado?”

24 COUTINHO, Maria Chalfin. Participação no trabalho. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

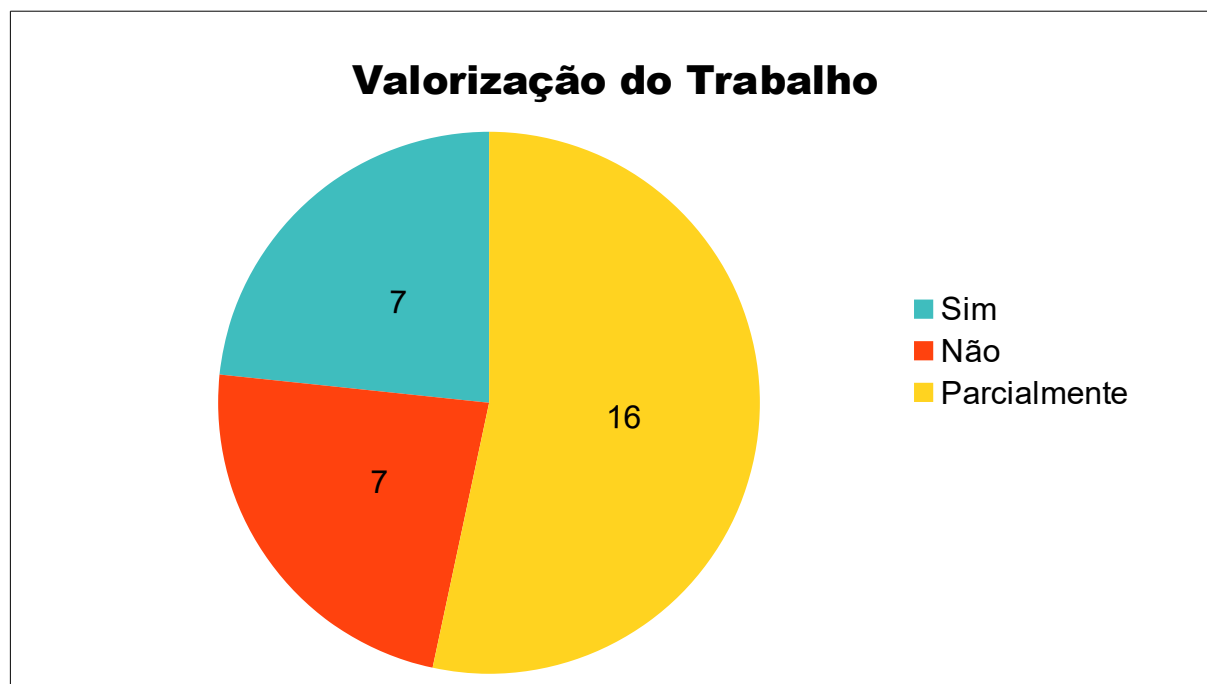


Gráfico 4: Valorização do Trabalho. Fonte: elaborado pelo autor, com base nas respostas ao questionário aplicado.

As respostas a este questionamento indicam que pouco menos de 25% dos técnicos em assuntos educacionais do IFSC consideram que seus trabalhos são valorizados; na mesma proporção, pouco menos de 25% consideram que seus trabalhos não são valorizados, enquanto mais de 50% dos TAEs responderam que seus trabalhos são parcialmente valorizados. Faria, Leite e Silva (2017) destacam a importância da valorização dos esforços dos trabalhadores como elemento estratégico na “organização social dos ambientes de trabalho” (p. 554). Junto com a valorização do trabalho, as autoras apontam outros elementos fundamentais à formação de um ambiente capaz de promover benefícios à saúde dos trabalhadores: o respeito às pessoas, transparência e participação na gestão, e a qualidade das relações interpessoais. O estudo em questão, realizado com servidores públicos federais da educação, reforça o entendimento de que esse debate se relaciona diretamente com a questão dos sentidos do trabalho. Pois é a partir das percepções a respeito de temas como participação, valorização e reconhecimento, relações interpessoais, dentre outros, que os trabalhadores vão compondo suas impressões sobre os sentidos do trabalho. A questão norteadora proposta por Faria, Leite e Silva (2017) diz respeito ao sentido do trabalho e sua relação com a saúde. E é precisamente sobre saúde – ou sobre o sentido do trabalho que adocece – que pretendo discutir a seguir.

3.3.3 O trabalho que adocece

É sabido que o foco do presente estudo não é a investigação acerca da relação trabalho-saúde, Entretanto, à medida que a pesquisa se desenvolvia, procurei estar sempre atento àquilo que ia surgindo, brotando nos diferentes momentos, desde a concepção dos conteúdos e instrumentos que comporiam a fase de campo até a produção/coleta dos dados propriamente dita. Quando da revisão teórica sobre os sentidos do trabalho, observei que na busca de estudos que abarcavam os trabalhadores técnico-administrativos em educação, emergiram com força as questões do sofrimento e adoecimento. Naquele momento, então, passei a considerar essa problemática como algo importante a ser abordado, pois partia de uma situação real e em um movimento aparentemente crescente entre os trabalhadores da educação pública.

Assim, formulei no questionário uma pergunta a respeito dessa relação trabalho-saúde: você já vivenciou, em seu trabalho, situação que considera ter motivado algum problema de saúde? É a partir dessa questão que arrisco-me a tecer algumas considerações a respeito de trabalho e saúde entre os servidores técnicos em assuntos educacionais. Apesar de aparecer timidamente no videodocumentário, optamos por realizar essa discussão aqui, admitindo-a como um componente importante na discussão sobre os sentidos do trabalho nos dias atuais e alertando para a urgência de maiores informações sobre o assunto. Em outras palavras: conhecer melhor a realidade para nela intervir com propriedade, procurando identificar as origens dos processos de adoecimento entre trabalhadores e buscar caminhos para mudanças.

Os problemas de saúde associados ao trabalho como TAE do IFSC foram diversos, bem como suas motivações. A menção ao *estresse* aparece com bastante frequência, tal como é possível perceber em algumas respostas:

Estresse, devido a diversos fatores: acúmulo de trabalho, divergências que não são bem administradas pela chefia, falta de colaboração de colegas e clima organizacional ruim – TAE 12.

Inúmeras vezes, levando a crises de pânico, insônia, enxaqueca, estresse... TAE 25.

Excesso de trabalho, carga horária excessiva. Estresse levou a ter um câncer – TAE 15.

Stress e pressão emocional para que o setor atenda as demandas, apesar do número reduzido de servidores – TAE 24.

Desmotivação e estresse – TAE 06.

Em todos os relatos, o estresse ocupacional apareceu associado a outros

problemas, seja de ordem física, mental, ou ainda pela combinação de ambas – já que os conceitos modernos de saúde caminham na perspectiva da indissociabilidade entre o bem-estar físico, mental e social (SCLYAR, 2007). No contexto pesquisado, depreende-se que o estresse surge pelo excesso de trabalho, relações interpessoais dificultosas, clima organizacional ruim, pressão para o cumprimento de demandas, etc. Como consequência, o estresse parece acarretar crises de pânico, insônia, enxaqueca, desmotivação e câncer.

Questões anteriormente discutidas no capítulo sobre *Trabalho*, especialmente a discussão acerca da natureza do trabalho dos TAEs frente as descrições das atribuições do cargo (trabalho prescrito x trabalho real) também apareceram nas reflexões sobre trabalho e saúde:

Não cheguei a desenvolver um problema de saúde, mas estava no caminho. Pois, anteriormente, estava desempenhando uma atividade extremamente administrativa e voltada para a área jurídica. Com o redirecionamento de algumas atividades do setor, comecei a realizar outras atividades e mais direcionadas à área de ensino – TAE 30.

É difícil trabalhar com educação e não se afetar, não se sentir frustrado, deprimido e sem esperança, de vez em quando, não? Com esse caráter generalista do cargo, acredito que esses sentimentos aparecem com mais frequência. No entanto, não são exclusivos desse cargo. Os diferentes cargos da carreira dos TAEs passam por essas crises existenciais, imagino. Contudo, nunca me afastei por motivo de saúde em virtude dessas situações, apesar de ter passado momentos bastante ruins. A própria remoção, em partes, foi motivada por uma ânsia de tentar fazer coisas novas, dentro das possibilidades que a instituição oferece ao cargo – TAE 17.

Nos relatos acima, importa perceber como as inquietações que permeiam o trabalho – e a carreira – dos técnicos em assuntos educacionais também acabam por influenciar as percepções sobre a relação trabalho-saúde. As dúvidas e incertezas quanto ao cargo, as “crises existenciais” ou o deslocamento do TAE para a execução de tarefas meramente administrativas são fatores que contribuem para a diminuição do sentido do trabalho e para o aparecimento de problemas de saúde.

Outras falas trouxeram importantes achados sobre o trabalho do TAE e implicações na saúde:

Atuar como mediador de conflitos é algo desgastante emocionalmente e consome tempo reservado a atividades planejadas – TAE 28.

Excesso de trabalho. Meu conhecimento acadêmico minimizado e até ridicularizado – TAE 05.

Assédio moral que contribuiu para intensificação da ansiedade – TAE 11.

No setor presenciei, todos os meus colegas serem removidos do setor por motivos de saúde. Vivenciei, servidores que ficaram mais de 4 meses afastados, e que uma simples remoção para outro setor já solucionaria o problema. Eu inclusive fui o último a sair do setor, por redistribuição, porém também fiquei um período afastado, caracterizado como "esgotamento" – TAE 10.

Aqui, torna-se relevante retomar a importância das relações interpessoais no ambiente de trabalho, e, particularmente, no serviço público, por sua natureza de trabalho contínuo e perspectiva de carreira (FARIA; LEITE; SILVA, 2017). Um contexto onde as relações interpessoais se mostram saudáveis, calcadas no respeito, cooperação e solidariedade, pode contribuir para a resolução de problemas e prevenir que estes se agravem, como no relato abaixo:

Sim [já vivenciou no trabalho situação que considera ter motivado algum problema de saúde], pelo fato do volume de trabalho ter aumentado significativamente neste ano de 2018, por toda pressão e tensão inicialmente ocorrida com a implantação do SIGAA, tivemos registro de pessoas do Setor em afastamento para tratamento de saúde. O diferencial para gerenciar essa tensão relacionada o estresse e volume de trabalho, é que nossas ações são planejadas e desenvolvidas como "trabalho em equipe". Então, quando alguém não está bem, se sente pressionado, geralmente estabelecemos um diálogo próximo, buscando melhorar as condições de trabalho. Mas existe bastante sinergia no grupo, e desta forma as crises e conflitos são solucionadas de forma pontual, na medida em que aparecem – TAE 07.

É curioso notar que, mesmo entre TAEs que responderam “não” a esse questionamento, ou seja, que consideram não ter vivenciado situação de trabalho motivadora de problema de saúde, foram feitas algumas observações relevantes:

Mas já tive alguns episódios de estresse devido à sobrecarga de trabalho – TAE 04.

Mas é preciso uma vigilância atenta pois os processos no IFSC são complexos e não podemos somatizar – TAE 22.

Contudo, devido às diversas situações problemáticas de estudantes x família, estou começando a cansar emocionalmente – TAE 26.

No IFSC, não. Já vivi antes. Por outro lado, considero ter vivido um episódio de assédio moral por parte de um professor – TAE 16.

Como a pergunta foi colocada de maneira bastante abrangente e o campo do comentário era opcional, coube a cada trabalhador escrever livremente suas impressões. Analisando as respostas que negavam ter vivenciado situação prejudicial à saúde, como as transcritas acima, é possível identificar que a fronteira que separa a saúde da doença é

tênue. E, para além disso, tocar em questões sobre saúde também envolve subjetividades e percepções que são particulares a cada indivíduo. O estresse decorrente de sobrecarga de trabalho, por exemplo, não foi considerado problema de saúde para o TAE 04. Ter “vivido um episódio de assédio moral por parte de um professor” não foi considerado como causador de problema de saúde para o TAE 16, enquanto que para um outro servidor o assédio moral intensificou um quadro de ansiedade.

O gráfico abaixo exprime um resumo dessa discussão e mostra que a relação trabalho-saúde é um componente importante a ser considerado nos estudos sobre trabalhadores e sentidos do trabalho.

Você já vivenciou, em seu trabalho, situação que considera ter motivado algum problema de saúde?

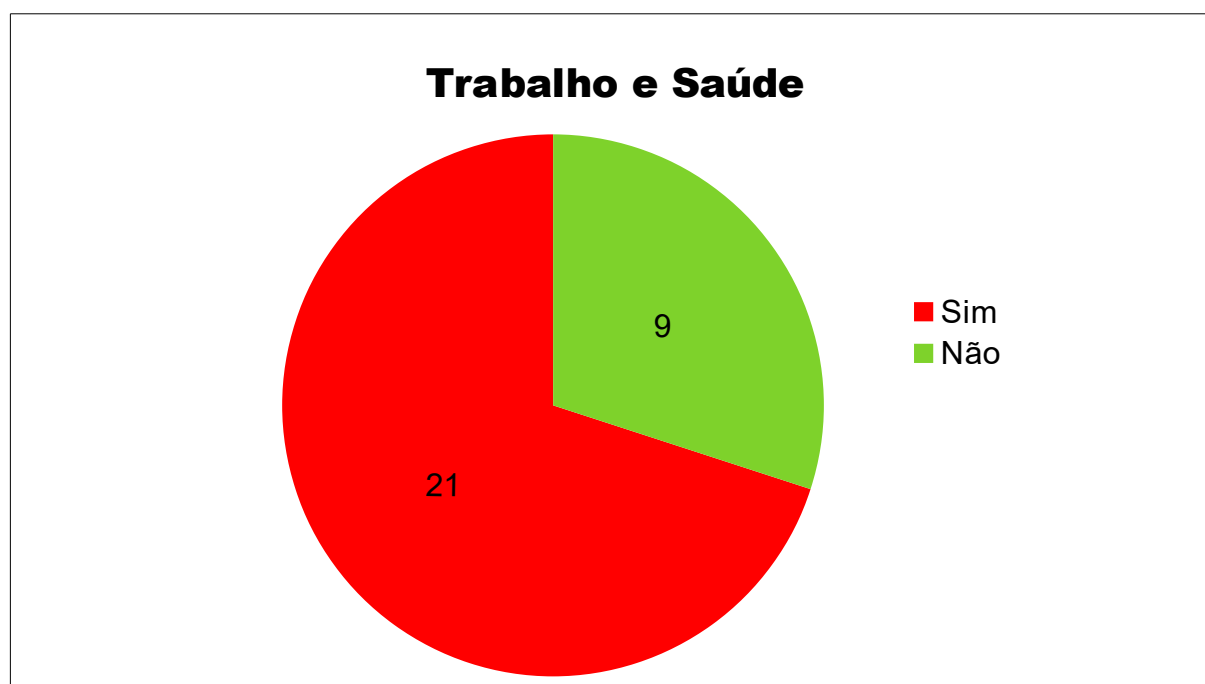


Gráfico 5: Trabalho e Saúde. Fonte: elaborado pelo autor, com base nas respostas ao questionário aplicado.

Dos 30 participantes, 21 (70%) consideram ter vivenciado situação de trabalho que motivou algum problema de saúde, enquanto nove TAEs (30%) responderam negativamente à questão. Estes índices se aproximam dos poucos estudos encontrados sobre os servidores técnico-administrativos em educação. Veiga e Baptista (2016) relataram esgotamento físico e mental de servidores técnico-administrativos da UFPA, decorrentes do baixo número de servidores, o que veio a ocasionar carga excessiva de trabalho. Esse quadro reforça o cenário de intensificação e precarização do trabalho verificado nas instituições federais – Universidades e Institutos.

Loureiro (2017) analisou os processos de sofrimento no trabalho de servidores de uma IFES do Estado de São Paulo, correlacionando-os com uma administração influenciada pelo modelo gerencialista. O autor relata que em 75% dos casos de remoção originados por sofrimento estava presente o acometimento na saúde relacionado a situações de trabalho. Os acometimentos foram inúmeros e variados, como enxaqueca, problemas gastrointestinais, disidrose, ansiedade, insônia e depressão. Se no período do trabalho baseado na organização taylorista-fordista os problemas verificados eram predominantemente físicos, a dinâmica do trabalho atual vem demarcando o aumento dos casos de sofrimento e adoecimento em nível psíquico (LOUREIRO, 2017).

Para procurar compreender melhor o cenário da relação trabalho-saúde no Instituto Federal de Santa Catarina, frente aos dados que emergiram da pesquisa, busquei estudos que fizessem menção a “trabalho e saúde no IFSC” e “saúde ocupacional no IFSC”. Como venho acompanhando essas questões há algum tempo, com o olhar não de profissional da saúde no trabalho, mas de observador curioso da realidade institucional, não me causou surpresa encontrar apenas um estudo que tenha se debruçado sobre o tema. Os outros achados da busca se referiram apenas a algumas matérias e notícias veiculados pelas mídias institucionais, ficando, porém, na superfície da problemática e não aprofundando o debate.

O estudo em questão é o de Corrêa (2018), que analisou as três principais causas de afastamento do trabalho por servidores do IFSC Campus Florianópolis, no período 2013-2014. Integraram as análises 40 servidores, entre docentes e técnico-administrativos, afastados por um período superior a 30 dias por motivos de saúde. A autora encontrou prevalência de doenças músculoesqueléticas (grupo M da CID-10²⁵), transtornos mentais e do comportamento (grupo F) e neoplasias malignas (grupo C) como causas de adoecimentos desses trabalhadores. Na comparação entre 2013 e 2014, a autora encontrou redução nos casos de afastamentos decorrentes de doenças músculoesqueléticas e aumento nos casos de transtornos mentais e do comportamento e neoplasias malignas.

No prosseguimento do estudo, Corrêa (2018) traz importante observação acerca de levantamento realizado em 2017 no mesmo IFSC Campus Florianópolis, em um período de “reconfiguração do perfil sócio-ocupacional com número expressivo de aposentadorias e admissão de novos servidores” (p. 49). Se a média de idade dos servidores afastados por mais de 30 dias em 2013 e 2014 foi de 48,7 anos, as respostas

25 CID-10/Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.

ao levantamento mencionado permitem uma série de constatações. A avaliação foi enviada a todos os servidores do Campus, e dela participaram 91 servidores – mais que o dobro da amostra anterior. As respostas indicam um quadro de servidores rejuvenescido, cuja média ficou em 35 anos, fruto da expansão da Rede Federal discutida anteriormente e das recentes aposentadorias ocorridas na conjuntura atual. É mister perceber, porém, que mesmo com este processo de reconfiguração em curso, a realidade vem mostrando que os dados referentes a afastamentos por saúde decorrentes de transtornos mentais e comportamentais seguem aumentando, de acordo com a pesquisadora. Ou seja, o atual cenário aponta “uma incidência desses transtornos não apenas na população adulta e idosa, mas também na população jovem” (CORRÊA, 2018, p. 49). A despeito disso, o trecho abaixo procura encontrar algumas explicações:

Percebe-se uma população recém-contratada em que já se observa certa fragilidade e necessidade de apoio. É recorrente a procura pela mediação da CSO [Coordenadoria de Saúde Ocupacional] nos processos de trabalho, uma vez que é frágil a preparação e acolhimento dos novos servidores em seus postos de trabalho. Há também uma cultura de privatização dos locais de trabalho com predomínio de grupos e servidores com mais tempo de serviço, condição que conota, de certa forma, a presença de resquícios de um modelo de gestão patrimonialista. Observa-se ainda certa dificuldade dos mais jovens em lidar com frustrações e conflitos, o que acarreta maior sofrimento e agravos à saúde de todos. Enfim, talvez o aspecto mais sério desse contexto seja a fragilidade ou ausência de espaços de construção e debate coletivo, espaços de fala e expressão autêntica em que nenhum se sinta constrangido ou ameaçado. Esses espaços estão sendo tolhidos pela burocratização dos processos no serviço público, pela ausência de uma consciência política de classe e controle social sobre as políticas públicas e, mais recentemente, pelo crescente discurso conservador que tenta impedir, inclusive, o debate político nas escolas (CORRÊA, 2018, p. 49).

Da discussão realizada até aqui, depreende-se que a relação trabalho-saúde é composta de múltiplos fatores. Incidem, na maneira como os trabalhadores do setor público vêm reagindo às situações impostas no atual contexto de trabalho, fatores como: a sobrecarga (excesso) de trabalho decorrente de número insuficiente de servidores; um modelo de organização ainda fortemente marcado pela burocracia, a despeito das promessas de que a implementação de novos sistemas informatizados e integrados a reduziria; a ausência de reconhecimento e valorização do e no trabalho; a qualidade das relações interpessoais, que por vezes se mostra em estágio de deterioração; o cenário marcado por sucessivos ataques ao serviço público (e a seus servidores), cortes de investimentos, precarização das condições de trabalho, etc.

Como consequência, presencia-se o aumento dos casos de sofrimento e adoecimento dos trabalhadores. A partir do cenário ilustrado acima, o estresse

ocupacional aparece frequentemente entre as queixas. Também vêm surgindo – associados ou não ao estresse – casos de crises de pânico, enxaqueca, problemas gastrointestinais, ansiedade, insônia, depressão e câncer. Ou, de acordo com as classificações da CID 10, o aumento dos casos relacionados ao grupo F: transtornos mentais e do comportamento e ao grupo C: neoplasias malignas.

No atual cenário marcado por incertezas, preocupações e inseguranças quanto ao trabalho e ao emprego, uma das poucas afirmações que temos é o crescente fenômeno do adoecimento entre os trabalhadores, e particularmente entre os trabalhadores da educação pública. O que, por si só, revela um quadro grave e merecedor de outros olhares, a fim de equacionar de maneira mais equilibrada a relação trabalho e saúde. Para que o trabalho possa representar, aos trabalhadores, mais de sua dimensão ontológica, como atividade vital aos seres humanos. E não estar restrito à sua dimensão histórica, servindo apenas como meio de sobrevivência no modo de produção capitalista, cujo custo muitas vezes têm sido pago com a própria saúde.

3.4 Breves considerações a respeito do produto educacional

No resgate do objetivo específico dedicado ao produto educacional, no capítulo introdutório da dissertação, lê-se: *Desenvolver Produto Educacional que contribua (1) para o trabalho dos servidores técnicos em assuntos educacionais e (2) para um maior (re)conhecimento deste grupo de trabalhadores junto à comunidade escolar*. Estas foram as premissas que orientaram o percurso de desenvolvimento do videodocumentário. Mas em que medida, de fato, esse objetivo foi (ou poderá ser) alcançado?

Ainda que o momento talvez se mostre demasiadamente precoce para se atingir tais conclusões, ao final deste ciclo acredito que algumas considerações podem ser realizadas – sempre na perspectiva de avançar na compreensão da realidade que nos cerca.

A motivação maior para o desenvolvimento deste projeto partiu de inquietações, às quais neste momento resumirei em duas: quem são e o que fazem os técnicos e técnicas em assuntos educacionais? Como técnico em assuntos educacionais do Instituto Federal de Santa Catarina desde 2009, eu possuía uma impressão particular sobre o assunto, que se constituía tanto pelas experiências do trabalho enquanto TAE do IFSC como nas observações da realidade institucional e nas frequentes trocas com os colegas do mesmo cargo. Tenho gravado na memória que minhas inquietações a respeito deste cargo iniciaram a partir do momento em que fui aprovado no concurso público do IFSC, quando,

então, estava na iminência de me tornar um “técnico em assuntos educacionais”. Mesmo sem saber, de fato, o que isso significasse.

Ao longo de minha trajetória como TAE trabalhador da educação pública federal, que em 2019 está completando dez anos, pude experimentar o trabalho em diferentes áreas. E, nesse caminhar, ao mesmo tempo em que determinadas incertezas e indefinições ocasionavam momentos de angústias, se fortalecia o ímpeto de buscar certas respostas. Esse estudo, hoje posso afirmar, começou a ser gestado naquele tempo.

Se ratificarmos que as dúvidas, curiosidades e inquietações constituem-se nas molas propulsoras para o desenvolvimento de novos conhecimentos, torna-se necessário, então, lhes conferir a devida atenção para a compreensão do processo em sua totalidade. Nesse sentido, formavam as bases desta problemática: a genericidade observada nos documentos oficiais que tratavam do cargo de técnico em assuntos educacionais; a recorrente discussão que permeava (e segue permeando) a atuação do TAE, que circula entre o trabalho pedagógico e o trabalho administrativo; a diversidade de áreas e setores onde se encontrava presente o trabalho destes servidores; o limitado número de estudos publicados acerca do tema.

Entendido como parte integrante do desenvolvimento da pesquisa – e não como um anexo – partimos do pressuposto de que o produto educacional deve ter capacidade de expressar a potencialidade do estudo. Esse pressuposto auxiliou na escolha da produção audiovisual enquanto produto, bem como norteou a elaboração do roteiro do documentário. Advém, daí, a sequência elencada para as entrevistas: trabalho; o trabalho dos técnicos em assuntos educacionais; os sentidos do trabalho. Apesar de englobar os pilares fundamentais abordados na dissertação, elencou-se, para o filme, o foco nos sentidos do trabalho. Por isso o vídeo se desenvolve em um crescente: inicialmente aborda-se *trabalho* em uma perspectiva geral, com finalidade introdutória; em seguida adentra-se no *trabalho dos técnicos em assuntos educacionais* e suas especificidades; para então desembocar nos *sentidos do trabalho* para esses sujeitos. Nesse contexto, são três “partes” que se conectam, que vão se derivando, que se complementam, enfim, para a tentativa de compreensão do todo.

Retomando as questões colocadas no início, quero acreditar que o trabalho apresentado neste formato de videodocumentário possam ampliar a sua margem de alcance do que se limitado à disposição convencional acadêmica. Enquanto pesquisador que esteve envolvido intensamente durante dois anos neste projeto, sei da riqueza contida nas linhas dissertativas e da importância de trabalhos dessa natureza – seja do

ponto de vista do desenvolvimento da ciência, seja da perspectiva de crescimento individual do ser humano que se dedica à pesquisa. Tenho o desejo, portanto, que todos possam lê-lo na íntegra. Contudo, julgo que deva ser tarefa constante da academia, também, pensar a interlocução com a sociedade de maneira mais incisiva e eficaz. E os produtos educacionais podem ser interessantes meios para tal, desde que os esforços para as suas utilizações não cessem nas defesas finais e “entregas” desses produtos.

No cenário a que me propus transitar, o videodocumentário é dirigido, primordialmente, aos técnicos e técnicas em assuntos educacionais e aos gestores – a quem competem tomadas de decisão sobre questões de alocação de servidores frente a natureza dos cargos, formações e experiências anteriores, e no interesse da administração pública. Não obstante, acredito que o vídeo possa ser acessado, com proveito, pela comunidade acadêmica como um todo, tendo em vista que uma de suas razões é tornar mais conhecida a figura do técnico em assuntos educacionais junto a seus pares. Ou, então, em momento oportuno para provocar o debate sobre trabalho e sentidos do trabalho. O produto educacional neste formato audiovisual permite, por exemplo, a realização de sessões de “cine debates”.

Acredito, portanto, que o presente videodocumentário enquanto produto educacional possa contribuir para um maior conhecimento destes trabalhadores da educação federal na comunidade em que se inserem. Daí podem derivar a realização de atividades significativas, a ampliação da participação em equipes de trabalho, maior reconhecimento e valorização do trabalho, entre outras. A isso também está relacionado algo que, muitas vezes, acaba se dando de maneira individual: a atitude do(a) técnico(a) em assuntos educacionais perante seu contexto de trabalho. Uma vez que sua atuação no espaço educacional não está dada, e o estudo veio a corroborar com essa diversidade de possibilidades (que, por sua vez, têm origem na criação do cargo e nas descrições dos documentos), cabe ao TAE, em muitas situações de trabalho, o posicionamento frente a realidade encontrada. A compreensão de seus potenciais para contribuir com o trabalho educacional nas instituições federais pode auxiliar neste processo. É deveras importante, também, a articulação e o diálogo entre os TAEs, no sentido da reflexão acerca de seus trabalhos e do fortalecimento enquanto grupo de trabalhadores da educação. Ao final, este processo se mostra como uma caminhada permanente em busca de sentidos para o trabalho.

REFERÊNCIAS²⁶

ALVES, Giovanni. Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório: o novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. **Revista da Rede de Estudos do Trabalho**. Ano IV, n. 8, 2011. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/RevistaRET08.html>>. Acesso em: 10 maio 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed., rev. e ampl. São Paulo/SP: Boitempo, 2009.

ANTUNES JR, Estevão et al. **Sobre dissertações no contexto do Mestrado Profissional em Ensino de Física**. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2015. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1223-1.PDF>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Orientações para APCN 2016**. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/documentos/Criterios_apcn_2016/Criterios_APCN_Ensino.pdf>. Acesso em: 28 maio 2018.

ClAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro/RJ, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/index.html>>. Acesso em 24 nov. 2017.

CORRÊA, Maria da Conceição E. dos Santos. **Atenção à saúde mental do trabalhador em educação no serviço público federal: o caso do IFSC Florianópolis**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental e Atenção Psicossocial, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

COUTINHO, Maria Chalfin. **Participação no trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

COUTINHO, Maria Chalfin; DIOGO, Maria Fernanda; JOAQUIM, Emanuelle de Paula. Sentidos do trabalho e saber tácito: estudo de caso em universidade pública. **Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 9, nº 1, p. 99-108, Jan./Jun. 2008.

DECUPAGEM. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Decupagem&oldid=50673480>>. Acesso em: 24 maio 2019.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

²⁶ Essas foram as Referências utilizadas no capítulo 3 da Dissertação, denominado *O produto educacional: videodocumentário sobre os sentidos do trabalho para os técnicos em assuntos educacionais*. A relação completa das Referências da pesquisa encontra-se ao final da Dissertação.

ESCURRA, María Fernanda. O trabalho como categoria fundante do ser social e a crítica à sua centralidade sob o capital. **Verinotio** – Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas. Ano XI, n. 22, out./2016.

FARIA, Renata Mercês Oliveira; LEITE, Isabel Cristina Gonçalves; SILVA, Girlene Alves da. O sentido da relação trabalho e saúde para os assistentes em administração de uma universidade pública federal no Estado de Minas Gerais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 27 [3]: 541-559, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/physis/v27n3/1809-4481-physis-27-03-00541.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

FIGUEIREDO, Jussara Moore de; ALEVATO, Hilda Maria Rodrigues. **O sofrimento no trabalho do servidor técnico-administrativo de uma IFES: breve reflexão**. VII Congresso Nacional de Excelência em Gestão, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012.

FREITAS, Luis Carlos de. **Brasil de Fato**. Entrevista concedida a Guilherme Henrique. São Paulo, 04 de janeiro de 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/01/04/uma-vez-que-esse-mercado-se-fortalece-ele-elimina-a-escola-publica-diz-estudioso/>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro/RJ, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/index.html>>. Acesso em 22 nov. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista. **Revista Interface**, v. 21, n. 62, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160967.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

IANNI, Octavio. O cidadão do mundo. In: **Capitalismo, trabalho e educação**. Lombardi, José C.; Saviani, Dermeval; Sanfelice, José L. (orgs). 3 ed. Campinas/SP: Autores Associados, Histedbr, 2005.

LOUREIRO, Thiago. Assistentes em administração: trabalho, sofrimento e adoecimento de servidores. **Revista Laborativa**, v. 6, n. 2, p. 59-79, out./2017. Disponível em: <<http://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social** – Volume 2. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, Selma Aparecida Caselli. **Cotidiano de trabalho de profissionais da atenção básica à saúde: uma arena de sentidos, emoções, saberes e fazeres**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política – Volume 1**. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Os Economistas).

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa, Edições 70, LDA, 1993.

MENDES, Ana Magnólia Bezerra. Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Dejours. **Revista Psicologia: ciência e profissão**, v. 15, n. 1-3, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v15n1-3/09.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2018. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. Anexo ao Regulamento. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/2018_Anexo_Regulamento_ProfEPT.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

NIEZER et al. Caracterização dos Produtos Desenvolvidos por um Programa de Mestrado Profissional da Área de Ensino de Ciências e Tecnologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**. V. 8, n. 3, mai-ago. 2015. Disponível em: <<https://revistas.utfpr.edu.br/rbect/article/view/2084/2177>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

OLIVEIRA, Maria Jandira de Souza; MAZZILLI, Cláudio. O significado do trabalho no setor público: um estudo exploratório. In: **XXI Encontro da ANPAD**, 1997. Disponível em <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad1997-ap-07.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

OLIVEIRA, Renato almeida de. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. **Revista Kínesis**, vol. 2, n. 03, Abril-2010, p. 72 –88. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/6_RenatoAlmeidadeOliveira.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SANTOS, Heloisa Helena. Trabalho prescrito e real no atual mundo do trabalho. **Revista Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, n. 1, fev./jul. 1997.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCLIAR, Moacyr. História do Conceito de Saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 17(1): 29-41, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v17n1/v17n1a03.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

VEIGA, Fernanda dos Anjos; BAPTISTA, Ester Roseli. Intensificação e precarização do trabalho de técnico-administrativos na UFPA: um estudo sobre o trabalho dos secretários. **Revista Expectativa**. Cascavel/PR, V. 15, n. 15, 2016. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/14245>>. Acesso em: 24 maio 2018.

ZANDONADE, Vanessa; FAGUNDES, Maria Cristina de Jesus. **O vídeo documentário como instrumento de mobilização social**. Monografia (Graduação em Jornalismo) – Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis/Fundação Educacional do Município de Assis, 2003.

SÍNTESE E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo se orientou por dois eixos principais: trabalho e sentidos do trabalho. Em cada um deles, para além dos conceitos teóricos, procurou-se trazer temas que, em nosso entendimento, se relacionam com os eixos principais e auxiliam na compreensão da realidade. A dialética parte do princípio de que todas as coisas se relacionam, conectando-se e transformando constantemente a realidade. Particularmente, gosto da definição de Leandro Konder (2008, p. 08), quando este coloca que o método dialético é “o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

Assim, para acessar ao debate sobre a categoria *trabalho* e relacioná-lo ao trabalho dos técnicos em assuntos educacionais, os caminhos percorridos me levaram a outras discussões, como pesquisar as condições de trabalho nas instituições federais, a influência da Nova Gestão Pública e o fenômeno do gerencialismo na Educação, entre outros. É preciso dizer que o debate sobre a categoria trabalho foi realizado de maneira bastante breve, é verdade, dada a vastidão do tema e os objetivos (e limites) deste estudo. Creio que o aprofundamento nesse debate, com ênfase na questão da centralidade do trabalho na atualidade, possa alargar os horizontes acerca da visão que temos a respeito dos trabalhadores do setor público. E, em particular, contribuir para situar os trabalhadores da Educação neste contexto.

Nesse percurso dialético, para adentrar ao campo dos sentidos do trabalho julguei necessário trazer à tona a discussão acerca da dupla dimensão do trabalho – ontológica e histórica, a problemática do estranhamento, bem como a abordagem da psicopatologia do trabalho e as vivências de prazer e sofrimento. À medida que a pesquisa avançava, a percepção das relações que iam se estabelecendo entre as partes auxiliava na leitura da realidade, ao mesmo tempo em que me indicava os próximos passos. Para ficar em um exemplo, apenas, cito a questão da relação trabalho-saúde. No princípio, posso afirmar que a considerava como um “tema transversal” em um estudo que pretendia desvendar os fazeres e os sentidos do trabalho para um grupo de servidores públicos. No decorrer da pesquisa, porém, a realidade encontrada mostrou ser este um tema latente e que merecia especial atenção. Me vi, então, concentrando esforços sobre a relação trabalho e saúde para mostrar sua relevância no atual momento histórico, e assim encaixar mais uma peça nesse quebra-cabeça que é a busca pela *totalidade*.

A realização desta jornada, aprofundando-me nas leituras e debates sobre o trabalho dos técnicos e técnicas em assuntos educacionais enquanto trabalhadores da educação pública, me permite constatar a reafirmação de algumas observações inicialmente colocadas (ponto de partida) e a descoberta de fatos novos. Na busca por documentos norteadores às atribuições dos cargos técnico-administrativos em educação, ficou evidente a sua escassez. Esta lacuna documental talvez seja um termômetro para medir a importância que se tem conferido ao trabalho técnico-administrativo nas instituições federais. Se considerarmos que a realidade das IFES vem demonstrando um quadro de servidores técnico-administrativos cada vez mais qualificado, em todos os níveis de classificação, pode-se afirmar que a discussão em um nível macro – de concepções a formulação de diretrizes – não vem acompanhando esse ritmo.

Corroborar para esta afirmação a preciosidade do documento encontrado, do ano de 1979, cujo título estampava: *Considerações sobre a situação atual dos técnicos em assuntos educacionais no MEC*. Passados 40 anos, em um contexto histórico completamente diferente, cá estamos rediscutindo questões que em muito se assemelham às trazidas pelo referido documento. Isso reafirma a ausência de atenção devida a esse cargo, talvez o mais singular dentre os cargos de nível superior do PCCTAE. É relevante notar o ressurgimento deste debate em anos recentes, com o aumento das publicações sobre o assunto, ainda que de forma tímida. Como exemplo, no decorrer do presente estudo foi publicado artigo, em revista de Instituto Federal, sobre os desafios para a constituição de identidade dos TAEs (SOUZA; CORRÊA, 2018), citado na fundamentação teórica.

Na discussão sobre os fazeres dos técnicos e técnicas em assuntos educacionais no Instituto Federal de Santa Catarina, pela análise entre trabalho prescrito e trabalho real, o documento central foi o edital do concurso público do IFSC de 2017, conforme detalhamento no texto. A análise demorada sobre este documento, aliada às discussões presenciais realizadas com os servidores TAEs e aos demais dados empíricos produzidos, nos levam ao entendimento de que as atribuições do cargo descrevem a opção por um servidor generalista, que pode atuar em inúmeras e distintas frentes de trabalho na instituição. Para trazer um termo frequente entre os atores da discussão, as atribuições do cargo apresentadas desta forma possuem a intenção de requerer um servidor “coringa”. E isso gera problemas do início ao “fim”: gera problemas no momento do ingresso na instituição, quando observa-se comum a confusão de todos (gestores, demais servidores e o próprio TAE) em relação ao trabalho que será desenvolvido por

este servidor no espaço educacional; e, ao fim, torna-se um obstáculo à constituição de vínculos identitários. Como este processo não é estanque, entre o início e o suposto “fim” há o meio, que é justamente onde acredito situar-se o atual estudo. Pelas evidências encontradas, este meio parece constituir-se, hoje, pela busca contínua de: melhor compreensão acerca do cargo; aprofundamento do debate para verificação das possibilidades e limites de atuação; o fortalecimento do “grupo” de técnicos em assuntos educacionais – ainda que não exista este grupo, por assim dizer – para as discussões a respeito de trabalho, desafios e identidade. Nessa perspectiva, o “fim” adquire o caráter de *onde se quer chegar*: a um trabalho significativo e dotado de sentido.

O *trabalho real* dos técnicos(as) em assuntos educacionais do IFSC mostrou que as atividades desenvolvidas são bastante diversificadas, pois os servidores encontram-se lotados em setores e áreas igualmente variados. Os dados evidenciam que até um terço dos TAEs vêm exercendo atividades de caráter pedagógico e relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem; a maioria vem atuando em atividades administrativas de apoio ao ensino ou realizando atividades estritamente administrativas. Se considerarmos que a descrição das atribuições do cargo, compreendidas aqui como referência para o *trabalho prescrito*, abarcam tanto o trabalho relacionado ao processo de ensino-aprendizagem como o trabalho de natureza administrativa, podemos afirmar que o trabalho real – isto é, aquele desenvolvido cotidianamente pelo conjunto dos técnicos em assuntos educacionais – é condizente com o trabalho prescrito, uma vez que este se apresenta como genérico, amplo e difuso.

A origem do problema, portanto, encontra-se na concepção do cargo: ao se conferir intencional genericidade ao cargo de TAE, mirando um servidor de nível superior e com alguma formação na área do ensino, o que se busca, efetivamente, é um trabalhador polivalente, um “coringa” que possa atuar em incontáveis funções técnico-administrativas do ambiente da escola. Neste cenário, não é incomum estes servidores tornarem-se reféns das decisões – com maior ou menor embasamento – dos gestores momentâneos. A observação da realidade vem mostrando que essa prática não tem sido benéfica nem para o servidor, que pode ir tornando-se desmotivado e desesperançoso ao longo do tempo, e nem para a instituição, que desperdiça interessante potencial humano, capaz de produzir e contribuir para além do que vem ocorrendo nas instituições federais de ensino.

Um caminho que enxergamos como possível para colaborar com a solução dos problemas apresentados passa pela completa rediscussão do cargo, considerando sua finalidade e atribuições. De início, é possível pensar em algumas questões norteadoras,

como: quem é o técnico em assuntos educacionais hoje, no contexto das IFES? Qual é o perfil de técnico em assuntos educacionais que se almeja para o futuro, enquanto trabalhador da educação pública? Há que se considerar, também, uma investigação profunda do contexto em que surgiu o TAE na esfera educacional brasileira, se o que se deseja é realmente transformar e avançar nessa discussão. Do contrário, o técnico em assuntos educacionais deverá seguir sua luta, muitas vezes solitariamente, buscando se encontrar em meio ao complexo engendramento institucional.

Outra questão de fundamental importância que emergiu da pesquisa diz respeito à formação. Se assumíssemos que os técnicos em assuntos educacionais deveriam atuar, prioritariamente, nas questões e atividades diretamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo trabalho de natureza pedagógica, estariam os TAEs preparados para isso? Partimos da condição de que todos os técnicos em assuntos educacionais possuem, no mínimo, licenciatura ou formação superior em pedagogia, requisitos básicos do cargo. Mas será que isso é suficiente para avaliar a realização do trabalho pedagógico na EPT? É sabido que muitos técnicos e técnicas em assuntos educacionais possuem a experiência de sala de aula, como licenciados, enquanto outros trazem a experiência da atuação em coordenações pedagógicas em outras instituições. Portanto, procurar respostas a essa pergunta torna-se algo complexo pois permeado de variáveis, e também por diferentes pontos de vista. É assunto, enfim, que rende um novo debate... Entretanto, pensar a respeito da formação continuada a esses profissionais da educação parece algo extremamente relevante e atual, especialmente quando nos referimos à realidade da educação profissional e tecnológica, que constitui-se em um universo próprio no campo da Educação, e cujos conhecimentos precisam ser melhor apropriados pelos trabalhadores que nela atuam ou virão a atuar.

A análise dos sentidos atribuídos ao trabalho propiciou uma leitura mais apurada sobre os técnicos em assuntos educacionais do IFSC e acerca do contexto institucional em que se inserem estes trabalhadores. Ficou evidente a clareza que estes indivíduos possuem a respeito da dupla dimensão do trabalho – ontológica e histórica, ainda que as metodologias de abordagem na fase de campo não tenham contemplado os termos desta forma (este foi um ponto que gostaria de ter aprofundado o debate teórico-filosófico com os colegas, mas pelas razões colocadas não nos foi possível neste momento). Os técnicos e técnicas em assuntos educacionais mostraram estar conscientes da realidade entre buscar a realização de um trabalho que faça sentido, e de sua função de produção e

reprodução da vida, em tudo o que isso possa significar: emancipação, autonomia, desenvolvimento, sustento, papel social e tantas outras.

O trabalho dos(as) técnicos(as) em assuntos educacionais do IFSC perde sentido quando predominam as atividades burocrático-administrativas e quando inexistente o trabalho coletivo de se pensar a educação. O trabalho dos TAEs adquire maior sentido quando há efetiva participação nos processos de ensino-aprendizagem e quando estes trabalhadores se enxergam enquanto integrantes de equipes de trabalho, atuando para a consecução das finalidades institucionais perante a sociedade. Nesse cenário de “ganhar ou perder sentido”, alguns fatores parecem tecer influência, tais como: uma gestão ainda marcada por processos excessivamente burocratizados, a despeito de tentativas de implementação de novos sistemas e tecnologias; a imposição de uma cultura gerencialista e empresarial na área pública, que traz consigo a ode ao trabalhador multifuncional e polivalente, o foco nos resultados, o aumento do controle como ferramenta para intensificação da produtividade, etc. Estas medidas, iniciadas com os ideais da Nova Gestão Pública, vêm se acirrando e acarretando profundas consequências às pessoas que atuam nas instituições.

Como visto, há um fenômeno em curso que vem causando sofrimento e adoecimento aos trabalhadores. Se na dinâmica do trabalho do passado, e até meados do século XX, os problemas de saúde relacionados ao trabalho eram manifestações do “corpo físico” devido à intensidade do trabalho físico e às longas jornadas, hoje é alarmante a preocupação com a saúde mental dos trabalhadores. Corrêa (2018) alerta que o sofrimento e o adoecimento mental no trabalho estão entre os principais motivos de afastamentos, e que constitui-se, hoje, como a grande questão dos profissionais da área da saúde do trabalhador. Embora não se encontrasse entre os objetivos específicos desse estudo, essa questão também apareceu durante a pesquisa com os servidores técnicos em assuntos educacionais, onde 70% relataram ter vivenciado situação de trabalho motivadora de problema de saúde. Os relatos apontam para a manifestação de diferentes desordens e desequilíbrios, como: crises de pânico, enxaqueca, problemas gastrointestinais, ansiedade, insônia, depressão e até câncer. A menção ao estresse ocupacional foi recorrente e adquire importante relevância como possível desencadeador de distúrbios, o que necessita de outros olhares para ser melhor compreendido.

Traçando um paralelo com a perspectiva das vivências de prazer e sofrimento às quais os trabalhadores encontram nas situações de trabalho (Dejours, 1987), não parece precipitação concluir que a dinâmica do trabalho no modo de produção capitalista vem

acarretando mais vivências de sofrimento do que de prazer à classe trabalhadora. Nas experiências de Dejours junto a grupos de trabalhadores, já mencionamos que as vivências de prazer ocorrem quando a correlação de forças torna-se um pouco mais favorável ao trabalhador. Isso se materializa quando as exigências laborais estão de acordo com as necessidades do trabalhador em questão, ou quando este trabalhador possui alguma liberdade de conceber o conteúdo e controlar o ritmo do trabalho. Mas quais trabalhadores acabam conseguindo concretizar esse nível de autonomia e satisfação, no exercício de seus fazeres, em uma sociedade marcada pela divisão social do trabalho, pelo trabalho estranhado, e em um momento de inseguranças pelos ataques aos direitos trabalhistas? Para o conjunto dos trabalhadores, ao final, resta a precarização das condições de trabalho ou o desemprego.

Na abordagem da psicopatologia do trabalho, um quadro de sofrimento prolongado, quando fruto das condições de trabalho que tornam-se um obstáculo para a canalização desse sofrimento em criatividade, podem levar à desestabilização e à doença. No serviço público, dada sua característica de perenidade, o trabalhador em sofrimento pode ingressar em um círculo vicioso que o levará ao sofrimento patogênico. Para combater esse estado e seguir vivendo e trabalhando, formam-se as estratégias defensivas. Essas estratégias funcionam como um mecanismo de autoproteção, porém dificultam a compreensão sobre a origem do sofrimento e, por consequência, formam uma “nuvem” que não deixa transparecer os caminhos para a cura. Quando as estratégias defensivas não recebem a devida atenção e o sofrimento não é elaborado, essas estratégias podem passar à categoria de *ideologia defensiva*, e o comportamento do indivíduo gira em torno de combater tudo aquilo que considera ameaça às defesas elaboradas, ampliando a distância entre o problema e possíveis alternativas resolutivas (OLIVEIRA; MAZZILLI, 2007; DEJOURS, 1987).

Urge compreender, portanto, que a pretensão de análise como esta que aqui se apresenta sobre trabalho e sentidos do trabalho, deve ser realizada procurando-se enxergar a realidade por inteira. Desvendar as ações que tecem influências sobre outras ações – e sobretudo estabelecer as relações existentes entre elas – é percurso obrigatório para uma leitura mais crítica e fidedigna da realidade. Buscar a essência para além do fenômeno, conforme elaborou Kosik (2010), é pressuposto fundamental para a superação da *pseudoconcreticidade*. Do contrário, corremos o risco de estar sempre apontando erros, mas por detrás de uma lente embaçada que permite apenas uma visão distorcida das coisas. E que atravanca o caminho para mudanças.

Por fim, tratar dos sentidos do trabalho no capitalismo por vezes é nos encontrarmos em uma encruzilhada, onde um caminho nos aproxima de seu sentido ontológico e cheio de vida, e o outro caminho nos leva ao trabalho unicamente como dolorosa forma de sobrevivência. Para concluir, retorno às palavras de Ricardo Antunes, citadas por István Mészáros no livro *Os Sentidos do Trabalho*:

[...] uma vida cheia de sentido fora do trabalho supõe uma vida dotada de sentido dentro do trabalho. Não é possível compatibilizar trabalho assalariado, fetichizado e estranhado com tempo verdadeiramente livre. Uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho [...]. Uma vida cheia de sentido somente poderá efetivar-se por meio da demolição das barreiras existentes entre tempo de trabalho e tempo de não trabalho, de modo que, a partir de uma atividade vital cheia de sentido, autodeterminada, para além da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital hoje vigente e, portanto, sob bases inteiramente novas, possa se desenvolver uma nova sociabilidade [...] na qual liberdade e necessidade se realizem mutuamente (ANTUNES apud MÉSZÁROS, 2009, orelha do livro).

Em uma realidade mais justa e igualitária, portanto, não nos depararíamos com esta encruzilhada ao nos referirmos a trabalho, pois este deveria expressar mais de sua dimensão ontológica para todos os seres humanos. O trabalho compreendido como processo onde verdadeiramente homens e mulheres possam criar e recriar a realidade na interação entre si e com a natureza, desenvolvendo suas subjetividades e caminhando com maior autonomia e liberdade. Por que o trabalho, ao resumir-se em meio de sobrevivência, aliena, causa sofrimento e sufoca as potencialidades humanas. A luta, nesse campo, nos move então para a superação dessa dualidade.

REFERÊNCIAS

ALESSI, Gil. Entenda o que é a PEC 241 (ou 55) e como ela pode afetar sua vida. **Jornal El País**, 13 dez. 2016. Disponível em:

<https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html>. Acesso em: 28 maio 2018.

ALMEIDA, Alcides Vieira de. **Da escola de aprendizes artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Reed. rev. e atual. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2010.

ALVES, Giovanni. Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório: o novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. **Revista da Rede de Estudos do Trabalho**. Ano IV, n. 8, 2011. Disponível em:

<<http://www.estudosdotrabalho.org/RevistaRET08.html>>. Acesso em: 10 maio 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed., rev. e ampl. São Paulo/SP: Boitempo, 2009.

ANTUNES JR, Estevão et al. **Sobre dissertações no contexto do Mestrado Profissional em Ensino de Física**. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2015. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1223-1.PDF>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

ARROYO, Míquel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARTES, Amelia; RICOLDI, Arlene Martinez. Mulheres e as carreiras de prestígio no ensino superior brasileiro: o não lugar feminino. **Revista ABEP** [online], 2016. Disponível em <<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/ebook/article/view/2449/2404>>. Acesso em: 05 mar 2019.

BACCIN, E. V.; SHIROMA, E. O. A intensificação e precarização do trabalho docente nos institutos federais. **Revista Pedagógica**. Chapecó/SC, v. 18, n. 39, p. 129-150, set./dez. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2007.

BRANDT, Andressa Grazielle et al. O trabalho do pedagogo nos IFs: uma busca pela qualidade da educação profissional tecnológica. **Revista EIXO**. Brasília/DF, v. 3, n. 1, p. 67-74, jan./jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.645**, de 10 de dezembro de 1970. Estabelece diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais, e dá outras providências. Brasília, 1970. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5645.htm>. Acesso em: 16 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 76.640**, de 19 de novembro de 1975. Inclui Categoria Funcional no Grupo - Outras Atividades de Nível Superior, a que se refere a Lei número 5.645, de 10 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Brasília, 1975. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D76640.htm>. Acesso em: 16 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 72.493**, de 19 de julho de 1973. Dispõe sobre o Grupo Outras Atividades de Nível Superior e dá outras providências. Brasília, 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D72493.htm>. Acesso em: 16 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC**. Brasília, 2005a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2017.

BRASIL. **Lei 11.091**, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm>. Acesso em: 29 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 jun. 2018.

BRITO, Jussara Cruz de. Trabalho prescrito; trabalho real. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro/RJ, 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapre.html>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Orientações para APCN 2016**. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/documentos/Criterios_apcn_2016/Criterios_APCN_Ensino.pdf>. Acesso em: 28 maio 2018.

CARRIJO, Carolina Ribeiro de Souza; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. O trabalho do pedagogo nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: algumas análises. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Natal/RN, v. 2, n. 11, 2016.

ClAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro/RJ, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/index.html>>. Acesso em 24 nov. 2017.

ClAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

CORRÊA, Maria da Conceição E. dos Santos. **Atenção à saúde mental do trabalhador em educação no serviço público federal: o caso do IFSC Florianópolis**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental e Atenção Psicossocial, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

COUTINHO, Maria Chalfin; DIOGO, Maria Fernanda; JOAQUIM, Emanuelle de Paula. Sentidos do trabalho e saber tácito: estudo de caso em universidade pública. **Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 9, nº 1, p. 99-108, Jan./Jun. 2008.

COUTINHO, Maria Chalfin. **Participação no trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DECUPAGEM. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Decupagem&oldid=50673480>>. Acesso em: 24 maio 2019.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

ESCURRA, María Fernanda. O trabalho como categoria fundante do ser social e a crítica à sua centralidade sob o capital. **Verinotio** – Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas. Ano XI, n. 22, out./2016.

FARIA, Renata Mercês Oliveira; LEITE, Isabel Cristina Gonçalves; SILVA, Girlene Alves da. O sentido da relação trabalho e saúde para os assistentes em administração de uma universidade pública federal no Estado de Minas Gerais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 27 [3]: 541-559, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/physis/v27n3/1809-4481-physis-27-03-00541.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

FIGUEIREDO, Jussara Moore de; ALEVATO, Hilda Maria Rodrigues. **O sofrimento no trabalho do servidor técnico-administrativo de uma IFES: breve reflexão**. VII Congresso Nacional de Excelência em Gestão, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012.

FLORO, Elisângela Ferreira. **Gerencialismo educacional e precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2016.

FREITAS, Luis Carlos de. **Brasil de Fato**. Entrevista concedida a Guilherme Henrique. São Paulo, 04 de janeiro de 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/01/04/uma-vez-que-esse-mercado-se-fortalece-ele-elimina-a-escola-publica-diz-estudioso/>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro/RJ, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/index.html>>. Acesso em 22 nov. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista. **Revista Interface**, v. 21, n. 62, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160967.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. Buenos Aires: Catálogos, 2001.

GOMIDE, Denise Camargo. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: XI Jornada do HISTEDBR, 2013. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf>. Acesso em: 08 fev 2019.

GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa; ABENSUR, Patrícia Lima Dubeux; QUEIROZ, Soraya Menezes de. Identidade de profissionais da educação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os especialistas em educação. **SINERGIA – Revista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. São Paulo/SP, v. 10, n. 1, p. 9-15, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://ojs.ifsp.edu.br/index.php/sinergia/issue/view/issue/28/47>>. Acesso em: 27 out. 2017.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. **Espaço e Economia – Revista Brasileira de Geografia Econômica** [online]. Ano V, n. 9, 2016. Disponível em: <<https://espacoeconomia.revues.org/2434>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

HALL, David; GUNTER, Helen M. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. Tradução de Karin Quast. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 132, p. 743-758, jul./set. 2015.

HELOANI, Roberto. **Modelos de gestão e educação**: gerencialismo e subjetividade. São Paulo: Cortez, 2018.

IANNI, Octavio. O cidadão do mundo. In: **Capitalismo, trabalho e educação**. Lombardi, José C.; Saviani, Dermeval; Sanfelice, José L. (orgs). 3 ed. Campinas/SP: Autores Associados, Histedbr, 2005.

IFC – Instituto Federal Catarinense. Disponível em: <<http://ifc.edu.br/sobre-o-ifc>>. Acesso em: 20 out. 2017.

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/62-site/institucional-gabinete/148-expansao>>. 2017a. Acesso em: 20 out. 2017.

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina. **Anuário Estatístico 2017**. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico>>. 2017b. Acesso em: 27 out. 2017.

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina. **Edital 33/2017**. Rege as normas do Concurso Público do IFSC 2017. Disponível em: <<http://portal.ifsc.edu.br/concurso2017-edital>>. 2017c. Acesso em: 10 nov. 2017.

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Disponível em: <http://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/PDI_IFSC_revisado_2017.pdf>. 2017d. Acesso em: 18 fev. 2019.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Marcelo; ZANDONADE, Viviane. Expansão da Rede Federal da Educação Profissional no Brasil: da homogeneidade para baixo à heterogeneidade para cima. **Revista Pró-Discente** [online]. Vitória/ES, v. 12, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em <<http://periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/viewFile/8967/6373>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

LOUREIRO, Thiago. Assistentes em administração: trabalho, sofrimento e adoecimento de servidores. **Revista Laborativa**, v. 6, n. 2, p. 59-79, out./2017. Disponível em: <<http://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social** – Volume 2. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARIZ, Renata. Cortes no MEC afetam educação básica, anunciada como prioridade por Bolsonaro. **Jornal O Globo**, 06 maio 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/cortes-no-mec-afetam-educacao-basica-anunciada-como-prioridade-por-bolsonaro-23646433>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MARTINS, Selma Aparecida Caselli. **Cotidiano de trabalho de profissionais da atenção básica à saúde: uma arena de sentidos, emoções, saberes e fazeres**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MATERIALISMO histórico, sucessão dos modos de produção e decadência do capitalismo. 2006. Disponível em <http://pt.internationalism.org/iccoline/2006/debate_OPOP_CCI_modos_producao.htm>. Acesso em: 16 abr. 2018.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política** – Volume 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Os Economistas).

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa, Edições 70, LDA, 1993.

MENDES, Ana Magnólia Bezerra. Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Dejours. **Revista Psicologia: ciência e profissão**, v. 15, n. 1-3, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v15n1-3/09.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2016. Disponível em: <<http://rededefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 20 out. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2018. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. Anexo ao Regulamento. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/2018_Anexo_Regulamento_ProfEPT.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Pessoal. **Considerações sobre a situação atual dos técnicos em assuntos educacionais no MEC**. Brasília, 1979.

Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001934.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

NIEZER et al. Caracterização dos Produtos Desenvolvidos por um Programa de Mestrado Profissional da Área de Ensino de Ciências e Tecnologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**. V. 8, n. 3, mai-ago. 2015. Disponível em: <<https://revistas.utfpr.edu.br/rbect/article/view/2084/2177>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

OLIVEIRA, Maria Jandira de Souza; MAZZILLI, Cláudio. O significado do trabalho no setor público: um estudo exploratório. In: **XXI Encontro da ANPAD**, 1997. Disponível em <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad1997-ap-07.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

OLIVEIRA, Blenda Cavalcante de; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Verticalização e trabalho docente nos Institutos Federais: uma construção histórica. **Revista HISTEDBR Online**. Campinas/SP, v.17, n.2 [72], p.639-661, abr./jun. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015.

OLIVEIRA, Renato almeida de. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. **Revista Kínesis**, vol. 2, n. 03, Abril-2010, p. 72 –88. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/6_RenatoAlmeidadeOliveira.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

PIO, Alessandra. **Técnicos em Assuntos Educacionais do Colégio Pedro II: história, identidade e limites de atuação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

POLI, Luzenir; LAGARES, Rosilene. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V. 33, n. 3, p. 835-849, set./dez. 2017.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares. O trabalho da Equipe Pedagógica em Institutos Federais: dificuldades, desafios e proposições. **Revista Educação e Tecnologia**. Curitiba/PR, v. 14, p. 23-35. 2014. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/2035>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 30, n. 04, p.105-125, Out./Dez. 2014.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos. **O trabalho do técnico-administrativo em instituições federais de ensino superior: análise do cotidiano e implicações na saúde**. V Jornada Internacional de Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2011.

SALDAÑA, Paulo; TAKAHASHI, Fábio. Apesar de cortes, Institutos Federais lideram nota do Enem em 14 Estados. **Jornal Folha de São Paulo**, 14 jan. 2018. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/01/1950323-apesar-de-cortes-institutos-federais-lideram-nota-do-enem-em-14-estados.shtml>>. Acesso em: 28 maio 2018.

SANSEVERINO, Adriana Manzi; GOMES, Carlos Francisco Simões. Propostas dos técnicos em assuntos educacionais. **Revista de Carreiras e Pessoas**. São Paulo, v. 07, n. 02, mai./ago. 2017.

SANTOS, Heloisa Helena. Trabalho prescrito e real no atual mundo do trabalho. **Revista Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, n. 01, fev./jul. 1997.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. In: **Trabalho & saber: questões e proposições na interface entre formação e trabalho**. Alves, Wanderson F.; Machado, Maria M. (orgs). Campinas/SP: Mercado de Letras, 2016.

SCLIAR, Moacyr. História do Conceito de Saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 17(1): 29-41, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v17n1/v17n1a03.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; ALVES, Miriam Fábica. Gerencialismo na escola pública: contradições e desafios concernentes à gestão, à autonomia e à organização do trabalho escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V. 28, n. 3, p. 665-681, set/dez. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/39833/25388>>. Acesso em: 04 set. 2018.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; CARVALHO, Lorena Souza. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, set./dez. 2014.

SILVA, Jesué Graciliano da. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na Região Sul do Brasil. In: XI Encontro Nacional da ANPEGE, 2015. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.enanpege.ggf.br/2015/anais/arquivos/22/615.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

SOUZA, Priscila Cardoso Moraes de; CORRÊA, Simone. O papel dos técnicos em assuntos educacionais no IFRJ: desafios identitários. In: **As nuances e o papel social dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: lugares a ocupar**. Pereira, Marcus V.; Rôças, Giselle (orgs). João Pessoa: IFPB, 2018.

TERTO, Daniela Cunha; PEREIRA, Raphael Lacerda de Alencar. A nova gestão pública e as atuais tendências da gestão educacional brasileira. In: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação da Anpae, 2011. **CD-ROM do Simpósio com os trabalhos completos**. Disponível em: <<http://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/posters/0041.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VEIGA, Fernanda dos Anjos; BAPTISTA, Ester Roseli. Intensificação e precarização do trabalho de técnico-administrativos na UFPA: um estudo sobre o trabalho dos secretários. **Revista Expectativa**. Cascavel/PR, V. 15, n. 15, 2016. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/14245>>. Acesso em: 24 maio 2018.

ZANDONADE, Vanessa; FAGUNDES, Maria Cristina de Jesus. **O vídeo documentário como instrumento de mobilização social**. Monografia (Graduação em Jornalismo) – Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis/Fundação Educacional do Município de Assis, 2003.

APÊNDICE A

Quadro 1 – Técnicos-Administrativos do IFSC

| Nível de classificação | Cargo | Quantitativo |
|------------------------|-------------------------------------|--------------|
| A | Servente de limpeza | 4 |
| | Servente de obras | 1 |
| B | Auxiliar de artes gráficas | 3 |
| | Auxiliar de eletricista | 1 |
| | Auxiliar de laboratório | 4 |
| | Bombeiro hidráulico | 1 |
| | Carpinteiro | 1 |
| | Jardineiro | 2 |
| | Pintor | 2 |
| C | Assistente de aluno | 66 |
| | Assistente de laboratório | 14 |
| | Auxiliar em administração | 39 |
| | Auxiliar de biblioteca | 40 |
| | Auxiliar de enfermagem | 5 |
| | Contínuo | 2 |
| | Mecânico | 1 |
| | Motorista | 5 |
| | Operador de máquinas agrícolas | 1 |
| | Operador de máquina fotocompositor | 1 |
| | Operador de máquina copiadora | 2 |
| | Porteiro | 11 |
| | Telefonista | 3 |
| D | Assistente em administração | 344 |
| | <i>Cessão de outro órgão</i> | 28 |
| | Desenhista técnico especializado | 2 |
| | Desenhista-projetista | 1 |
| | Técnico de tecnologia da informação | 50 |
| | Técnico em telecomunicação | 1 |
| | Técnico de laboratório | 108 |
| | Técnico em agrimensura | 1 |
| | Técnico em agropecuária | 2 |
| | Técnico em alimentos e laticínios | 1 |
| | Técnico em arquivo | 1 |
| | Técnico em artes gráficas | 1 |
| | Técnico em audiovisual | 5 |

| Nível de classificação | Cargo | Quantitativo |
|-------------------------------|--------------------------------------|---------------------|
| D | Técnico em contabilidade | 5 |
| | Técnico em edificações | 2 |
| | Técnico em enfermagem | 3 |
| | Técnico em mecânica | 9 |
| | Técnico em secretariado | 7 |
| | Tradutor intérprete de línguas | 7 |
| | Vigilante | 7 |
| E | Administrador | 44 |
| | Analista de tecnologia da informação | 32 |
| | Arquiteto e urbanista | 1 |
| | Arquivista | 2 |
| | Assistente social | 27 |
| | Auditor | 6 |
| | Bibliotecário-documentalista | 35 |
| | Comandante de lancha | 1 |
| | Contador | 29 |
| | Economista | 1 |
| | Enfermeiro | 1 |
| | Engenheiro de segurança do trabalho | 1 |
| | Engenheiro | 17 |
| | Estatístico | 1 |
| | Jornalista | 12 |
| | Médico | 5 |
| | Nutricionista | 3 |
| | Odontólogo | 3 |
| | Pedagogo | 57 |
| | Programador visual | 5 |
| | Psicólogo | 29 |
| | Químico | 1 |
| | Regente | 1 |
| | Relações públicas | 2 |
| | Revisor de textos | 1 |
| | Secretário executivo | 2 |
| | Técnico em assuntos educacionais | 69 |
| Tecnólogo | 4 | |
| | | Total geral: 1.186 |

Elaborado pelo autor. Fonte: adaptado de Anuário Estatístico IFSC (2017).

APÊNDICE B

Histórico do processo de construção do produto educacional

Ao redigir o texto final desta dissertação, é natural e inevitável o retorno às origens da pesquisa, das inquietações iniciais (principais forças motivadoras do esforço empreendido no estudo), passando pelas primeiras sondagens e buscas do que já existia publicado sobre o tema (o que reforçou e encorajou a produção deste) até chegar ao projeto de pesquisa propriamente dito. Do projeto, no momento da descrição do percurso pretendido para se chegar ao produto educacional – produto, este, fonte de inúmeras e incansáveis horas de dúvidas e reflexões – encontrei o seguinte trecho a respeito das intenções metodológicas:

Preende-se realizar um trabalho coletivo, presencial, com o grupo de servidores técnicos em assuntos educacionais do Campus Florianópolis do IFSC, onde serão explicitadas as razões da pesquisa, onde se quer chegar, e os caminhos para tal. No entendimento de que um produto educacional é uma ferramenta para subsidiar melhorias e avanços no processo educativo em determinada área, torna-se fundamental a participação ativa dos sujeitos destes processos. Assim, a determinação/definição de um produto educacional que pretende a proposição de avanços no trabalho dos técnicos em assuntos educacionais, e, quiçá, o aprofundamento do debate em nível de gestão de pessoas institucional, só poderá ocorrer a partir da discussão coletiva e na escuta das demandas e anseios do grupo em questão.

De fato, o trabalho coletivo e presencial com os servidores técnicos em assuntos educacionais do IFSC Campus Florianópolis aconteceu: foram realizados dois encontros com o grupo, nos meses de janeiro e julho de 2018, onde pudemos debater sobre a natureza do trabalho dos TAEs, questões pertinentes à carreira, obstáculos institucionais que atravancam o pleno desenvolvimento de um trabalho efetivamente educacional, entre outras questões que vão surgindo quando a discussão é rica e os assuntos são muitos. Foram momentos que, a meu ver, fortaleceram a impressão inicial de que o tema é polêmico, pois permeado de dúvidas, inquietações e opiniões diversas entre os próprios TAEs, mas, sobretudo, foram momentos que vieram a reforçar a urgente necessidade da discussão a respeito da figura do técnico em assuntos educacionais no contexto das instituições federais de ensino.

Colocada a questão do produto educacional ao grupo, na perspectiva mencionada de uma construção que partisse das necessidades/desejos do coletivo em foco, as primeiras manifestações evidenciaram a questão da *formação*. Foi discutida a problemática das significativas diferenças entre as formações dos técnicos em assuntos educacionais, alguns com mais sólida formação pedagógica, outros somente com a formação inicial advinda de suas licenciaturas – também bastante diferentes entre si. A isso, somaram-se as próprias imprecisões quanto à descrição das atribuições do cargo, pois mesmo aos TAEs pairam dúvidas quanto aos seus fazeres: o trabalho será de caráter pedagógico ou não? O que de fato irei desenvolver na instituição? Até onde me disponho a contribuir com uma atuação pedagógica se as atribuições não são claras, e, em alguns casos, tampouco a formação inicial talvez seja capaz de responder a esta atuação? Para procurar contribuir na resposta a essas questões, do debate surgiu a proposta de uma formação.

A ideia que se delineou a partir daí foi a realização de duas oficinas com o coletivo de técnicos em assuntos educacionais do IFSC Campus Florianópolis, nas quais seriam abordadas algumas das temáticas que emergiram das discussões e que foram consideradas “lacunas” nas formações iniciais dos TAEs. Esta formação procuraria, então, contemplar temas como: o trabalho/fazer pedagógico; legislação educacional brasileira, com enfoque no papel da Educação e do Estado na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária; noções sobre Educação Profissional e Tecnológica (bases

conceituais em EPT). A proposta de formação se materializaria em dois encontros (oficinas) com os técnicos em assuntos educacionais, e serviriam de baliza e experiência para possíveis futuras formações com os demais servidores do IFSC, uma vez que foi consenso o diagnóstico de que possuímos necessidade de nos capacitarmos – técnicos-administrativos e docentes – acerca dos conteúdos e conceitos que compõe a específica realidade da Rede Federal de EPCT.

O caminho para o desenvolvimento do produto educacional parecia estar traçado. Porém, como em todo projeto de médio ou longo prazo na vida, ocorrem percalços. Para resumir o histórico, uma série de acontecimentos no segundo semestre de 2018 veio a dificultar a realização dos dois encontros previstos para a formação. Naquele momento, destacaram-se: ruídos de comunicação ocasionados por falhas nos meios de comunicação institucionais (sim, os sistemas também falham); incompatibilidade de agendas entre todos os atores envolvidos (TAEs, pesquisador, orientador); intensa movimentação no Instituto Federal de Santa Catarina, decorrente de debates e lutas oriundas de diferentes questões institucionais; o contexto político-eleitoral da época, em nível nacional, que envolveu a todos sem piedade e de maneira bastante intensa e acalorada.

Foi preciso, pois, mudar alguns rumos. Foi preciso, primeiro, trabalhar internamente a aceitação da mudança de rumos. E isso significou desapegar do planejamento anteriormente elaborado. Mas, sobretudo, aceitar que a ideia de produto educacional – fruto do caminho que vinha sendo construído coletivamente, teria que ser deixada para trás naquele momento dadas as condições que tínhamos (ou o tempo que não mais tínhamos). Isso causou transtornos ao projeto de trabalho e foi motivo de angústias, mas também trouxe valiosos ensinamentos sobre o rico processo que é a pesquisa social. Apoiar-se no pensamento dialético, que nos ensina sobre o caráter de transitoriedade da realidade, bem como suas incontáveis contradições, por diversas vezes me deu forças para seguir adiante neste trabalho. Por fim, ciente da relevância da proposta original de *formação* aos trabalhadores da Educação Profissional e Tecnológica, vale afirmar que este pesquisador não a abandona, pois crê em sua força transformadora para o desenvolvimento de uma educação mais crítica e consciente da realidade social. Neste momento, apenas a coloca a penumbra, devido aos prazos e compromissos do Programa de Pós-Graduação.

Deste contexto irrompe o projeto da elaboração de um vídeo como produto educacional, cujo objetivo seria o de apresentar a realidade de trabalho dos técnicos em assuntos educacionais – e os sentidos atribuídos ao trabalho – por meio das percepções diretas dos sujeitos. Para tanto, convidei o mesmo grupo dos TAEs do IFSC Campus Florianópolis para que participassem deste momento, que agora seria concretizado em forma de entrevistas gravadas. Aqui, gostaria novamente de registrar o meu profundo agradecimento aos colegas que retornaram positivamente à nova proposta e disponibilizaram seu tempo e reflexões para as entrevistas. Em momento posterior, quando da transcrição das falas como preparação para a fase de edição, por diversas vezes me emocionei e senti orgulho de meus colegas, guerreiros trabalhadores da educação pública que persistem e seguem em frente, apesar das inúmeras e crescentes adversidades, buscando realizar o melhor trabalho possível perante a sociedade ao mesmo tempo em que buscam, constantemente, sentidos para o próprio trabalho. Aos colegas que optaram por não participar do vídeo, por diferentes motivos, expreso sincera compreensão e empatia. Em tempos estranhos como estes em que vivemos, pode não ser tão simples a decisão de se expor. Não obstante, suas contribuições por outros meios enriqueceram o debate e foram fundamentais para a leitura da realidade a que me propus pesquisar.

APÊNDICE C

Roteiro das Entrevistas

1. O que é Trabalho?
2. O que é o Trabalho dos Técnicos e Técnicas em Assuntos Educacionais?
3. A discussão sobre a categoria Trabalho continua sendo de extrema importância nos dias atuais. Neste início do século XXI, “bilhões de homens e mulheres dependem exclusivamente de seu trabalho para sobreviver e encontram cada vez mais situações instáveis, precárias, quando não inexistentes de trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 11). O trabalho, porém, também é espaço de sociabilidade, e a luta deve ser para que o trabalho humano seja dotado de potencial emancipador. O trabalho, enfim, é uma “atividade vital” aos seres humanos (ANTUNES, 2009). Qual(ais) o(s) Sentido(s) do Trabalho para você?

APÊNDICE D

Questionário

Prezada(o) colega Técnica(o) em Assuntos Educacionais,
Eu me chamo Caio Caselli Martins, sou técnico em assuntos educacionais do IFSC Campus Florianópolis e estou desenvolvendo uma pesquisa no âmbito do PROFEPT – Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado em Rede pelos Institutos Federais. A presente pesquisa é sobre o trabalho dos servidores técnicos em assuntos educacionais do IFSC, na perspectiva de compreender a relação entre trabalho prescrito (aquele que “é esperado” que se faça) e trabalho real (aquele que é de fato realizado). O encontrado nas legislações vigentes acerca das atribuições do cargo parece remeter o técnico em assuntos educacionais para uma atuação pedagógica, ou seja, para o desenvolvimento de atividades diretamente vinculadas aos processos de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, documentos recentes vêm ampliando sua esfera de atuação e trazendo descrições generalizadas, o que pode causar dúvidas quanto à natureza das atividades a serem desenvolvidas, e, conseqüentemente, incidir sobre o fazer (trabalho) e os sentidos atribuídos pelos técnicos em assuntos educacionais ao(s) seu(s) trabalho(s). Neste contexto, o presente estudo pretende dialogar com os servidores técnicos em assuntos educacionais do IFSC para conhecer suas áreas de atuação, natureza(s) do(s) trabalho(s) desenvolvido(s) na instituição e percepções sobre os sentidos (e satisfação) do/no trabalho.

Importante: esse estudo está aprovado pela PROPP/IFSC e pela Plataforma Brasil. As informações prestadas neste questionário serão guardadas em sigilo pelo pesquisador, e somente poderão ser utilizadas para finalidades científicas, por meio dos instrumentos adequados de disseminação do conhecimento. Não há identificação dos participantes.

Indicadores gerais

Idade: Sexo:

Há quanto tempo você é técnico(a) em assuntos educacionais no IFSC?

0 a 3 anos () | 4 a 7 anos () | 8 a 11 anos () | 12 anos ou mais ()

Qual o seu curso/área de formação na graduação (exemplos: pedagogia; licenciatura em história, etc.)?

Trabalho

Qual a sua área/setor de atuação/trabalho no IFSC (exemplos: Ensino; Pesquisa; Extensão; Compras; Gestão de Pessoas, etc.):

Você considera que o seu trabalho desenvolvido no IFSC, como Técnico(a) em Assuntos Educacionais, se caracteriza como sendo composto, predominantemente, por: (se julgar necessário, utilize o espaço para comentários)

Atividades de Ensino () | Atividades Administrativas ()

Você considera que o seu trabalho desenvolvido no IFSC, como Técnico(a) em Assuntos Educacionais, possui correlação com sua área de formação na graduação? (se julgar necessário, utilize o espaço para comentários)

Sim () | Não () | Parcialmente ()

Você foi perguntado(a), no ingresso ou em algum outro momento de sua trajetória como TAE do IFSC, a respeito de sua formação e/ou experiências anteriores, no sentido de que pudessem contribuir para com os processos de trabalho na instituição? (se julgar necessário, utilize o espaço para comentários)

Sim () | Não ()

Em sua opinião, o que é o Trabalho dos Técnicos e Técnicas em Assuntos Educacionais?

Como Técnico(a) em Assuntos Educacionais do IFSC, você sente que seu trabalho é valorizado? (se julgar necessário, utilize o espaço para comentários)

Sim () | Não () | Parcialmente ()

Você já vivenciou, em seu trabalho, situação que considera ter motivado algum problema de saúde? (se julgar necessário, utilize o espaço para comentários)

Sim () | Não ()

Sentidos do Trabalho

Considerando as relações existentes entre formação e experiências profissionais x expectativas anteriores ao ingresso na carreira x atividades desenvolvidas no IFSC, como você considera o seu nível de satisfação quanto ao trabalho desenvolvido como Técnico(a) em Assuntos Educacionais no IFSC?

Muito satisfeito(a) () | Satisfeito(a) () | Parcialmente satisfeito(a) () | Insatisfeito(a) ()
Muito insatisfeito ()

A discussão sobre a categoria Trabalho continua sendo de extrema importância nos dias atuais. Neste início do século XXI, “bilhões de homens e mulheres dependem exclusivamente de seu trabalho para sobreviver e encontram cada vez mais situações instáveis, precárias, quando não inexistentes de trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 11). O trabalho, porém, também é espaço de sociabilidade, e a luta deve ser para que o trabalho humano seja dotado de potencial emancipador. O trabalho, enfim, é uma “atividade vital” aos seres humanos (ANTUNES, 2009). Quais são os Sentidos do Trabalho, atribuído por você, como técnico(a) em assuntos educacionais do IFSC?

O que faz o Trabalho dos Técnicos em Assuntos Educacionais ter mais – ou menos – Sentido? (Ou: o que faz o Trabalho dos Técnicos em Assuntos Educacionais ganhar ou perder Sentido?)

Agradeço pela sua participação! Espero, com este trabalho, poder contribuir de alguma forma com as reflexões e práticas acerca do trabalho dos técnicos e técnicas em assuntos educacionais.

REFERÊNCIA

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

APÊNDICE E

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE

Título do estudo: O trabalho dos Técnicos em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Santa Catarina: fazeres e sentidos.

Pesquisador responsável: Caio Caselli Martins | **Orientador:** Adriano Larentes da Silva, Dr.

Instituição: Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC

Telefone e endereço postal institucional: Rua 14 de Julho, 150, Coqueiros – CEP: 88075-010, Florianópolis/SC. Telefone: (48) 3877 9000

Local da coleta de dados: sala de aula ou outro espaço físico do IFSC Campus Florianópolis

Eu, Caio Caselli Martins, responsável pela pesquisa *O trabalho dos Técnicos em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Santa Catarina – fazeres e sentidos* convido você a participar como voluntário/a deste estudo.

Esta pesquisa pretende averiguar a atuação (e o perfil) profissional dos servidores técnicos em assuntos educacionais do IFSC, na perspectiva de compreender o trabalho desenvolvido por este grupo de trabalhadores da educação e suas percepções quanto aos *sentidos* deste trabalho. O encontrado nas legislações vigentes acerca das atribuições do cargo parece remeter o técnico em assuntos educacionais para uma atuação pedagógica, ou seja, para o desenvolvimento de atividades diretamente vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, documentos recentes vêm ampliando sua esfera de atuação e trazendo descrições generalizadas, o que pode causar dúvidas quanto à natureza das atividades a serem desenvolvidas, e, conseqüentemente, incidir sobre o fazer (trabalho) e a constituição de identidade. Neste contexto, pretende-se pesquisar os servidores técnicos em assuntos educacionais do IFSC para conhecer suas áreas de atuação, natureza do trabalho desenvolvido na instituição, percepção de sentido e satisfação no trabalho, e percepção acerca da identidade profissional.

A pesquisa é de natureza aplicada (deverá gerar um produto educacional – ainda indefinido) e de abordagem qualitativa, e deverá seguir a metodologia proposta por Minayo (2007) para as pesquisas qualitativas, descritas nas fases: exploratória, trabalho de campo, análise e interpretação de dados. Como procedimentos técnicos, deverá ser bibliográfica, documental e pesquisa-ação. Por fim, poderão ser utilizados como instrumentos: questionários, entrevistas e grupo focal.

O presente estudo não deverá oferecer riscos à saúde dos participantes, e seguirá as normas éticas para pesquisas conforme o disposto pelo Conselho Nacional de Saúde – Resolução n. 466, de 12/12/2012 e Resolução n. 510, de 07/04/2016. Como em toda pesquisa que envolve seres humanos, torna-se praxe informar que é possível que aconteça, eventualmente, constrangimento ao responder alguma questão. Se isso ocorrer, o/a voluntário/a possui plena liberdade para relatá-lo (desconforto) ou não responder a questão.

Os benefícios que esperamos com o estudo são: (1) conhecer melhor a natureza do cargo de técnico em assuntos educacionais – potencialidades e possíveis fragilidades; a partir daí, (2) colaborar para um melhor aproveitamento dos potenciais humanos presentes no IFSC – para o

bem coletivo, individual e institucional; (3) contribuir, em algum nível, para a constituição de identidade profissional deste grupo de trabalhadores da educação.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com o pesquisador responsável através do telefone (48) 9 9952-2721 ou pelo e-mail caiomartins@ifsc.edu.br .

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão, bastando, para isso, comunicar ao pesquisador responsável.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização

Eu, _____ [nome completo do voluntário], após a leitura deste documento e, caso necessário, ter feito contato com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado/a, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do/a voluntário/a

Florianópolis, ___/___/2018.

REFERÊNCIA

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Anexo A

Ofício-Circular nº 1/2017/COLEP/CGGP/SAA-MEC



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Esplanada dos Ministérios Bloco L, Anexo I - 3º Andar - Bairro Zona Cívico-Administrativa, Brasília/DF, CEP 70047-900
 Telefone: 2022-7232 e Fax: 2022-7233 - <http://www.mec.gov.br>

Ofício-Circular nº 1/2017/COLEP/CGGP/SAA-MEC

Brasília, 14 de março de 2017.

Assunto: **Ofício-Circular nº 015/2005.**

Referência: Caso responda a este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 23000.010492/2017-01.

AOS DIRIGENTES DE GESTÃO DE PESSOAS DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO

Prezados Senhores(as),

1. Venho por meio do presente dar conhecimento a Vossas Senhorias de que Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005, foi tornado sem efeito por esta Coordenação-Geral de Gestão de Pessoas.
2. Diante do exposto, orientamos para que sejam observadas as descrições dos cargos constantes do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos - PUCRCE - Decreto nº 94.664 de 1987, até publicação do regulamento dos cargos do Plano de Carreira dos Cargos Técnicos-Administrativos em Educação - PCCTAE de que trata a Lei nº 11.091 de 2005.

Atenciosamente,

LAÉRCIO R. LEMOS DE SOUZA
 Coordenador-Geral de Gestão de Pessoas



Documento assinado eletronicamente por **Laércio Roberto Lemos de Souza, Coordenador(a) Geral**, em 16/03/2017, às 10:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento da Portaria nº 1.042/2015 do Ministério da Educação.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.mec.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0592113** e o código CRC **51D5D0D1**.

Referência: Caso responda a este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 23000.010492/2017-01

SEI nº 0592113

Anexo B

Declaração de autorização para a realização da pesquisa no IFSC



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que tenho conhecimento da pesquisa intitulada “**O TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA: TRABALHO E IDENTIDADE PROFISSIONAL**”, sob a responsabilidade de Caio Caselli Martins. Diante da análise da proposta de pesquisa, realizada pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, autorizo a sua execução e declaro que o desenvolvimento da mesma será acompanhado por esta Pró-Reitoria a fim de garantir o atendimento à Resolução CNS 466/12, de 12/12/2012, e à Resolução CNS 510/16, de 07/04/2016 e complementares.

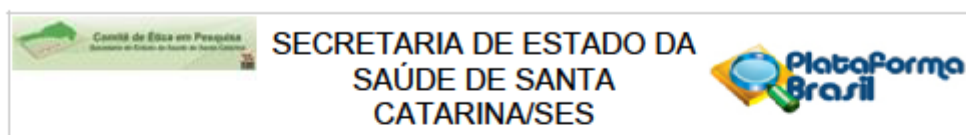
CLODOALDO MACHADO
Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação
e Inovação do IFSC
Portaria n.º 470 de 05/08/2017

Clodoaldo Machado
Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
Conforme Portaria nº2484 de 05/08/2017

Florianópolis, 10 de maio de 2018.

Anexo C

Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Santa Catarina - Trabalho e Identidade Profissional

Pesquisador: CAIO CASELLI MARTINS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 89012918.6.0000.0115

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.690.884

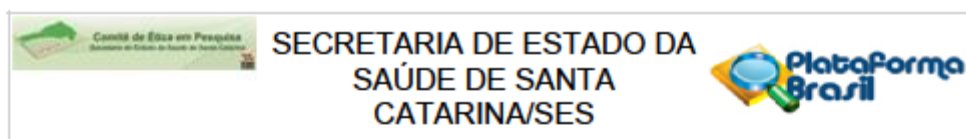
Apresentação do Projeto:

O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), oficialmente instituída pela Lei 11.892/2008. A história da instituição no Estado, porém, é centenária: remonta ao ano de 1909 com a criação da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, pelo decreto 7.566 do então presidente Nilo Pecanha. Ao longo do tempo a instituição possuiu diferentes características e nomenclaturas, até culminar em sua transformação mais recente – de Centro Federal de Educação Tecnológica/CEFET-SC em Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC no ano de 2008. No período compreendido entre 2003 e 2016 observou-se massivo investimento de recursos públicos para a expansão da RFEPECT, com o objetivo de ampliação e interiorização da educação profissional e tecnológica no Brasil, na perspectiva do “desenvolvimento socioeconômico do local para o nacional” (Gouveia, 2017). Em todo o País, o número de unidades saltou de 140 para 644, e em Santa Catarina este projeto se materializou na criação de 19 novos campus do IFSC e 15 campus do Instituto Federal Catarinense (IFC). Aqui, cabe um parentese: inúmeras discussões podem ser levantadas sobre as políticas (concepções), processo de implantação e os resultados iniciais deste projeto de expansão da RFEPECT no Brasil e em Santa Catarina, porém o tema extrapola os limites da presente pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Rua Esteves Junior, 390, Andar Térreo - Divisão de Pesquisa
 Bairro: Centro CEP: 88.015-130
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3664-7218 Fax: (48)3664-7244 E-mail: cepses@saude.sc.gov.br



Continuação do Parecer: 2.690.884

Pesquisar o perfil e a atuação dos Técnicos em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, na perspectiva do trabalho e identidade profissional.

Objetivo Secundário:

a) Identificar as áreas de atuação, setor e natureza do trabalho exercido pelos técnicos em assuntos educacionais do IFSC; b) Verificar as relações existentes entre formação (em nível de graduação e/ou pós-graduação) e as atividades desenvolvidas na instituição; c) Comparar a descrição das atribuições do cargo, na legislação, com o fazer do trabalho destes profissionais da educação do IFSC; d) Pesquisar a percepção de satisfação e sentido no/do trabalho, sob o ponto de vista da tríade formação e experiências x expectativas anteriores ao ingresso na carreira x atividades desenvolvidas no IFSC; e) Verificar a percepção dos técnicos em assuntos educacionais do IFSC sobre identidade profissional; f) desenvolver produto educacional que contemple as sugestões/proposições dos técnicos em assuntos educacionais, com base em suas experiências enquanto servidores da Instituição.

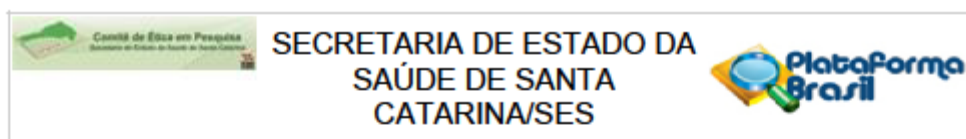
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No decorrer da pesquisa deverão ser realizados momentos de conversa presencial (entrevistas e/ou grupo focal) e utilização de questionário, com a finalidade de alcançar os objetivos propostos. Assim, creio que os participantes da pesquisa não serão submetidos a práticas que possam comprometer a saúde. O risco que se corre, a meu ver, e o inerente a qualquer estudo que se pretende trabalhar com seres humanos na perspectiva do diálogo (perguntas-respostas-discussão), que é o eventual constrangimento em alguma questão. Este ponto será devidamente abordado no TCLE, onde deverá constar o esclarecimento de que, em caso de eventual desconforto, o/a participante tem pleno direito de relatá-lo e/ou não responder a questão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considerando que o objetivo primário indicado pelo autor se trata quase, que exclusivamente, de confrontar o que é realizado pelo técnico e a sua formação profissional e nos objetivos secundários o que é diferente deste conceito de análise procura buscar questões ligadas a satisfação no trabalho, evocando a tríade formação, experiências e expectativas, desenhando uma ambiente de análise ergonômica do trabalho, sugere-se que o autor apresente este objetivo por este viés, inclusive buscando se apoiar em bibliografia adequada de ergonomia, que lhe possibilitará conhecer melhor estes elementos que estão sendo buscados.

Endereço: Rua Esteves Junior, 390, Andar Térreo - Divisão de Pesquisa
 Bairro: Centro CEP: 88.015-130
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3664-7218 Fax: (48)3664-7244 E-mail: cepses@saude.sc.gov.br



Continuação do Parecer: 2.690.884

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou todos e atendem as necessidades.

Recomendações:

Que seja considerada a porção ergonômica, acima destacada, no desenvolvimento desta pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Chamo a atenção para a importância de incluir o olhar ergonômico no desenvolvimento desta pesquisa que quer compreender questões da identidade e satisfação profissional.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto está aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|----------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1058999.pdf | 04/05/2018 13:44:12 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_Pesquisa_Plataforma_Brasil_2018_ajustes.odt | 04/05/2018 13:43:16 | CAIO CASELLI MARTINS | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_ajustes.pdf | 25/04/2018 12:48:41 | CAIO CASELLI MARTINS | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_Rosto_Plataforma_Brasil_assinada.pdf | 29/03/2018 15:18:15 | CAIO CASELLI MARTINS | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 04 de Junho de 2018

Assinado por:
Aline Daiane Schlindwein
(Coordenador)

Endereço: Rua Esteves Junior, 390, Andar Térreo - Divisão de Pesquisa
Bairro: Centro CEP: 88.015-130
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3664-7218 Fax: (48)3664-7244 E-mail: cepses@saude.sc.gov.br