

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL

EVELINE BOPPRÉ BESEN WOLNIEWICZ

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO TÉCNICO-
ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO: SAINDO DOS BASTIDORES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

FLORIANÓPOLIS

2019

EVELINE BOPPRE BESEN WOLNIEWICZ

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO TÉCNICO-
ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO: SAINDO DOS BASTIDORES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), Área de Concentração em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, Instituto Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Nilo Otani

Coorientadora: Prof^a. Dra. Marimar da Silva

FLORIANÓPOLIS

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora

Wolniewicz, Eveline Boppré Besen

A Construção da identidade profissional do técnico-administrativo em educação: saindo dos bastidores da Educação Profissional e Tecnológica / Eveline Boppré Besen Wolniewicz; orientação de Nilo Otani; coorientação de Marimar da Silva. Florianópolis, SC, 2019.

240 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.

Inclui referências.

1. Técnico-administrativo em educação. 2. Identidade Profissional. 3. Educação Profissional e Tecnológica. 4. Produto Educacional. 5. Exposição Fotográfica. I. Otani, Nilo. II. Da Silva, Marimar. III. Instituto Federal de Santa Catarina. Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. IV. Título.

EVELINE BOPPRÉ BESEN WOLNIEWICZ

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO
EM EDUCAÇÃO: SAINDO DOS BASTIDORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

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 – IFSC/CERFEAD.

Florianópolis, 30 de julho de 2019.



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


BANCA EXAMINADORA



Prof. Nilo Otani, Dr. (Orientador)
Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC/CERFEAD



Profa. Marimar da Silva, Dra. (Coorientadora)
Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC/CERFEAD



Prof. Paulo Roberto Wollinger, Dr. (Membro Interno)
Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC/CERFEAD



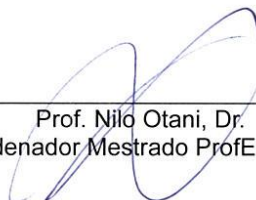
Prof. Irineu Manoel de Souza, Dr. (Membro Externo)
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

EVELINE BOPPRÉ BESEN WOLNIEWICZ

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO
EM EDUCAÇÃO: SAINDO DOS BASTIDORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

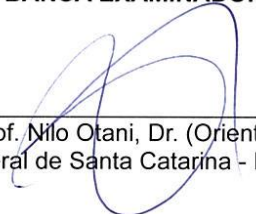
Este **produto educacional** foi julgado e aprovado para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC/CERFEAD.

Florianópolis, 30 de julho de 2019.



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

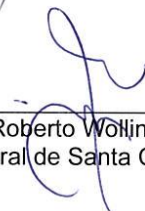
BANCA EXAMINADORA



Prof. Nilo Otani, Dr. (Orientador)
Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC/CERFEAD



Profa. Marjmar da Silva, Dra. (Coorientadora)
Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC/CERFEAD



Prof. Paulo Roberto Wollinger, Dr. (Membro Interno)
Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC/CERFEAD



Prof. Irineu Manoel de Souza, Dr. (Membro Externo)
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Este trabalho é dedicado a Maximiliano e à Líris,
meus amores, minhas melhores experiências.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas embarcaram comigo nessa jornada repleta de experiências e preciso demonstrar minha gratidão a esses companheiros de viagem.

Aos técnicos-administrativos em educação do IFSC que aceitaram o convite para participar do estudo. Agradeço a espontaneidade e a leveza nas entrevistas e a confiança em compartilhar comigo tantas histórias. Dos mais distantes aos mais próximos, agradeço imensamente a oportunidade de ter (com) vivido com cada um que se reconhece nesta escrita;

Ao Zé Carlos, profissional competente, comprometido, respeitado; ser humano gentil, generoso, agradável de conviver;

À Universidade Federal de Santa Catarina pela oportunidade ímpar que me permitiu desenvolver este estudo com qualidade de vida;

Ao meu orientador, professor Nilo pela confiança, tranquilidade, parceria, incentivo e por seus ensinamentos, em meio a tantos desafios compartilhados nessa primeira turma do Mestrado ProfEPT;

À minha coorientadora professora Marimar, pessoa admirável em todos os sentidos, sensível, minuciosa, comprometida, pela solidariedade em dividir seus textos, livros e seu vasto conhecimento comigo;

À professora Maria dos Anjos minha gratidão eterna, pois não permitiu que eu não desistisse lá no início;

Aos professores Irineu Manoel de Souza e Paulo Roberto Wollinger por todas as contribuições e sugestões no exame de qualificação do projeto de pesquisa e também na banca de defesa;

Aos professores do Programa de Mestrado em EPT do IFSC e de todo Brasil, que acreditaram na proposta desafiadora e contribuíram para o sucesso do Programa, em especial à professora Maria Cristina Caminha de Castilhos França, do IFRS, pelas indicações de leitura sobre fotografia;

À Ana e ao Sid, amigos de longa data, com quem compartilhei o texto de pesquisa e que me forneceram um valioso “termômetro” de como as histórias soariam para os leitores e também à Larissa Fabre, pela ajuda objetiva e solidária ao revisar um dos instrumentos de geração de dados e o TCLE;

Ao meu marido Maximiliano e a minha doce Líris, por todo amor, apoio e compreensão, essenciais para que eu enfrentasse a aventura de dois anos de estudos intensos no mestrado;

Aos meus pais, Adelmo e Leila, por sempre valorizarem o estudo em nossa família e por terem sempre nos incentivado a estudar, a ler, a escrever;

Aos meus irmãos Candice e Bruno, certamente orgulhosos da irmã mais velha;

Aos meus sogros Victor e Guiomar e à Dica, por estarem incondicionalmente ao meu lado torcendo e orando por mim;

À Cidinha por todos os cafés que preparou para mim, sempre com um sorriso no rosto;

Ao Leleco, pelos bons momentos e por toda a companhia que me fez enquanto escrevia a dissertação. Quantas saudades!

A Deus, pela saúde, pela força para vencer mais esse desafio e por saber que fiz o que pude, que fiz o meu melhor.

O homem que muito viajou conhece muitas coisas, e quem tem muita experiência fala com discernimento. Quem não foi provado conhece pouco, mas quem muito viaja aumenta sua habilidade. Vi muitas coisas em minhas viagens, e o meu conhecimento ultrapassa as minhas palavras. Muitas vezes estive em perigo de morte, mas fui salvo graças à minha experiência.

(Eclesiástico, 34, 9-12)

RESUMO

Considerando que trabalho e identidade são inseparáveis, o presente estudo objetivou compreender como o técnico-administrativo em educação (TAE) que desenvolve suas atividades laborais cotidianas em Instituições Federais Públicas de Ensino voltadas à educação profissional e tecnológica constrói sua identidade profissional a partir de experiências enquanto ser humano trabalhador. O método utilizado foi a pesquisa narrativa. As narrativas no campo educacional são tanto o fenômeno a ser investigado como o método utilizado na investigação. Os dados foram gerados durante os meses de agosto e novembro de 2018, em diferentes câmpus do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina, com cinco TAE selecionados a partir de critérios previamente estabelecidos e as técnicas utilizadas para a captação das histórias de vida dos participantes foram a foto-elicitación, a entrevista semi-estruturada e a entrevista narrativa. O produto educacional, uma exposição fotográfica sobre o trabalho do TAE, implementado na fase exploratória do estudo, contribuiu para avançar na compreensão do tema de pesquisa e da realidade estudada. Do processo de análise, reflexão e síntese das histórias contadas pelos participantes foram identificados imagens, regras e princípios da prática, que constituem o saber profissional do TAE e espelham como o profissional se percebe. Ainda, dos resíduos da memória das histórias contadas pelos participantes emergiram quatro dimensões sociais que contribuíram e contribuem para a construção da identidade profissional do TAE: 1) a familiar; 2) a escolar/acadêmica; 3) a profissional; e 4) a macrossocial, caracterizada por políticas públicas. O estudo argumenta que os resíduos das histórias vividas orientam o conhecimento e a prática profissional do TAE no presente e no futuro e a forma como ele se percebe, corroborando resultados de pesquisas na área de formação de professores sobre o mesmo tema. Além disso, o estudo mostrou - a dinamicidade, complexidade, fluidez e fragmentação - características inerentes ao processo de construção identitária, revelou as 'metamorfozes' identitárias profissionais dos participantes e propôs um conceito inovador para o termo *técnico-administrativo em educação* em Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: **Educação Profissional e Tecnológica. Técnico-administrativo em educação. Identidade Profissional. Produto Educacional. Exposição Fotográfica.**

ABSTRACT

Considering that work and identity are inseparable, the present study aimed at understanding how administrative technicians in education (ATE) who develop their daily work activities in Public Federal Institutions of Education directed to vocational and technological education build their professional identity from their experiences as workers human beings. The method used was the narrative inquiry. Narratives in the educational field are both the phenomenon to be investigated and the method to be used in research. The data for the study were collected during the months of august and november of 2018, in different campi of the Federal Institute of Santa Catarina, from five ATE selected by pre-established criteria, and the techniques used for data generation were photo-elicitation, semi-structured interview and narrative interviews to capture the life-history narratives of the participants. The educacional product, a photographic exhibition on the work of the administrative technician, implemented in the exploratory phase of the study, contributed to enlarge the understanding of the research theme and context. From the process of analysis, reflection and synthesis of these histories emerged four main dimensions of the process of construction of the participants' life-histories, images, rules and principles of practice were identified, which constitute the professional practical knowledge of the ATE, and mirror how the professionals perceive themselves. Furthermore, from the memory residues of the lived histories told by the participants emerged four social dimensions that contributed to the construction of the ATE professional identity: 1) the family; 2) the school/academy; 3) the work; and 4) the macro social context characterized by public policies. The present study argues that the lived-histories' residues guide the participants' professional knowledge and practice in the present and in the future, as well as their perceptions of themselves, corroborating studies in the area of teacher education on the same research theme. Besides, the study unveiled - the dynamicity, complexity, fluidity and fragmentation – as inherent characteristics of identity construction process; allowed to unveil the participants' 'metamorphoses' professional identities; and proposed a concept for the term *administrative technician in education* in Federal Vocational and Technological Institutes.

Keywords: Vocational and Technological Education. Administrative Technician in Education. Professional Identity. Educacional Product. Photographic Exhibition.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Principais fases da carreira..... | 48 |
| Figura 2 - Distribuição dos câmpus do IFSC..... | 52 |
| Figura 3 - Linha narrativa da doença mais marcante para Antônia..... | 80 |
| Figura 4 - Linha narrativa das participantes mulheres..... | 81 |
| Figura 5 - Linha narrativa dos participantes homens..... | 81 |
| Figura 6 - Etapas do fazer fotográfico..... | 90 |
| Figura 7 - Palestra sobre carreira dos TAE..... | 102 |
| Figura 8 - Referência de composição visual..... | 107 |
| Figura 9 - Metáforas identificadas nas histórias contadas..... | 181 |
| Figura 10 - Dimensões da identidade profissional..... | 190 |
| Figura 11 - Imagem-conceito de <i>continuum</i> | 191 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Conceitos de identidade..... | 33 |
| Quadro 2 - Orçamento IFSC 2019..... | 53 |
| Quadro 3 - Componentes do saber profissional..... | 63 |
| Quadro 4 - Fases principais da entrevista narrativa..... | 69 |
| Quadro 5 - Método de Van Manen..... | 83 |
| Quadro 6 - Matriz 5W2H..... | 95 |
| Quadro 7 - 5W2H da exposição..... | 95 |
| Quadro 8 - Cronograma operacional..... | 96 |
| Quadro 9 - Perfil dos TAE convidados..... | 105 |
| Quadro 10 - Proposta encaminhada aos convidados..... | 106 |
| Quadro 11 - Formulário de avaliação..... | 124 |
| Quadro 12 - Indicadores SEPEI 2018..... | 124 |
| Quadro 13 - Avaliações dos visitantes..... | 127 |
| Quadro 14 - Perfil dos participantes..... | 131 |
| Quadro 15 - Os oito papéis de liderança gerencial e competências-chave..... | 186 |

LISTA DE FOTOGRAFIAS

| | |
|---|-----|
| Fotografia 1 - Espaço destinado à exposição..... | 97 |
| Fotografia 2 - Cartaz da exposição..... | 99 |
| Fotografia 3 - Identidade visual..... | 99 |
| Fotografia 4 - Urna da exposição..... | 100 |
| Fotografia 5 - Visita à exposição na rua..... | 100 |
| Fotografia 6 - Cartaz da exposição..... | 101 |
| Fotografia 7 - Vista panorâmica do Mercado Público..... | 102 |
| Fotografia 8 - Sala de aula do Câmpus São José..... | 108 |
| Fotografia 9 - Identidade visual da exposição..... | 109 |
| Fotografia 10 - Convite da exposição..... | 110 |
| Fotografia 11 - Placa de <i>foam board</i> | 111 |
| Fotografia 12 - Placa com fita adesiva..... | 111 |
| Fotografia 13 - Impressão das fotografias..... | 112 |
| Fotografia 14 - Fotografia do acervo..... | 112 |
| Fotografia 15 - Divulgação no Mural..... | 113 |
| Fotografia 16 - Texto de abertura..... | 114 |
| Fotografia 17 - Palavra da curadoria..... | 114 |
| Fotografia 18 - Texto de abertura..... | 115 |
| Fotografia 19 - Ficha técnica..... | 116 |
| Fotografia 20 - Livro de visitantes..... | 117 |
| Fotografia 21 - Instalação da exposição..... | 118 |
| Fotografia 22 - Exposição montada..... | 118 |
| Fotografia 23 - Manutenção da exposição..... | 119 |
| Fotografia 24 - Colega de trabalho e eu..... | 120 |
| Fotografia 25 - Meu chefe e eu..... | 120 |
| Fotografia 26 - Reitora do IFSC e eu..... | 121 |
| Fotografia 27 - Colega do mestrado e eu..... | 121 |
| Fotografia 28 - Meus familiares..... | 122 |
| Fotografia 29 - Palestrante da UTFPR e professor do ProfFEPT..... | 122 |
| Fotografia 30 - Professora do ProfEPT e eu..... | 123 |
| Fotografia 31 - Urna da Exposição..... | 124 |
| Fotografia 32 - Programação do Evento..... | 125 |
| Fotografia 33 - Vista do Câmpus-Fpolis-Continente..... | 126 |
| Fotografia 34 - Vista da Beira Mar Sul..... | 126 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|--|
| ANDES-SN | - Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior |
| CEFET | - Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CEPSH | - Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos |
| CERFEAD | - Centro de Referência em Formação e EaD |
| CMDC | - Centro de Memória, Documentação e Cultura |
| CODIR | - Conselho de Dirigentes |
| CONSUP | - Conselho Superior |
| DIRCOM | - Diretoria de Comunicação |
| DRE | - Demonstração de Resultado do Exercício |
| EAD | - Educação a Distância |
| EPT | - Educação Profissional e Tecnológica |
| ESAG | - Escola Superior de Administração e Gerência |
| ETF-SC | - Escola Técnica Federal de Santa Catarina |
| FG | - Função Gratificada |
| FIC | - Formação Inicial e Continuada |
| IBRAM | - Instituto Brasileiro de Museus |
| IES | - Instituição de Ensino Superior |
| IFC | - Instituto Federal Catarinense |
| IFES | - Instituição Federal de Ensino Superior |
| IFG | - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás |
| IFRN | - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte |
| IFSC | - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina |
| INQ | - Incentivo à Qualificação |
| INSS | - Instituto Nacional do Seguro Nacional |
| GP | - Grupo de Pesquisa |
| LDB | - Lei de Diretrizes e Bases Nacionais |
| LOA | - Lei Orçamentária Anual |
| MEC | - Ministério da Educação |
| MOW | - Meaning of Work |
| MP | - Medida Provisória |

| | |
|----------|--|
| PCCTAE | - Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação |
| PDRAE | - Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado |
| PDV | - Plano de Demissão Voluntária |
| PEBA | - Pesquisa Educacional com base nas artes |
| PNP | - Plataforma Nilo Peçanha |
| ProfEPT | - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica |
| PRONATEC | - Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| PUC-SP | - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| PUCRCE | - Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos |
| QST | - Questionário sobre Significados do Trabalho |
| RBEPT | - Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica |
| RFEPCT | - Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica |
| RSC | - Reconhecimento de Saberes e Competências |
| RT | - Retribuição por titulação |
| SENAC | - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SEPEI | - Seminário de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação |
| SETEC | - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| SIAPE | - Sistema Integrado de Administração de Pessoal |
| SISAC | - Sistema de Apreciação e Registro dos Atos de Admissão e Concessão Pensões Civis e Militares |
| TAE | - Técnico-administrativo em Educação |
| TCLE | - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TCU | - Tribunal de Contas da União |
| TI | - Tecnologia da Informação |
| UDESC | - Universidade do Estado de Santa Catarina |
| UFSC | - Universidade Federal de Santa Catarina |
| UGE | - Unidade Gestora Executora |
| UGR | - Unidade Gestora Responsável |
| UNESP | - Universidade Estadual Paulista |
| UNISUL | - Universidade do Sul de Santa Catarina |
| UTFPR | - Universidade Tecnológica Federal do Paraná |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 19 |
| 1.1 OBJETIVOS | 28 |
| 1.1.1 Objetivo Geral | 28 |
| 1.1.2 Objetivos Específicos | 28 |
| 2 REVISÃO DE LITERATURA..... | 30 |
| 2.1 IDENTIDADE: COMPREENSÕES CONCEITUAIS | 30 |
| 2.2 A ARTICULAÇÃO ENTRE TRABALHO E IDENTIDADE PROFISSIONAL..... | 38 |
| 2.3 GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA | 50 |
| 3 CAMINHO METODOLÓGICO..... | 55 |
| 3.1 A PESQUISA NARRATIVA..... | 56 |
| 3.1.1 Origem..... | 56 |
| 3.2 BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA NARRATIVA..... | 59 |
| 3.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A GERAÇÃO DAS HISTÓRIAS | 65 |
| 3.3.1 Primeira cena: a imagem fotográfica como suporte de entrada no campo de pesquisa | 66 |
| 3.3.2 Segunda cena: entrevista narrativa | 67 |
| 3.3.3 Terceira cena: entrevista semiestruturada | 71 |
| 3.4 A RELAÇÃO NARRATIVA-IDENTIDADE..... | 73 |
| 3.5 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA | 75 |
| 3.6 SUJEITOS DA PESQUISA..... | 77 |
| 3.7 ANÁLISE DAS HISTÓRIAS CONTADAS | 79 |
| 4 EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA COMO PRODUTO EDUCACIONAL..... | 86 |
| 4.1 FOTOGRAFIA: COMPREENSÕES CONCEITUAIS | 87 |
| 4.2 EXPOSIÇÃO: ELEMENTOS DA CONSTRUÇÃO EXPOGRÁFICA E A EXPERIÊNCIA DO PÚBLICO | 92 |
| 4.3 FASES DA CONSTRUÇÃO DE UMA EXPOSIÇÃO | 94 |
| 4.3.1 Fase de planejamento e de ideia | 94 |
| <i>4.3.1.1 Definir o local da exposição.....</i> | <i>96</i> |
| <i>4.3.1.2 Levantar bibliografia sobre exposição</i> | <i>97</i> |
| <i>4.3.1.3 Visitar exposições que estejam em cartaz na cidade</i> | <i>98</i> |
| <i>4.3.1.4 Elaborar a proposta conceitual da exposição</i> | <i>103</i> |
| 4.3.2 Fase de design..... | 107 |
| 4.3.3 Fase de elaboração técnica..... | 108 |
| 4.3.4 Fase de montagem | 110 |
| <i>4.3.4.1 Divulgar institucionalmente</i> | <i>113</i> |
| <i>4.3.4.2 Produzir o texto de abertura e a ficha técnica</i> | <i>113</i> |
| <i>4.3.4.3 Registrar presença no livro de visitantes.....</i> | <i>116</i> |

| | |
|--|------------|
| 4.3.4.4 Instalar a exposição | 117 |
| 4.3.5 Fase de manutenção | 119 |
| 4.3.6 Fase de atualização | 123 |
| 4.3.7 Fase de avaliação | 123 |
| 4.3.7.1 Aprofundando a avaliação..... | 124 |
| 5 QUE HISTÓRIAS CONTAM OS TAE?..... | 130 |
| 5.1 BREVE APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS | 130 |
| 5.2 “AGORA EU VEJO QUE PARA EU TER BEM-ESTAR E SATISFAÇÃO EU VOU TER QUE ME ENVOLVER DE FORMA SIGNIFICATIVA COM MEU TRABALHO” (RENATA, 2018)..... | 132 |
| 5.3 “EU SEMPRE QUIS TRABALHAR NO IFSC, MAS NÃO COMO PROFESSORA, PORQUE EU JÁ TINHA CANSADO” (SARA, 2018)..... | 142 |
| 5.4 “O TRABALHO ADMINISTRATIVO É DE UMA COMPLEXIDADE MUITO GRANDE E MUITAS VEZES O SUCESSO DE TODO O TRABALHO, DE TODO O SERVIÇO DEPENDE DELE [DO TAE], MUITAS VEZES MAIS DO QUE ACONTECE EM SALA DE AULA. A REALIDADE QUE A GENTE VIVE É ESSA” (RAFAEL, 2018). | 148 |
| 5.5 “CADA PESSOA TEM O SEU NÍVEL DE MEDIR DIFICULDADE. QUANDO VOCÊ TEM 20 ANOS VOCÊ TEM ALGUMAS DIFICULDADES QUE COM 30 AQUILO NÃO É DIFICULDADE NENHUMA. QUANDO VOCÊ TEM 30, VOCÊ TEM DIFICULDADE QUE COM 40 VOCÊ NÃO VÊ DIFICULDADE NENHUMA. ENTÃO NO MEU CASO ESPECIFICAMENTE QUE ESTOU COM 56 ANOS JÁ PASSEI POR VÁRIAS SITUAÇÕES, AS DIFICULDADES QUE APARECEM PARA MIM HOJE NÃO SÃO, ASSIM, DIFICULDADES INTRANSPONÍVEIS” (VÍTOR, 2018). | 160 |
| 5.6 “NÓS SOMOS EDUCADORES, INDEPENDENTE DO TRABALHO REALIZADO NÓS ESTAMOS PARA PRESTAR UM SERVIÇO PARA FOMENTAR O ENSINO-APRENDIZAGEM” (FLÁVIA, 2018). | 170 |
| 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES..... | 183 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS..... | 194 |
| 8 EPÍLOGO..... | 199 |
| REFERÊNCIAS..... | 201 |
| APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 222 |
| APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE DADOS PESSOAIS..... | 224 |
| APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ELABORADA COM BASE EM GOULART (2009)..... | 225 |
| APÊNDICE D – E-MAIL ENCAMINHADO PARA TODOS OS PARTICIPANTES COM A DEVOLUTIVA DO TEXTO DE PESQUISA..... | 226 |
| ANEXOS..... | 227 |

1 INTRODUÇÃO

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se
(FREIRE, 1999a, p. 17).

Iniciar uma pesquisa científica significa o começo de uma nova história. A escolha do objeto de pesquisa constitui-se numa tarefa nem sempre simples, pois articula experiências anteriores, conhecimentos, curiosidade e a subjetividade do pesquisador.

O tema desta dissertação – construção da identidade profissional do técnico-administrativo em educação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) - foi gestado gradualmente, influenciado sobremaneira pelas circunstâncias profissionais vividas por mim. De início, havia um embrionário interesse em estudar o sentido do trabalho para servidores públicos que trabalham na área de compras e contratações públicas em instituições de ensino vinculadas à educação profissional. No entanto, com o transcorrer das aulas do curso de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), em decorrência das leituras indicadas, da aproximação com os professores e da exigência da elaboração de um produto educacional¹ pelo programa de mestrado na área de ensino, pude observar melhor o cotidiano de trabalho do técnico-administrativo em educação e suas nuances, para dele extrair um tema de pesquisa interessante e relevante, motivando a construção de outra proposta.

Ainda no primeiro semestre do curso, a experiência de cursar a disciplina “metodologia de pesquisa” contribuiu ao fornecer subsídios para identificar na abordagem qualitativa instrumentos que proporcionassem uma melhor visibilidade do fenômeno de interesse. O crescente interesse por essa abordagem de pesquisa conduziu a uma afinidade metodológica com a pesquisa narrativa (*narrative inquiry*) e também com a obra do professor português Antônio Nóvoa, mais especificamente com o livro “Vidas de Professores”, considerada clássica, sob sua organização.

Luna (2000) resgata Eco (1977) e apresenta importante contribuição ao afirmar que

¹ Exigência nas pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação profissional na área de ensino. A pesquisa deve ser de natureza “aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais” (MOREIRA, 2004, p. 134).

“muito da inviabilidade de um problema poderia ser contornada com a análise de uma simples pergunta: quem sou eu para realizar esta pesquisa?” (p. 46). A pergunta refere-se ao *status* do pesquisador junto às pessoas estudadas (abrir as portas de delegacias, universidades, escolas, postos de saúde, hospitais, ter acesso a departamentos de grandes empresas ou convencer pessoas a compartilharem sua intimidade com um pesquisador) é uma tarefa bem mais difícil do que pode parecer. Demo (1987), por sua vez, auxiliou no entendimento de que uma das características singulares das ciências humanas é a identificação entre sujeito e objeto, sendo possível colocar-se no lugar do objeto, sem que isso signifique um envolvimento excessivo, pois o cientista é treinado para manter o devido distanciamento. As contribuições desses autores confirmaram o meu interesse em compreender a identidade profissional dos TAE, pois essa questão faz parte do rol de experiências vividas até então.

Cabe mencionar que tenho graduação em administração empresarial, psicologia e especialização na área de educação (orientação profissional). A temática escolhida decorreu das experiências profissionais vividas por mim que também sou técnica-administrativa em educação (TAE) há sete anos em uma Instituição de Ensino Superior Pública Federal, à medida que reflexões e questionamentos relativos ao trabalho do TAE sempre emergem no cotidiano profissional.

Freire igualmente ensejou o processo de construção do tema ao afirmar que “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (1999a, p. 30) e “quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca” (FREIRE, 1977, p. 11).

Em relação à concepção de homem, este estudo orienta-se pela perspectiva de Vygotsky ao considerar o indivíduo como ser ativo participante de sua própria existência, construída na inter-relação com outros sociais. Baseado nos princípios do materialismo dialético, Vygotsky fez parte do grupo de pensadores que procurou reformular a Psicologia, com o objetivo de integrar, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico. Em suma, Vygotsky trouxe para o campo da Psicologia a noção de homem histórico que se constitui enquanto sujeito a partir das relações que estabelece com outros homens (OLIVEIRA, 1993; VASCONCELLOS; VALSINER, 1995).

Pressupostos básicos presentes na obra de Vygotsky auxiliaram na elaboração da

proposta deste estudo, principalmente no que diz respeito ao conceito da *mediação* presente em toda atividade humana. São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. Entende-se assim que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios, que se constituem nas “ferramentas auxiliares” da atividade humana. A capacidade de criar essas “ferramentas” é exclusiva da espécie humana (OLIVEIRA, 1993).

O conceito da mediação é central na perspectiva vygostskyana, pois é por meio dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são formados pela cultura. A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana (OLIVEIRA, 1993). E a apropriação da cultura pelo sujeito ocorre pela transição das funções interpsicológicas em funções intrapsicológicas, isto é, tudo que existe para o indivíduo existiu, em um primeiro momento, entre indivíduos no contexto das interações sociais (ZANELLA, 1994) intermediada pela linguagem, que possui um papel de destaque no processo de elaboração dos pensamentos.

A qualidade e originalidade do pensamento de Vygotsky é inegável, assim como as suas contribuições ao plano educacional, uma vez que a educação permite a apropriação dos conhecimentos sobre o meio físico e social e promove o desenvolvimento de funções psicológicas que permitem ao indivíduo constituir-se enquanto sujeito capaz de pensar a realidade e transformá-la (ZANELLA, 1994).

Ao considerar que o indivíduo, na perspectiva de Vygotsky é fundamentalmente social, pode-se dizer, portanto, que o trabalho está impregnado de cultura e deve ser compreendido sob essa ótica. Como ator ou observador, cada sujeito constrói sua compreensão individual e coletiva dos significados sociais. A cultura não é pensada por Vygotsky como algo estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações” em que seus membros interagem (re) criando, (re) interpretando informações, conceitos e significados (OLIVEIRA, 1993). A cultura, portanto, é o que faz a coesão do grupo e sua identidade (SIGAUT, 2009).

Cabe ressaltar ainda que cultura e sociedade dão forma à atividade humana. Dessa forma, pode-se afirmar que os TAE constituem e são constituídos pelo ambiente e pela cultura coletiva que representam. Imbuído da pretensão de ser um sujeito único, e diferenciado dos outros, cada indivíduo precisa (re) conhecer em si a multiplicidade de seres sociais presentes em seu grupo e nele mesmo, pois a identidade individual é constituída por meio do encontro e da escolha diferenciada dessa multiplicidade.

Desde os primeiros contatos com a Educação Profissional, pude perceber que essa área do conhecimento prioriza dimensões subjetivas em seus estudos sobre a relação homem-trabalho, concernentes às atividades e à situação de trabalho, além de aspectos sobre o modo como os indivíduos se relacionam com o seu trabalho e lhe atribuem sentidos e significados.

Assim sendo, pouco a pouco, cheguei a um delineamento mais preciso do que eu pretendia pesquisar: relacionava-se ao processo de construção da identidade profissional do técnico-administrativo em educação na Educação Profissional e poderia se concretizar por meio da investigação científica de como é vivenciado esse processo e de qual a trajetória percorrida por esse profissional.

É sabido que as instituições de ensino superior públicas possuem por definição três pilares que sustentam sua existência: ensino, pesquisa e extensão. Para atender a esses objetivos, são necessários servidores docentes e técnico-administrativos; estes últimos, responsáveis pela administração e por serviços de apoio (COUTINHO; DIOGO; JOAQUIM, 2008).

Conforme dados divulgados pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC, 2018) em seu relatório de gestão do exercício de 2018, a Instituição tem registrados em sua base de dados 1.161 técnicos-administrativos em educação e 1.407 docentes, totalizando 2.568 servidores vinculados ao Órgão. Considera-se importante chamar a atenção do leitor para a paridade desses números, em especial, da quantidade de técnicos-administrativos. Para que as necessidades dos estudantes sejam atendidas e haja condições didático-pedagógicas para que o professor ministre sua aula, trabalhadores que fornecem o suporte administrativo para que o ensino, a pesquisa e a extensão aconteçam adequadamente e com qualidade são essenciais.

O Câmpus Florianópolis-Continente do IFSC, por exemplo, oferta o curso superior de tecnologia em gastronomia, cuja infraestrutura abrange diversos laboratórios, tais como: de salão, de habilidades de cozinha, de produção, de panificação e confeitaria e de informática. Essa configuração peculiar no sistema educacional da EPT demanda pessoal especializado para trabalhar nesse contexto. Os insumos alimentícios que serão utilizados nas aulas do curso em questão precisam ser comprados, recebidos, pagos, armazenados, estocados e conservados adequadamente. Para dar conta dessas e de várias outras tarefas, são necessários profissionais especializados tanto nos laboratórios quanto nos setores administrativos, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão da Instituição.

Codo (2002) afirma que as atividades administrativas são, via de regra, consideradas meio em qualquer empresa e considera que a trivial divisão dos setores de uma instituição em

áreas fim e meio é útil apenas para quem precisa olhar com certo distanciamento. O autor traz à discussão o exemplo da secretária que efetua as matrículas dos alunos e afirma que ela faz parte da missão da instituição e passa a ser ela mesma uma educadora.

Contudo, os serviços da área-meio não possuem caráter de produção e frequentemente dependem de uma cadeia de serviços interdependentes para serem concluídos. Para Valle (2014), essa constatação contribui para a perda de referenciais de inclusão no cotidiano institucional, fazendo com que o trabalho do TAE não tenha um significado tangível para ele, ou seja, fica comprometida a percepção das decorrências de suas ações para a consecução dos objetivos institucionais. Com base nesses destaques, é possível afirmar que a concepção do trabalho do técnico-administrativo se construiu historicamente na periferia do ensino, vinculada às atividades burocráticas, administrativas e de controle.

Monlevade (2009) destaca ainda que a invisibilidade desses servidores é reforçada inclusive nas obras escritas por consagrados cientistas da educação brasileira. Manuel Bergström Lourenço Filho, autor de diversas obras sobre política e administração escolar, em seu livro *Organização e Administração Escolar*, embora reconheça a existência de “outros profissionais” na escola, dedica-se somente a analisar o papel dos diretores e professores, mantendo-se silente em relação às múltiplas atribuições executadas pelos demais (MONLEVADE, 2009).

A título de exemplificação, é de amplo conhecimento na administração pública federal o baixo interesse dos servidores em atuarem nos setores de licitações e gestão de contratos, dados os elevados riscos pessoais, os raros, quando não inexistentes, incentivos salariais pelo desempenho destas atividades, o insuficiente treinamento, a forte pressão dos escalões superiores, nem sempre considerando a complexidade advinda da legislação vigente e, finalmente, o pouco valor dado aos servidores que desempenham atividades administrativas (MOTTA, 2010).

Além desses aspectos, a precarização das condições de trabalho dos servidores técnico-administrativos, manifestada na suspensão de contratação e de promoção, sobrecarga de trabalho, exigência de polivalência, falta de reconhecimento e outros tipos de sofrimento no trabalho foram constatados na pesquisa de Nunes (2016) que teve como objetivo identificar as condições de trabalho dos trabalhadores técnico-administrativos da UNESP – Universidade Estadual Paulista.

Esse cenário profissional coaduna com a falta de atenção prioritária nas políticas públicas e internas das instituições de educação aos técnicos administrativos. Não obstante a expressividade dos números e a importância do trabalho realizado pelo TAE nas Instituições

de Ensino, no âmbito da Educação as pesquisas têm se mantido silentes no que se refere ao estudo do processo de construção da identidade profissional dessa categoria e focado preponderantemente nos docentes, suas práticas e representações, seus movimentos, identidades docentes, suas trajetórias sociais e profissionais e práticas de formação. O presente estudo pretende direcionar o foco de investigação para a identidade profissional dos TAE, servidores públicos que desenvolvem atividades essenciais, porém constituem um segmento profissional pouco explorado e dotado de certa invisibilidade nos estudos em educação, particularmente em EPT.

Fonseca (1996) ao desenvolver seu estudo de mestrado sobre os novos atores na cena universitária, os técnicos-administrativos, constatou que não havia registro monográfico conhecido sobre os servidores técnico-administrativos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e classificou as poucas referências bibliográficas encontradas como “sumárias” e “pouco analíticas” (p. 17). O que se verifica é que, após duas décadas, pouco se avançou cientificamente em relação ao tema.

Certo dia, num diálogo informal com outro colega administrador em frente à Reitoria da Universidade, ele estudando freneticamente para outro concurso, comentou: “Eu não pretendo ficar muito tempo por aqui, a Universidade é dos professores, não é dos técnicos, nós nunca vamos ter chance por aqui. Basta observares quem ocupa os cargos de maior destaque e prestígio na Universidade”. Essa fala de meu colega, que atualmente trabalha em Brasília numa autarquia federal integrante do Sistema Financeiro Nacional, ainda reverbera em meus pensamentos.

Nesse momento, questiono-me: meu estudo vai ser uma pesquisa voltada para auxiliar na geração de resultados sociais de interesse? Ou vai ser uma pesquisa que busca minha própria superação num eterno avanço sem destino? Não parece útil prosseguir sem adequá-la às necessidades de meu destinatário, aquele que depende desse conhecimento para superar os problemas com que se defronta e que lhe dificultam viver. Afinal, uma dissertação deve preencher uma função social, a de avançar no conhecimento de certo assunto e se justifica pelo potencial de mudança que propiciará. O eixo norteador deve ser sempre a sociedade, o insumo do pesquisador deve levar em conta as necessidades sociais, apesar dessas quase sempre serem desconhecidas.

Nesse sentido, considero que **este estudo se justifica** a partir de dois aspectos, um deles relacionado à sua pertinência e importância para a EPT, e o outro à carência de estudos acerca do tema focalizado.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, convém lembrar a fala de Machado (2017) na aula inaugural do mestrado ProfEPT em Florianópolis, cujo tema foi “Trabalho e formação docente na Educação Profissional e Tecnológica”, ocasião em que a professora fez importantes destaques, dentre eles:

- a) o sujeito trabalhador, na grande maioria das vezes não é escutado em suas demandas;
- b) o universo da EPT é o universo do trabalho e dos trabalhadores;
- c) há necessidade de diálogos complexos, em especial com mundo do trabalho; disciplinas propedêuticas, culturas diferentes de sujeitos, grupos, organizações;
- d) é importante fortalecer as ações representativas dos interesses dos trabalhadores.

Desse modo, a investigação da identidade profissional dos técnicos-administrativos em educação alinha-se à exposição de Machado (2017) e pode contribuir significativamente para o resgate da valorização humana, propiciando entendimentos de fenômenos coletivos a partir de relatos de vivências e experiências pessoais. Ademais, pode despertar para a realização de estudos futuros envolvendo outras temáticas. Poucas são as ocasiões em que os TAE têm a oportunidade de falar sobre sua trajetória profissional e o ato de tomar a palavra pode ser interpretado como um ato político emancipador.

No que se refere ao segundo aspecto, no decorrer do percurso de investigação sobre o tema proposto, por meio de uma pesquisa bibliográfica em bases de dados de periódicos nacionais, constatei que maioria dos estudos desenvolvidos na área da educação centram-se na pessoa do professor, com ênfase em histórias de vida e construção da identidade docente (BURNIER *et al.*, 2007), histórias de vida e formação de professores (KRAMER, 1999b; MORAES, 2004; SOUZA, 2007; CORRÊA; GUIRAUD, 2009), identidade profissional e formação docente (TELLES, 2004; FONSECA; SILVA JUNIOR, 2007; ABRAHÃO, 2007; GOMES; BRASILEIRO; LIMA, 2014; SILVA; AGUIAR; MONTEIRO, 2014; MARINHO, 2015; LUSTOSA; ALIANÇA, 2017), sentido e significado do trabalho docente (BASSO, 1998; RAITZ; SILVA, 2014; MORAIS; SANTOS; BRANDÃO, 2017). Portanto, a sistematização de conhecimentos sobre a identidade profissional relacionado a outro importante ator da Educação Profissional, o TAE, cujos estudos são incipientes², mostra-se relevante cientificamente.

² Foram feitas pesquisas nas bases de dados <https://scielo.org/>, www.periodicos.capes.gov.br, <http://bdtd.ibict.br/vufind/>, www.scholar.google.com.br, <https://eric.ed.gov/>, portal.bu.ufsc.br no dia 08/05/2018. Definido o recorte cronológico da busca, os últimos cinco anos, foram utilizados operadores booleanos para relacionar termos ou palavras na expressão de busca. As palavras-chave utilizadas na busca avançada por título

Especificamente sobre a questão da identidade profissional, na pesquisa bibliográfica em bases de dados por teses e dissertações, foram encontrados estudos no campo da Educação, podendo-se citar as teses de doutorado de Silva (2014), Bomfim (2015) e Demori (2016) e as dissertações de mestrado de Viganò (2014), Alves (2015) e Coelho (2017) a respeito da identidade profissional docente e também em outras áreas do conhecimento, como a tese de Krawulski (2004) sobre a construção da identidade profissional do psicólogo e a dissertação de mestrado de Silva (2017) sobre a construção da identidade profissional no contexto da Enfermagem.

As bases da identidade profissional dos técnicos administrativos alicerçam-se na especificidade de seus saberes, nas múltiplas experiências compartilhadas, em conhecimentos que se materializaram em ferramentas e técnicas, como também em suas normas, os quais em conjunto, fornecem referenciais aos TAE na construção dessa identidade. Como essa construção agrega também o percurso da formação ocorrida em espaços formais de ensino e elementos constituintes da história de vida do TAE, pode-se conjecturar que se trata de um processo que ocorre de modo idiossincrático, vindo a desenvolver-se somado às experiências decorrentes da inserção e interação no contexto de trabalho.

Ao considerar a complexidade da temática que envolve o trabalho e os TAE, a escassez de estudos sobre a construção da identidade desse profissional e que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 2007, p. 17), este estudo se propõe a responder o seguinte problema de pesquisa: **Como o técnico-administrativo em educação constrói sua identidade profissional ao desenvolver suas atividades laborais cotidianas em Instituições Federais Públicas de Ensino voltadas à educação profissional e tecnológica?**

O propósito de compreender como a identidade profissional se constrói a partir das atividades laborais cotidianas de trabalho, levou em consideração que exercício do trabalho influencia significativamente a estrutura subjetiva dos sujeitos, pois grande parte do tempo de suas vidas é ocupada por ele. E quando o trabalhador tem oportunidade de pensar sobre o seu

ou por assunto foram: “Identity and administrative technician”, “identity construction and civil servant”, “identity construction and government employee”, “identidade e técnico-administrativo”, “identidade e técnico-administrativo em educação”, “identidade profissional e técnico-administrativo”, “identidade profissional e técnico-administrativo em educação” e “história de vida e técnico-administrativo”. À exceção das demais fontes de informação, no sítio <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT> da Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT) foi pesquisado apenas o termo *identidade profissional* e retornaram nove itens, sendo três editoriais e seis artigos, todos eles fazendo menção, direta ou indiretamente, à identidade profissional docente. Nas demais fontes de informação pesquisadas ora não houve retorno de resultados ora os resultados retornados não foram considerados satisfatórios.

trabalho, de elaborar essa experiência ao falar, de concatenar ideias, de simbolizar o pensamento e chegar a uma interpretação, ele tem possibilidade de negociar, de buscar um novo sentido partilhado, de transformar e fazer a organização do trabalho evoluir.

Além disso, preservar o passado de uma instituição não implica esconder ou guardar em arquivos, mas sim dá-lo a conhecer a quem possa reconhecer e admirar o que se fez, contribuindo assim para a produção de conhecimento, para o desenvolvimento da instituição e até para a transformação do indivíduo e da sociedade. Diante desse entendimento, a temática a ser estudada situa-se na linha 2 de pesquisa do programa de mestrado denominada Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, no bojo do macroprojeto 4 - História e Memórias no contexto da EPT, que abriga projetos que visam estudar as principais questões relacionadas à história e memória da EPT local, regional e nacional.

O percurso metodológico do estudo pauta-se na pesquisa narrativa. Como pesquisadora, faço uma analogia com a figura do *bricoleur* pelo modo como constrói seus trabalhos. Segundo o antropólogo Claude Lévi-Strauss (2011), o *bricoleur* é aquele trabalha com suas mãos e está apto a executar tarefas diversificadas a partir de um conjunto de utensílios, matérias-primas e resíduos que recolhe, reaproveita e conserva ao longo da vida. Por meio desse repertório material e instrumental, ele se constitui com o que possui, segundo o princípio de que “isto sempre pode servir” (p. 34, grifo do autor) compondo assim, um “tesouro de ideias”.

Além disso, o *bricoleur* agrega novos significados às obras criadas, de acordo com os arranjos que dá conta de fazer (CORRÊA; FRANÇA, 2014). “Sem jamais completar seu projeto, o *bricoleur* sempre coloca nele alguma coisa de si” (LÉVI-STRAUSS, 2011, p. 38). Essa palavra de origem francesa surge nesse contexto de pesquisa como conceito-chave para a compreensão das escolhas teórico-metodológicas realizadas, decorrentes, em parte, da bricolagem de fragmentos de minha formação profissional com minha história de vida (psicóloga com especialização em educação, administradora, colaboradora em recrutamento e seleção, ex-bancária, TAE, mãe, mulher...).

A pesquisa narrativa proporcionou avançar no conhecimento científico e trouxe certo ineditismo ao meu estudo, uma vez que tradicionalmente tem sido aplicada preponderantemente em estudos abrangendo docentes.

Levando-se em conta o interesse em compreender como o TAE se insere no contexto da educação profissional, como ele vai se construindo TAE, que conhecimentos, habilidades, atitudes e valores emergem no exercício dessa profissão, que desafios encontram no decorrer de sua trajetória profissional, apresentam-se, a seguir, os objetivos do trabalho.

1.1 OBJETIVOS

A partir do problema descrito anteriormente, foram definidos os objetivos deste trabalho, conforme segue.

1.1.1 Objetivo Geral

Compreender o processo de construção da identidade profissional do técnico-administrativo em educação em Instituições Federais Públicas de Ensino voltadas à educação profissional e tecnológica.

1.1.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos propostos são:

- a) Identificar as histórias (fontes de experiências prévias) que os servidores TAE participantes da pesquisa se apoiam para constituírem suas identidades profissionais;
- b) Identificar as concepções de trabalho e de trabalhador que subjazem o eu-profissional dos TAE;
- c) Proporcionar visibilidade às histórias contadas pelos TAE que trabalham na EPT;
- d) Elaborar uma definição de TAE tendo como subsídio as histórias contadas pelos participantes da pesquisa;
- e) Contribuir para tornar as histórias relatadas pelos TAE preservadas na história da Instituição de Ensino pesquisada e, conseqüentemente, no campo de conhecimento da EPT.

Tendo em vista esses objetivos, construí um produto educacional que confluísse com os objetivos delineados. O roteiro completo da construção do produto será detalhadamente apresentado no capítulo 4 desta dissertação. Durante essa construção, a fotografia teve o papel de intermediar, de forma sensível, o desenvolvimento do tema a ser pesquisado. No lastro da pesquisa antropológica que costuma utilizar a fotografia como recurso para dar visibilidade a comunidades e grupos minoritários, normalmente invisíveis perante a sociedade, como deficientes físicos, presidiários, idosos asilados, vítimas de violência, as imagens fotográficas sobre o trabalho dos TAE fizeram emergir importantes relações entre trabalho e identidade,

além de evocar memórias e tirar dos bastidores³ um ator tão importante da educação, dando-lhe certo protagonismo⁴.

Analogias entre o tema de pesquisa e termos usados no teatro percorrem, de maneira não convencional, todo o texto, desde o título da dissertação até o último capítulo (epílogo). A identidade nacional de um povo se sustenta em diversos pilares, sendo o teatro um deles, ao representar aspectos sociais, culturais, e até mesmo econômicos de uma Nação. O teatro é a carteira de identidade cultural do povo quando apresenta a sua cultura, os seus valores, a sua história (FERREIRA NETO, 2003). Essas relações mostram-se pertinentes, pois assim como o teatro, o trabalho é um “laboratório de vida”, um espaço de criação, um espaço que permite refletir e atuar sobre a história. Ou seja, compreendo tanto o trabalho quanto a arte como maneiras de estar no mundo, como meios para transformar as relações humanas. O ator é o ser humano que conta a história em cima do palco. Colocar os TAE em cena é falar de seu protagonismo a partir dos territórios que ocupa na EPT, de autonomia, de empoderamento e de construção de identidade.

Além desta introdução, que forma o primeiro capítulo, esta dissertação apresenta a seguinte estrutura:

Segundo capítulo: revisão de literatura, trazendo considerações a respeito do conceito de identidade e a articulação teórica entre trabalho e identidade;

Terceiro capítulo: explanação do caminho metodológico que guiou a pesquisa;

Quarto capítulo: apresentação e detalhamento do processo de construção do produto educacional, uma exposição fotográfica;

Quinto capítulo: composição do sentido da experiência - narração das histórias contadas pelos participantes (análise dos dados);

Sexto capítulo: discussão dos resultados da pesquisa;

Sétimo capítulo: considerações finais e sugestões para estudos futuros;

Oitavo capítulo: epílogo, onde são revelados fatos que complementam o desfecho da pesquisa, sob o meu olhar de pesquisadora.

No capítulo seguinte, a revisão de literatura circunscreve o problema de pesquisa dentro de um referencial teórico que pretende esclarecê-lo.

³ Compreende a realidade que se desenvolve e existe fora do campo de visão do espectador. Também chamado de coxia, é invisível para o público e para o palco (PAVIS, 1999, p. 171).

⁴ Costuma-se referir aos protagonistas como personagens principais de uma peça, os que estão no centro da ação e dos conflitos (PAVIS, 1999, p. 310).

2 REVISÃO DE LITERATURA

A identidade – sejamos claros sobre isso – é um “conceito altamente contestado”. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo da batalha é o lar natural da identidade (BAUMAN, 2005, p. 83).

Neste capítulo encontram-se subsídios teóricos selecionados para fundamentar as reflexões que envolvem a compreensão do processo de construção da identidade profissional dos TAE. A revisão de literatura aqui apresentada teve como fio condutor a busca de uma melhor compreensão a respeito da relação do ser humano com seu trabalho e da construção da identidade profissional nessa relação. Primeiramente, abordam-se algumas compreensões conceituais sobre identidade. Não há a pretensão de esgotar a discussão a respeito deste, visto que um amplo campo de reflexão a respeito de identidade perpassa diferentes áreas de conhecimento, como a Psicologia e a sociologia, entre outras. Em seguida, buscaram-se contribuições teóricas sobre a articulação entre trabalho e identidade e a construção da identidade profissional nessa relação.

2.1 IDENTIDADE: COMPREENSÕES CONCEITUAIS

Inicialmente, serão trazidos alguns conceitos de identidade abordados por estudiosos dessa temática, com o intuito de melhor compreender o processo de construção da identidade profissional do TAE, uma vez que, neste trabalho, é o sujeito foco do problema de pesquisa.

A identidade é uma temática complexa, polêmica, “contraditória, múltipla e mutável, no entanto una” (CIAMPA, 2001, p. 61), “é um monte de problemas e não uma campanha de tema único” (BAUMAN, 2005, p. 18), um conceito “sob-rasura” (HALL, 2003, p. 104) e, apesar das especificidades, desperta o interesse de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Educação, a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia, além de outras Ciências Sociais e a própria literatura. Dentre essas áreas, o estudo da identidade foi desenvolvido mais intensamente por pesquisadores da psicologia e sociologia que construíram o conceito embasando-se nos princípios do sujeito moderno, como continuidade e permanência, afastando-se da ideia de uma identidade singular, integral e originária (COUTINHO; KRAWULSKI; SOARES, 2007) de uma estrutura fixa e imutável (TERÊNCIO; SOARES, 2003) ou uma “unidade de semelhanças se fechando na permanência” (MAHEIRIE, 2002, p. 40).

O estudo da identidade tornou-se alvo de investigação teórica e empírica nas últimas décadas do século XX, quando emerge o debate sobre as mudanças que estavam ocorrendo na sociedade, especialmente diante do cenário das diversas crises que abalaram os países capitalistas ocidentais, com implicações tanto para as relações sociais quanto para o modo como os sujeitos se constituem nessas relações (COUTINHO, 1999; COUTINHO; KRAWULSKI; SOARES, 2007; BENDASSOLLI, 2007). Bauman (2008) destaca que no ano de 1996, o sociólogo Stuart Hall já havia identificado uma verdadeira explosão discursiva em torno do conceito ao escrever a introdução de um estudo intitulado de “*Who needs identity?*”

Mas o que é identidade? “Nós nos tornamos algo que não éramos ou nos tornamos algo que já éramos e estava como que ‘embutido’ dentro de nós?” (CIAMPA, 2001, p. 61) Como se constrói a identidade? A identidade tem sido apresentada como um conjunto de características pessoais ou comportamentais pelas quais o indivíduo é reconhecido como membro de um grupo. “Dizer que a identidade de uma pessoa é um fenômeno social e não natural é aceitável pela grande maioria dos cientistas sociais” (CIAMPA, 2001, p. 65).

Convém mencionar que durante muito tempo a racionalidade humana foi estudada sem levar em conta questões relativas à vivência. Nietzsche e Marx desconsideraram tal concepção, entendendo que há uma relação dialética, entre a vivência individual e social, o que deu início a um movimento teórico que entende que a realidade humana é construída coletivamente.

Os seres humanos são ativos ante a realidade: exercitam a reflexividade buscam sentido para as experiências vividas, apropriam-se, recusam ou (re) significam mensagens. Em uma Instituição de Ensino Superior (IES), por exemplo, a realidade da vida cotidiana é continuamente reafirmada na interação do indivíduo com os outros - chefias, colegas, estagiários, professores, alunos, fornecedores, funcionários terceirizados, usuários – e essas interações são importantes para a confirmação de um elemento crucial da realidade que é a identidade. Nesse sentido, a questão da identidade “pode ser considerada como inerente à própria condição humana, pois emerge em praticamente todas as situações do cotidiano, na medida em que a identidade do outro reflete na minha e vice-versa” (KRAWULSKI, 2004, p. 23).

Embora cada história de vida contenha uma perspectiva individual, a vida humana engloba uma série de dimensões e traz informações sobre a sociedade em que a pessoa está inserida, sobre seus valores sociais e culturais, sobre seu contexto histórico e econômico, sobre as organizações e instituições de sua época, entre outros aspectos.

Para compreender a construção de identidades, é preciso entender os modos de constituição dos sujeitos por meio dos processos de socialização. Ao revisar a literatura acerca do tema, é perceptível o fato que diversos autores associam o estudo da identidade a processos de socialização (MARTIN-BARÓ, 1985, apud KRAWULSKI, 2004; MIRANDA, CAPPELLE; MAFRA, 2007; COUTINHO; KRAWULSKI; SOARES, 2007; MIRANDA *et al.*; 2015).

Com base nessa constatação, torna-se necessário apresentar uma compreensão do que é socialização. Na clássica obra “A construção social da realidade: tratado de Sociologia do Conhecimento”, Berger e Luckmann (1999) afirmam que a interiorização da realidade ocorre pelo processo de socialização, ou seja, pela inserção do indivíduo na vida social. A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, particularmente no grupo familiar, em circunstâncias permeadas de alto grau emoção, e em virtude da qual o indivíduo inicia sua jornada para tornar-se membro da sociedade. Outra característica desse processo de socialização consiste na inevitabilidade da relação do indivíduo com os primeiros outros significativos para ele. Por conseguinte, “a socialização secundária é a interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições” (BERGER; LUCKMANN, 1999, p. 184), portanto determinada pela divisão do trabalho e pela divisão social do conhecimento. Acontece nos múltiplos grupos sociais, onde o indivíduo tem possibilidades de desenvolver-se e firmar-se como membro da sociedade onde se encontra inserido. Nessa linha, é possível afirmar que é por meio dos processos de socialização que as identidades são construídas e reconstruídas e que as organizações são espaços privilegiados para o desenvolvimento de definições de si e dos outros. A linguagem constitui o mais importante instrumento dessa socialização.

Outro aspecto encontrado na literatura refere-se à diferenciação entre identidade pessoal e identidade social. Martin-Maró afirma que “não há identidade pessoal que não seja ao mesmo tempo e da mesma forma identidade social” (1988, p. 117 apud COUTINHO, 2009, p. 193), ou seja, os processos são inseparáveis. Nessa mesma linha, Lipianski (1990 apud MOITA, 2007) considera que identidade pessoal e social constituem duas faces do fenômeno identitário que se tecem de forma indissociável. Lipianski utiliza como critério a percepção de características do sujeito, remetendo o entendimento da identidade pessoal à autopercepção, consciência de si, definição de si, e da identidade social à percepção que os outros têm do conjunto de características do sujeito. Com base nesses destaques, é perceptível que o sujeito constitui sua identidade ao articular essas duas faces de identificação.

O sociólogo francês Claude Dubar (1998), por sua vez, questiona o modo de pensar e operacionalizar esta distinção entre identidade pessoal (o que sou/gostaria de ser) e identificação social (como sou definido/ o que dizem que sou). Ao analisar as “grandes teorias” da socialização, o autor distingue duas orientações teóricas opostas:

- a) corrente essencialista ou “psicologizante”, que considera a existência de um *self* ou eu interior dotado de autonomia e permanência;
- b) corrente relativista, ou “sociologista” que considera o eu ou *self* uma ilusão, dependente da sociedade na qual se insere.

Diante dessa polarização, o autor propõe superá-la por meio da adoção de uma perspectiva relacional e indica que um caminho possível se dá pela articulação entre investigações sobre as posições sociais objetivamente ocupadas pelos sujeitos e as formas identitárias – relativas à biografia dos entrevistados (DUBAR, 1998).

Coutinho esclarece que

O conceito de formas identitárias foi proposto por Dubar (2006) para apreender, em situação de entrevista de pesquisa, o discurso de entrevistados sobre suas práticas, trajetórias, crenças e projetos relativos a suas experiências laborais e de formação. Esse conceito foi posteriormente redefinido, passando a ser nomeado como *formas narrativas*, que consideradas como “... ao mesmo tempo modos de categorização e tipos de argumentação, que permitem a sujeitos (...) falar de si, tentando convencer seu interlocutor do sentido de seu percurso não somente profissional mas também pessoal (DEMAZIÉRE; DUBAR, 2006, p. 186 apud COUTINHO, 2009, 194).

A seguir, no quadro 1, apresento alguns conceitos inventariados na revisão de literatura sobre identidade, localizados preponderantemente na psicologia e na sociologia, com o intuito de demonstrar a variedade de definições existentes e realizar diálogos conceituais construtivos (às vezes conflitantes), conjugando múltiplas perspectivas.

QUADRO 1 - CONCEITOS DE IDENTIDADE

| Autor | Obra (s) | Conceito abordado |
|--------------------------|---|--|
| BAUMAN (2005) | Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi | A identidade – sejamos claros sobre isso – é um “conceito altamente contestado”. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega. Assim, não se pode evitar que ela corte dos dois lados (...). A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado... (p. 83-84). |
| BERGER E LUCKMANN (1999) | A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento | A identidade é objetivamente definida como localização em um certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriada juntamente com esse mundo (p. 177). Receber uma identidade implica na atribuição de um lugar específico no mundo (p. 178). |

| Autor | Obra (s) | Conceito abordado |
|---------------------|--|--|
| BOHOSLAVSKY (1981) | Orientação vocacional: a estratégia clínica | A identidade é gerada sobre três pontos: grupos, processos de identificação e esquema corporal, e se traduz numa série de antíteses: o sentimento de quem se é e quem não se é; quem se quer ser e quem não se quer ser; quem se crê que deva ser e quem se crê que não se deva ser; quem se pode ser e quem não se pode ser; quem se permite ser e quem não se permite ser da totalidade das quais surgirá, ou não, uma síntese (p. 66). |
| CIAMPA (1987, 2001) | A Estória do Severino e a história de Severina Identidade | (...) as personagens são momentos da identidade, degraus que se sucedem, círculos que se voltam sobre si em um movimento, ao mesmo tempo, de progressão e regressão (1987, p. 198). Identidade é o reconhecimento de que um indivíduo é o próprio de quem se trata; é aquilo que prova ser uma pessoa determinada, e não outra (1987, p. 137). Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação (2001, p. 74). |
| DUBAR (2005) | A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais | (...) resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (p. 136). |
| ERIKSON (1976) | Identidade, juventude e crise | (...) estamos tratando de um processo “localizado” no âmago do indivíduo e, entretanto, também no núcleo central de sua cultura coletiva, um processo que estabelece, de fato, a identidade dessas duas identidades (p. 21). (...) um processo de crescente diferenciação e torna-se ainda mais abrangente à medida que o indivíduo vai ganhando cada vez maior consciência de um círculo, em constante ampliação, de outros que são significativos para ele – desde a pessoa materna até a “humanidade” (p. 21). |
| GOFFMAN (1988) | Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada | A identidade pessoal, então, está relacionada com a pressuposição de que ele pode ser diferenciado de todos os outros e que, em torno desses meios de diferenciação, podem-se apegar e entrelaçar, como açúcar cristalizado, criando uma história contínua e única de fatos sociais que se torna, então, a substância pegajosa à qual vêm-se agregar outros fatos biográficos. O que é difícil de perceber é que a identidade pessoal pode desempenhar, e desempenha, um papel estruturado, rotineiro e padronizado na organização social justamente devido à sua unicidade (p. 67). |
| HALL (2015) | A identidade cultural na pós modernidade | A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (p. 12). |
| LAING (1989) | O Eu e os Outros | A identidade da pessoa não pode ser completamente abstraída de sua identidade-para-os-outros; de sua identidade-para-si-mesma; da identidade que os outros lhe atribuem; da identidade que ela atribui aos outros; |

| Autor | Obra (s) | Conceito abordado |
|---------------|---|--|
| | | da identidade ou identidades que julga que lhe atribuem, ou que pensa que eles pensam que ela pensa que eles pensam... (p. 82). O que outrem atribui a Pedro, implícita ou explicitamente, representa um papel decisivo na formação do senso de sua própria função, percepções, motivos, intenções: sua identidade (p. 143). |
| POLLAK (1992) | Memória e Identidade Social | Nessa construção da identidade - e aí recorro à literatura da psicologia social, e, em parte, da psicanálise - há três elementos essenciais. Há a unidade física, ou seja, o sentimento de ter fronteiras físicas, no caso do corpo da pessoa, ou fronteiras de pertencimento ao grupo, no caso de um coletivo; há a continuidade dentro do tempo, no sentido físico da palavra, mas também no sentido moral e psicológico; finalmente, há o sentimento de coerência, ou seja, de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados. De tal modo isso é importante que, se houver forte ruptura desse sentimento de unidade ou de continuidade, podemos observar fenômenos patológicos (p. 204). |
| SAWAIA (1996) | A temporalidade do “agora cotidiano” na análise da identidade territorial | Identidade é uma (...) perspectiva analítica que contém em si mesma a possibilidade de fugir tanto das metanarrativas quanto do relativismo absoluto, bem como a possibilidade de garantir o respeito à alteridade e, ao mesmo tempo, de proteger-se contra o estranho (SAWAIA, 1996, p. 83). |

FONTE: Elaborado pela autora (2018).

Certa da existência de diferentes concepções de identidade constatada na compilação dos conceitos abordados pelos autores nas obras supracitadas, privilegio as contribuições de Ciampa, Bauman e Hall, cujos enfoques teóricos localizam-se respectivamente na Psicologia Social, na Sociologia e no Campo dos Estudos Culturais para aprofundar o diálogo, visando obter bases compreensivas sobre como o ser humano, ao longo de sua vida passa a ter uma identidade.

Entendido isto, convém ressaltar que a ênfase na identidade como uma estrutura fixa e imutável é contestada por estudiosos que defendem a identidade como construção incessante de si em movimentos contraditórios. Destarte, outras perspectivas do conceito têm sido desenvolvidas na Psicologia Social, de tal modo que Ciampa (2001) considera a identidade humana como uma “metamorfose”, ou seja, um processo constante em transformação ao longo da trajetória de vida e não como algo pronto, acabado, mas que ocorre dentro de determinadas condições materiais e históricas. Segundo o autor “uma alternativa impossível é o homem deixar ser social e histórico; ele não seria homem absolutamente” (CIAMPA, 2001, p. 71). Acrescenta ainda que a identidade pode ser compreendida como “a articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo, e constituída por, uma história pessoal” (CIAMPA, 1987, p. 156-157).

Para Krawulski (2004), as noções de diferença e igualdade e a questão do reconhecimento da diferença em relação ao outro, além da importância da inserção social no desenvolvimento da identidade são centrais nas contribuições dos teóricos da Psicologia Social sobre a identidade.

Entretanto, a noção de identidade elaborada pelos teóricos da Psicologia Social para a compreensão do conceito de identidade, como um processo construído individualmente, que pressupõem um sujeito autônomo e unitário na qual o indivíduo se encaixava socialmente também é questionada, fazendo surgir novas identidades e fragmentando esse sujeito moderno. Como decorrência, talvez seja mais prudente portar identidades que não estejam unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente e considerar que a sensação de uma identidade homogênea, unificada, completa e segura ou uma confortável ‘narrativa do eu’ é utopia (HALL, 2015).

Nessa linha, os teóricos culturalistas consideram as práticas culturais como constituidoras de identidades e subjetividades, gerando uma “compreensão de identidade como algo múltiplo, instável e dependente da adesão a grupos, afirmando uma identidade coletiva, e não mais como uma realização individual, ligada ao conceito de soberania do sujeito” (KRAWULSKI, 2004, p. 27). Faz-se importante destacar o marco teórico que separa as concepções sobre identidade dos estudos culturais e da psicologia social. Enquanto a Psicologia Social apresenta uma concepção de sujeito “metamorfose”, continuamente em transformação, porém capaz de manter uma relativa unidade e estabilidade, as teorias culturalistas enfatizam a fragmentação e as diferentes posições ocupadas pelo sujeito ao longo de sua trajetória identitária (COUTINHO; KRAWULSKI; SOARES, 2007). Percebe-se, portanto, o sujeito como alguém que assume identidades que não estão unificadas em torno de um “eu” coerente (TERÊNCIO; SOARES, 2003).

Hall (2015) explica a origem contraditória da identidade formada por meio de processos inconscientes, ancorando-se teoricamente na psicanálise de Sigmund Freud e Jacques Lacan:

Assim, em vez de falar em identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma *falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a ‘identidade’ e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos ‘eus’ divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado de plenitude (HALL, 2015, p. 24-25, grifo do autor).

De acordo com Hall (2015), o processo de identificação do sujeito pós-moderno torna a identidade uma “celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (p. 11-12). Trata-se de um fator coletivo partilhado por pessoas da mesma história e ascendência.

O conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. (...) Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2003, p. 108).

Um autor que também tem contribuído significativamente sobre a fragmentação da identidade é o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2005). Bauman (2005) afirma que é uma característica dos tempos atuais, denominada por ele como modernidade líquida, essa repartição em fragmentos mal coordenados, pois as sociedades modernas não são caracterizadas apenas por romperem com toda e qualquer condição precedente, passam também, por um processo contínuo de rupturas e fragmentações internas no seu próprio interior, reforçando a fragilidade, a condição efêmera e provisória da identidade.

Bauman (2005) pondera que a princípio, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, pode ser estimulante, pois se caracteriza por uma experiência cheia de promessas, ainda não vivenciadas, mas em longo prazo, torna-se uma condição capaz de produzir ansiedade e tensão.

Em outras palavras, a incerteza que atormenta os homens e as mulheres na passagem do século XX não é tanto como obter as identidades de sua escolha e tê-las reconhecidas pelas pessoas à sua volta – mas *que* identidade escolher e como ficar alerta para que outra escolha possa ser feita em caso de a identidade antes escolhida ser retirada do mercado ou despida de seu poder de sedução (BAUMAN, 2008, p. 187).

Diante da globalização e da fluidez do mundo moderno, Bauman (2008) propõe que ao invés falar sobre identidades herdadas ou adquiridas, se fale de identificação, uma atividade contínua, sempre incompleta, na qual todos estão engajados, por necessidade ou escolha. O autor aborda ainda a chamada crise de identidade, que, segundo ele, é a perda deste ‘sentido de si’, isto é, o sujeito sente-se deslocado, fora de um centro seguro que o ancora, tornando-se consciente de que o pertencimento e a identidade homogênea não são garantias perenes; pelo contrário,

são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação de se manter firme a tudo isso - são aspectos decisivos tanto para o pertencimento quanto para a identidade (BAUMAN, 2005, p. 17).

Diante das concepções pós-modernas de sujeito que discutem a fragmentação das identidades, Lago (1999) faz uma ponderação no que diz respeito à total fragmentação das identidades e defende que é fundamental para a constituição psíquica dos sujeitos coerência e unidade na história de vida.

Para Moffatt (1984), a crise está relacionada a uma descontinuidade na percepção de nossa vida como uma história coerente. É uma história que perde a continuidade e se fraciona, e o indivíduo fica sem saber como perceber sua nova situação e sem saber como atuar, pois suas estratégias não se adaptam às novas circunstâncias.

Pode-se perceber que o conceito de identidade é dinâmico, polissêmico e tem sido utilizado com frequência para compreender a inserção do sujeito no mundo e sua relação com os outros. Ademais, a identidade não pode ser afastada da experiência humana, anda *pari-passu* com ela.

Identidades têm suas histórias, por meio das quais aspectos da vida contemporânea, como o trabalho, podem ser descortinados e, portanto, examinados e passíveis de estudo.

2.2 A ARTICULAÇÃO ENTRE TRABALHO E IDENTIDADE PROFISSIONAL

A polissemia do conceito de identidade fortalece a importância de estudos que busquem compreender os processos de constituição da identidade de trabalhadores da educação profissional, em especial dos TAE que, embora não estejam em sala de aula, colaboram com os objetivos educacionais.

A vida das pessoas se organiza fortemente em função do trabalho, podendo-se afirmar que o trabalho funciona como organizador dos tempos da vida humana. A centralidade do trabalho na vida humana é reafirmada por diversos autores, tais como Jacques (1996), Navarro e Padilha (2007), Coutinho, Krawulski e Soares (2007) e Antunes (2010). Essa centralidade do trabalho na vida humana contemporânea pode ser observada desde a entrada na escola ao momento da aposentadoria, permeada por todo o período do exercício profissional propriamente dito. Quando se afirma que o trabalho é central na vida das pessoas, parte-se do princípio marxista de que é por meio do trabalho que o homem torna-se um ser social.

“Para Marx, a essência do ser humano está no trabalho. O que os homens produzem é o que eles são. O homem é o que ele faz” (ALBORNOZ, 2008, p. 68). Também Andery *et al.* afirmam que na “base de todas as relações humanas, determinando e condicionando a vida, está o trabalho – uma atividade humana intencional que envolve formas de organização, objetivando a produção dos bens necessários à vida humana” (1988, p. 13). O trabalho é, portanto, uma das categorias humanas fundamentais.

O homem, assim como os animais, atua sobre a natureza em função de suas necessidades e o faz para sobreviver enquanto espécie. A interação homem-natureza é um processo permanente de mútua transformação: esse é o processo de produção da existência humana. O homem altera a si próprio através dessa interação; o homem vai se construindo, vai se diferenciando cada vez mais das outras espécies animais. Diferentemente de outros animais,

a ação humana não é apenas biologicamente determinada, mas se dá principalmente pela incorporação das experiências e conhecimentos produzidos e transmitidos de geração a geração; a transmissão dessas experiências e conhecimentos – através da educação e da cultura – permite que, no homem, a nova geração não volte ao ponto de partida da que a precedeu (ANDERY *et al.*, 1988, p. 12).

Para Krawulski, “considerado em sua mais ampla acepção, o trabalho pode ser concebido como o exercício da atividade humana, quaisquer que sejam a esfera e a forma sob as quais esta atividade seja exercida” (1998, p. 7). É inerente ao trabalho o seu caráter transformador, na ótica de que, ao trabalhar, o indivíduo transforma algo e também é transformado como resultado desse ato. Nessa concepção ontológica, o trabalho não se reduz à atividade laborativa, mas à produção de todas as dimensões da vida humana (KOSIK, 1976).

O trabalho, portanto, é uma referência fundamental para o indivíduo. Coutinho (1993) compreende que o trabalho tem um papel mediador entre o mundo subjetivo do sujeito e o mundo objetivo, real, concreto. Para Souza (2009), por meio do trabalho o homem interage no seu meio social e organiza seu tempo, sendo considerado um meio de sobrevivência e um meio de obter realização profissional e pessoal.

Como se pode verificar, para algumas pessoas o trabalho significa um meio de subsistência; para outras um meio de obter realização pessoal; para outras uma atividade socialmente relevante. É do psicólogo Abraham Maslow a autoria da teoria sobre motivação mais conhecida. A teoria da hierarquia das necessidades, também conhecida como a pirâmide de Maslow, tem como base a ideia de que o comportamento do ser humano é motivado por diversos estímulos internos ou por necessidades. Essas necessidades humanas estão organizadas e dispostas em níveis, desde as mais básicas, as necessidades fisiológicas, até

aquelas situadas no topo da pirâmide, as de autorrealização. As necessidades base são consideradas necessárias para a sobrevivência, enquanto as mais complexas são necessárias para alcançar a satisfação pessoal e profissional (CHIAVENATO, 2011). Assim, a atribuição de significado para o trabalho varia de acordo com a singularidade de cada pessoa, suas experiências familiares, escolares, sociais, profissionais.

Morin (2001) argumenta que um trabalho que tem sentido é fonte de experiências humanas satisfatórias. O fato de estabelecer relações com os outros, funciona como um elemento motivador para si mesmo, não somente para o desenvolvimento de sua identidade pessoal e social, mas também para o desenvolvimento de vínculos afetivos que permitem que os trabalhadores não se sintam isolados e encontrem seu lugar na comunidade.

Morais, Santos e Brandão (2017) em recente artigo intitulado “O Caminho dos Professores na Educação Profissional: percepções sobre o sentido do trabalho e do trabalho docente” desenvolveram uma pesquisa qualitativa com o objetivo de identificar os conceitos de trabalho e de trabalho docente de professores que atuam na Educação Profissional. Uma das constatações desses autores, a partir desse estudo, é que os docentes demonstraram fragilidade no discurso ao abordar os conceitos de trabalho e de trabalho docente, com percepções centradas em uma visão histórica do trabalho, desconhecendo o sentido ontológico.

Inequivocadamente, uma das premissas básicas que diferencia a Educação Profissional das outras modalidades educacionais é a formação para o trabalho. Segundo Vieira Pinto (2005), “o trabalho constitui um existencial do homem, um aspecto definidor do seu ser, tal como a técnica, porque não se pode conceber o indivíduo humano senão em sua qualidade de trabalhador” (p. 414). O trabalho depende do acúmulo de conhecimento que historicamente se materializaram em ferramentas e técnicas que são utilizadas pelos trabalhadores em seus ofícios.

A técnica, por sua vez, caracteriza-se como propriedade humana, intervenção consciente, planejada, inventiva qualificada no mundo para produção da existência (BARATO, 2004, 2008), devendo ser pensada em relação com o mundo do trabalho (MORAES, 2016). Desse modo, enquanto atividade, o trabalho pode ser considerado como o exercício social da técnica (VIEIRA PINTO, 2005).

O saber processual da técnica envolve saberes científicos, métodos, saberes técnico-profissionais e a realização material simbólica da intervenção, sendo que não há compartilhamento de técnicas nem EPT sem a dimensão da experiência (ALLAIN;

WOLLINGER; MORAES, 2017). E tantos saberes incorporados e sofisticados estão intrínsecos no trabalho do técnico-administrativo em educação!

Infelizmente mitos que ‘saber é saber falar sobre’ e o do ‘apertador de parafuso’ pairam sobre a EPT. O trabalhador “comum” (costureira, garçom, lixeiro, padeiro e até mesmo o técnico-administrativo em educação) nem sempre é visto como alguém que faz uso de um pensamento complexo. O fenômeno da invisibilidade de muitos trabalhos e trabalhadores enseja uma escala de valores sociais das profissões em nossa sociedade. Influenciados por essas questões, a quase totalidade dos escritos sobre educação profissional no Brasil padece do "preconceito contra o trabalho" e não reconhece a técnica como um valor, indícios de nossa herança colonial, por vezes reproduzida pela academia, ainda que em diferentes matizes.

A técnica não é neutra e é orientada pela cultura, devendo ser reconhecida como valor humano. Fala-se em cultura técnica de uma determinada profissão ou de uma “comunidade de práticas”. Jean Lave e Etienne Wenger (1991 apud BARATO, 2015), ao introduzirem o conceito de comunidade de prática, consideram que qualquer trabalho é uma prática social com consequências na elaboração compartilhada de saberes e na construção de um quadro de valores que caracteriza o *ethos* de grupos voltados para certa ocupação ou profissão. Portanto, pode-se concluir que em comunidades de prática, o saber se constrói no plano das relações sociais estabelecidas entre os participantes que convivem em contextos voltados para objetivos comuns e isso envolve técnicas, valores e construção de identidade.

Barato (2015) também cita um estudo de Wenger (1998) que concluiu que mesmo trabalhos de menor complexidade favorecem o surgimento de comunidades de prática com desdobramentos que dão sentido à ação e dão suporte aos trabalhadores a construir significado para o que fazem. O autor considera que as atividades em comunidades de prática moldam a identidade do trabalhador e, neste contexto, oportunamente resgata uma fala do Padre Antônio Vieira: “vós sois o que fazeis!”

Nessa direção, Sigaut (2009, p. 4) considera que “atividade e identidade são inseparáveis”. Ainda conforme Sigaut (2009, p. 3), a noção de experiência compartilhada é fundamental, uma vez que “a aprendizagem não é somente a aquisição de saberes, é também a aquisição de uma identidade, a do membro do grupo em que esses saberes são reconhecidos e valorizados por serem compartilhados”.

Por meio dessas contribuições, pode-se afirmar que a identidade não é resultado de uma elaboração pessoal e individual, mas sim decorrente do compartilhamento de saberes e valores e que o trabalho é uma atividade que promove a relação das pessoas umas com as

outras, o que contribui para o desenvolvimento da identidade delas. “Trabalho e profissão (ainda) são senhas de identidade” (NAVARRO; PADILHA, 2007, p. 14). Sendo assim, aquilo que o sujeito faz no mundo o identifica: “... é pelo agir, pelo fazer, que alguém se torna algo: ao pecar, pecador; ao desobedecer, desobediente; ao trabalhar, trabalhador” (CIAMPA, 2001, p. 64).

Além de atender necessidades de natureza objetiva, o trabalho humano também possui um caráter subjetivo que desempenha papel fundamental como produtor e estruturador da identidade social. No tocante ao papel do trabalho na subjetividade, Codo *et al.* (1995) consideram que não somente o modo como o trabalho é executado, mas também o que resulta deste trabalho são importantes na construção da identidade humana e ambos os fatores estão relacionados à questão do seu significado e da satisfação obtida por seu intermédio. Segundo estes autores,

nossa construção como indivíduos e como elementos sociais, através do trabalho, mostra-se particularmente clara na moderna sociedade industrial e liberal. Ser médico, secretária, professor, comerciante, motorista de ônibus ou bancário faz parte indissolúvel de nossa identidade social (CODO *et al.*, 1995, p. 317).

Os autores destacam ainda outro aspecto do conceito de trabalho, o do trabalho vazio, definido como aquele onde há dificuldade ou impossibilidade de construção de uma identidade social, motivada pela ausência do produto do trabalho, identificado com frequência em pesquisas realizadas com trabalhadores bancários.

Sob a lógica do sistema capitalista, os trabalhadores permanecem sem domínio tanto sobre sua atividade como sobre o produto dela. Mantêm-se, portanto, as relações sociais de antagonismo e estranhamento que consolidaram o sistema econômico capitalista. De acordo com Antunes (2010),

no que diz respeito ao estranhamento no mundo da produção, ao estranhamento econômico, ao processo de fetichização do trabalho e da sua consciência, mantêm-se a enorme distância entre o produtor e o resultado do seu trabalho, o produto, que se lhe defronta como algo estranho, alheio, como coisa. Esse estranhamento permanece também no próprio processo laborativo, em maior ou menor intensidade. A desidentidade entre o indivíduo que trabalha e a sua dimensão de gênero humano também não foi eliminada. Mais do que isso, as diversas manifestações de estranhamento atingiram, além do espaço da produção, ainda mais intensamente a esfera do consumo, a esfera da vida fora do trabalho, fazendo do tempo livre, em boa medida, um tempo também sujeito aos valores do sistema produtor de mercadorias (p. 94).

No âmbito do serviço público federal, o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), formulado no ano de 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, introduziu instrumentos de gestão muito próximos daqueles utilizados pela iniciativa privada

e provocou a deteriorização da identidade e da auto-estima profissional dos servidores públicos, uma vez que esses trabalhadores foram submetidos a campanhas de desmoralização, arrocho salarial e programas de demissão voluntária (NEVES, 2005 apud COUTINHO; DIOGO; JOAQUIM, 2008). Recentemente, no atual Governo, a publicação do Decreto 9.739/2019 (Brasil, 2019c) dificulta as regras para autorização de concurso público e estimula a contratação de terceirizados pela administração pública no âmbito do Poder Executivo Federal. Por sua vez, o corte orçamentário anunciado de 30% no orçamento de custeio pelo Ministério da Educação (MEC) também atingiu a rede de Institutos Federais e agrava o cenário de insatisfação e de insegurança quanto ao futuro da Rede Federal, comprometendo inclusive as oportunidades de qualificação dos seus servidores.

A própria Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996) de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), com as devidas alterações dadas pela Lei 12.014/2009, em seu artigo 61º, desfavorece a construção identitária dessa categoria de trabalhadores; o legislador empregou o termo genérico ‘trabalhadores em educação’ e reconhece como tal apenas professores e portadores de diploma, técnico ou superior, em curso na área de pedagogia ou afim. Magalhães (2016) ao desenvolver seu estudo de mestrado sobre o trabalho educativo do técnico-administrativo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), câmpus Natal Central (CNAT), examinou a LDB e considerou alguns trechos do texto vigente minimalista e ambíguo. Como exemplo, a autora destaca que o legislador não reconheceu “os demais trabalhadores da educação, que não necessariamente fazem uso de conteúdos pedagógicos, mas promovem intervenções, de acordo com suas áreas de formação, cargos e funções que ocupam, e que, em alguma medida, educam” (p. 75).

Monlevade (2009) destaca que a invisibilidade desses servidores é reforçada inclusive nas obras escritas por consagrados cientistas da educação brasileira. Manuel Bergström Lourenço Filho, autor de muitas obras sobre política e administração escolar, em seu livro *Organização e Administração Escolar*, embora reconheça a existência de “outros profissionais”, dedica-se somente a analisar o papel dos diretores e professores, mantendo-se silente em relação às múltiplas funções executadas pelos “demais” (MONLEVADE, 2009).

A Lei nº 11.091/2005 (Brasil, 2005) estrutura o plano de carreira dos cargos⁵ técnico-administrativos em educação (PCCTAE). O PCCTAE é um conjunto de princípios, diretrizes e normas que regulam o desenvolvimento profissional dos servidores, sendo que a progressão na carreira se dá por dois métodos: por desempenho (avaliação de desempenho) e por

⁵ Segundo Art. 5º. da Lei nº 11.091/2005, cargo é o conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que são cometidas a um servidor (BRASIL, 2005).

capacitação. O Plano de Carreira dos TAE é dividido em cinco níveis de classificação: A, B, C, D e E. Essas cinco classes são conjuntos de cargos de mesma hierarquia, classificados a partir de alguns requisitos, como escolaridade. Cada uma dessas classes divide-se em quatro níveis de capacitação (I, II, III e IV), sendo que cada um desses níveis tem 16 padrões de vencimento básico.

Há perguntas que neste momento parecem necessárias. Quem é o TAE? Quais são as atribuições do TAE em uma instituição de ensino? O que ele faz? Magalhães (2016) considerou por “técnico-administrativo aquele profissional, em qualquer nível de escolaridade e/ou desenvolvendo qualquer atribuição *não docente*, e que empresta esforço educativo na sua atuação dentro do contexto escolar” (p. 17, grifo nosso). Para efeito de sua pesquisa de mestrado, a autora considerou técnico-administrativos todos aqueles trabalhadores da educação que estão fora da sala de aula, e que em alguns documentos são também nominados de *não-docentes*. Todavia, entendo que caracterizar um profissional pela comparação e conseqüente negação de outra profissão não contribui para avançar no conhecimento sobre identidade profissional.

Segundo artigo 8º da Lei nº 11.091/2005, são atribuições gerais dos cargos que integram o Plano de Carreira dos cargos técnico-administrativos em educação, sem prejuízo das atribuições específicas e observados os requisitos de qualificação e competências definidos nas respectivas especificações:

- I – planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino;
- II – planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades técnico-administrativas inerentes à pesquisa e à extensão nas Instituições Federais de Ensino;
- III – executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Federais de Ensino.

Conforme o parágrafo 1º, as atribuições gerais referidas neste artigo serão exercidas de acordo com o ambiente organizacional, sendo que o parágrafo 2º prevê que as atribuições específicas de cada cargo serão detalhadas em regulamento (BRASIL, 2005).

O ofício circular nº. 15/2005/CGGP/SAA/SE/MEC sustentava desde o ano de 2005 o descritivo dos cargos do PCCTAE que aguardavam, conforme previsto no artigo 18º da Lei 11.091/2005, a racionalização em razão das mudanças havidas no mundo do trabalho e da prescindibilidade de algumas atividades nas IFES (BRASIL, 2005). Passados doze anos, em 14 de março de 2017, o MEC divulgou o ofício circular nº. 1/2017/COLEP/CGGP/SAA-MEC

que tornava sem efeito o ofício circular nº. 15/2005/CGGP/SAA/SE/MEC. O texto do ofício circular nº. 1/2017/COLEP/CGGP/SAA-MEC orienta que sejam observadas as descrições dos cargos constantes no Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE – Decreto 94.664/1987), até publicação do regulamento dos cargos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação - PCCTAE de que trata a Lei nº 11.091 de 2005.

Entretanto, na prática, a descrição dos cargos utilizada pelas áreas de gestão de pessoas das Instituições Federais de Ensino continua sendo a do ofício circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC tornado sem efeito em 2017. Os cargos que não se encontram no ofício utilizam a descrição das atividades constantes no PUCRCE (antigo plano de classificação e retribuição de cargos dos servidores TAE – Decreto nº 94.664/87) publicado há mais de 30 anos em que constam cargos defasados e fora da realidade do mundo do trabalho atual. Ou seja, a racionalização dos cargos prevista em lei ainda está em andamento e o Decreto 94.664/1987, publicado há trinta anos é, hoje, um dos principais documentos norteadores do PCCTAE.

Vale dizer que cenário atual não é promissor para a carreira dos servidores vinculados ao Poder Executivo Federal. Em 2017, o Governo Federal publicou a Medida Provisória (MP) 792/2017 (vigência já encerrada) com o objetivo de reduzir as despesas com a folha de pagamento dos servidores. Essa MP instituiu no âmbito do Poder Executivo Federal o programa de desligamento voluntário, a jornada de trabalho reduzida com remuneração proporcional e a licença sem remuneração com pagamento de incentivo em pecúnia, destinados ao servidor da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Entretanto, a expectativa do governo foi frustrada, tendo baixíssima adesão.

Desde o ano de 2013, por exemplo, os servidores que ingressam no sistema têm aposentadoria limitada ao teto estabelecido pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e devem participar de uma previdência complementar se quiserem ganhar mais. Ademais, a proposta de reforma da Previdência feita às pressas pelo Governo anterior e encampada pelo atual presidente, sob o argumento de eliminar privilégios, aproxima os servidores públicos dos trabalhadores da iniciativa privada. Recentemente, o Decreto nº 9.725 de 12 de março de 2019 (Brasil, 2019a) extinguiu cargos em comissão e funções de confiança e limitou gratificações. De acordo com o Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), o MEC foi a pasta mais afetada pelos cortes do Decreto; foram mais de treze mil cargos e funções nas Instituições Federais de Ensino (IFE). Foram extintas em grande parte funções exercidas por técnicos administrativos, fundamentais para o

funcionamento das instituições. O IFSC sofreu o corte de 56 funções gratificadas nível 4 (FG-4), conforme a tabela completa de cortes divulgada pelo ANDES (ANDES, 2019).

Além de toda essa conjuntura, Codo constata que

o servidor público das atividades meio está enclacrado cotidianamente na seguinte situação: algo de vital acontece, não sei o que e não sei como, mas para que esse mistério chegue a bom termo alguém precisa, por alguma razão, do papel que tenho em mãos. Se for despachado rapidamente, se os carimbos e assinaturas saírem com presteza da minha mão, continuarei sendo solenemente ignorado pelos meus superiores. Continuarei à margem do meu próprio trabalho em um alheamento que nem mesmo Taylor ousou pedir aos seus operários qualificados. Mas se o papel emperrar, se eu me sentar-me em cima dele, se inventar formas hábeis de embarçar (o contrário de despachar), então eis-me elevado à condição de alguém importante, eis-me centro das atenções (2002, p. 307).

O homem alienado é um homem desprovido de si mesmo (CODO, 1986, p. 8). “A alienação separa o homem do produto de seu trabalho, de seus companheiros homens, e, finalmente, de si mesmo” (BERGER, 1983, p. 16). Nesse sentido, cabe então refletir se o trabalho do TAE, ao executar os serviços da atividade-meio, de “retaguarda de suporte” pode ser considerado um trabalho vazio, alienado, uma vez que se pode afirmar que a alienação faz com que o homem deixe de ter sua própria identidade.

Matos (1994) ao estudar a alienação no serviço público, considera ser ela decorrente da constatação, pelos trabalhadores, da falta de integração entre trabalho individual com uma produção coletiva com significado social, o que acarreta um esvaziamento do trabalho individual.

A maioria dos funcionários não vê, nem se apropria simbolicamente do resultado do seu trabalho; a fragmentação das tarefas os transforma em simples elos de uma corrente, da qual não conseguem enxergar o início, o fim, nem a finalidade (MATOS, 1994, p. 31).

Contudo, o autor argumenta que o trabalho, no contexto do serviço público, nunca perde por completo sua significação positiva para os indivíduos, pois segundo ele há de se considerar a importância simbólica do trabalho em um contexto onde as atividades profissionais são o cerne da vida social e ocupam um tempo considerável da vida humana.

Portanto, pode-se afirmar que o conhecimento atual em que se baseiam as diversas profissões vincula-se a um contexto, uma vez que profissão é uma palavra construída socialmente e o conceito se modifica em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam. O termo profissão identifica um grupo competente, especializado, dedicado e dotado de confiança pública, em que autonomia dos profissionais, o conhecimento técnico, o controle da profissão sobre remuneração e a ética do trabalho são algumas de suas características

definidoras (POPKEWITZ, 1997). Além disso, segundo Moita (2007), a profissão é um eixo da vida atravessado por processos de formação.

No contexto do trabalho, a identidade profissional emerge. Identidade profissional, então, é vinculação do ser humano a uma atividade laborativa. Todavia, no que diz respeito à construção da identidade profissional, Dubar (2005) esclarece que essa constitui “não só uma identidade no trabalho, mas também e sobretudo uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e a elaboração de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação” (p. 149).

Pimenta (1997), ao relatar suas experiências no ensino de Didática na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, fala em mobilizar os saberes da experiência para mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores. De acordo com a autora, uma identidade profissional constrói-se, na (re) significação social da profissão e também na reafirmação de saberes consagrados culturalmente e que permanecem significativos e úteis às necessidades da realidade com a qual o profissional se defronta. Ao se referir especificamente à constituição da identidade profissional docente, a autora afirma ainda que essa construção ocorre

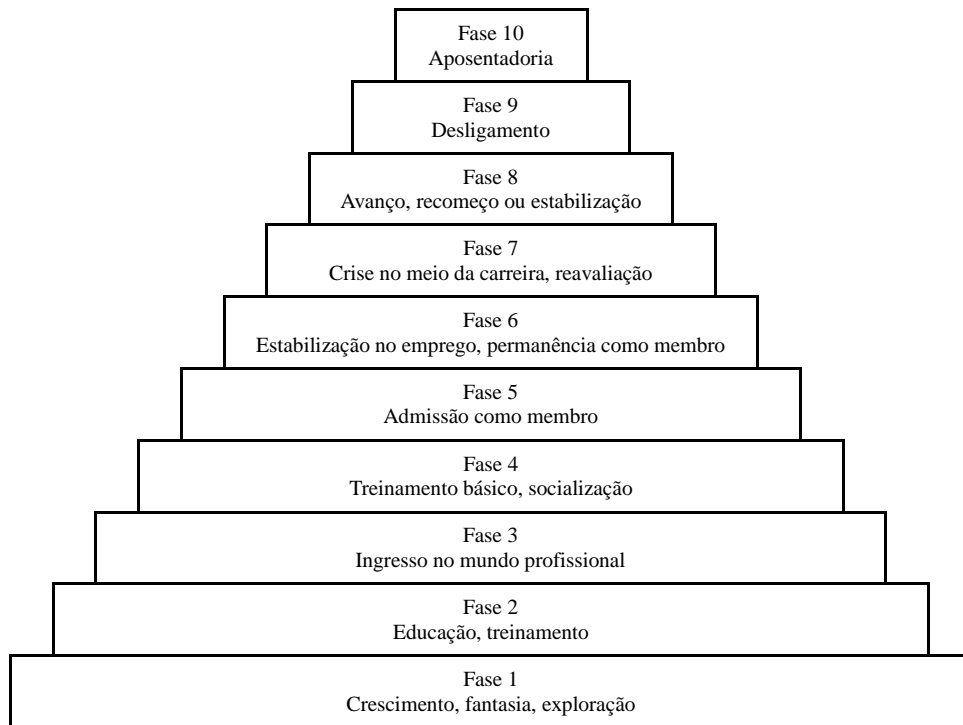
(...) pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor, bem como em sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1997, p. 42).

As formulações trazidas por Pimenta (1997) podem ser transpostas para a construção da identidade profissional dos TAE, uma vez que, para eles, essa construção igualmente passa pela atribuição de significados e pela identificação do sentido da profissão na vida pessoal, a partir da subjetividade na relação do profissional com a profissão. Como se pode verificar, vários elementos interferem na configuração da identidade profissional, como o contexto social, o contexto organizacional e a relação com outros significativos, que extrapolam os contornos do próprio sujeito.

Reconhecida a existência da relação mútua entre trabalho e identidade, considera-se pertinente pensar nos termos ‘carreira’ e ‘trajetória profissional’, nesse trabalho entendidos como sinônimos, uma vez que ambos descrevem a trajetória de entrada do indivíduo no mercado de trabalho e seu percurso ao longo de sua vida profissional. Entretanto, não significam somente seguir uma profissão e ter uma vida profissional bem estruturada e progressiva. Schein (1996), com o intuito de auxiliar o leitor a identificar suas inclinações

profissionais e a avaliar de que forma os valores individuais relacionam-se com suas escolhas profissionais, define carreira como “a maneira como a vida profissional de uma pessoa desenvolve-se ao longo do tempo e como é vista por ela” (p. 19). Esse autor entende que uma carreira é constituída de dez fases e explica que o espaço de tempo associado a cada uma delas varia de acordo com a profissão ou com a pessoa que a exerce.

FIGURA 1 – PRINCIPAIS FASES DA CARREIRA



FONTE: Schein (1996, p. 21).

Ao se observar a figura 1, conclui-se que a carreira tem várias fases, abrangendo desde as primeiras idealizações infantis até a aposentadoria. Estas fases proporcionam um tipo de esquema interno de atividades para cada pessoa. No serviço público, a carreira do TAE inicia quando o profissional efetivamente entra em exercício, diferindo em alguns aspectos da figura 1.

Ainda de acordo com Schein (1996), “as pessoas entram no mercado de trabalho com muitas ambições, esperanças, medos e ilusões, mas com relativamente poucas informações válidas a seu próprio respeito, especialmente sobre sua capacidade e talento” (p. 32). É ao longo da trajetória profissional que a identidade se afirma, a partir da autoimagem que cada indivíduo faz de si em relação à própria carreira. Assim, para melhor compreender a constituição da identidade profissional do sujeito, deve-se iniciar a investigação por sua trajetória profissional.

É possível afirmar ainda que por meio do seu trabalho o ser humano descobre e redescobre suas potencialidades, elabora significados e vive uma relação de possibilidades com o que o mundo do trabalho lhe oferece. Arroyo (2018) destaca que a identidade é construída no espelho dos humanos com quem convivemos e trabalhamos. Não há dúvidas de que os espaços de trabalho constituem-se como espaços de socialização com diferentes sujeitos e que o trabalho necessariamente é uma atividade humana mediada. Portanto, duas pessoas, mesmo quando sozinhas, precisam ser reconhecidas por um “terceiro”, frente ao qual elas tecem a identidade de suas ações, de seus projetos, para que se reconheçam como um “nós”.

Assim sendo, depreende-se que no processo de reflexão sobre seu percurso de vida, o indivíduo expõe sua subjetividade e interpreta suas ações no âmbito individual e coletivo, na busca de significados para construção de sua identidade profissional. Proporcionar ao TAE oportunidade de refletir sobre o processo de construção de sua identidade profissional é uma maneira de captar em sua história de vida os anseios produzidos, os projetos pessoais e profissionais, as razões que subjetivamente sustentam seu ofício, os saberes elaborados.

Segundo Dubar (2012), o trabalho deveria ser formador, fonte de experiências, de novas competências, **de aprendizagens para o futuro** (grifo nosso). O autor argumenta ainda que a aprendizagem de uma atividade profissional é um processo que dura por toda a vida ativa, ou seja, uma formação ao longo da vida.

Infelizmente, no âmbito da EPT, alguns estudiosos da área incorrem em distorções ideológicas quando compreendem o trabalho como exploração do trabalhador e geração de lucro. A quase totalidade dos escritos sobre educação profissional no Brasil padece do "preconceito contra o trabalho" e os autores, ao se apropriarem desse conceito distorcido de trabalho, distanciam-se cada vez mais do sentido ontológico.

Na concepção ontológica de trabalho - em que se acredita em uma realidade que não é predeterminada, uma vez que só existe se os indivíduos a constroem - adota-se o trabalho como dimensão fundante na relação com a educação profissional. Com base nessa concepção, é indispensável que os TAE que trabalham em Instituições de Ensino voltadas à educação profissional acompanhem as mudanças contínuas no mundo do trabalho, refletindo sobre seu papel, representações e valores em um processo ativo de construção da sua identidade efetivado em interação com as dimensões pessoal e profissional.

Na seção seguinte, abordo a Gestão da Educação Profissional e Tecnológica, cujas características influenciam significativamente a composição do seu quadro de servidores, conforme já exemplificado na introdução desta dissertação.

2.3 GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A gestão de uma Instituição educacional requer, além do estabelecimento de uma política de atuação, uma concepção de gestão que permita administrar os diferentes atores organizacionais e recursos necessários.

O MEC inovou ao criar os Institutos Federais trazendo um arranjo educacional inédito, com estrutura pluricurricular e multicampi, de natureza jurídica de autarquia, detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, tendo como propósito ofertar educação profissional e tecnológica de qualidade, desde formação inicial e continuada (FIC) até pós-graduação.

Com relação ao desenho curricular da educação profissional e tecnológica, Pacheco (2011) destaca que em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar:

- a) educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio;
- b) ensino técnico em geral;
- c) graduações tecnológicas, licenciaturas e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores.

Acrescente-se, ainda, a gestão administrativa e pedagógica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, oriundos da transformação das antigas Escolas Técnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

A relação entre os Institutos Federais e o desenvolvimento regional está expressa na Lei 11.892/2008. O artigo 6º da referida lei estabelece que entre as finalidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) está “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais” (BRASIL, 2008).

O artigo 41º da Lei 9.394/1996 (LDB) dispõe que “o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 1996). Nessa direção, a Lei nº 11.892/2008 estabelece no parágrafo segundo do artigo 2º que “no âmbito de sua atuação os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia exercerão o papel de

instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais” (BRASIL, 2008). Diante disso, a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC surge para oferecer a oportunidade ao trabalhador do reconhecimento e certificação dos saberes, além da elevação da escolaridade, por meio de metodologias e sistemas que permitam identificar, avaliar, e certificar esses saberes e determinar os conhecimentos e habilidades necessárias ao prosseguimento de estudos e o exercício de atividades laborais com o objetivo de melhorar as condições de vida e de trabalho desse contingente de trabalhadores (BRASIL, 2010a). O Câmpus Caçador do IFSC, por exemplo, ofertou no primeiro quadrimestre de 2019 o processo de reconhecimento e certificação de saberes profissionais para trabalhadores da área de vendas.

Conforme dados divulgados na página Institucional do MEC na internet, a Rede Federal no ano de 2019 é composta por:

- 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;
- a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR);
- 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet);
- 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, e
- o Colégio Pedro II.

De acordo com a consulta realizada à Plataforma Nilo Peçanha⁶ (PNP) 2019 (ano base 2018), a Rede Federal é composta por 647 unidades, está presente em todos os Estados da Federação e no Distrito Federal, conta com uma força de trabalho de aproximadamente 80 mil servidores e tem mais de um milhão de estudantes de nível médio e superior. Desses 80 mil servidores, aproximadamente 35 mil pertencem à carreira de TAE.

O Estado de Santa Catarina possui dois Institutos Federais, o Catarinense (IFC) e o de Santa Catarina (IFSC). O IFSC é uma autarquia federal vinculada ao MEC por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). No Plano de Desenvolvimento Institucional⁷ (PDI) vigente (2015-2019) constam a visão e a missão do IFSC:

Missão: 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.

⁶ A PNP é um ambiente virtual que agrega coleta, validação e disseminação de estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

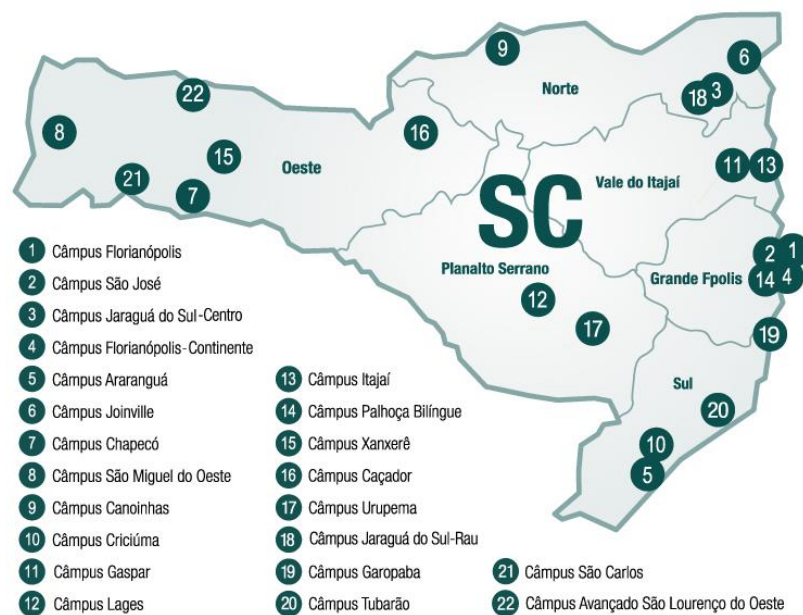
⁷ O PDI é um documento e instrumento de planejamento, a ser considerado dentro da gestão estratégica, que caracteriza a identidade institucional, onde estão definidas sua missão e visão de futuro bem como as estratégias, diretrizes e políticas a serem seguidas para o alcance de seus objetivos e metas. Possui um quinquênio como vigência.

Visão: Ser instituição de excelência na educação profissional, científica e tecnológica, fundamentada na gestão participativa e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (IFSC, 2017b, p. 1.6).

O IFSC está organizado segundo uma estrutura multicampi. Possui uma única Reitoria localizada na capital, Florianópolis, formada por cinco Pró-Reitorias: 1) Administração; 2) Desenvolvimento Institucional; 3) Ensino; 4) Extensão e Relações Externas; 5) Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação. Além da Administração Central, o IFSC possui 22 câmpus (sendo 1 câmpus avançado em São Lourenço do Oeste), 1 polo de inovação e um Centro de Referência em Formação e EaD (Cerfeed), responsável pelos programas de formação de professores e demais educadores, e de gestores para o serviço público. Cada câmpus conta com um diretor-geral e colegiados próprios, porém busca-se a integração e o padrão nas ações de planejar e executar, a exemplo das compras compartilhadas pelo sistema de registro de preços entre todos os câmpus do IFSC.

A distribuição dos câmpus do IFSC pode ser melhor visualizada na figura 2:

FIGURA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS CÂMPUS DO IFSC



FONTE: <https://www.ifsc.edu.br/campus>

Conforme consulta efetuada na PNP (2019, ano base – 2018), o IFSC oferta 704 cursos para a comunidade nos quais constam inscritos 104.524 alunos distribuídos em 23 unidades de ensino. Os tipos de cursos oferecidos pela rede são qualificação profissional (Formação inicial e continuada - FIC), técnico, tecnologia, licenciatura, bacharelado, especialização (lato sensu) e mestrado profissional.

Configurando-se como uma estrutura multicampi em rede colaborativa, torna-se fundamental a adoção de princípios e diretrizes de gestão que subsidiem os níveis de autonomia e descentralização praticados. Dessa forma, para garantir uma gestão democrática e participativa na perspectiva da inclusão e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, as ações do IFSC se pautam em alguns princípios, a saber:

- garantia da gestão pedagógica, administrativa e financeira de forma democrática, colaborativa, solidária, transparente e participativa para toda a organização do Instituto;
- garantia do cumprimento dos direitos e deveres de todos os integrantes da comunidade acadêmica, bem como as atribuições dos diversos profissionais e seus respectivos setores;
- respeito à pluralidade de ideias;
- incorporação dos avanços tecnológicos e estabelecimento das condições necessárias para que os trabalhos nos diversos câmpus e na Reitoria sejam realizados de forma integrada e em rede (IFSC, 2017b, p. 2.37).

No que diz respeito à gestão orçamentária do IFSC, essa é realizada de forma mista (parte descentralizada nos câmpus e parte centralizada na Reitoria). Atualmente há apenas uma Unidade Gestora Executora (UGE) e os demais câmpus e pró-reitorias são Unidades Gestoras Responsáveis (UGR). O orçamento do IFSC previsto na Lei 13.808/2019 (Brasil, 2019b), denominada de Lei Orçamentária anual (LOA), foi de mais de R\$ 585 milhões, conforme detalhamento no quadro 2:

QUADRO 2 - ORÇAMENTO IFSC 2019

| Investimento | Manutenção (Custeio) | Pessoal | Total |
|---------------------|-----------------------------|----------------|--------------|
| 11.487.329 | 97.942.150 | 476.324.984 | 585.754.463 |

FONTE: BRASIL, 2019b.

A Rede Federal vem enfrentando significativos cortes orçamentários decorrentes principalmente da Emenda Constitucional nº. 95/2016 (Brasil, 2016a), que impôs um teto aos gastos públicos por vinte anos e da Portaria nº 234/2017 (Brasil, 2017), que suspendeu a realização de novas contratações relacionadas à aquisição e locação de imóveis; à aquisição de veículos de representação, de transporte institucional e de serviços; e à locação de máquinas e de equipamentos, dentre outras vedações. Esse cenário de contingenciamento maximiza o desafio posto aos gestores da EPT, aumenta a insatisfação de docentes, técnico-administrativos e alunos e compromete a qualidade do ensino público e gratuito.

Para finalizar, os destaques teóricos apresentados neste capítulo de revisão de literatura levam a um enfoque que enseja o interesse pelo sujeito TAE que desenvolve suas atividades laborais no âmbito da EPT. Visando realizar um estudo que contemple essas contribuições

teóricas, faz-se necessário delinear um método para gerar dados que permitirão produzir conhecimento relacionado ao problema de pesquisa de interesse. De todo o exposto, há a compreensão que este deve viabilizar o encontro e a interseção entre diferentes áreas sociais e relacionar diversos conhecimentos.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

Sei pessoalmente, tanto por terem me explicado a ciência como pelas minhas tentativas de explicá-las aos outros, o quanto é gratificante quando a compreendemos, quando os termos obscuros de repente adquirem sentido, quando entendemos afinal do que se trata, quando maravilhas profundas nos são reveladas (SAGAN, 2008, p. 47).

O desenvolvimento de um estudo com vistas à elaboração e defesa de uma dissertação de mestrado consubstancia-se em um movimento acadêmico de produção de conhecimento que enseja reflexões sobre propósitos e percursos implicados no ato de fazer ciência.

A ciência é uma das formas do conhecimento produzido pelo homem no decorrer de sua história, sendo determinada pelas necessidades materiais do homem em cada momento histórico, ao mesmo tempo em que nelas interfere. Enquanto tentativa de explicar a realidade, a ciência se caracteriza por ser uma atividade metódica. Uma atividade que, ao se propor conhecer a realidade, busca alcançá-la por meio de ações passíveis de serem reproduzidas (ANDERY *et al.*, 1988).

Entretanto, nem sempre a realidade se revela facilmente em todas as suas nuances. Sob o olhar qualitativo, a pesquisa científica é condicionada a uma série de fatores e complexidades que vão muito além do mundo objetivo.

Minayo considera que a realidade social

é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela (2012, p. 14).

Então o que há além do que aparece? Ecléa Bosi pondera que o “o mundo é opaco para a consciência ingênua que se detém nas primeiras camadas do real” (1976, p. 104). Para Kosik (1976), o método científico é o meio pelo qual se pode decifrar os fatos, revelar-lhes a estrutura oculta. É o método científico o instrumento que maximiza a percepção e aumenta a probabilidade da qualidade do conhecimento que gera.

A qualidade do trabalho científico depende de seu valor para a sociedade e depende também da lucidez que o pesquisador tem sobre as variáveis que conduzem suas múltiplas ações ao buscar conhecer algo. Mais do que uma “camisa de força”, o método científico (e a metodologia de pesquisa) é um conjunto de acurados cuidados para aumentar a clareza e, com isso, guiar melhor a ação de forma a garantir que o resultado seja confiável.

Em que pese toda a preocupação necessária com o rigor científico, há um amplo espaço para o pesquisador usar suas intuições e exercer a sua criatividade. Assim sendo, ele não pode ser visto apenas como um seguidor rígido de regras (AZANHA, 1992).

Nesse sentido, parte-se do pressuposto que a narrativa é uma importante ferramenta que organiza o relacionamento dos seres humanos com o mundo em termos de uma experiência inteligível. Serve de guia, um guia sensível à fluída e variável realidade humana. As narrativas constituem-se, portanto, em um método privilegiado de produção de conhecimento.

Nessa linha, segundo Lane (1987, p. 10) “a preocupação com a objetividade do empírico abre espaço para a subjetividade como processo histórico”, ou seja, a preocupação com a generalização dos dados (vários sujeitos a serem estudados) cede lugar ao aprofundamento de um ou poucos casos – afinal na singularidade está também a totalidade.

Criatividade e intuição são importantes para o sucesso de uma pesquisa narrativa. Criatividade ao investigar um fenômeno que considero extremamente importante, a identidade e que ao fazê-lo, indubitavelmente, a minha própria identidade está em jogo. Criatividade quando permito que a emoção e a minha própria subjetividade sejam minhas parceiras durante todo o trajeto investigativo, sem com isto perder em rigor científico, demonstrando que a ciência definitivamente não é uma “camisa de força”.

Além de criatividade, é preciso ter coragem. Coragem de romper com o modelo tradicional de pesquisa e priorizar o saber que vem da análise da experiência humana vivida. Coragem de subordinar a teoria ao real, de fazê-la emergir da ação de pesquisar, sem desmerecer o saber já produzido.

Tendo em vista esses desafios, apresento na sequência desta exposição algumas reflexões acerca do potencial teórico e metodológico da pesquisa narrativa que nos permite o acesso aos fenômenos estudados, suplantando os limites positivistas.

3.1 A PESQUISA NARRATIVA

Nesta seção trago algumas características da pesquisa narrativa sem a pretensão de esgotar o assunto. Na pesquisa narrativa, o lugar da teoria existe não só no início da pesquisa, mas ao longo dela.

3.1.1 Origem

A Pesquisa Narrativa origina-se na Poética de Aristóteles e nas confissões de Santo Agostinho (TELLES, 1999; TELLES, 2002).

A despeito da longa tradição do estudo da narrativa na teoria literária e na linguística, diferentes formas de narrativas (diários, autobiografias, biografias, histórias de vida, depoimentos, etc.) vêm ganhando destaque e sendo cada vez mais utilizadas em novas investigações pelas Ciências Humanas, sobretudo pela Educação, Psicologia, Sociologia e História.

Brockmeier e Harré (2003) consideram que se trata de uma nova abordagem teórica, de um novo gênero de filosofia da ciência. O que vem sendo chamado de *virada* discursiva e narrativa na Psicologia e nas outras ciências humanas (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003; LIMA; CIAMPA, 2017, grifo nosso), deve ser entendido como parte de transformações mais amplas na compreensão do que é ciência, que se seguiram à crise do conhecimento moderno.

A pesquisa narrativa localiza-se na intersecção entre diversas áreas sociais e relaciona diversos conhecimentos como linguística, antropologia, história oral e psicologia (AGUILAR; CHÁVEZ, 2013). O surgimento do interesse pela narrativa nas ciências humanas data da década de 1980 e há indícios que esteja vinculado à descoberta de que a forma de história, tanto oral quanto escrita, constitui um conjunto linguístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental na tentativa de explicar a natureza e as condições de existência humana (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003).

Riessman (2005) destaca como característica da narrativa “a sequência e consequência: eventos são selecionados, organizados, conectados e avaliados como significativos para um público específico” (p. 1, tradução nossa). Todavia, vale esclarecer que a narrativa não é uma sequência linear, lógica, uniforme de eventos. Conforme Nunes (1988), o recuo pela evocação de momentos anteriores, como também o avanço pela antecipação de momentos posteriores aos que estão sendo narrados, não raras vezes, permeiam a narrativa.

O enredo é ponto chave para a construção de uma estrutura de narrativa, pois é através dele que as pequenas histórias dentro de uma história adquirem sentido e coerência. Além disso, o enredo define o espaço de tempo que marca o começo e o fim de uma história, bem como fornece o contexto em que os personagens transitam (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Não se trata, portanto, de um relato de acontecimentos independentes, isolados, mas sim de uma tentativa de tecê-los tanto no tempo quanto no sentido. Por meio dos relatos dos participantes, eles lembram o que aconteceu, sequenciam experiências, encontram explicações

para fatos ocorridos e dão sentido e coerência a acontecimentos que permeiam a vida individual e social.

O pioneirismo na utilização de narrativas no Brasil, na Psicologia Social, pode ser atribuído a Ecléia Bosi (1979) em sua obra *Memórias e sociedade: lembrança de velhos*. A partir do trabalho de Bosi, a história de vida como técnica de pesquisa foi estendida a pesquisas sobre aspectos sociais para os quais não havia documentação significativa, principalmente sobre grupos e categorias profissionais que até então eram desconsiderados academicamente, como professores primários rurais (QUEIROZ, 1988).

No decorrer da revisão de literatura, identifiquei diversos pesquisadores que fizeram uso do método história de vida para estudar identidade, a exemplo de Abrahão (2007), Burnier *et al.* (2007), Miranda, Cappelle e Mafra (2014) e Miranda, Cappelle, Mafra e Moreira (2015).

Historicamente, o uso das histórias de vida esteve muito tempo vinculado à coleta de dados empíricos. Embora bastante recente na área das ciências da educação, é uma perspectiva metodológica que foi largamente empregada no início do século XX pelos sociólogos da chamada “Escola de Chicago”⁸, animados com a busca de alternativas ao predomínio da filosofia positivista nas ciências sociais (BUENO, 2002; MAGESTE; LOPES, 2007).

Os primeiros trabalhos publicados surgem logo após a Primeira Guerra Mundial, entre os anos de 1918 e 1920, período em que foi publicada a obra clássica dos sociólogos William Izaac Thomas (americano) e Florian Znaniecki (polonês), intitulada de *The Polish Peasant in Europe and América* (SILVA *et al.*, 2007; FERNANDES, 2010). O tema principal do estudo era o processo de organização e reorganização dos poloneses ao se integrarem à cultura americana, sendo que se desenvolveu pautado em intenso trabalho de campo, por meio do recolhimento de relatos biográficos, bem como de análise de documentos e análise de cartas.

Antes de avançar em minha exposição, devido à diversidade de terminologias encontradas na revisão de literatura e distorções conceituais em relação ao método proposto, que tem dificultado seu enfoque, entendo ser fundamental situar o leitor a respeito das bases epistemológicas da pesquisa narrativa. Por epistemologia entendo o conjunto de teorias ou filosofia do conhecimento que nos permite compreender determinado fenômeno.

⁸ Resumidamente, a expressão “Escola de Chicago” é um movimento de muito significado para a Sociologia e para a Psicologia Social, compreendendo um conjunto de trabalhos de pesquisa sociológica desenvolvidos no início do século XX por professores e estudantes da Universidade de Chicago (especificamente o Departamento unificado de Sociologia e Antropologia) criada em 1890 (COULON, 1995).

3.2 BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA NARRATIVA

Toda experiência humana pode ser contada na forma de uma narrativa. A pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência humana. Lançando mão da metáfora como figura de linguagem, podemos afirmar que a experiência é a “pedra fundamental” da pesquisa narrativa.

Ainda que a pesquisa narrativa também possa ter interesses relacionados a grupos e formação da sociedade, sua matriz de investigação qualitativa situa-se na experiência vivida e em fenômenos educacionais (CONNELLY; CLANDININ, 1995).

O uso de narrativas na pesquisa educacional, para Connelly e Clandinin (1995) se justifica porque

os seres humanos são organismos contadores de histórias que, individual e socialmente, vivem vidas contadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como nós, seres humanos, experimentamos o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e das suas próprias (p. 11-12, tradução nossa).

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar) e seu radical *periri* é o mesmo encontrado em *periculum*, perigo (BONDÍA, 2002). Portanto, toda experiência expõe o sujeito a certo grau de vulnerabilidade, de perigo, de risco.

No dicionário da língua portuguesa, encontramos várias definições para experiência, entre elas: 1. “Ato ou efeito de experimentar (-se)”; 2. “Prática da vida”; 3. “Habilidade, perícia, prática adquiridas com o exercício constante de uma profissão, duma arte ou ofício”; 4. “Conhecimento que nos é transmitido pelos sentidos” 5. “Conjunto de conhecimentos individuais ou específicos que constituem aquisições vantajosas acumuladas historicamente pela humanidade” (FERREIRA, 2009).

Por meio de histórias, as pessoas contam o que lhes acontece em sua vida particular e social, refletindo os ambientes e os diferentes contextos onde se desenvolvem individualmente e profissionalmente. No entanto, “a experiência é cada vez mais rara” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Bondía (2002) atribui essa escassez de experiências a quatro aspectos principais:

- 1) Ao excesso de informação, que não deixa lugar para experiência. Essa busca incessante pela informação representa a antítese da experiência, uma “antiexperiência”;

- 2) Ao excesso de opinião numa sociedade da informação, que anula nossas possibilidades de experiência. Esse opinar imperativo se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra;
- 3) À falta de tempo, uma vez que o excesso de estímulos e a obsessão pela novidade provoca a falta de silêncio e de memória, impedindo uma conexão significativa/coerente entre acontecimentos;
- 4) Ao excesso de trabalho, que impede que o sujeito moderno tenha tempo para pensar, olhar, escutar, falar sobre o que acontece, suspender a opinião, o juízo, aprender a lentidão, cultivar a atenção, a arte do encontro...

Levando em consideração esses destaques, torna-se cada vez mais relevante, cientificamente e socialmente que os pesquisadores se dediquem a estudar a experiência humana na contemporaneidade. Pertencendo a essa tendência, Sigaut propõe “o que eu gostaria que se retivesse é que, na espécie humana, o laço social mais fundamental é aquele que nasce de uma experiência compartilhada” (2009, p. 3).

Os termos usados em pesquisa narrativa estão estreitamente associados à teoria da experiência de John Dewey. O pensador norte-americano teve grande influência nesse tipo de pesquisa, pois acreditava que estudar uma experiência de vida seria fundamental para a Educação, uma vez que educadores estão interessados em vida e, segundo ele, vida é educação (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

A pesquisa narrativa situa-se em um espaço tridimensional de contínuo deslocamento. Continuidade e interação são dois princípios da experiência na visão deweyana, combinados à noção de lugar (situação). A continuidade implica “a noção de que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 30). Passado, presente e um futuro implícito coexistem na experiência, uma vez que há sempre uma história em andamento que está se encaminhando para algum outro lugar. “O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (BONDÍA, 2002, p. 24).

O princípio da interação refere-se à relação entre o indivíduo e o ambiente. Em outras palavras, ao interagir com os outros e com o ambiente, o indivíduo molda e é moldado por essa interação (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

A pesquisa narrativa tem caráter relacional, no sentido de que o pesquisador se envolve com os participantes em torno do objeto de estudo, mas concomitantemente deve manter certa distância para que não pressuponha as mesmas coisas, adote os mesmos posicionamentos e perca, dessa forma, objetividade (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Não há dúvidas que as histórias que carregamos em nós como pesquisadores também estão marcadas pelas instituições onde trabalhamos, pelas narrativas construídas no contexto social onde estamos inseridos e pela paisagem na qual decidimos viver. Segundo Clandinin e Connelly (2015), pesquisadores narrativos são fortemente autobiográficos, uma vez que seus interesses de pesquisa provêm de suas próprias histórias que moldam o enredo de investigativo. Em contrapartida, os autores ponderam que é imprescindível saber articular a relação entre o interesse pessoal e a relevância social da pesquisa na vida das pessoas.

Os princípios teóricos da abordagem narrativa implicam uma maneira própria de investigação. Deste modo, Bolívar, Domingo e Fernández (1998) destacam:

Além da abordagem conceitual, a narrativa é um método de investigação e interpretação. Por isso mesmo se inscreve em uma metodologia de viés “hermenêutico” que permite compreender conjuntamente as dimensões cognitiva, afetiva e a ação da experiência (p. 17, tradução nossa).

O marco teórico adotado nesse estudo ancora-se em Clandinin e Connelly (1988, 1990, 1995, 1999, 2000, 2015), Clandinin (1986) e Telles (1999, 2002, 2004). Na pesquisa narrativa, os professores são considerados simultaneamente agentes e objetos de investigação e as histórias contadas por eles são, ao mesmo tempo, método e objeto de estudo (TELLES, 2002).

De acordo com Connelly e Clandinin (1995), tanto os termos ‘pesquisa sobre a narrativa’ quanto ‘pesquisa narrativa’ estão corretos. Os autores entendem que “a narrativa é tanto o fenômeno que se investiga quanto o método de investigação” (p. 12), todavia para preservar a distinção dos termos, consideram ‘história’ o relato contado e ‘narrativa’ o texto de pesquisa escrito pelo pesquisador.

Aderem-se ao exposto Bolívar, Domingo e Fernández (1998), que embasados em Connelly e Clandinin (1995), reafirmam que a narrativa deve ser compreendida em três aspectos:

- a) Como fenômeno que se investiga: a narrativa como produto escrito ou falado;
- b) Como método de investigação: a forma como se constrói e se analisa o fenômeno narrativo;
- c) A finalidade do uso dessa narrativa: por exemplo, promover, mediante esse tipo de pesquisa, mudanças nas práticas de formação de docentes, na avaliação das competências profissionais (p. 15, 1998, tradução nossa).

Portanto, compreender a pesquisa narrativa como método de pesquisa e de formação requer considerar que a narrativa apresenta, inclusive, uma dimensão formativa, pois estimula a reflexão enquanto prática social, promove conexões, diálogo, apoio e estímulo mútuos e o trabalho colaborativo.

Assim sendo, Connelly e Clandinin (1995) destacam que são possíveis diversos instrumentos de geração de dados e que o pesquisador e o participante trabalham juntos, em uma relação colaborativa. Neste aspecto, a pesquisa narrativa se assemelha à pesquisa-ação⁹. Além disso, esses autores sugerem que os dados podem ser coletados sob as seguintes formas:

notas de campo, anotações em diários, transcrições de entrevistas, observações, relatos, cartas, escritos autobiográficos, em documentos como planos de ensino e boletins, normas e regulamentos ou através de princípios, imagens, metáforas e filosofias pessoais (p. 23, tradução nossa).

Clandinin e Connelly (2015) diferenciam o que é coletado pelo pesquisador em campo e o que é elaborado por ele posteriormente, numa transição considerada difícil e complexa. Segundo eles, os pesquisadores que trabalham com pesquisa narrativa coletam histórias (textos de campo) e escrevem narrativas (textos de pesquisa). Assim, os textos de pesquisa correspondem aos relatos do pesquisador sobre as histórias previamente narradas e “nascem” por meio da elaboração de significados, tessitura de relações e reflexões sobre as experiências previamente narradas nas histórias.

A experiência também funda uma nova epistemologia. Na pesquisa narrativa (*narrative inquiry*) os interesses epistemológicos estão voltados para a experiência vivida. Este tipo de pesquisa qualitativa empenha-se na construção de uma epistemologia da prática, através do desenvolvimento de teorias ao invés de uma análise da prática em termos de teorias (CONNELLY; CLANDININ, 1988).

Imagens, regras e princípios constituem os componentes centrais do conhecimento pessoal prático do professor e essas palavras-chave caracterizam a dimensão epistemológica da pesquisa narrativa (CLANDININ, 1986; CONNELLY; CLANDININ, 1988; TELLES, 1999; TELLES, 2002). Leme (2006) destaca que a profissão docente produz um conhecimento específico ligado à ação; deriva tanto da experiência pessoal quanto da transmissão oral de outros professores, pois é adquirido no fazer e pelo confronto de

⁹ A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1988, p. 14).

experiências. Trata-se de um conhecimento tácito, pessoal, assistemático ligado ao modo pessoal e profissional de agir do professor. Ou seja, o saber fazer não se adquire a não ser pela via da experiência.

A partir de meados da década de 1980 e ao longo dos anos noventa, a pesquisa narrativa vem se estabelecendo como método alternativo para lidar com questões relacionadas à formação de professores. No entanto, parto do pressuposto que é possível aplicar a teoria narrativa na investigação de outro ator importante da educação, o TAE.

Antes de prosseguir na reflexão, considero pertinente substituir a expressão *conhecimento pessoal prático* por *saber profissional*. O saber profissional desvela o conhecimento invisível presente em todas as profissões. Em que pese a concepção desses termos convergir, entendo que *saber profissional* se mostra mais adequado à abordagem epistemológica da EPT ao designar saberes amplos, complexos e baseados em contextos de trabalho nos quais a obra é o centro principal de interesse. Obra utilizada aqui no sentido amplo de que todo trabalhador participa, com seu trabalho, da realização de uma obra.

Sinteticamente, no quadro 3 apresento as bases epistemológicas da pesquisa narrativa. Foi elaborado com base nas contribuições de Elbaz (1983), Clandinin (1986) e Telles (2002; 2004), sendo que tomei o cuidado de substituir oportunamente a palavra docente por TAE:

QUADRO 3 - COMPONENTES DO SABER PROFISSIONAL

| Imagens e metáforas | Regras | Princípios |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Constructo central para a compreensão deste tipo de conhecimento; - Conceito pessoal, organizador do saber profissional na medida em que incorpora a experiência de uma pessoa. É a perspectiva a partir da qual a nova experiência é vivida; - Declaração breve, descritiva e por vezes metafórica; - Emergem das experiências pessoais e profissionais; - São pontos de convergência de experiências com evocações morais, emocionais e pessoais; Conduzem a ação do TAE de maneira intuitiva; - Podem ser detectadas no discurso do TAE, fora ou dentro do local de | <ul style="list-style-type: none"> - Aspecto metódico da estrutura deste saber; - Informações breves e claras sobre o que fazer em situações específicas que são frequentemente encontradas no ambiente de trabalho. | <ul style="list-style-type: none"> - Afirmações mais amplas e inclusivas do que as regras; - O enunciado de um princípio traz consigo ou pelo menos implica uma base teórica que emerge de um processo de reflexão intencional sobre determinado problema; - O principal objetivo é trazer a experiência passada para lidar com problemas presentes. |

| Imagens e metáforas | Regras | Princípios |
|---|--------|------------|
| trabalho; - Funcionam como instrumentos de reflexão e representação do conhecimento do TAE; - Trazem consigo experiências pessoais passadas e seus respectivos significados para a constituição do saber no trabalho; | | |

FONTE: Elaborado pela autora (2019).

Especificamente em relação à metáfora, no livro *Metáforas da vida cotidiana*, o linguista George Lakoff e o filósofo Mark Johnson afirmam que o nosso sistema conceitual, central na definição de nossa realidade cotidiana, é fundamentalmente metafórico. Destacam ainda que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas no pensamento e na ação e que não pode ser compreendida ou representada adequadamente de forma independente de sua base experiencial. Segundo os autores, a metáfora é uma operação cognitiva que consiste em “compreender e experienciar uma coisa em termos de outra” (2012, p. 48) e não um simples adereço do pensamento, um recurso poético.

Há ainda que se observar que a contação de histórias pelos TAE em uma pesquisa narrativa estabelece um terreno fértil repleto de oportunidades para o profissional entrar em contato com seus saberes, para acessar suas metáforas, regras e princípios e revelar processos de construções de identidades profissionais. Essas metáforas fornecem uma fonte de coerência para as histórias contadas ao longo da entrevista narrativa.

A pesquisa narrativa abre caminhos aos participantes para a construção tanto de autoconhecimento quanto de conhecimento a respeito de sua própria atividade profissional. Nessa direção, o TAE constrói sua identidade profissional a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, suas relações sociais no ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço, etc.

Parece, portanto, que o papel do pesquisador que pretende acessar as “identidades fragmentadas” (MOITA LOPES, 2006a, p. 16) é o de *bricoleur* que assume a tarefa de “tecer a rede em que está guardado o dom narrativo” (BENJAMIN, 1994, p. 205) e que acaba sempre colocando algo de si mesmo em seus trabalhos.

Os instrumentos utilizados para deflagrar a contação de histórias pelos participantes da pesquisa foram variados, dentre eles a entrevista narrativa.

3.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A GERAÇÃO DAS HISTÓRIAS

Em uma pesquisa qualitativa, a validade dos achados não depende da quantidade de participantes, mas da diversidade das fontes. A diversidade das fontes de informação, aqui entendida como diferentes instrumentos de geração de dados, é que permitirá a triangulação dos dados e, por conseguinte, a validação dos achados.

Os instrumentos utilizados para provocar o ato de contar histórias foram variados: imagem fotográfica, entrevista narrativa e entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2018 e foram realizadas em locais mais apropriados aos entrevistados, geralmente onde se sentiam mais confortáveis para me atender. Na medida do possível, um ambiente tranquilo para que o entrevistado pudesse falar livremente, sem interrupções.

As entrevistas narrativas duraram cerca de noventa minutos cada e transcorreram sem problemas. Todos os participantes permitiram a gravação. Não restam dúvidas de que a gravação das entrevistas permitiu captar muito mais nuances daquilo que o entrevistado queria expressar, enriquecendo a análise e a interpretação do fenômeno investigado. Cada entrevista foi transcrita e compilada em um documento único do *word*, totalizando um arquivo com 55 páginas de registro. Preocupe-me com o registro minucioso das entrevistas, a conservação dos documentos e das gravações, para que possa retomar esses dados no futuro, caso haja necessidade.

O processo de formação de um pós-graduando deve ter uma atuação fundamentalmente ética, orientada para a geração honesta e responsável de benefícios para a comunidade. Além da observância a princípios éticos que devem orientar a condução de uma pesquisa como proteção à identidade dos sujeitos, explicitação de todas as condições do estudo e autenticidade no registro dos dados e resultados, este estudo obedeceu ao previsto na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde que dispõe diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos.

A proposta deste estudo foi submetida à Plataforma Brasil, analisada pelo Comitê de Ética e Pesquisa¹⁰ com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina e aprovada conforme parecer consubstanciado número nº. 2.837.148 de 22 de agosto de 2018

¹⁰ O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

(vide anexo A). Um dos principais objetivos desse Comitê é garantir condições mínimas necessárias para que pesquisas envolvendo seres humanos sejam realizadas, sem incorrer em riscos e prejuízos para os participantes.

Além dessa etapa, é importante salientar que segui os preceitos éticos (confidencialidade das informações, sigilo e respeito aos participantes) em todas as etapas deste estudo, a começar pela elaboração do projeto, a entrada em campo, a captura das fotografias, a informação clara e precisa sobre os objetivos e procedimentos desta pesquisa, a fidedignidade nas transcrições dos relatos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (vide apêndice A) foi assinado por todos os participantes, que autorizaram, assim, sua participação voluntária na pesquisa.

Durante o trabalho de campo, as interações com os participantes pautaram-se pelo respeito e cordialidade, desde os primeiros contatos iniciais. Envolveu também o cumprimento de horário e local previamente agendados, de acordo com a conveniência dos participantes, a garantia do sigilo e do anonimato de sua participação, bem como o respeito pelos valores e posicionamentos expressos em seus relatos.

Subdividindo-os em cenas, descrevo, a seguir, os instrumentos planejados com objetivo de responder ao problema de pesquisa delimitado: *Como o técnico-administrativo em educação constrói sua identidade profissional ao desenvolver suas atividades laborais cotidianas em Instituições Federais Públicas de Ensino voltadas à Educação Profissional e Tecnológica?*

3.3.1 Primeira cena: a imagem fotográfica como suporte de entrada no campo de pesquisa

Na pesquisa narrativa, os pesquisadores fazem uso de fotografias, que podem ser tiradas pelos participantes ou pelos pesquisadores. Nesse estudo de caráter exploratório, entrei no campo de pesquisa utilizando a fotografia como instrumento para ampliação do olhar. A finalidade do uso da fotografia aproximou-se do uso da fotografia ‘para descobrir’ (GURAN, 1997), utilizada com o objetivo de fazer emergir novas pistas que permitiram uma melhor compreensão do fenômeno estudado.

Muito do que foi percebido ficou ao nível das sensações. Essas primeiras sensações serviram como ponto de partida para a construção do saber e serviram para balizar o trabalho de campo. Correspondeu àquele momento da observação participante em que eu me

familiarizei com o objeto de estudo e formulei as primeiras questões práticas com relação à pesquisa de campo propriamente dita.

Nessa fase exploratória, uma das mais significativas contribuições da fotografia residiu no potencial deflagrador que ofereceu à pesquisa, à descoberta e às várias “leituras” que os receptores fizeram dela.

Algumas das fotografias obtidas nesta fase compuseram a exposição fotográfica “O trabalho dos TAE em imagens e textos”, produto educacional classificado na tipologia atividades de extensão (exposições) de acordo com o documento da área de Ensino da Capes para os mestrados profissionais (BRASIL, 2016b). No capítulo 4 desta dissertação, apresento detalhadamente o processo de construção, implementação e avaliação do produto educacional. Outras imagens fotográficas foram utilizadas posteriormente na primeira fase da entrevista narrativa e adquiriram um sentido ainda maior à medida que avançava na compreensão da realidade estudada.

3.3.2 Segunda cena: entrevista narrativa

A melhor situação para compreender o que se passa com outro ser humano é a interação face a face. A entrevista favorece a proximidade entre as pessoas e proporciona as melhores possibilidades de se obter informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.

Em se tratando de um termo bastante genérico, compreendo a entrevista como sendo uma conversa a dois ou mais sujeitos, com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, esta técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico.

Para Minayo, a entrevista

é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (2012, p. 64).

Diz-se da entrevista que é mais arte que ciência. Cada situação de entrevista contempla infinitas possibilidades que não podem ser previstas antecipadamente, ou seja, existem variáveis que escapam do controle do entrevistador.

Ainda que Tavares (2007) discorra sobre a entrevista clínica na psicologia, diversos destaques realizados pelo autor podem ser transportados para o contexto da pesquisa

narrativa. Segundo o autor, a prática da entrevista, além da experiência e conhecimentos, exige do profissional que a conduz uma série de habilidades, cuja presença é fundamental para obter resultados satisfatórios.

A contribuição principal da pessoa entrevistada é o de fornecer informações, sendo que o sucesso da entrevista depende do seu modo de participação. Para alcançar seus objetivos, “o entrevistador deve estar atento aos processos no outro, e a sua intervenção deve orientar o sujeito a aprofundar o contato com sua própria experiência” (TAVARES, 2007, p. 46).

Para lidar com emoções, segredos, queixas e conflitos que porventura aflorem nas entrevistas, postura ética e empatia são pré-requisitos para que o pesquisador possa melhor compreender o entrevistado. Exige, portanto, além da formação teórica e metodológica, um ouvinte simpático, interessado, sensível. Sensível para saber inclusive o momento de encerrar uma entrevista ou “sair de cena”.

A entrevista narrativa possui características específicas. Caracteriza-se como uma ferramenta de pesquisa não estruturada que vai além do arranjo pesquisa-resposta das entrevistas que contemplam perguntas guiadas. Considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, a influência do pesquisador deve ser mínima, ou seja, há limites na atuação do entrevistador. O pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado, quem conta as histórias, revela-se com mais clareza quando ele utiliza sua linguagem espontânea. De modo que o entrevistador deve se manter zeloso para não impor formas de linguagem não empregadas pelo entrevistado durante a realização da entrevista. Ademais, o pesquisador deve criar familiaridade com o campo de estudo e isso implica fazer investigações preliminares, leitura de documentos e coletar relatos informais de acontecimentos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Estimular as pessoas a falar. Fazer perguntas que provoquem a contação de histórias sobre o que há de mais interessante e intenso em sua vida. Pesquisador e participante, ambos experimentam ansiedade na entrevista inicial, da mesma forma que em outros encontros com desconhecidos. Considero que a minha formação em psicologia aliada à experiência de vários anos entrevistando pessoas em processos seletivos de um grande banco foram essenciais na condução exitosa das entrevistas; entrevista aqui compreendida como um processo de interação social, predominantemente, mas não apenas verbal.

A seguir, no quadro 4, abordo de forma sistematizada as regras de procedimento que alicerçam a entrevista narrativa.

QUADRO 4 - FASES PRINCIPAIS DA ENTREVISTA NARRATIVA

| Fases | Regras |
|----------------------|--|
| Preparação | Exploração do campo Formulação de questões exmanentes |
| 1. Iniciação | Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais |
| 2. Narração central | Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda”) |
| 3. Fase de perguntas | Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes |
| 4. Fala conclusiva | Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista |

FONTE: Jovchelovitch; Bauer (2002, p. 97).

Em relação ao quadro 4, é preciso esclarecer alguns dos termos utilizados pelos autores, como exmanentes e imanentes. Questões exmanentes consistem nos interesses do pesquisador, suas perguntas e linguagem. Já as questões imanentes dizem respeito aos temas, tópicos e relatos que surgem durante a gravação e que são trazidos pelo participante (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Para Clandinin e Connelly,

o valor central da pesquisa narrativa deriva da qualidade de seus temas. A narrativa e a vida andam juntas e, portanto, a principal atração da narrativa como método é sua capacidade de reproduzir as experiências da vida, tanto pessoais quanto sociais, de maneira relevante e significativa (1995, p. 43, tradução nossa).

Assim, pode-se dizer que a entrevista narrativa é uma técnica para gerar histórias (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), a partir das quais emergem cadeias de acontecimentos concretos em um lugar, em um tempo, sentimentos... Como aspecto crucial associado à entrevista narrativa, considero a habilidade do pesquisador de estabelecer um vínculo de confiança com o entrevistado, pois a qualidade dessa interação influenciará diretamente a qualidade da entrevista. Como possível limitação, o fato de que as entrevistas narrativas têm uma duração considerável e não devem ultrapassar determinado período de tempo sob o risco de se tornarem cansativas.

No momento agendado com cada participante, retomei a explanação do tema e da proposta do estudo, prestei alguns esclarecimentos quanto aos instrumentos de pesquisa e solicitei permissão para gravar os depoimentos, seguindo as etapas abordadas na sequência:

- a) Reparar o ambiente, materiais, equipamentos;
- b) Recepcionar o participante e agradecê-lo por ter aceitado o convite de participar da pesquisa;
- c) Explicar, em termos gerais, o contexto da pesquisa ao participante;
- d) Solicitar a leitura atenta e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- e) Solicitar permissão para gravar toda entrevista;
- f) Preencher o roteiro de perguntas com dados pessoais do participante (idade, local de nascimento, escolaridade, estado civil, filhos) conforme formulário de dados pessoais (apêndice B). Percebi que ao ir perguntando e registrando os dados à minha maneira trouxe agilidade e facilitou a compilação desses dados posteriormente;
- g) Explicar o procedimento da entrevista narrativa ao participante: a narração sem interrupções, a fase de questionamento e assim por diante.

Após esses preparativos iniciais, na fase da pesquisa narrativa chamada de iniciação por Jovchelovitch e Bauer (2002), para auxiliar na introdução do tópico inicial de maneira mais descontraída, empreguei fotografias. Para Clandinin e Connelly (2015), “cada fotografia representa um momento especial em nossa memória, uma memória que nos cerca e das quais construímos histórias” (p. 158). Por sua vez, Banks (2009) denomina de foto-elicitação o uso de fotografias para despertar comentários, memórias e reflexões no decorrer de uma entrevista.

Levei para cada entrevista um *portfólio* de quinze fotografias de ambientes internos e externos do IFSC capturadas na fase exploratória do estudo e que serviram, tanto de “quebra gelo” como de gatilho para a proposição da seguinte questão: *Você entende que há contribuição do trabalho do TAE nessas fotografias? Conte-me como você percebe isso. Ao final dessa reflexão, solicitei que cada participante definisse segundo a sua própria concepção: o que significa ser TAE na EPT?*

Por conseguinte, provoquei a contação de histórias mediante uma pergunta aberta, permitindo que o pesquisado discorresse livremente sobre sua trajetória profissional:

Conte-me as principais experiências vividas em sua trajetória profissional no IFSC.

O método de investigação permite o uso de vídeo, mas não utilizei esse recurso nas entrevistas. Utilizei um aplicativo de gravação de voz disponível no *google play* do próprio aparelho celular (aplicativo móvel gravador de voz fácil). Além de preservar e registrar todos os detalhes da fala dos participantes, a gravação permitiu que eu prestasse mais atenção às histórias que estavam sendo contadas naquele momento e pudesse retornar a elas quando fosse preciso.

Enfim, em síntese, a entrevista narrativa implica receptividade, demonstração genuína de interesse pelas histórias contadas, entrar no “mundo” do outro com empatia, gerar confiança no processo de comunicação para que o entrevistado fique mais receptivo, interaja da melhor forma com o pesquisador e forneça informações que efetivamente contribuirão para a pesquisa.

3.3.3 Terceira cena: entrevista semiestruturada

Neste último momento, o instrumento utilizado para a geração de informações foi a entrevista semiestruturada (apêndice C).

Dubar (2005) afirma que a construção da identidade profissional constitui não só uma identidade no trabalho, mas também uma **projeção de si no futuro** (grifo nosso), a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadeamento de processos de formação. “Assim como o passado se constitui a partir do presente e do futuro antecipado, o presente surge a partir do passado e do futuro a que se visa e que se anuncia” (ROSENTHAL, 2014, p. 247).

Compreendendo a vida como “uma atividade que se executa para a frente, e o presente ou passado se descobrem depois, em relação com esse futuro” (ORTEGA Y GASSET, 1961, p. 237), a identidade também pode ser definida pelo “vir-a-ser” (CIAMPA, 1987, p. 36). Na expectativa de alavancar a projeção do sujeito em relação ao futuro, encontrei em uma parte do Questionário sobre Significados do Trabalho (QST) uma forma de aprofundar esta reflexão. Esse instrumento consiste em uma adaptação do *Questionnaire of Means of Work* no Brasil.

Os clássicos estudos internacionais sobre o significado do trabalho e modelos propostos pelo grupo *Meaning of Working International Research Team* – (MOW, 1987) serviram de base teórica-metodológica para a construção do QST. A versão original do QST foi empreendida na Espanha na década de 1980 e no período compreendido entre o ano de 2002 e 2004 foi readaptado para utilização no contexto ibero-americano por meio de

pesquisas realizadas na Espanha, México, Argentina e Brasil. Especificamente no Brasil, ao desenvolver sua tese de doutorado, Goulart adaptou e validou o questionário internacional à realidade brasileira (GOULART, 2009).

A utilização do QST configura um recurso válido para o levantamento empírico de informações sobre significado e experiência de trabalho no contexto brasileiro. O instrumento divide-se em três partes: a primeira inclui séries de perguntas objetivas e constitui-se de três inventários e quatro escalas; a segunda parte apresenta perguntas abertas, estruturadas em três blocos, a citar: o significado de trabalhar, o impacto percebido sobre a própria experiência de trabalho e a visualização do próprio futuro de trabalho e a terceira parte está reservada aos dados sociodemográficos dos participantes (GOULART, 2009).

Um estudo piloto foi realizado no dia 9 de outubro de 2018 com o intuito de testar as perguntas do bloco “visualização do próprio futuro de trabalho”. Este teste piloto foi aplicado a uma TAE, escolhida intencionalmente, guardados os critérios de seleção dos sujeitos de pesquisa definidos no item 3.6 dessa dissertação. Em decorrência do estudo piloto, as perguntas sofreram adequação para o português brasileiro no tocante a vocabulário e sintaxe.

Ao final, os agradecimentos, conversas informais, informação sobre devolução de dados e cumprimentos de despedida. Além disso, comentei com todos os participantes que provavelmente retomaria o contato para esclarecimento de dúvidas que porventura surgissem no momento da escrita do texto de pesquisa propriamente dito. Esses contatos estavam previamente articulados e efetivamente aconteceram com todos os participantes, seja presencial ou via aplicativo de mensagens instantâneas.

A trajetória profissional do TAE compõe-se de diversas histórias que moldam sua identidade profissional. Relatos da trajetória profissional do TAE consistem num material privilegiado para produção de significados, sendo fundamental assinalar que o processo dialógico do participante contar histórias para o pesquisador contribui para a explicitação de diferentes facetas da identidade.

A seguir, apresento a pesquisa narrativa como uma abordagem metodológica que permite enfrentar alguns dos desafios relacionados à compreensão da dinâmica identitária de atores da educação profissional e tecnológica, como os TAE.

3.4 A RELAÇÃO NARRATIVA-IDENTIDADE

Especificamente no campo da educação, as narrativas renovam as teorizações e oferecem o marco teórico-metodológico adotado nas investigações de percursos pessoais e profissionais de docentes da educação profissional (BURNIER *et al.*, 2007).

Gomes, Brasileiro e Lima (2014) ao investigarem a identidade profissional dos professores que atuam nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Alagoas, levando em conta a formação deles para atuar na docência e o trabalho desempenhado na instituição de ensino, afirmam que a abordagem metodológica utilizada em seu estudo foi pesquisa narrativa. Os resultados da pesquisa ensejaram a reflexão sobre formação continuada para melhoria da prática pedagógica dos professores, bem como a compreensão de como se constituiu a identidade profissional desses docentes.

Referência em pesquisa narrativa no Brasil, Telles (1999), ao desenvolver um estudo sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica, apresenta a pesquisa narrativa como uma alternativa para lidar com aspectos que considera pessimistas e prescritivos na formação de professores. O autor argumenta que esse tipo de pesquisa qualitativa viabiliza espaços para emancipação, autonomia, construção e desenvolvimento da identidade profissional docente e promove a formação de educadores transformadores e agenciadores de si próprios.

Em outro estudo, Telles (2004) ao realizar um estudo sobre a identidade profissional do professor de línguas estrangeiras, obteve um conjunto de narrativas individuais escritas, nas quais doze alunas graduandas em letras contam suas histórias nas quais se apoiam para constituir suas identidades de professoras de línguas estrangeiras. A associação dos vários aspectos de suas histórias (familiares, pedagógicas, de aprendizado de línguas estrangeiras e de profissionalização) às questões teóricas discutidas pelo autor na pesquisa revela processos de construções de suas identidades profissionais como professoras de línguas estrangeiras.

Aguilar e Chávez (2013) propõem o uso da pesquisa narrativa (denominada pelos autores de pesquisa biográfico-narrativa) como uma alternativa metodológica na investigação de docentes. Ao concluírem o estudo, os autores pontuam que essa modalidade de pesquisa permite compreender como os professores dão significado ao trabalho e como atuam em seus contextos profissionais. Além disso, os autores assinalam que a pesquisa narrativa desperta sentimentos, propósitos e desejos que em outros tipos de pesquisa ficariam escondidos.

Outro estudo recente que merece ser destacado é o de Bolívar e Ritacco (2016), no qual os pesquisadores investigaram o tema da identidade profissional por meio das narrativas

de diretores de quinze Institutos de Educação Secundária com no mínimo quatro anos no cargo diretivo e que apresentavam bons resultados na província de Granada na Espanha. Com base nesse estudo, identifiquei a possibilidade de avançar no conhecimento científico existente em uma linha de investigação não apenas com professores ou futuros professores, mas também com técnicos-administrativos em educação, muito embora os diretores espanhóis fossem docentes e retornariam às suas funções em um período provisório de quatro a oito anos. Os autores constataram, com base nas entrevistas realizadas “uma dupla identidade simultânea e descontínua: docente e diretor”, o que oferece vantagens e desvantagens (BOLÍVAR, RITACCO, 2016, p. 179, tradução nossa).

Bendassolli (2007) nos traz o conceito de narrativa ontológica, que consiste em histórias que as pessoas contam, com enredos articulados no tempo e no espaço, para dar sentido a suas vidas. O autor faz a conexão da identidade à narrativa, ao entender que a identidade pode ser considerada

como uma narrativa construída ao longo do tempo de vida de um indivíduo. A finalidade dessa narrativa é fornecer uma linguagem coerente que os indivíduos podem usar a fim de construir e organizar o sentido de sua existência no tempo-espaço e de lidar com seus relacionamentos sociais (p. 227).

Na esteira de Bendassolli, retomo Vygotsky referenciado na introdução desse estudo por meio do estudo de Vieira e Henriques (2014). Os autores destacam que a noção de uma construção narrativa do eu é abordada na obra do eminente psicólogo russo, sendo uma importante contribuição ao estudo da internalização das funções psicológicas superiores e à compreensão da construção do sujeito sócio-histórico. Assim sendo, compartilho do entendimento de que a identidade denota “um *locus* privilegiado onde podemos observar o funcionamento do paradigma narrativo em termos de negociação de significados entre os acontecimentos históricos/biográficos e o modo com o sujeito os significa” (VIEIRA; HENRIQUES, 2014, p. 168).

Na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, o processo de internalização do sujeito parte de suas relações interpessoais e gradualmente é reconstruído e transformado num processo intrapessoal, elaborado pelo próprio sujeito. O sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história. Além disso, “a abordagem da identidade sendo construída por meio da linguagem e das interações indica que quando o indivíduo narra sobre si ele sempre inclui descrições a respeito dos outros contemplando múltiplas vozes” (GERGEN, 1994 apud MARRA, 2013, p. 28).

Tendo em vista o exposto, é perceptível que a pesquisa narrativa fornece novas lentes para o estudo da identidade. É a via de acesso à sua compreensão. Ao compará-la a um relato, a identidade apresenta elementos próprios da narrativa: trama, sequência temporal, personagem (ens) e situação (RICOEUR, 1992). Esses elementos permitem capturá-la em várias de suas nuances, apesar da fluidez e da instabilidade que a caracterizam.

No processo de criação de significados relacionados a questões inerentes à vida humana, “organizamos nossas memórias, intenções, histórias de vida e os ideais de nosso *self*, ou nossas “identidades pessoais”, em padrões narrativos” (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 526). Por meio dessas contribuições apresentadas, é perceptível a coerência do método de pesquisa apresentado com a problemática construída. É deste entendimento que se parte para compreender a singularidade das narrativas no processo de construção da identidade profissional do TAE na EPT.

A seguir, apresento o cenário onde a Instituição pesquisada, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), está inserida.

3.5 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

A organização estudada nesta pesquisa caracteriza-se como uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), do tipo Instituto Federal. Os Institutos Federais, de acordo com o artigo 2º da Lei nº 11.892/2008, são definidos como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

A história do IFSC inicia-se em 1909, o presidente da República era Nilo Peçanha e a sociedade brasileira enfrentava a transição era do trabalho manufaturado para o trabalho industrial. Na capital catarinense, Florianópolis, por meio do Decreto 7.566/1909 (Brasil, 1909), foi criada a Escola de Aprendizes e Artífices de Santa Catarina destinada ao ensino profissional primário e gratuito. Sua finalidade era proporcionar formação profissional aos jovens de classes socioeconômicas menos favorecidas.

De acordo com o texto literal do referido Decreto,

torna-se necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (BRASIL, 1909).

Em 1937, por meio da Lei nº 378/1937 (Brasil, 1937) que concedeu nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública, a Instituição de ensino mudou de nome para

Liceu Industrial de Florianópolis e, cinco anos mais tarde pelo Decreto-Lei nº. 4.127/1942 (Brasil, 1942), transformou-se em Escola Industrial de Florianópolis. Com isso, começou a oferecer cursos industriais básicos, cursos de mestria aos interessados à profissão de mestre e cursos técnicos para o ensino de funções na indústria.

Com a publicação da Lei 4.759/1965 (Brasil, 1965), a nomenclatura alterou novamente passando para Escola Industrial Federal de Santa Catarina. A partir de 1968, a instituição tornou-se Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC) (MARTINS, 2015; FABRE, 2017). Nessa época, começou o processo de extinção gradativa do curso ginásial, por meio da supressão da matrícula de novos alunos na primeira série. O objetivo era especializar a escola em cursos técnicos de segundo grau (atual ensino médio), o que passou a ocorrer a partir de 1971, após a edição da Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971).

Em 2002, torna-se Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC), tendo as atividades ampliadas e diversificadas, especialmente com a implantação de cursos superiores de tecnologia e, em 2005, cursos de pós-graduação da modalidade *lato sensu*. Até o ano de 2003, o CEFET-SC possuía apenas três Unidades: uma unidade sede em Florianópolis e duas unidades de ensino descentralizadas, uma em São José e outra em Jaraguá do Sul, região norte do estado de Santa Catarina. A partir de 2004 começa o primeiro plano de expansão da educação profissional tecnológica. Em agosto de 2006, a direção geral do CEFET/SC iniciou sua transferência da Unidade bairro Coqueiros, tornando-se a primeira direção geral de um CEFET, no país, a desmembrar-se da Unidade-Sede.

Em 2005, teve início em todo o País um processo de interiorização e de expansão das instituições federais de educação profissional e tecnológica. No processo de expansão de 2005 a 2014, o IFSC passou de três unidades para vinte e dois câmpus, distribuídos em vinte cidades catarinenses. Até então estava em vigor a Lei nº 9.649/1998, que em seu artigo 47º impedia a expansão da oferta de educação profissional sem a parceria com os Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais (BRASIL, 1998).

A Lei 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Após consulta à comunidade escolar, em votação que envolveu professores, técnico-administrativos e estudantes, a comunidade opta pela transformação do CEFET/SC em IFSC (IFSC, 2017b). Com essa nova denominação, ampliam-se as ações e o compromisso com a inclusão social. Investem-se recursos financeiros, amplia-se o quadro de pessoal, abrem-se novas oportunidades de acesso a programas de fomento à pesquisa e extensão, constitui-se um novo

plano de carreira para os servidores, a autonomia financeira e didático-pedagógica se fortalece, implicando uma nova identidade para a Educação Profissional e Tecnológica. Assim, o IFSC adquire maior visibilidade perante a sociedade com a oferta de educação profissional e tecnológica gratuita e de qualidade em todas as regiões catarinenses, contribuindo assim, para o desenvolvimento socioeconômico e cultural (MARTINS, 2015; FABRE, 2017).

Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às Universidades Federais (BRASIL, 2008).

Verifica-se, assim, que os Institutos Federais, embora sejam organizações públicas relativamente novas, demandam atualmente – assim como as Universidades - uma gestão administrativa e pedagógica profissional, eficiente e inovadora frente às complexidades e especificidades do mundo do trabalho e, especialmente, pela demanda e pelo nível de exigência atual da sociedade.

3.6 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa são cinco servidores públicos pertencentes à carreira de técnico-administrativo em educação que atuam no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e que têm mais de 30 anos de idade. No que diz respeito à faixa etária, predominam no IFSC servidores com 35 a 39 anos seguidos dos servidores com 30 a 34 anos (IFSC, 2018).

Segundo Goldenberg (2013), o pesquisador qualitativo deve buscar casos exemplares que possam ser reveladores da cultura onde estão inseridos. Usualmente, a abordagem qualitativa não privilegia critério numérico para definir uma amostra, uma vez que não se propõe à generalização dos achados e sim a compreensão de um fenômeno socialmente relevante. No entanto, pesquisadores qualitativos deverão ser cautelosos nesse sentido e sempre informar seus leitores de que seu estudo está limitado aos participantes e aos contextos pesquisados.

Um aspecto comum entre as pesquisas que envolvem narrativas é o reduzido número de participantes. Como a pesquisa narrativa demanda tempo e dedicação, tanto dos participantes como dos pesquisadores, não é recomendado um grande número de entrevistados na realização dos estudos, denominados pela autora como indivíduos anônimos e “sem rosto” (RIESSMAN, 2005).

Inicialmente havia planejado realizar a pesquisa com técnicos-administrativos em educação aposentados em virtude da experiência de vida e de Instituição adquiridas. Todavia, descartei essa possibilidade com base no trabalho de Roesler (2012), que ao investigar o processo de aposentadoria de bancários, elaborou alguns pressupostos que subsidiaram sua tese de doutorado. Dentre esses pressupostos apresentados pela autora, vale destacar a questão que é no trabalho que os sujeitos se reconhecem, constroem suas identidades e definem seu ser, de forma que a aposentadoria pode se apresentar como uma ruptura com o projeto de ser para os sujeitos que têm no trabalho o fio condutor de suas vidas. Nestes termos, a autora considera ainda o não-trabalho ameaçador ao retirar do sujeito a possibilidade de se reconhecer sendo quem é e quem foi, experimentado como “morte social”.

O artigo 8º. da Lei 11.091/2005 define como atividades dos servidores técnico-administrativos em educação as relacionadas ao planejamento, organização, execução ou avaliação das atividades inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino; planejamento, organização, execução ou avaliação das atividades técnico-administrativas inerentes à pesquisa e à extensão nas Instituições Federais de Ensino; execução de tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Federais de Ensino (BRASIL, 2005).

A definição dos sujeitos observou procedimentos de amostragem não probabilísticos (GIL, 1991). De acordo com Gil (1991), a amostragem de tipo não-probabilística não se fundamenta na matemática ou na estatística e depende unicamente de critérios estabelecidos pelo pesquisador, admitindo que esses critérios possam, de alguma forma, representar o universo ou população.

Com base nos subsídios encontrados na fase exploratória, defini que a amostra deveria obedecer aos seguintes critérios: a) pertencer ao plano de carreira dos cargos técnico-administrativos em educação; b) contemplar pelo menos um representante de cada nível de classificação C, D e E da carreira; c) ser estável¹¹ no serviço público, ou seja, já ter sido aprovado no estágio probatório; d) contemplar tanto sujeitos do sexo masculino quanto feminino; e) não estar afastado por motivo de férias, licença-saúde ou outros afastamentos previstos em lei na data agendada para a realização da entrevista; f) contemplar servidores

¹¹ De acordo com o artigo 41º da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) em vigor, são estáveis após três anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público.

com e sem função de confiança; g) atuarem profissionalmente em setores distintos dentro do IFSC.

A escolha dos primeiros participantes do estudo foi intencional, a partir de minha rede de relações. Estes sujeitos indicaram outras pessoas que atendiam aos critérios pré-estabelecidos para esta pesquisa. Os convites para participar do estudo foram todos realizados presencialmente e o agendamento das entrevistas por aplicativo de mensagens instantâneas (*whatsApp*).

Foram utilizados nomes fictícios na identificação dos sujeitos, por opção no TCLE, a saber: Renata, Sara, Flávia, Rafael e Vítor.

Enquanto estava em campo realizando as entrevistas, houve uma transição da jornada de trabalho dos servidores técnico-administrativos da Instituição, gerando um clima de muito descontentamento entre a categoria. A jornada de trabalho da maioria dos servidores técnico-administrativos em educação era flexibilizada, ou seja, de 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais até 31 de outubro de 2018. A Resolução nº 2/2014/CODIR (Conselho de Dirigentes) que regulamentava a flexibilização da jornada de trabalho dos TAE foi revogada pela Instrução Normativa nº. 11 de 25 de setembro de 2018 (alterada pela Instrução Normativa nº. 12 de 2 de outubro de 2018) reestabelecendo a jornada de trabalho de (8) oito horas semanais e quarenta (40) horas semanais, salvo algumas exceções descritas no artigo 4º da referida Instrução Normativa e dispostos no anexo I da referida Instrução.

Vale ressaltar que a jornada de trabalho de ocupantes de cargos em comissão ou função de direção, chefia e assessoramento superiores, cargos de direção e função gratificada permaneceu inalterada (oito horas diárias e regime de dedicação integral).

Na próxima seção, apresento os procedimentos de análise dos dados gerados neste estudo.

3.7 ANÁLISE DAS HISTÓRIAS CONTADAS

Os dados, na pesquisa qualitativa, ao serem analisados exigem do pesquisador flexibilidade e criatividade para análise. A representatividade destes dados "está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a "descrição densa" dos fenômenos estudados em seus contextos e não à sua expressividade numérica" (GOLDENBERG, 2013, p. 50).

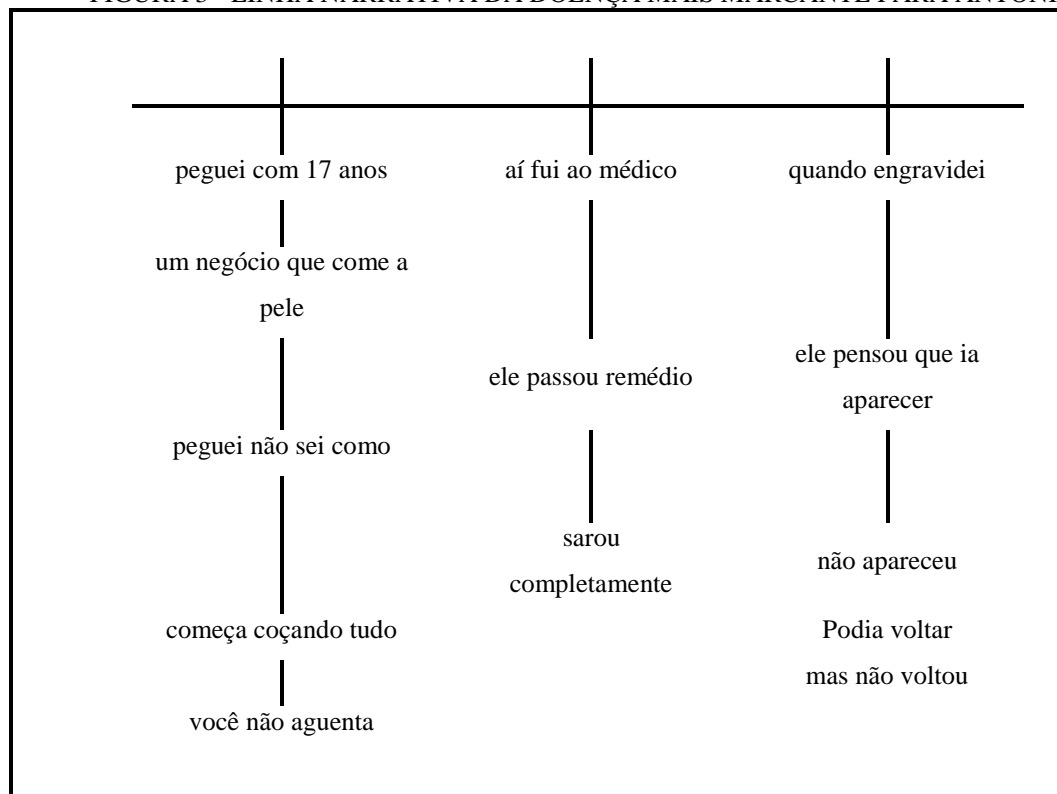
Analisar as transcrições das histórias narradas em uma pesquisa narrativa requer descobrir e construir sentidos nesses textos descritivos, uma vez que textos de campo

precisam ser reelaborados para se tornarem narrativas (textos de pesquisa). Tal fato configura um movimento frequente de ir-e-vir nos dados com o intuito de apreender seus conteúdos e significações, correlacioná-los aos objetivos da pesquisa bem como de decidir sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Inicialmente, utilizei linhas narrativas como recurso analítico, que segundo Spink e Lima (2000) são apropriadas para esquematizar posicionamentos identitários decorrentes de uma narrativa subjacente sobre quem sou eu no decorrer da entrevista. “Sempre que, no contexto de uma entrevista ou texto emergir uma narrativa, pode-se usar a linha narrativa como recurso analítico” (SPINK; LIMA, 2000, p. 117).

Como nem sempre as histórias são contadas linearmente, as linhas narrativas são especialmente úteis para situar cronologicamente os eventos marcantes da história contada, conforme ilustra a figura 3:

FIGURA 3 - LINHA NARRATIVA DA DOENÇA MAIS MARCANTE PARA ANTÔNIA



FONTE: Spink e Lima (2000, p. 118).

Construí um modelo de linha narrativa em que subdividi as linhas narrativas elaboradas individualmente para cada participante em três blocos de tempo: 1) antes de ingressar no IFSC; 2) no IFSC; 3) o que espero do futuro. A figura 4 mostra o modelo de linha

narrativa utilizada para esquematizar o conteúdo das histórias contadas pelas participantes mulheres:

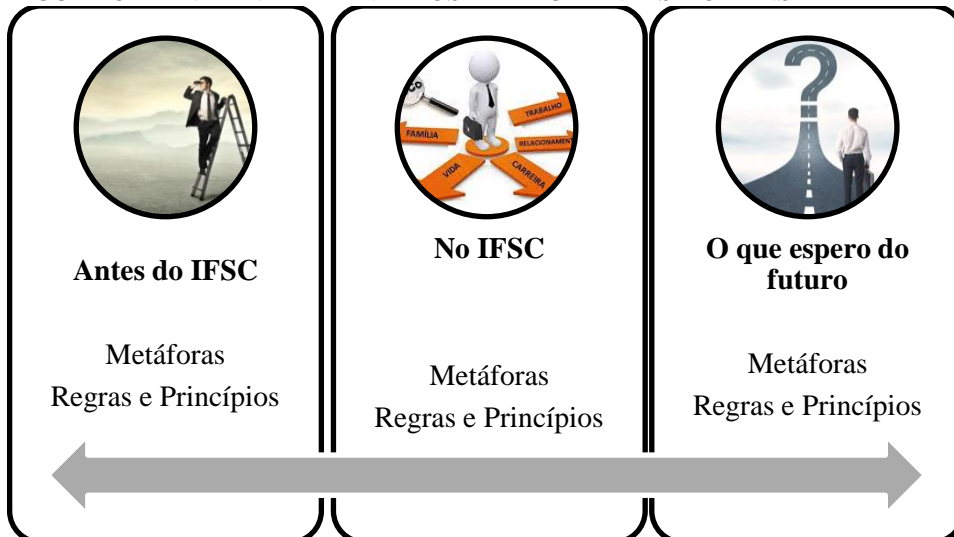
FIGURA 4 – LINHA NARRATIVA DAS PARTICIPANTES MULHERES



FONTE: Elaborada pela autora (2019).

Por sua vez, a figura 5 mostra o modelo de linha narrativa utilizada para esquematizar o conteúdo das histórias contadas pelos participantes do sexo masculino:

FIGURA 5 – LINHA NARRATIVA DOS PARTICIPANTES HOMENS



FONTE: Elaborada pela autora (2019).

Estes três blocos são recipientes e transportadores de histórias que falam de vida em movimento, num *continuum*, ou seja, “onde quer que alguém se posicione nesse *continuum* – o imaginado agora, algo imaginado no passado, ou um imaginado futuro – cada ponto tem uma experiência passada e cada ponto leva a uma experiência futura” (CLANDININ;

CONNELLY, 2015, p. 30). A flecha bidirecional ao final da linha narrativa pretende mostrar esse movimento de continuidade, de conexão entre experiências.

Na etapa de transição dos textos de campo para textos de pesquisa, as linhas narrativas serviram para situar cronologicamente os principais eventos da história contada, para esquematizar o conteúdo das histórias e de fio condutor para a história narrada pelo pesquisador. No entanto, a tentativa de situar os eventos numa perspectiva temporal nem sempre faz jus à construção argumentativa de uma história, a exemplo da história contada por Vítor. Decorre daí a necessidade e a riqueza do uso de outras técnicas que se complementam.

A preocupação com a quantidade dos dados cede lugar para a consideração da qualidade das análises das narrativas, que dependerá da capacidade do pesquisador em trabalhar com as histórias que conseguir dentro de um tempo previsto de realização da sua pesquisa.

As histórias não falam por si mesmas e exigem interpretação e construção reflexiva. O tratamento dado a esses textos de campo teve enfoque interpretativo, aproximando-se da fenomenologia. A fenomenologia tem pela linguagem um interesse diferente dos positivistas, dos lógicos por exemplo. A metáfora será considerada “a metáfora viva”, título da obra de Paul Ricoeur (2005), uma releitura da Poética de Aristóteles (BRAGA, 2010). Segundo Ricoeur (2005) “a metáfora porta uma informação na medida em que *re-descreve* a realidade” (p. 40, grifo do autor).

Para a fenomenologia, o fenômeno conjuga dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, a significação e a existência.

(...) fazendo-se hermenêutica, a fenomenologia insiste na originalidade do fenômeno humano, simbólico e polissêmico, comportando várias interpretações e se beneficiando de seu conflito (...) Trata-se de “ouvir” o outro, principalmente quando não tem voz, para que sua alteridade questione minha identidade. Isso é difícil em todos os sentidos. Mas é também o mais importante – somente o outro como tal nos poderá proporcionar abertura e acesso ao sentido, aos sentidos e a mais sentido (REZENDE, 1984, p. 46-47).

A perspectiva teórica e metodológica da fenomenologia hermenêutica desenvolvida por Martin Heidegger (2015), sobretudo na obra *Ser e Tempo*, possibilita explorar e compreender com maior profundidade as experiências dos participantes. Ela não explica a experiência, mas nos coloca em contato com a subjetividade do indivíduo. A subjetividade de um e a de outro se transformam em intersubjetividade, que se interpenetram, se reconhecem, se conflitam e se relacionam.

Dentro dessa perspectiva, Van Manen (1997) sugere que a interpretação deve ser guiada pela descrição textual dos aspectos da experiência relatados pelo participante. Dessa

maneira, a análise de significados considera os dados como texto, considerando toda a narrativa. A compreensão do fenômeno de interesse emerge das narrativas feitas pelos participantes (GÓMEZ, 2011).

Para Van Manen, o pesquisador deve primeiramente buscar compreender como o fenômeno é vivido pelos participantes e, posteriormente, inferir suas próprias interpretações acerca das interpretações que o participante relatou de suas experiências (GÓMEZ, 2011). Os passos do método proposto por Van Manen estão descritos no quadro 5:

QUADRO 5 - MÉTODO DE VAN MANEN

| Passos do processo de análise dos dados |
|--|
| Voltar-se para o fenômeno de interesse; |
| Investigar a experiência vivida; |
| Refletir sobre os principais temas que caracterizam o fenômeno; |
| Descrever o fenômeno – a arte de escrever e de reescrever; |
| Equilibrar o contexto da investigação considerando as partes e o todo. |

FONTE: Adaptado de GÓMEZ (2011, p. 128, tradução nossa).

Por sua vez, Riessman (2005) apresenta as seguintes estratégias de análise narrativa, a saber: a) análise temática; b) análise estrutural; c) análise interacional e d) análise de desempenho. Dentre os modelos de análise mencionados, concentrei-me na análise temática. Nesse modelo, o enfoque é no conteúdo de um texto, o que é contado mais do que como é contado. Dessa forma, a linguagem subsidia a abordagem: “a linguagem é uma rota direta e inequívoca para o significado” (RIESSMAN, 2005, p. 2, tradução nossa).

Ao mencionar a linguagem, não poderia deixar de evocar novamente Vygotsky, uma vez que ele confere à linguagem um papel de destaque no processo de pensamentos, um signo mediador por excelência. “A linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (OLIVEIRA, 1993, p. 43). Vygotsky considera que uma das funções básicas da linguagem é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem.

A abordagem temática é útil para identificar temas comuns nas histórias contadas e, simultaneamente, atentar para peculiaridades individuais que levam o pesquisador a responder seu problema de pesquisa. Vinhetas ilustrativas dos relatos foram incluídas na análise

(RIESSMAN, 2005). Além disso, apresentei o participante por meio de uma *logline*¹² retirada da própria história contada pelo mesmo.

Fundamentada em Clandinin e Connelly (2015), utilizei o seguinte procedimento para análise e interpretação das narrativas: li diversas vezes os textos de campo, buscando construir um relato sintético do que estava contido nos conjuntos de textos de campo. Bardin (1977) denomina essa fase de estabelecimento de contato inicial com o material colhido de “leitura flutuante”, em que o pesquisador permite-se invadir por impressões e orientações.

Pouco a pouco a leitura foi se tornando mais precisa, com vários trechos destacados. Emergiram assuntos como lugar, cenário, enredo, tensões, contexto e características pessoais dos atores das histórias narradas; esses se tornaram cada vez mais complexos à medida que avançava nessa leitura.

Cada história contada foi tratada individualmente, considerando sua singularidade e buscando explorar seus significados. Concluídas as análises individuais, o conjunto de informações foi analisado, com base na identificação de semelhanças e diferenças, redefinição de categorias e a interpretação com base em referenciais teóricos previamente estabelecidos e decorrentes dos resultados (RIESSMAN, 2005).

Uma recomendação comum entre os diversos estudiosos é a realização de leituras atentas dos dados gerados e transcritos, sempre tendo como elemento norteador a pergunta de pesquisa. Para Clandinin e Connelly (2015), “são respostas às perguntas de sentido e significância social que por sua vez modelam textos de campo em textos de pesquisa” (p. 178). Nesse trabalho, considero como principal pergunta de sentido a pergunta geral de pesquisa.

Estas são as questões que formam a análise e interpretação do trabalho. Dito isto, com os pilares do espaço tridimensional da pesquisa narrativa (interação, continuidade e situação) em mente e o *framework* epistemológico *imagens, regras e princípios*, comecei a tematizá-los indutivamente em categorias.

O pesquisador narra o que lhe foi contado e tem oportunidade de fazer seus próprios recortes, influenciado por seus interesses de pesquisa e sua própria subjetividade. Na medida em que o pesquisador busca por uma forma narrativa para transmitir com significado e relevância a história vivida e contada pelos participantes, questões de voz e assinatura provocam certa tensão na composição dos textos de pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

¹² A *logline* cumpre a função de dizer as pessoas sobre o que é a sua história, de forma sucinta e atrativa. É um breve resumo, com uma ou duas frases, que visa despertar o interesse na essência da história.

A voz está relacionada ao desafio enfrentado pelo pesquisador de, ao compor o texto de pesquisa, conseguir expressar sua própria voz em um estudo que visa contar as experiências historiadas pelos participantes e representar suas vozes e, ao mesmo tempo, criar um texto que seja significativo para a audiência (público-alvo). A assinatura tem relação com a devolutiva do texto de pesquisa ao participante para confirmar se ele se reconhece no texto. Perguntas relacionadas à identidade textual são feitas: “Este é você? Você se vê aqui? É este o personagem que você quer ser quando for lido pelos outros?” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 196). Da mesma forma, Gómez (2011) afirma que para garantir ao máximo a preservação da experiência do que foi contado individualmente, a fase de análise de dados pode incluir pedidos de esclarecimentos e solicitação de validação final do texto. Assim sendo, submeti o texto de pesquisa aos entrevistados para que pudessem confirmar, sugerir ou discordar da interpretação acerca da história contada por cada um deles.

Os *feedbacks* são importantes no processo de experimentação da forma narrativa que pesquisador imprime ao texto de pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Além dos orientadores, ao término do processo de composição de sentidos do texto de pesquisa, contei com dois leitores-colaboradores com formação em psicologia com o intuito de obter sugestões e opiniões que pudessem contribuir para a qualidade da narrativa.

Enfim, por intermédio de fragmentos das histórias contadas pelos participantes, descortinam-se subsídios importantes para contribuir com a produção de conhecimento na EPT.

A seguir, apresento o produto educacional construído e implementado no decorrer do curso. A produção de um produto educacional é uma exigência demandada em programas de pós-graduação profissionais na área de ensino, área que por definição é interdisciplinar.

4 EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA COMO PRODUTO EDUCACIONAL

Fotografar é colocar na mesma linha de mira, a cabeça, o olho e o coração
(CARTIER-BRESSON, 2014, p. 1, tradução nossa).

A produção de um produto educacional é uma exigência demandada em programas de pós-graduação profissionais na área de ensino, área que por definição é interdisciplinar. De modo geral, os cursos de mestrado profissional na área de ensino destinam-se aos professores em exercício na educação básica e os produtos educacionais produzidos pelos alunos devem ficar disponíveis para que possam ser consultados e utilizados por outros profissionais.

O ProfEPT desde a divulgação do primeiro edital do processo seletivo oportunizou o ingresso tanto de docentes quanto de técnicos-administrativos em educação (TAE), além de ter disponibilizado vagas de ampla concorrência destinadas à comunidade em geral, congregando de maneira inédita profissionais de diversas áreas de formação como administradores, contadores, jornalistas, enfermeiros, educadores físicos, pedagogos, dentre outros.

A proposta do ProfEPT busca proporcionar qualificação profissional em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com a finalidade, tanto de produzir conhecimento, como de desenvolver produtos, por meio de pesquisas de natureza aplicada que integrem os saberes inerentes ao mundo de trabalho e ao conhecimento sistematizado.

Ao voltar o meu olhar para as situações reais vividas em minha atuação profissional e buscar delinear uma proposta de intervenção na realidade vivida por meio do produto educacional, o esforço não foi de pequena proporção, uma vez que o cargo que ocupo em uma Universidade Federal Pública é o de administradora e o ambiente organizacional onde estou inserida é o administrativo, no setor de compras e licitações.

Contudo, não restam dúvidas que uma escola não se faz apenas com professores e alunos. Sempre estiveram presentes nas escolas outros trabalhadores e os TAE, especificamente, possuem um papel muito importante na EPT. Sendo o universo da EPT o universo do trabalho e dos trabalhadores, busquei por meio do produto educacional descortinar o trabalho desempenhado pelos TAE e revelar aspectos do contexto de trabalho onde esse trabalhador está cotidianamente inserido, de maneira que ele tivesse voz e se sentisse protagonista do processo de constituição da sua identidade profissional.

A arte sempre foi considerada como o campo privilegiado da criação. Para tanto, a fotografia foi utilizada como uma aliada para a ampliação do olhar. Nesse capítulo, descrevo a experiência que vivenciei durante este intenso processo criativo de criar uma exposição fotográfica e espero contribuir com novas ideias para que outros alunos consigam articular

com êxito o ensino (no cotidiano da sala de aula ou nos diferentes espaços educativos) e a pesquisa para o desenvolvimento do produto educacional, uma vez que participo da primeira turma do Programa e há um amplo caminho de possibilidades a ser desbravado.

A seguir, apresento alguns conceitos adotados no que diz respeito à fotografia e a sua finalidade em meu estudo.

4.1 FOTOGRAFIA: COMPREENSÕES CONCEITUAIS

O uso de imagens, especialmente fotográficas, ocupa um lugar de destaque no campo das ciências humanas – nas investigações antropológicas em particular, a exemplo do que pode ser constatado na obra de Margaret Mead, Gregory Bateson e Bronislaw Malinowski (SAMAIN, 1995).

Margaret Mead foi a primeira antropóloga a defender o uso de imagens na pesquisa antropológica. Juntamente com Gregory Bateson, Mead pesquisou, entre os anos de 1936 e 1939, os balineses – pesquisa que deu origem à obra *Balinese Character: a photographic analysis* (1942), considerada a principal obra de referência quanto à utilização da fotografia no campo da antropologia (NAKAOKA, 2016).

Margaret Mead reconhecia que havia chegado o momento em que não era mais suficiente falar e construir discursos a respeito do homem apenas descrevendo-o. Era preciso ir além. Mostrá-lo, expô-lo, torná-lo visível para melhor conhecê-lo, sendo a objetividade de tal conduta não mais ameaçada pelo visor da câmera fotográfica do que pelo caderno de campo do antropólogo (SAMAIN, 1995).

Guran (1997) desenvolveu um estudo com o objetivo de analisar as principais questões teóricas e práticas inerentes à produção e à utilização de fotografias na pesquisa antropológica. Apesar do estudo do autor localizar-se no campo de conhecimento da antropologia, aproximo-me de algumas de suas reflexões que considero importantes a respeito do uso da fotografia em pesquisa científica.

O autor afirma que a fotografia produzida durante uma pesquisa antropológica cumpre duas finalidades distintas: a) a fotografia feita com o objetivo de se obter informações; e b) a fotografia feita para demonstrar ou enunciar conclusões. Em relação ao primeiro tipo, denominado por Guran (1997) como a fotografia produzida ‘para descobrir’, corresponde àquele momento da observação participante em que o pesquisador se familiariza com o seu objeto de estudo, vivencia o cotidiano de uma comunidade e suas primeiras percepções servem para balizar o trabalho de campo. As fotos obtidas nesta fase podem ser utilizadas

diretamente em entrevistas com os participantes e servem como referência para a construção do objeto de estudo. Elas podem ainda contribuir para que “o pesquisador avance na compreensão da realidade estudada, voltando a ser utilizadas em outras etapas do trabalho para enunciar ou explicitar conclusões” (GURAN, 1997, p. 2).

No que diz respeito à fotografia ‘para contar’, a segunda finalidade abordada pelo autor, corresponde ao momento em que o pesquisador já compreende e, de certa maneira, domina o seu objeto de estudo e utiliza a fotografia para destacar aspectos marcantes da cultura estudada e desenvolver sua reflexão apoiado nas evidências que a fotografia aponta (GURAN, 1997).

A finalidade do uso da fotografia em meu estudo aproxima-se do uso da fotografia ‘para descobrir’, utilizada com o objetivo de ajudar a fazer emergir novas pistas que permitirão uma melhor compreensão do fenômeno estudado. Nesse sentido, Novaes (1998) destaca que

o uso da imagem acrescenta novas dimensões à interpretação da história cultural, permitindo aprofundar a compreensão do universo simbólico, que se exprime em sistemas de atitude por meio dos quais os grupos sociais se definem, *constroem identidades* e apreendem mentalidades (p. 116, grifo nosso).

Mas então o que é fotografia? Henri Cartier-Bresson (1952), citado por Guran (1997), define fotografia como (...) “o reconhecimento simultâneo, numa mesma fração de segundo, da significação de um fato e a organização rigorosa das formas percebidas visualmente que exprimem esse fato” (p. 8). Essa peculiaridade faz da fotografia uma realização estritamente pessoal, resultado direto da interação entre o fotógrafo e o conteúdo da cena registrada.

E o que a fotografia nos revela? A fotografia revela o lado aparente da vida, visível na sua exterioridade. Revela a aparência das coisas, das pessoas, da natureza, detalhe da vida que se pretendeu mostrar num dado momento (KOSSOY, 2016). Ademais, a fotografia é um dos principais expedientes para experimentar algo, dando uma aparência de participação (SONTAG, 2004).

Uma das mais significativas contribuições da fotografia ao meu trabalho reside na possibilidade que oferece à pesquisa, à descoberta e às várias “leituras” que os receptores farão dela ao longo da história.

Considerando, no seu conjunto, a linha de pesquisa onde meu estudo está localizado (Organização e memórias de espaços pedagógicos na EPT/ macroprojeto 4 - História e Memórias no contexto da EPT), os objetivos almejados, a pesquisa narrativa (método proposto), cujo interesse dos pesquisadores é a experiência vivida, ou seja, as vidas humanas e

como elas são vividas, a fotografia despontou como uma verdadeira aliada nesse meu caminhar investigativo, uma vez que para Guran (1997), uma função da fotografia é destacar um aspecto de uma cena a partir do qual seja possível desenvolver uma reflexão objetiva sobre como os indivíduos ou os grupos sociais representam, organizam e classificam as suas experiências e relacionam-se entre si.

Nessa direção, identifiquei os principais pontos de articulação teórica entre o tema da pesquisa, os objetivos, os procedimentos metodológicos e a decisão de utilizar imagens fotográficas na construção do meu produto educacional nos escritos de Sontag (2004), Telles (2006) e Kossoy (2016). Sontag (2004) afirma que “as fotos são, de fato, experiência capturada, e a câmera é o braço ideal da consciência, em sua disposição aquisitiva” (p. 14). Por sua vez, Telles (2006) destaca que “a fotografia proporciona e significa a experiência humana por meio das imagens escolhidas pelo fotógrafo” (p. 513). Já Kossoy (2016) relaciona fotografia e memória e considera que “fotografia é memória e com ela se confunde” (KOSSOY, 2016, p. 132).

Uma das potencialidades da fotografia é proporcionar fragmentos visuais que informam das múltiplas atividades do homem e de sua ação sobre outros homens e sobre a natureza. Ela nos mostra um recorte da aparência das coisas, das pessoas, dos fatos, tal como foram (estética e ideologicamente) capturados num dado momento de sua existência ou ocorrência (KOSSOY, 2016).

Nessa perspectiva, Dubois destaca que

a imagem fotográfica como é inseparável do ato que o constitui, não é apenas um traço luminoso, é também um rastro trabalhado por um gesto radical, que o cria inteiramente a partir de um único golpe, o gesto do corte, do corte que faz seus golpes caírem ao mesmo tempo sobre o segmento de duração e no continuum da extensão (1986, p. 141, tradução nossa).

Entre cortes e recortes da realidade, Sontag (2004) afirma que “a foto é uma fatia de espaço bem como de tempo” (p. 33). Ao fotografar, o fotógrafo escolhe necessariamente um enquadramento no espaço e um instante no tempo. Toda fotografia tem sua origem num espaço e tempo específicos, suas *coordenadas de situação* (KOSSOY, 2016, grifo do autor).

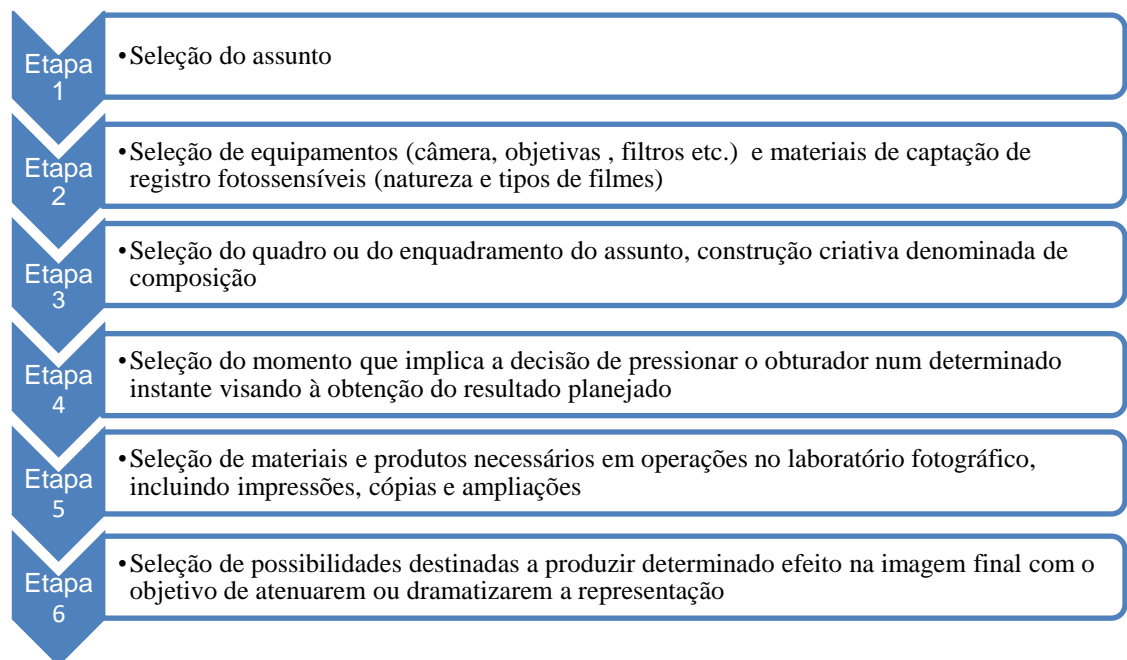
Devemos perceber ainda que a fotografia estabelece em nossa memória um arquivo visual de referência insubstituível para o conhecimento do mundo e tem se mostrado bastante eficaz para fixar a memória dos fatos. O potencial informativo das fotografias pode ser alcançado na medida em que esses fragmentos forem localizados em um dado momento histórico, com seus desdobramentos compreendidos no tempo e no espaço do ato da tomada do registro (KOSSOY, 2016).

Em função do exposto, podemos afirmar que fotografia vincula-se a uma realidade primeira que a gerou em determinado lugar e tempo. Quando perdemos os dados sobre aquele passado ou quando inexitem informações acerca do referente que a originou, o que temos é uma imagem descontextualizada, sem identificação, sem identidade e, portanto, sem história (KOSSOY, 2016). Oportunamente, Sontag (2004) considera as imagens fotográficas como peças comprobatórias numa biografia ou numa história em andamento.

Fotos fornecem um testemunho. A fotografia é aceita e utilizada como prova definitiva, por registrar aspectos selecionados do real, tal como estes fatos acontecem, denotando a característica de credibilidade. Diferentemente da criação literária, a fotografia fornece “provas” concretas de uma realidade que se pretende revelar (KOSSOY, 2016).

De acordo como Kossoy (2016), as etapas habituais inerentes ao fazer fotográfico são:

FIGURA 6 - ETAPAS DO FAZER FOTOGRAFICO



FONTE: Adaptado de Kossoy (2016, p. 29-30).

Percorrendo essas etapas, a transposição de realidades emerge. Kossoy (2016) refere-se à transposição de dimensões, ou seja, a transposição da realidade visual do assunto selecionado, no contexto da vida (primeira realidade), para a realidade da representação (imagem fotográfica: segunda realidade). Guran (1997) afirma que uma fotografia na sua dimensão documental não é o produto livre da imaginação de alguém, mas sim o resultado de uma “pegada da realidade” (p. 5, grifo do autor).

Outro aspecto importante a ser considerado é que a imagem fotográfica consiste num instrumento muito eficaz na divulgação de ideias, na formação de opinião pública e que se presta aos mais diferentes usos dirigidos. Telles (2006) argumenta acerca da relevância de objetos de arte (fotografia e teatro) na geração de dados na investigação qualitativa no campo da Educação, a pesquisa educacional com base nas artes (PEBA) no desenvolvimento profissional docente. O autor descreve dois estudos que realizou com professores franceses e professores iniciantes brasileiros nos quais utilizou, respectivamente, a fotografia e o espetáculo teatral como dispositivos deflagradores de reflexão compartilhada.

O autor constatou, com base nos dois estudos realizados, ações emancipadoras apresentadas pelos professores durante as reflexões compartilhadas, tais como a revisitação e organização de suas experiências, a articulação de um discurso a ser compartilhado com outros colegas participantes, a tomada da palavra, em público, para a exposição dos danos de suas formações e do exercício profissional.

Telles (2006) argumenta ainda que a PEBA, ao associar objeto de arte e reflexão compartilhada, convida seus participantes a articularem seus conhecimentos dentro de contextos reflexivos nos quais indivíduos diferentes compartilham histórias de vida e experiências pedagógicas. Desafiados pelos objetos de arte, os participantes da pesquisa são provocados a pensarem sobre suas experiências vividas nos contextos institucionais e nas relações sociais em que estão inseridos. No decorrer da leitura do estudo de Telles (2006), obtive vários *insights* de como poderia conduzir a proposta da exposição fotográfica sobre o trabalho do TAE na EPT.

Tirar uma foto é demonstrar interesse, é atribuir importância, é estar em cumplicidade com um tema interessante e digno de se fotografar (SONTAG, 2004). Tendo em vista meu repertório pessoal e profissional e meus filtros individuais e, apoiada nos recursos oferecidos pela tecnologia, produzi uma centena de imagens fotográficas acerca do contexto de trabalho do TAE na EPT, imagens que revelam o cotidiano profissional por onde esse profissional da educação circula no seu dia-a-dia. Essas imagens, que mostram ambientes institucionais internos e externos, foram tiradas no mês de agosto de 2018 em três câmpus do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), em sua Reitoria e no Centro de Referência em Formação e Educação à Distância (Cerfead).

As fotografias são portadoras de significados muitas vezes não explícitos que aguardam a percepção de um observador. Os receptores trazem suas próprias imagens preconcebidas sobre determinados assuntos e, por sua natureza polissêmica, as imagens fotográficas permitem uma leitura plural, dependendo de quem as aprecia. Decifrar a

realidade interior das representações fotográficas, seus significados ocultos, suas tramas, realidades e ficções, as finalidades para as quais foram produzidas é a tarefa fundamental a ser empreendida (KOSSOY, 2016).

Para a realização dessa importante tarefa, convidei quinze técnicos-administrativos em educação do IFSC das mais diversas áreas de atuação para decifrem e atribuam significados a uma imagem fotográfica de livre escolha selecionada dentro do conjunto das cem fotografias. Deste *portfólio* de imagens fotográficas, quinze imagens fotográficas selecionadas pelos meus convidados para a exposição ajudaram a recordar trechos das trajetórias profissionais dos TAE na EPT e serviram como ponto de partida da narrativa dos fatos e emoções contidas em suas histórias de vida.

Vale dizer ainda que as fotografias produzidas para a exposição fotográfica são resultado do meu próprio processo de criação e de construção pessoal enquanto fotógrafa e pesquisadora. As imagens fotográficas capturadas são antes de tudo uma representação a partir do real segundo o meu olhar e ideologia, uma representação resultante do meu próprio processo de criação e de construção.

A imagem fotográfica não é um simples registro químico ou eletrônico do objeto fotografado: qualquer que seja o objeto da documentação não se pode esquecer que a fotografia é sempre uma representação a partir do real intermediada pelo fotógrafo que a produz segundo sua forma particular de compreensão daquele real, seu repertório, sua ideologia (KOSSOY, 2016, p. 49-50).

Afinal, quando pesquisadores narrativos estão em campo, eles estão registrando a experiência de alguém e concomitantemente vivenciando uma experiência, qual seja: a experiência da pesquisa que envolve a experiência que eles desejam investigar (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

A seguir, trago uma breve exposição acerca dos elementos da construção expográfica e situo a experiência do público.

4.2 EXPOSIÇÃO: ELEMENTOS DA CONSTRUÇÃO EXPOGRÁFICA E A EXPERIÊNCIA DO PÚBLICO

Exposições fazem parte de um sistema de comunicação com lógica e sentido próprios. Desempenham um importante papel na representação e comunicação de histórias, conhecimentos, novidades, modos de fazer e viver.

Uma exposição se materializa no encontro entre sujeito (visitante) e objeto (conjunto expositivo) ou, numa concepção mais atual, entre sociedade e seu patrimônio cultural. Haverá sempre um sujeito para quem essa exposição foi criada e que sem o qual ela não terá razão de existir (IBRAM, 2017).

Uma exposição se baseia na escolha e na apresentação de objetos que possam sustentar uma narrativa sobre um assunto determinado. As seleções e definições indicam as ideias e imagens desejadas e estabelecem, pelos sentidos, diálogos entre o produtor e o público (IBRAM, 2017). Nessa esteira, podemos afirmar que uma exposição consiste num espaço de negociação de sentido.

Nesse local de interação, a exposição configura-se como um espaço propício de construção de valores e tanto o emissor quanto o receptor se situam em relação a esses valores. A partir dessa compreensão, o público é compreendido como ator, como ativo, e não como mero consumidor passivo (CURY, 2005). Com base nesse destaque de Cury (2005), é perceptível que o espectador deve ser chamado para o diálogo, convidado a pensar.

Ou seja, ao invés de provocarem uma atitude passiva no visitante, as exposições devem ser concebidas para provocarem um comportamento ativo cognitivo (intelectual e emotivo) no visitante. Em decorrência disso, quando acontecem em museus, não é raro equipes interdisciplinares formadas por pesquisadores, educadores, *designers* e museólogos elaborarem conjuntamente estratégias expográficas de comunicação para que a exposição permita uma experiência de apropriação de conhecimento (CURY, 2005).

Cury (2005) apresenta ainda importante contribuição ao relacionar a construção expográfica e a experiência do público, argumentando à luz de John Dewey, renomado filósofo da educação norte-americano. De acordo com a autora,

as exposições são concebidas com vistas à experiência do público. (...) Conceber e montar uma exposição sob o viés da experiência do público significa escolher um tema de relevância científica e social e organizá-lo material e visualmente no espaço físico com o objetivo de estabelecer uma relação dialética entre o conhecimento que o público já tem sobre o tema em pauta e o novo conhecimento que a exposição está propondo (CURY, 2005, p. 42-43).

Assim, conceber e montar uma exposição significa oferecer ao público uma experiência de qualidade atrelada ao princípio da continuidade de interação, ou seja, uma nova experiência conectada com suas experiências anteriores e que influencie positivamente suas experiências futuras (CURY, 2005). “Certamente o público deve ter consciência de que *aquela* exposição foi uma experiência única” (CURY, 2005, p. 45, grifo da autora).

Ademais, exposições devem contribuir para a produção, reprodução e difusão de conhecimentos, sendo espaços privilegiados para a divulgação de ideias, para revelar e tornar público posicionamentos. Grande parte delas acontece em museus, mas há a possibilidade de ocorrerem em diversos locais (IBRAM, 2017), como universidades, escolas, ruas, parques, *shopping centers* ou até mesmo virtualmente, sob inúmeros formatos, com variados recursos expográficos.

Conceber e montar uma exposição exige mais que vontade e disposição. É importante ter clareza do que se quer fazer, para quem se quer fazer e por que fazer. A seguir, aprofundo questões fundamentais no que concerne às fases de construção de uma exposição norteada pela abordagem técnica apresentada por Cury (2005) e relacionando-as com o meu próprio processo de criação.

4.3 FASES DA CONSTRUÇÃO DE UMA EXPOSIÇÃO

De acordo com Cury (2005), considerando a abordagem técnica, o processo de construção de uma exposição divide-se nos seguintes momentos (ou fases): 1) Fase de planejamento e de ideia; 2) fase de *design*; 3) fase de elaboração técnica; 4) fase de montagem; 5) fase de manutenção, atualização e avaliação.

4.3.1 Fase de planejamento e de ideia

É nesta fase que surge a proposta conceitual da exposição, definem-se as estratégias e métodos de trabalho, após a análise dos recursos disponíveis e de suas limitações. Esta fase tem como produto a proposta da exposição (CURY, 2005) e demanda muito estudo e tempo de dedicação.

Em um primeiro momento, fiz uso do referencial teórico da administração, principalmente do planejamento estratégico. A ferramenta que utilizei foi a matriz do tipo 5W2H. Recebe esse nome devido à primeira letra das palavras inglesas: what (o que), who (quem), when (quando), where (onde), why (por que), e das palavras iniciadas pela letra H, how (como), how much (quanto custa).

Trata-se de uma ferramenta utilizada na elaboração de planos de ação, pois contempla um conjunto de elementos que detalha o que será feito; quem irá fazer; quando deve ser feito; onde deve ser feito; por que fazer (justificativa); qual método a utilizar para implementar o plano; e quanto custará (PALUDO, 2012).

O quadro 6 ilustra esse conjunto de elementos e aborda sinteticamente as respectivas ações, obtendo-se a matriz conhecida como 5W2H.

QUADRO 6 - MATRIZ 5W2H

| Inglês | Português | Ação |
|-----------------|------------------|--|
| What | O que | Especificar o que será feito |
| Who | Quem | Especificar o responsável para executar ou coordenar a ação |
| Where | Onde | Especificar o local onde será executada a ação ou a sua abrangência |
| When | Quando | Especificar o prazo para executar a ação |
| Why | Por que | Explicar a razão pela qual a ação deve ser feita |
| How | Como | Especificar a forma pela qual a ação deverá ser feita |
| How much | Quanto custa | Prover informações sobre o custo (orçamento necessário para executar a ação) |

FONTE: Adaptado de Paludo (2012).

Ou seja, é uma metodologia cuja base é composta pelas respostas a estas sete perguntas essenciais. É importante ter respostas claras e objetivas para estas perguntas, de modo que o plano de ação se torne factível. Vale lembrar que decisões não fundamentadas podem inviabilizar uma proposta.

Com estas respostas em mãos, tinha um roteiro de atividades que norteou todos os passos relativos ao projeto da exposição, de forma a tornar sua execução mais clara e efetiva. Pode-se observar isso no quadro 7:

QUADRO 7 – 5W2H DA EXPOSIÇÃO

| Inglês | Português | Ação |
|---------------|------------------|--|
| What | O que | Planejar, elaborar, montar e avaliar uma exposição fotográfica sobre o trabalho desenvolvido pelo técnico-administrativo em educação na EPT; |
| Who | Quem | Eu mesma sou a responsável por executar a exposição; |
| Where | Onde | No Câmpus Florianópolis-Continente do IFSC, câmpus anfitrião do Seminário de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação (SEPEI) no ano de 2018; |
| When | Quando | De 03/08/2018 a 17/09/2018 (aproximadamente 45 dias), no SEPEI, de 18 a 20 de setembro de 2018. O dia de início da exposição será no mesmo dia da abertura do SEPEI e ficará aberta para visitação pública até o dia 1º de outubro de 2018, conforme previamente acordado com a direção do Câmpus Florianópolis-Continente. |
| Why | Por que | a) para aprofundar a compreensão das experiências de vida e do processo de construção de identidades que ocorrem no trabalho e no processo formativo desses profissionais, originando um acervo para utilização em novas pesquisas sobre o tema; b) para identificar algumas concepções de trabalho que subjazem o eu-profissional dos técnicos-administrativos em educação, foco da pesquisa; c) para dar visibilidade ao trabalho do técnico-administrativo em educação que trabalha na educação profissional e tecnológica; d) para dar protagonismo ao trabalho dos técnicos-administrativos na educação profissional e tecnológica e contribuir para que as memórias captadas por meio da fotografia fiquem preservadas na história da Instituição de Ensino pesquisada. Todos esses objetivos elencados relacionam-se intrinsecamente com os objetivos do meu estudo e se constituem em informações importantes para todas as decisões, como por |

| Inglês | Português | Ação |
|----------|--------------|--|
| | | exemplo as narrativas que acompanharão cada foto, os objetivos que serão expostos, a maneira como serão vistos e as ações educacionais desenvolvidas no decorrer da exposição. |
| How | Como | Resumidamente, programei as seguintes etapas: a) definir o espaço da exposição junto à comissão de organização do evento; b) levantar bibliografia atualizada sobre exposições; c) visitar exposições (de preferência fotográficas) que estejam acontecendo em minha cidade, visando obter novas ideias; d) elaborar a proposta conceitual da exposição; e) submeter o rascunho da proposta ao crivo dos meus orientadores; f) caso a proposta seja aprovada, desenvolver o conceito da exposição ou ajustá-la; g) solicitar outras autorizações que porventura sejam necessárias para fotografar dentro dos câmpus; h) definir e confeccionar a coleção que dará o suporte material à comunicação do tema escolhido; i) divulgar institucionalmente a exposição; j) efetuar a montagem da exposição no espaço definido; l) interagir com os visitantes durante os dias de realização do SEPEI; m) realizar a avaliação da exposição junto aos visitantes (pesquisa de recepção de público); n) desmontar a exposição. |
| How much | Quanto custa | Aproximadamente R\$500 reais provenientes de recursos próprios, valor este previsto no orçamento financeiro do projeto de pesquisa cadastrado na plataforma Brasil. |

FONTE: Elaborado pela autora (2018).

Distribuí as etapas (com suas respectivas atividades) definidas com base em Cury (2005) em nove semanas, contadas a partir do exame de qualificação do meu projeto de pesquisa que ocorreu no dia 2 de agosto de 2018.

A compilação desses dados traduziu-se no seguinte cronograma operacional que utilizei para o acompanhamento da execução, como pode ser visto no quadro 8:

QUADRO 8 – CRONOGRAMA OPERACIONAL

| Etapas/semanas 2018 | 3 a 12/08 | 13 a 19/08 | 20 a 26/08 | 27/08 a 02/09 | 03 a 09/09 | 10 a 16/09 | 17 a 23/09 | 24 a 30/09 | 1 a 6/10 |
|----------------------------|-----------|------------|------------|---------------|------------|------------|------------|------------|----------|
| Fase de planejamento | X | X | X | X | X | | | | |
| Fase de <i>design</i> | | | | X | X | | | | |
| Fase de elaboração técnica | | | | | X | X | | | |
| Fase de montagem | | | | | | X | X | | |
| Fase de manutenção | | | | | | | X | X | |
| Fase de atualização | | | | | | | X | X | |
| Fase de avaliação | | | | | | | | X | X |

FONTE: Elaborado pela autora (2018).

A seguir, descrevo com maior nível de detalhamento os procedimentos mencionados na etapa **how (como)**.

4.3.1.1 Definir o local da exposição

Particpei de duas reuniões na Diretoria de Comunicação (Dircom) do IFSC nos dias 10 e 17 de agosto em que estavam representes membros da comissão central de organização do SEPEI. Na primeira reunião, de posse da autorização da instituição pesquisada assinada pelo Pró-Reitor de pesquisa, pós-graduação e inovação do IFSC, apresentei, em linhas gerais, o tema, os objetivos da minha pesquisa e a ideia inicial da exposição fotográfica.

Lugar definido, desloquei-me até lá e tirei todas as medidas para que as instalações futuras se encaixem perfeitamente no espaço disponível. Elaborei um croqui do espaço físico contendo as medidas e áreas aproximadas, pontos de iluminação, tomadas, móveis disponíveis e acessos.

FOTOGRAFIA 1 - ESPAÇO DESTINADO À EXPOSIÇÃO



FONTE: A autora (2019).

Vale dizer que desde o início considerei o local privilegiado para a realização de uma exposição. Nesse espaço, localizado defronte para o auditório onde estavam previstas várias palestras, também seriam servidos os *coffee breaks*. Ou seja, um local bastante propício para circulação de pessoas e interação social.

Oportunamente, contatei o chefe do departamento administração do Câmpus para verificar as condições de uso do espaço: o que poderia ou não ser retirado, pendurado, pregado.

4.3.1.2 Levantar bibliografia sobre exposição

Paralelamente, busquei na literatura orientações e recursos teóricos e metodológicos que pudessem me auxiliar na construção de uma exposição fotográfica. A seguir, apresento os materiais levantados que serviram como fontes de consulta e que nortearam todo o meu processo de concepção, montagem e avaliação da exposição:

CURY, Marília Xavier. **Exposição: concepção, montagem e avaliação**. São Paulo: Annablume: 2005.

CHIODETTO, Éder. **Curadoria em fotografia: da pesquisa à exposição**. [livro eletrônico]. São Paulo: Prata design, 2013. Disponível em: http://ederchiodetto.com.br/livro/livro_eder_AF2_digital.pdf. Acesso em: 5 ago. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM). **Caminhos da memória: para fazer uma exposição**. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Museus, 2017. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/Caminhos-da-Mem%C3%B3ria-Para-fazer-uma-exposi%C3%A7%C3%A3o1.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2018.

4.3.1.3 Visitar exposições que estejam em cartaz na cidade

Toda exposição precisa ter uma intencionalidade que norteia as escolhas durante todo o processo de construção da exposição. Para chegar ao conceito da minha exposição, visitei diversas exposições na cidade, analisando conteúdo e forma. Considero fundamental que você visite exposições que estejam acontecendo na sua cidade, no seu bairro, nas universidades circunvizinhas visando obter novas ideias para o seu trabalho. A dica é circule muito, vá para rua, vá ao museu, à galeria de arte, à biblioteca... caminhe por espaços formais e não formais de ensino.

O meu produto educacional é resultado, além de outros aspectos, de muita pesquisa em espaços de arte, a exemplo dos que menciono a seguir:

Em 22.08.2018 - Visitei a exposição "Retratos de Fotografia 2", de Edson Murilo Prazeres em um *shopping center* na cidade de São José, SC.

FOTOGRAFIA 2 - CARTAZ DA EXPOSIÇÃO



FONTE: Exposição Retratos da Fotografia 2 (2018).

Com essa visita, surgiu a ideia da elaboração da identidade visual, do convite da exposição e da criação da frase síntese da exposição.

Em 29.08.2018 - Visitei a exposição "Universo das Coisas Incontáveis" de Pati Peccin, no Museu Histórico de Santa Catarina.

FOTOGRAFIA 3 – IDENTIDADE VISUAL



FONTE: Exposição Universo das Coisas Incontáveis (2018).

Com essa visita, tive a ideia de providenciar, além do caderno de registro de visitantes, a urna da exposição para estimular os visitantes a avaliarem a exposição por meio do formulário de sugestões/comentários da exposição, conforme o registro fotográfico 4:

FOTOGRAFIA 4 - URNA DA EXPOSIÇÃO



FONTE: Exposição Universo das Coisas Incontáveis (2018).

Em 08.09.2018 - Visitei a exposição *Imagens e Textos* na rua Trajano, no centro da cidade de Florianópolis.

FOTOGRAFIA 5 – VISITA À EXPOSIÇÃO NA RUA



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2018).

Com essa visita, obtive o contato da empresa que faria a impressão das fotografias por meio de um funcionário que me forneceu dicas técnicas de como utilizar a placa *foam board*, também chamada de *papel pluma*.

Em 08.09.2018 - Visitei a exposição "Zininho, 20 anos de Saudade" na Galeria de Arte localizada no Mercado Público Municipal de Florianópolis.

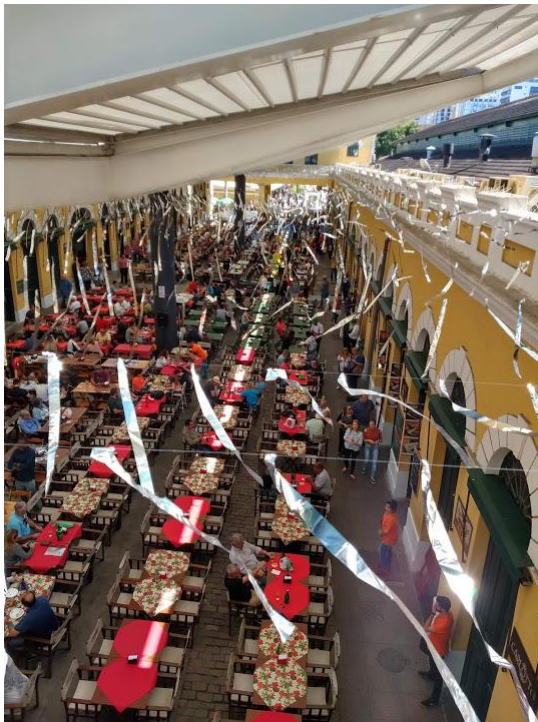
FOTOGRAFIA 6 – CARTAZ DA EXPOSIÇÃO



FONTE: Exposição Poeta Zininho 20 anos de saudade (2018).

No cenário do Mercado Público, captei a ideia do varal laminado que também utilizei no ambiente do IFSC.

FOTOGRAFIA 7 – VISTA PANORÂMICA DO MERCADO PÚBLICO



FONTE: A autora (2018).

Além das visitas, procurei participar de eventos que tivessem relação com o meu tema de interesse, como a palestra *Carreira dos servidores técnico-administrativos em educação: reflexões e perspectivas* realizada no mês de agosto de 2018 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

FIGURA 7 - PALESTRA SOBRE CARREIRA DOS TAE

SINTUFSC
SINDICATO PARA TODOS

PALESTRA COM DIREÇÃO DA FASUBRA E CIS NACIONAL
CARREIRA DOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS
EM EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

SEGUNDA - 20 DE AGOSTO - 14 HORAS
NO AUDITÓRIO DO CSE

Prezados trabalhadores e trabalhadoras da UFSC, o SINTUFSC e a Comissão Interna de Supervisão da Carreira (CIS-UFSC) convidam para a palestra com a Direção da Fasubra e a Coordenação da CIS Nacional sobre: «Carreira dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação: reflexões e perspectivas».

A palestra será no dia 20, às 14 horas, no auditório do Centro Socio-Econômico (CSE) no campus da UFSC da Trindade.

PARTICIPE!

FONTE: <https://bit.ly/2VCSrkp>

Enfim, aproveitei ao máximo todos esses momentos para treinar meu olhar, viver novas experiências, documentar cuidadosamente em um caderno de campo todos os aspectos que chamaram minha atenção e que considerei relevantes nas visitas que fiz.

Indubitavelmente, todos esses eventos facilitaram a deflagração de novas ideias e a consolidação da proposta conceitual da minha exposição, que apresento a seguir.

4.3.1.4 Elaborar a proposta conceitual da exposição

Qual será a ideia, a proposta que será desenvolvida na exposição? O que se pretende mostrar? Qual o público-alvo da exposição? São diversas perguntas e há que se ressaltar que, em uma exposição, é necessário fazer muitas escolhas, afinal não é possível mostrar tudo num único evento.

O público-alvo é parte de um universo de pessoas que se deseja que visite a exposição. Como a exposição aconteceu primordialmente durante o SEPEI no Câmpus Florianópolis-Continente do IFSC, o público-alvo foi constituído por docentes, alunos, servidores técnico-administrativos e funcionários terceirizados.

Ademais, é importante que o título da exposição apresente, da melhor forma possível, o seu conteúdo. É desejável que este seja de fácil entendimento e que possua características que contribuam para uma rápida memorização (IBRAM, 2017).

Referindo-me à proposta propriamente dita, o acervo da exposição “O trabalho dos TAE em Imagens e Textos” contou com cerca de quinze imagens coloridas em tamanho aproximado de (30×30) cm, cada qual acompanhada de um pequeno texto, uma leitura-depoimento de TAE de várias áreas de atuação enfim, profissionais que constroem cotidianamente a história do IFSC.

Foram convidados 15 (quinze) TAE para selecionarem, de livre escolha, uma imagem fotográfica para a exposição que melhor representasse seu trabalho no IFSC, dentro de um *portfólio* de 100 (cem) fotos produzidas por mim. Sem dúvida um número expressivo de fotos, uma vez que pretendia aproveitar algumas dessas fotos em outro momento da minha pesquisa, na primeira fase da entrevista narrativa (emprego de auxílios visuais). Ou seja, para esta exposição, cada foto foi apreciada por um TAE convidado a externar sua relação com a imagem, e essa impressão foi registrada nos textos que acompanharam as fotos.

Além da Reitoria do IFSC, havia imagens de outros câmpus, mas sem serem identificadas; pois entendo que essas fotos ganharam um caráter universal, uma vez que o trabalho do TAE pode ser encontrado em qualquer lugar na EPT. As fotos não possuíam título.

Isso foi pensado propositalmente, dando a liberdade para que cada espectador elaborasse a sua legenda, o seu texto para cada foto, conforme as percepções de cada um.

Cury (2005) orienta a definição de oito palavras que sintetizem a proposta e que deverão estar presentes na forma e na organização espacial da exposição. Dessa forma, as seguintes palavras sintetizam a proposta da exposição “O trabalho dos TAE em imagens e textos”: Técnico-administrativo em educação, trabalho, profissão, relevância social, ambientes institucionais, identidade profissional, Instituto Federal de Santa Catarina, Educação Profissional e Tecnológica.

E a criação de uma frase síntese da exposição: Trabalho e profissão (ainda) são senhas de identidade. Sendo assim, aquilo que o sujeito faz no mundo o identifica: “... é pelo agir, pelo fazer, que alguém se torna algo: ao pecar, pecador; ao desobedecer, desobediente; ao trabalhar, trabalhador” (CIAMPA, 2001, p. 64).

Imediatamente após a aprovação da proposta pelos meus orientadores, comecei a convidar pessoalmente quinze colegas TAE de meu círculo mais próximo de convivência profissional para participarem da exposição embasada em Oliveira (2009). Para a autora,

Conviver é mais do que visitar e, não sendo algo que possa ser delegado, requer um envolvimento pessoal de observação, questionamento e diálogo. Somente olho no olho com o outro e, com ele convivendo, é que se pode detectar e compreender posições políticas e informações que nos são fornecidas sobre dada realidade (OLIVEIRA, 2009, p. 315).

A amostra foi intencional (amostragem de conveniência) em virtude do acesso imediato e direto a esses colegas, os quais foram selecionados com base nos seguintes critérios preestabelecidos:

- a) Trabalharem em diferentes áreas de atuação, como a pesquisa, o ensino, a extensão e também em setores administrativos do IFSC;
- b) Contemplar servidores do sexo masculino e feminino;
- c) Pertencerem a faixas etárias variadas;
- d) Exercerem cargos variados no IFSC;
- e) Contemplar tanto servidores não estáveis quanto já estáveis no serviço público;
- f) Pelo menos 20% dos TAE convidados possuir função de confiança.

A seguir, no quadro 9, o perfil dos TAE convidados elaborado com base nos critérios elencados anteriormente pode ser melhor visualizado:

QUADRO 9 - PERFIL DOS TAE CONVIDADOS

| Convidado (a) | Sexo | Idade | Cargo | Função de confiança | Setor | Tempo de IFSC |
|---------------|------|-------|---|---------------------|---|---------------|
| Convidada 1 | F | 51 | Assistente em administração | Não | Coordenadoria de Licitações da Reitoria | 6 anos |
| Convidado 2 | M | 38 | Técnico em contabilidade | Não | Departamento de orçamento e finanças da Reitoria | 3 anos |
| Convidada 3 | F | 35 | Assistente em administração | Sim | Departamento de contratos da Reitoria | 4 anos |
| Convidada 4 | F | 35 | Assistente em administração | Não | Coordenadoria de apoio acadêmico do Câmpus Florianópolis | 4 anos |
| Convidado 5 | M | 38 | Técnico de laboratório área | Não | Coordenadoria de área de cultura geral do Câmpus São José | 7 anos |
| Convidada 6 | F | 44 | Bibliotecária-documentalista | Não | Biblioteca do Câmpus Fpolis-Continente | 10 anos |
| Convidado 7 | M | 35 | Analista de Tecnologia da Informação (TI) | Não | Departamento de sistemas de informação da Reitoria | 2 anos |
| Convidada 8 | F | 41 | Jornalista | Não | Departamento de marketing e jornalismo da Reitoria | 5 anos |
| Convidado 9 | M | 37 | Pedagogo-área | Não | Coordenadoria pedagógica do Câmpus Fpolis | 7 anos |
| Convidada 10 | F | 35 | Assistente em administração | Não | Coordenadoria de registro de preços da Reitoria | 4 anos |
| Convidado 11 | M | 37 | Técnico em assuntos educacionais | Não | Coordenadoria de extensão do Câmpus Florianópolis | 8 anos |
| Convidada 12 | F | 36 | Auditora | Sim | Auditoria Interna | 4 anos |
| Convidado 13 | M | 42 | Analista de TI | Sim | Diretoria de gestão do conhecimento | 8 anos |
| Convidada 14 | F | 33 | Técnica em secretariado | Não | Procuradoria Federal | 5 meses |
| Convidada 15 | F | 45 | Assistente em administração | Não | Coordenadoria de Compras do Câmpus Florianópolis-Continente | 1 ano |

FONTE: Elaborado pela autora (2019).

Concomitantemente, estabeleci contato com os diretores dos Câmpus Florianópolis, Florianópolis-Continente e São José com o objetivo de agendar um horário para fotografar

nesses locais. Em uma semana, tirei todas as fotos que pretendia e criei um álbum digital de fotos no *google fotos* (serviço de compartilhamento e armazenamento de fotos desenvolvido pelo Google) denominado “O trabalho dos TAE em imagens e textos”.

Conforme os convidados iam se manifestando favoráveis à participação, eu encaminhava por meio de correio eletrônico a proposta exposta no quadro 10:

QUADRO 10 – PROPOSTA ENCAMINHADA AOS CONVIDADOS

A PROPOSTA: CONSTRUINDO A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS TAE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): VISIBILIDADE E PROTAGONISMO

A exposição “O trabalho dos TAEs em Imagens e Textos” da mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede (ProfEPT) Eveline Wolniewicz integrará a programação do SEPEI 2018 e seguirá aberta à visitação do público no Hall do Câmpus Florianópolis-Continente do IFSC. A exposição apresentará 15 imagens, na sua grande maioria coloridas, em tamanho aproximado de (30×30) cm, cada uma contendo um texto, uma leitura-depoimento de técnicos-administrativos em educação (TAE) em várias áreas de atuação. Enfim, profissionais que fazem parte da história do IFSC e escreveram suas impressões sobre as imagens institucionais de diversos ambientes fotografadas pela mestranda. As imagens revelam aspectos do trabalho dos TAE no IFSC. Além da Reitoria, há também imagens de outros Câmpus, mas sem serem identificadas, pois para ela essas fotos ganham um caráter universal, uma vez que o trabalho do TAE pode ser encontrado em qualquer lugar. As imagens não possuem título. Segundo a mestranda isso é proposital, possibilitando que cada espectador elabore seu título e o seu texto para cada foto conforme as percepções de cada um. Para esta exposição, cada foto será apreciada por um TAE convidado, que narrará a sua relação com a imagem, e essa impressão será registrada nos textos que acompanharão as fotos.

PARA SELECIONAR A FOTOGRAFIA E ESCREVER SUA NARRATIVA PENSE NO SEGUINTE:

EU PERCEBO QUE MEU TRABALHO ESTÁ REPRESENTADO NESTA FOTOGRAFIA UMA VEZ QUE...

PASSO 1 – Acesse o convite para acessar o álbum “O trabalho dos TAE em Imagens e Textos” no link do *google fotos* encaminhado no seu e-mail. Para selecionar a foto, basta clicar em cima dela e na borda central inferior da imagem consta: **Diga alguma coisa** – Informe seu nome e clique em enviar.

PASSO 2 – Elabore um título/legenda para a foto escolhida por você com no máximo duas palavras. Exemplo: “Aquisições Públicas”.

PASSO 3 - Complete a frase: **EU PERCEBO QUE MEU TRABALHO ESTÁ REPRESENTADO NESTA FOTOGRAFIA UMA VEZ QUE** em no máximo 5 linhas, tamanho Arial 12. Encaminhe a legenda, seu depoimento, acompanhado de seu nome e setor de lotação para o e-mail: evelinebbw@gmail.com **até 04/09** – terça-feira, impreterivelmente.

Muito obrigada por sua disponibilidade em participar!

Eveline

FONTE: Elaborado pela autora (2018).

Enquanto aguardava o retorno do correio eletrônico encaminhado aos convidados, iniciei o processo de criação da identidade visual da exposição e pensei na definição do circuito da experiência (apreciação) do público.

4.3.2 Fase de *design*

O desenho ou *design* da exposição é um elemento fundamental de atratividade e influencia sobremaneira a experiência do público. O cruzamento entre a concepção espacial e a concepção da forma estabelece as bases para o *design* da exposição, ou seja, a composição visual da exposição em um determinado espaço físico (CURY, 2005).

Para “pensar visualmente” a exposição, fiz uso de folhas grandes de papel para anotações, canetas para desenhar e blocos de pequenos papéis coloridos e adesivados. Também troquei algumas ideias com colegas com formação em *design* e com fotógrafos profissionais.

E qual o circuito escolhido para a transmissão das informações contida no acervo? A maneira como o visitante caminha no espaço expositivo é pré-definida, mesmo quando o circuito é o de livre escolha e corresponde a uma forma de apropriação do conhecimento (CURY, 2005). Optei pela organização espacial linear sequencial com começo, meio e fim pensando na melhor movimentação do público naquele espaço físico durante o SEPEI e frente à infraestrutura disponível como pontos de iluminação, paredes, janelas, acessos, circulação e placas de saída. Como referência, baseei-me na composição visual e no circuito linear de apreciação pelo público, de acordo com a imagem 8:

FIGURA 8 – REFERÊNCIA DE COMPOSIÇÃO VISUAL



FONTE: <https://bit.ly/2GjKtro>

4.3.3 Fase de elaboração técnica

Cury (2005) prevê como produtos desta fase a elaboração de especificações técnicas do mobiliário, o guia de montagem e sua instalação no espaço expositivo, os quais, devido às características e ao contexto da exposição fotográfica proposta (realizada num espaço formal de ensino e fora da rotina de um museu), não foram executados.

Assim sendo, a esta altura do processo, elaborei o esboço da identidade visual e do convite da exposição com base em IBRAM (2017) e um profissional do *design* confeccionou a arte gráfica.

Feitas as definições principais e conhecida a narrativa da exposição, já é possível escolher algum elemento visual que será apresentado como a “cara” da exposição. Pode ser um objeto, um ambiente, uma cor ou um conjunto de coisas que possam ser identificadas facilmente com o que a exposição pretende ser ou mostrar (IBRAM, 2017, p. 25).

A construção da identidade visual não é uma das tarefas mais simples, pois exige a consideração de diversos fatores. A imagem 8 retrata a sala de aula que foi utilizada na criação da identidade visual da exposição, responsável por estabelecer a primeira comunicação entre a exposição e o público. E por qual motivo escolhi a fotografia de uma sala de aula do Câmpus IFSC São José para compor a identidade visual da exposição?

FOTOGRAFIA 8 – SALA DE AULA DO CÂMPUS SÃO JOSÉ



FONTE: A autora (2018).

A ideia que eu pretendia desenvolver ao elaborar a identidade visual da exposição é que uma escola não se faz apenas com alunos e professores dentro de uma sala de aula. “A realidade, entretanto, é que *sempre* estiveram presentes nas escolas outros trabalhadores,”

(MONLEVADE, 2009, p. 341, grifo do autor) como os servidores técnico-administrativos. Os TAE também são agentes do processo educativo e, juntamente com os docentes, têm um objetivo comum: educar.

Nessa mesma direção, encontrei também em Codo (2002) embasamento teórico para a consolidação da identidade visual da minha exposição. O autor considera que, em uma escola a compartimentalização de atividades se torna impossível e deletéria, o que se constata ali é que todos os funcionários, quer sejam meio ou fim, têm a tarefa de educar” (...) (CODO, 2002, p. 304) e traz à reflexão o exemplo da secretária que efetua as matrículas dos alunos e afirma que ela faz parte da missão da instituição e passa a ser ela mesma uma educadora.

FOTOGRAFIA 9 – IDENTIDADE VISUAL DA EXPOSIÇÃO



FONTE: Exposição O trabalho dos TAE em imagens e textos (2018).

A identidade visual auxilia na divulgação prévia do evento, acompanhando e ilustrando o texto de divulgação, onde se informa o local, a data, os horários... Ao elaborar a identidade visual e o convite da exposição, priorizei o uso da cartela de cores institucionais do IFSC, conforme consulta prévia ao manual da marca IFSC (IFSC, 2017a).

FOTOGRAFIA 10 – CONVITE DA EXPOSIÇÃO



FONTE: Exposição O trabalho dos TAE em imagens e textos (2018).

4.3.4 Fase de montagem

De acordo com Cury (2005), essa fase consiste na produção dos diversos recursos expográficos e montagem no espaço físico, resultando como produto a própria exposição.

Destaco que é imprescindível um estudo de cor, materialidade e disposição das obras, de modo a não criar um elemento em desarmonia ou excesso de informações. Assim, retomei o croqui contendo as medidas do espaço destinado à exposição e avaliei qual seria a medida adequada das pranchas de *foam board* e da ampliação das fotos. Fui novamente até o local da exposição, fiz simulações com placas de *foam board* de cor branca e preta, com o tamanho das legendas, estilos de letras e sua legibilidade e com fitas adesivas de diferentes marcas, visando identificar aquelas que não danificassem a tinta da parede.

Após uma avaliação cuidadosa, adquiri placas já cortadas de *foam board* no tamanho 60cmx45cm, fita adesiva dupla face de espuma para ambientes internos e encaminhei as 15 (quinze) imagens selecionadas pelos TAE convidados para impressão no tamanho 23x29 cm em um laboratório fotográfico. As imagens 11 e 12 ilustram essas informações:

FOTOGRAFIA 11 – PLACA DE FOAM BOARD



FONTE: A autora (2018).

FOTOGRAFIA 12 – PLACA COM FITA ADESIVA



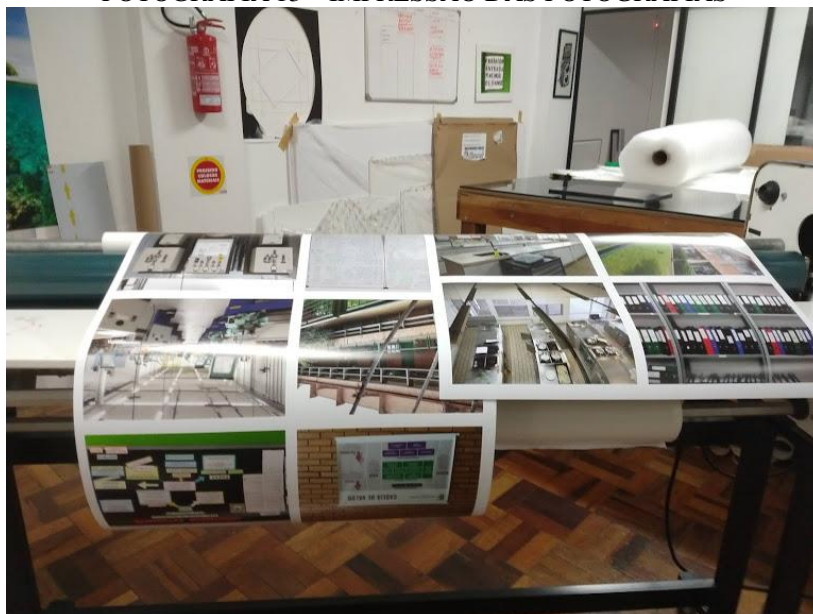
FONTE: A autora (2018).

Em se tratando das regras básicas de legibilidade, mesmo para textos que possam ser lidos de perto, orienta-se a utilização de letra no mínimo com corpo 14, as letras não devem ser muito condensadas ou expandidas (muito finas ou muito grossas), letras maiúsculas devem ser utilizadas apenas em títulos ou em uma ou outra palavra como destaque, tanto os caracteres quanto o fundo não devem ter acabamento brilhante que reflita a iluminação do

ambiente e se deve evitar linhas muito longas (IBRAM, 2017). Convém ressaltar ainda, a necessidade das notas e legendas estarem devidamente posicionadas, de modo a não competirem visualmente com a imagem fotográfica.

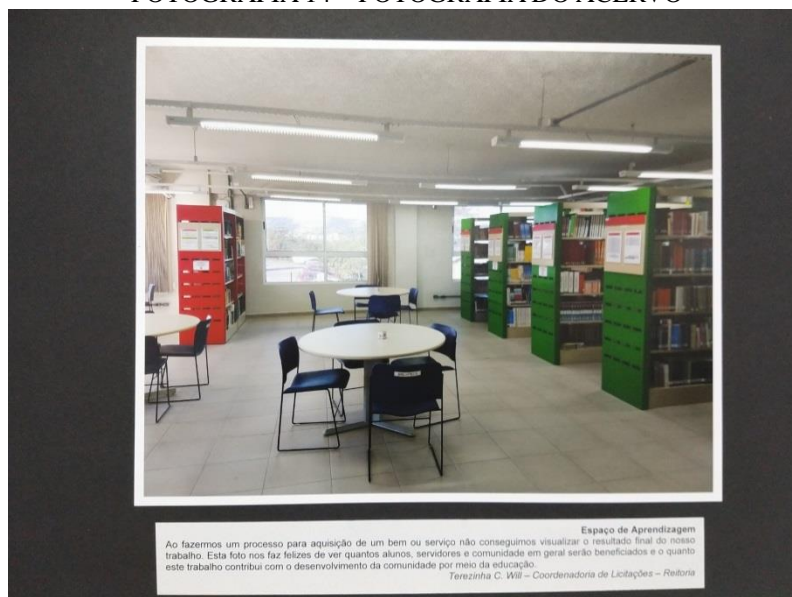
Levando em consideração a iminência de realização do SEPEI, a mesma empresa que fez a impressão das fotografias adesivou as fotografias e as legendas nas placas de *foam*.

FOTOGRAFIA 13 – IMPRESSÃO DAS FOTOGRAFIAS



FONTE: A autora (2018).

FOTOGRAFIA 14 – FOTOGRAFIA DO ACERVO



FONTE: Exposição O trabalho dos TAE em imagens e textos (2018).

Enquanto as fotografias estavam sendo impressas, iniciei o trabalho de divulgação da exposição no IFSC.

4.3.4.1 Divulgar institucionalmente

Parte importante de todo o processo de planejamento e execução de um evento é informar ao público a que ele se destina sobre a sua realização. Os canais utilizados foram: murais institucionais, redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas, mensagens de correio eletrônico e também pessoalmente. Em tempo hábil, eu e meu orientador encaminhamos por meio de correio eletrônico o pleito solicitando que a comissão de organização do SEPEI divulgasse a exposição no site do evento no campo ‘programação’, porém infelizmente não obtivemos retorno. A imagem fotográfica 15 mostra um dos meios de divulgação da exposição, o mural do Câmpus Florianópolis do IFSC.

FOTOGRAFIA 15 – DIVULGAÇÃO NO MURAL

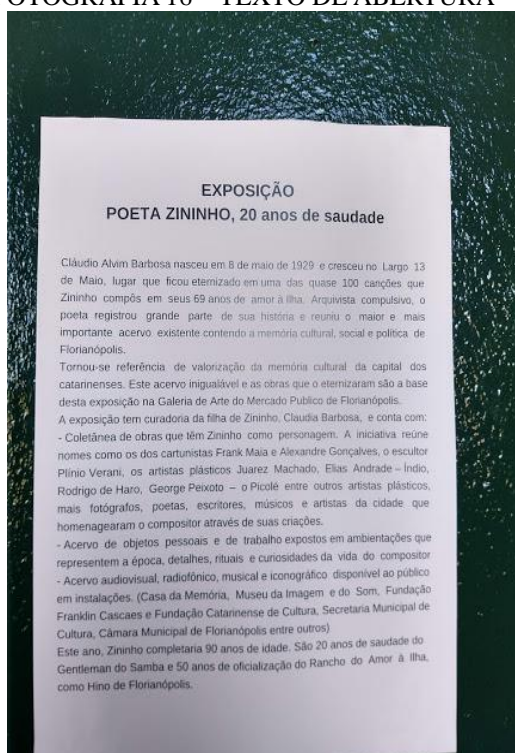


FONTE: A autora (2018).

4.3.4.2 Produzir o texto de abertura e a ficha técnica

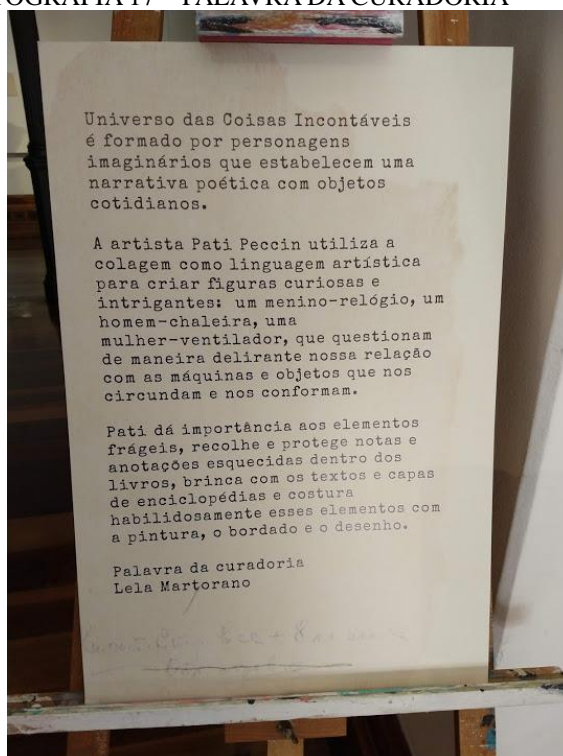
Tradicionalmente, faz parte das exposições um texto que as apresenta e que introduz o visitante ao tema desenvolvido. Geralmente esse texto de abertura é escrito pelo curador (IBRAM, 2017). As imagens 16 e 17 ilustram textos de abertura escritos pelos curadores das respectivas exposições:

FOTOGRAFIA 16 – TEXTO DE ABERTURA



FONTE: Exposição Poeta Zininho 20 anos de saudade (2018).

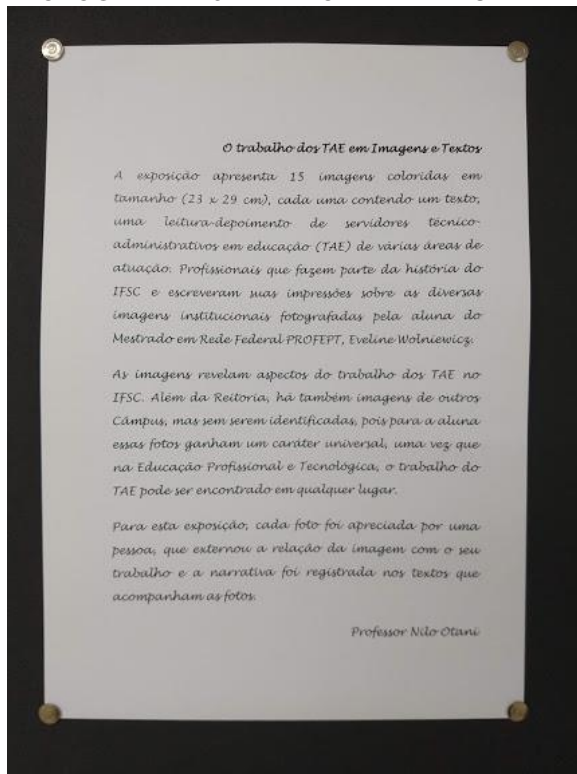
FOTOGRAFIA 17 – PALAVRA DA CURADORIA



FONTE: Exposição Universo das Coisas Incontáveis (2018).

Nessa esteira dessas exposições, também elaborei o texto de abertura da minha exposição, sob a supervisão do meu orientador, conforme apresentado na imagem 18:

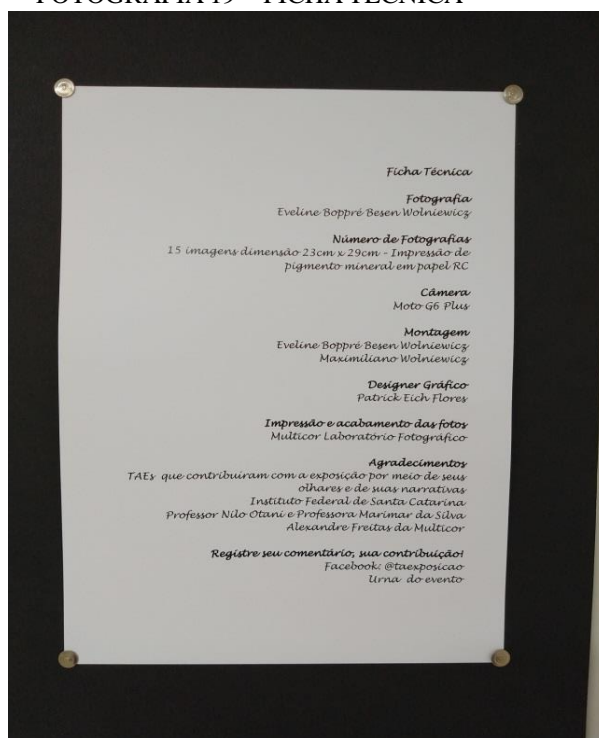
FOTOGRAFIA 18 – TEXTO DE ABERTURA



FONTE: Exposição O trabalho dos TAE em imagens e textos (2018).

Além do texto de abertura, ao final, costuma-se divulgar a ficha técnica contendo a relação das pessoas que produziram e colaboraram com a exposição. Na imagem 19, pode-se visualizar a ficha técnica da exposição:

FOTOGRAFIA 19 – FICHA TÉCNICA



FONTE: Exposição O trabalho dos TAE em imagens e textos (2018).

4.3.4.3 Registrar presença no livro de visitantes

O livro de visitantes ou livro de registro também compõe a exposição. Trata-se de um livro similar a um livro de atas, no qual o público registra as informações básicas como nome, cidade de origem, instituição a que pertence etc. Assinaram o livro de registro da exposição “O trabalho dos TAE em imagens e textos” 85 (oitenta e cinco) visitantes. A imagem 20 mostra a primeira folha do livro de visitantes:

FOTOGRAFIA 20 – LIVRO DE VISITANTES

| Livro de Visitantes | | | |
|---------------------|-----------------------------|---------------|----------|
| Nº | Nome | Cidade/UFSC | Data |
| 1 | Luana Zaira M. Sauer | Joinville | 17/09/18 |
| 2 | EDUARDO GOMES | Joinville | 18/09/18 |
| 3 | Thays Costanzo | Sorocaba/SP | 18/09/18 |
| 4 | Sidney de Fátima | Foz de Iguaçu | 18/09/18 |
| 5 | Juliana Rosa Padua Yukunuma | Joinville | 18/09/18 |
| 6 | Estela Maria Ribeiro | Joinville | 18/09/18 |
| 7 | Jaime S. S. Siqueira | Joinville | 18/09/18 |
| 8 | Georgette de Almeida Costa | Joinville | 18/09/18 |
| 9 | Wenderson Apolônio | Joinville | 18/09/18 |
| 10 | Carla Regina M. Siqueira | Joinville | 18/09/18 |
| 11 | Luciano C. Siqueira | Joinville | 18/09/18 |
| 12 | EDUARDO ROSSI | Sorocaba/SP | 18/09/18 |
| 13 | Adriano Schmidt | SNO | 18/09/18 |
| 14 | João Marcos Siqueira | Joinville | 18/09/18 |
| 15 | Esther D. Barcelos Tereza | Joinville | 18/09/18 |
| 16 | Paulo Lopes | Joinville | 18/09/18 |
| 17 | Bárbara Colares Felipe | Joinville | 18/09/18 |
| 18 | Galvão Vicente de Oliveira | Joinville | 18/09/18 |
| 19 | Bruno Coletty | Joinville | 18/09/18 |
| 20 | Nilo Ottoni | Joinville | 18/09/18 |
| 21 | Marcos Albu | Joinville | 18/09/18 |
| 22 | João Carlos Lantieri | Joinville | 18/09/18 |
| 23 | Simone da Costa Gomes | Joinville | 18/09/18 |
| 24 | Juliana da Silva | Joinville | 18/09/18 |
| 25 | João Marcos da Silva | Joinville | 18/09/18 |
| 26 | Jucely Karla dos Anjos | Joinville | 18/09/18 |
| 27 | Thaynara C. Uell | Joinville | 18/09/18 |
| 28 | Silvia Bianchi | Joinville | 18/09/18 |
| 29 | Alexandre Nascimento | Joinville | 18/09/18 |

FONTE: Exposição O trabalho dos TAE em imagens e textos (2018).

4.3.4.4 Instalar a exposição

Na instalação da exposição, contei com o auxílio de uma pessoa de meu círculo familiar, o que agilizou a execução. Efetuamos a instalação na noite anterior da abertura do SEPEI, ou seja, no dia 17 de setembro de 2018. A imagem 21 mostra o momento em que ele fixa as tiras laminadas para chamar atenção do público.

FOTOGRAFIA 21 – INSTALAÇÃO DA EXPOSIÇÃO

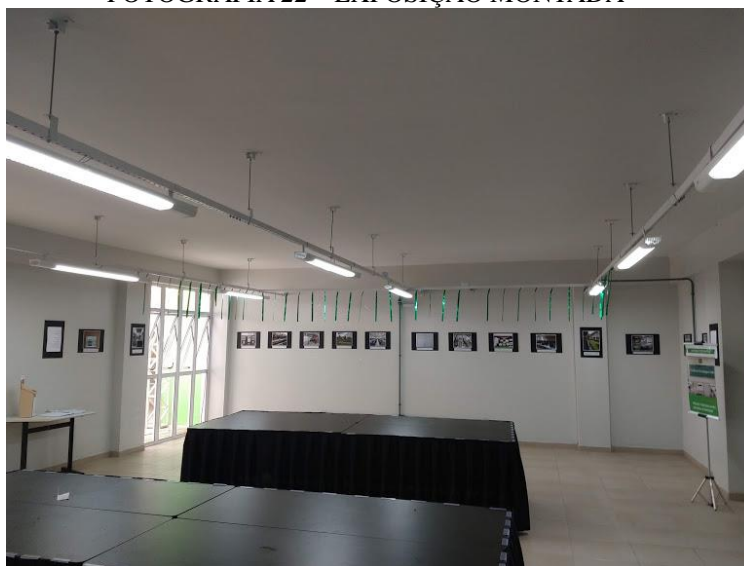


FONTE: A autora (2018).

Uma ferramenta de autoria e produção audiovisual (Issuu) foi utilizada para disponibilizar virtualmente, na íntegra, a exposição fotográfica. “As ferramentas de autoria são programas/software *online* ou *off-line* chamados “amigáveis”, ou seja, que facilitam e agilizam a criação de recursos digitais” (LINDNER; BLEICHER, 2018, não paginado). A exposição fotográfica está disponível para consultas públicas no seguinte *link*: https://issuu.com/evelinebbw/docs/issu_eveline

É importante destacar que as peças devem ser corretamente afixadas, na altura média do olhar do expectador. A imagem 22 exemplifica essa orientação:

FOTOGRAFIA 22 – EXPOSIÇÃO MONTADA



FONTE: A autora (2018).

4.3.5 Fase de manutenção

A manutenção permanente mantém a exposição sempre apresentável (CURY, 2005). Durante todos os dias que a exposição permaneceu aberta ao público, estive no local zelando por sua conservação, organização e limpeza.

FOTOGRAFIA 23 – MANUTENÇÃO DA EXPOSIÇÃO



FONTE: A autora (2018).

Vale ressaltar que realizei um trabalho de mediação nos dias do SEPEI. Apesar de ser opcional, a mediação, compreendida como momentos de interação, de diálogo e de troca de experiências com os visitantes, é essencial. Ainda mais acontecendo dentro de uma Instituição de ensino em uma semana de mostra científica. Meu principal objetivo com essa ação educativa foi estimulá-los para perceberem, compreenderem e interpretarem a obra, de modo a alavancar a elaboração de seus próprios significados.

A partir dos comentários dos visitantes inseridos na urna, procurei interagir com cada um deles agradecendo a visita, o *feedback* dado ou prestando esclarecimentos quando necessários. Na sequência, apresento imagens relativas à minha interação com os visitantes.

FOTOGRAFIA 24 – COLEGA DE TRABALHO E EU



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2018).

FOTOGRAFIA 25 – MEU CHEFE E EU



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2018).

FOTOGRAFIA 26 – REITORA DO IFSC E EU



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2018).

FOTOGRAFIA 27 – COLEGA DO MESTRADO E EU



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2018).

FOTOGRAFIA 28 – MEUS FAMILIARES



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2018).

O professor Domingos Leite Lima Filho da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) esteve no IFSC proferindo uma palestra no ProfEPT e também foi convidado a visitar a exposição. Tendo aceitado o convite, a fotografia 29 ilustra esse momento especial.

FOTOGRAFIA 29– PALESTRANTE DA UTFPR E PROFESSOR DO PROFEPT



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2018).

FOTOGRAFIA 30 – PROFESSORA DO PROFEPT E EU



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2018).

Enfim, a mediação pressupõe a construção de conhecimento que informa e dá voz àquele que vê ou interage, o que certamente deixa marcas positivas, aumenta a empatia e a disponibilidade de tornar a experiência significativa.

4.3.6 Fase de atualização

Por sua vez, a atualização consiste em alguma alteração ou modificação realizada a partir de necessidades científicas ou comunicacionais (CURY, 2005). Considero como atualização, a divulgação que realizei sobre a prorrogação da exposição até o dia 1º de outubro, autorizada pela direção do câmpus, o que viabilizou a visita de amigos, familiares, servidores e alunos que não puderam comparecer ao SEPEI.

4.3.7 Fase de avaliação

Ao final das exposições, é de praxe pedir para as pessoas que as visitam deixarem comentários sobre o que viram, compartilhem suas percepções, deem sugestões de aperfeiçoamento. Considerada uma ferramenta, a avaliação é utilizada para a compreensão e aprofundamento do trabalho desenvolvido em uma exposição. Portanto, deve ser oportunizada ao público a chance de contar qual a sua experiência com o tema abordado, como interagiu com a exposição, o que e como aprendeu (IBRAM, 2017).

Realizei a avaliação somativa, também conhecida como pesquisa de recepção. Esse tipo de avaliação analisa a interação entre a exposição e o público e colabora para o planejamento de outras exposições e alterações na exposição avaliada (CURY, 2005). Para

tanto, confeccionei um formulário apresentado no quadro 11 para o preenchimento pelos visitantes, o qual deveria ser depositado na urna do evento:

QUADRO 11 - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO

| |
|--|
| Nome: |
| E-mail: |
| Você trabalha e/ou estuda no IFSC? |
| Unidade/ Câmpus: |
| Profissão: |
| Registre seu comentário sobre a exposição: O trabalho dos TAE em Imagens e Textos |
| |
| |
| Obrigada por sua visita! Data: |

FONTE: Elaborado pela autora (2018).

FOTOGRAFIA 31 – URNA DA EXPOSIÇÃO



FONTE: Exposição O trabalho dos TAE em imagens e textos (2018).

4.3.7.1 Aprofundando a avaliação

O SEPEI é um evento acadêmico anual que gera um impacto bastante positivo na comunidade interna e externa do IFSC. Conforme dados obtidos junto ao IFSC por meio da Lei de acesso a informação (LAI), o SEPEI 2018 totalizou:

Quadro 12 - Indicadores SEPEI 2018

| Número de participantes inscritos | Trabalhos inscritos | Custo do evento (valor executado) |
|-----------------------------------|---------------------|-----------------------------------|
| 2.213 | 408 | 525.262,92 |

Fonte: PROEX (2018).

Diante da expressividade desses números, podemos constatar a magnitude do evento e a sua importância para a Instituição como um todo. Realizar a exposição fotográfica durante o SEPEI proporcionou legitimidade ao meu produto educacional. Ademais, a demanda programada de participantes no evento (2.213 inscritos) contribuiu para alcançar os objetivos elencados na concepção da exposição, como proporcionar visibilidade e protagonismo ao trabalho do técnico-administrativo em educação que trabalha na educação profissional e tecnológica.

A imagem 32 retrata o painel de entrada ao evento e contém um resumo de toda a programação:

FOTOGRAFIA 32 – PROGRAMAÇÃO DO EVENTO



FONTE: A autora (2018).

A seguir, as imagens 33 e 34 ilustram o Câmpus Florianópolis-Continente do IFSC, referência na oferta de cursos nas áreas de turismo, eventos, hospitalidade e gastronomia. Primeiramente, na imagem 33, pode-se observar uma das tendas montadas especialmente para o evento:

FOTOGRAFIA 33 – VISTA DO CÂMPUS FPOLIS-CONTINENTE



FONTE: A autora (2018).

Localizado na região continental de Florianópolis, com a mais bela vista da Baía Sul, a estada no Câmpus se torna essencialmente agradável pela vista que se descortina.

FOTOGRAFIA 34 – VISTA DA BEIRA MAR SUL



FONTE: A autora (2018).

Felizmente, alguns visitantes se dispuseram a deixar comentários na urna do evento, os quais constam compilados no quadro 13:

QUADRO 13 - AVALIAÇÕES DOS VISITANTES

| Data da visita | Profissão | Comentário/feedback |
|----------------|--------------------------|---|
| 18/09 | TAE | Muito interessante e relevante sua pesquisa sobre identidade do TAE, acredito que nem sempre nós “TAES” temos oportunidade de refletir sobre nossas ações individuais e perceber a contribuição para missão e visão institucional. |
| 18/09 | Estudante | Gostei bastante, interessante ver a voz desses TAES atreladas às imagens. Por se tratar de identidade, senti falta de uma foto desses TAES, para além de seu nome, saber quem são! |
| 18/09 | TAE | Excelente trabalho, maravilhosos os depoimentos. A relação entre imagem e os depoimentos ficaram ótimos. Parabéns! |
| 18/09 | TAE | A humanização das relações do trabalho com o espaço físico, com as pessoas e com a vida! |
| 18/09 | Não informado | Fica um pouco difícil conhecer a identidade por frases apenas, seria interessante estar na exposição o recorte de classe, cor, qual o nível na carreira dos TAE etc. |
| 18/09 | TAE | Muito bom o trabalho, apenas uma sugestão: de mais TAES dos Câmpus poderem expor suas falas, pois quem trabalha na Reitoria não têm ideia da sua função no IFSC. A Reitoria é um “mundo a parte”, infelizmente. |
| 19/09 | TAE | Oi Eveline. Estive em sua exposição. Parabéns! Ficou bem legal! Percebi que as pessoas param mesmo para observar. |
| 19/09 | TAE | Tá linda a exposição. Parabéns. |
| 19/09 | TAE | Ficou show! |
| 19/09 | TAE | Senti falta de pessoas (alunos, professores, taes) nas fotos... Acho que eles são a maior representação do nosso trabalho. Parabéns pela exposição. |
| 20/09 | TAE | Tenho orgulho e satisfação de fazer parte do IFSC, proporcionando educação de qualidade a toda população que busca o conhecimento. Ótimas fotos! |
| 27/09 | Docente | Adorei a exposição. Percebo uma sensibilidade do olhar do TAE sobre o serviço/atividade de outro TAE, apresentando um movimento em rede. |
| 27/09 | Docente | Parabéns pelo lindo trabalho! O primeiro produto educacional do ProfEPT! |
| 27/09 | Docente | Muito interessante a exposição. |
| 27/09 | Docente | A composição da sequência de imagens tem como possibilidade narrar a representação de servidores sobre os mais diversos espaços de atuação profissional. Essa narrativa pode ser composta também com o suporte filmográfico. |
| 28/09 | Visitante/ Aposentado | A exposição estava muito bonita e organizada. Sem dúvida o trabalho do TAE é muito relevante para a educação brasileira. |
| 28/09 | Visitante | Não sabia que o TAE fazia tantas atividades dentro do IFSC. A gente logo pensa em professores e alunos quando pisa numa instituição de ensino, mas pelo que pude compreender com a exposição é que o trabalho do TAE tem um grande valor e mereceu ser tão bem destacado e homenageado. |

FONTE: Elaborado pela autora (2019).

Convém esclarecer que, em que pese alguns *feedbacks* recebidos sobre a ausência de pessoas nas fotografias, a proposta consistiu em montar uma exposição composta de uma sequência de imagens que tivesse como possibilidade narrar a representação do TAE sobre os mais diversos espaços de atuação profissional. Fica delineada, desta forma, uma possível sugestão para trabalhos futuros.

Uma das minhas primeiras ações foi atender a sugestão de uma visitante docente de que a narrativa dos técnicos-administrativos poderia ser composta com o suporte filmográfico. Dessa forma, elaborei um vídeo com duração de quatro minutos, um *making-of* da elaboração do meu produto educacional, ou seja, um documentário de bastidores, que registra em imagem,

textos e sons todo o processo de produção da exposição fotográfica “O trabalho dos TAE em Imagens e Textos”. O roteiro desse vídeo e a coletânea de fotografias da exposição foram registrados na Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (anexo B) de acordo com o artigo 7.º da Lei nº. 9.610/98 (BRASIL, 1998).

No mês de novembro de 2018, estive no IV Seminário de Alinhamento do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) em Goiânia representando a região Sul, ocasião em que participei da mesa redonda *Pesquisas de mestrado profissional: trajetórias e estado atual* juntamente com outros quatro alunos do ProfEPT representantes das demais regiões do país. Ao término da minha fala, apresentei pela primeira vez publicamente o vídeo *Making-of do meu produto educacional*, que foi muito bem aceito pela audiência e referenciado, inclusive, em outros momentos do seminário por palestrantes. Em virtude de o vídeo abordar o processo de construção da exposição, pude comprovar perante a plateia a aplicação do meu produto educacional.

Ao retornar de Goiânia, havia diversas solicitações e questionamentos a responder, tanto de alunos quanto de professores e que continuavam sendo encaminhadas por meio de aplicativo de mensagens eletrônicas e correio eletrônico. Foi então que percebi a necessidade de criar um *blog* para compartilhar a minha experiência com quem tivesse interesse e priorizar a comunicação por meio deste canal: <https://taexposicao.blogspot.com>.

Diante de todo o exposto, exercício fascinante foi o de capturar por meio de uma câmera uma série de lugares que revelam o cotidiano laboral de técnicos-administrativos em educação da EPT; perceber detalhes sobre a arquitetura das edificações; o *layout* dos laboratórios; o estoque de reagentes químicos abastecido; particularidades acerca das atividades desenvolvidas através dos cartazes fixados nos laboratórios, nas salas de aula, nos banheiros, nos corredores, nos murais; o silêncio da biblioteca e o burburinho no pátio arborizado; o lembrete discreto sobre uma reunião agendada no quadro magnético, o comum e o suspeito, o explícito e o implícito... Afinal, “o contexto é necessário para dar sentido a qualquer pessoa, evento ou coisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 65).

A fotografia oportunizou a evidenciação dos contextos de existência dos participantes e deflagrou diversas reflexões e a construção de diálogos sobre o fazer do TAE na EPT. Reconhecer, dar visibilidade e valorizar o trabalho desse profissional perpassa mostrá-lo para o grupo, para a comunidade acadêmica onde atua, para o mundo seus saberes, suas experiências, suas contribuições, suas dificuldades, seus desafios diários.

De acordo com Berger e Luckmann “a identidade é objetivamente definida como localização em um certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriada *juntamente* com esse

mundo (1999, p. 177, grifo dos autores). Portanto, o estudo do processo de constituição da identidade profissional do TAE implicou o reconhecimento e apropriação desse contexto, desses lugares, desses espaços de trabalho ocupados por ele na educação e foi o que embasou a concepção do meu produto educacional.

Pasqualli, Vieira e Castaman (2018) consideram que

Temas ou ações que preocupam a EPT devem ser considerados como origem do produto final e o princípio que o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) deverá considerar nos trabalhos finais dos mestrandos, cumprindo assim a característica que fundamenta um curso desta natureza com relação às suas finalidades de qualificação profissional permitindo uma formação diferenciada de seus estudantes (116-117).

Entendo que essa formação diferenciada mencionada pelos autores requer estarmos preparados para saber articular a relação entre o interesse pessoal e o senso de relevância e amplas preocupações sociais, no trabalho e na vida das pessoas.

Uma exposição nos coloca muitos desafios. Um período intenso - de pesquisa, de estudo, de leituras, de diálogo com profissionais de outras áreas, de criatividade, de troca de ideias, de dúvidas, de inseguranças, de tomada de decisões - tudo confluía para oferecer *uma* experiência de qualidade para o público, no sentido definido do artigo.

Para finalizar, cito o fotógrafo norte-americano Emmet Gowin, cujo trecho poderia resumir o meu caminhar investigativo em busca “da experiência capturada”:

A fotografia é um instrumento para lidar com coisas que todos sabem mas que não prestam atenção. Minhas fotos tencionam representar algo que não se vê (GOWIN apud SONTAG, 2004, p. 216).

5 QUE HISTÓRIAS CONTAM OS TAE?

Para que os personagens possam viver, eles têm de contar
(TODOROV, 2003, p. 108).

Nesse capítulo serão apresentados os cinco participantes da pesquisa, bem como o processo de construção da identidade profissional por eles relatados nas histórias que me foram contadas. Ao narrar essas histórias contadas pelos TAE e compor textos de pesquisa, desafio complexo foi o de estabelecer conexões relevantes entre trabalho, construção de identidade profissional *em um dado contexto*, a EPT.

Tendo em vista a dimensão subjetiva da identidade, analisei cada história individualmente e tomei a decisão metodológica de não adotar um lugar-comum de termos analíticos que permitisse criar temas para cruzar a análise dos participantes. Ao estudar identidade humana, não vejo como expressar aquilo que seria “comum” para “todos” os indivíduos. O interesse reside em compreender os elementos da singularidade que materializam o universal.

Conforme descrito na seção do método, inicio a análise dos dados fazendo uso de linhas narrativas como recurso analítico, subdivididas em três blocos de tempo: 1) antes do IFSC; 2) no IFSC e 3) o que espero do futuro? Cada história contada foi tratada individualmente, iniciando pelo destaque da *logline*, ou seja, o recorte de uma frase de todo o relato que revela a essência da história contada por cada participante e que convida o leitor a ler sobre aquela pessoa. Por que ela merece que lhe dediquemos tempo e atenção?

Uns de meus deveres éticos enquanto pesquisadora para com a pessoa entrevistada é apresentar a posição dela de modo correto. Tomei o cuidado de não mudar nenhuma palavra nem reduzir uma frase que distorça o contexto daquilo que foi relatado. Por sua vez, o leitor merece receber o conjunto da forma mais fidedigna e inteligível possível.

Na próxima seção, apresento brevemente os cinco sujeitos pesquisados.

5.1 BREVE APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS

O quadro 14 apresenta o perfil dos sujeitos da pesquisa a partir dos dados obtidos na fase inicial da entrevista narrativa. Nesse quadro são relacionados os participantes pela ordem alfabética dos seus pseudônimos e reúne informações individualizadas a respeito da idade e do estado civil, da formação acadêmica, do tempo de trabalho no IFSC, do cargo exercido na Instituição (descrição dos cargos vide anexo C), do setor onde estão lotados e, ainda, se exercem não cargo de direção (CD) ou função gratificada (FG):

QUADRO 14 - PERFIL DOS PARTICIPANTES

| Atores | Idade e Estado civil | Graduação | Formação complementar à graduação | Tempo de IFSC | Cargo exercido/Nível de Classificação | Setor onde trabalha | CD/FG |
|--------|----------------------|--|-----------------------------------|---------------|---------------------------------------|---------------------|-------|
| Flávia | 44/ Casada | Biblioteconomia | Especialização | 10 anos | Bibliotecária/E | Biblioteca | Não |
| Rafael | 34/ Solteiro | Administração | Mestrado | 11 anos | Assistente em administração/ D | Gestão de Pessoas | Sim |
| Renata | 37/ Solteira | Curso da grade da área de Ciências Sociais Aplicadas | Especialização | 3 anos | Assistente de alunos/C | Coord. Pedagógica | Não |
| Sara | 50/ Casada | Matemática e Física | Especialização | 10 anos | Assistente em administração/ D | Registro acadêmico | Não |
| Vítor | 56 Casado | Tecnologia em Processos Gerenciais | Especialização | 11 anos | Técnico em contabilidade/ D | Compras | Sim |

FONTE: Elaborado pela autora (2019).

Os dados reunidos mostram um tempo médio de nove anos de trabalho no IFSC, sendo que a maioria está há mais de dez anos na Instituição e teve oportunidade vivenciar as fases II e III do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, iniciadas em 2007 e 2011, respectivamente.

Mostram ainda que todos os participantes complementaram sua formação acadêmica prosseguindo nos estudos, predominando a busca por cursos de pós-graduação *lato sensu*. Dos cinco participantes, um apresenta o título de mestre, dois mencionaram que estão cursando mestrado e uma participante demonstrou interesse em cursar futuramente. Convém mencionar que o Decreto 5.824/2006 (Brasil, 2006) estabelece os procedimentos para concessão de incentivo a qualificação por nível de capacitação dos servidores do plano de carreira dos cargos técnico-administrativos em educação.

O Incentivo à Qualificação (INQ) é um direito do servidor que possuir título de educação formal superior ao exigido para ingresso no cargo que é titular. Para começar a receber o INQ o servidor precisa realizar o requerimento de concessão do percentual, conforme determina o Decreto 5.824/2006. O Incentivo à Qualificação terá por base percentual calculado sobre o padrão de vencimento percebido pelo servidor, na forma do item b do Anexo IV da Lei 11.091/2005.

As histórias serão apresentadas respeitando a ordem cronológica de realização das entrevistas, como segue: 1ª) Renata; 2ª) Sara; 3ª) Rafael; 4ª) Vítor; 5ª) Flávia. A oportunidade de contar histórias estabelece um contexto no qual o profissional entra em contato com seus saberes e com as experiências que constituem sua identidade. Além disso, a pesquisa narrativa

proporcionou ao TAE, pelo relato de sua história de vida, revelar seus anseios, expectativas ante a profissão e a própria vida. E “vida, pegando emprestada a metáfora de John Dewey, é Educação” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 22).

E que histórias os TAE contam?

5.2 “AGORA EU VEJO QUE PARA EU TER BEM-ESTAR E SATISFAÇÃO EU VOU TER QUE ME ENVOLVER DE FORMA SIGNIFICATIVA COM MEU TRABALHO” (RENATA, 2018).

Entrevistei Renata em meados do mês de novembro de 2018, sendo a primeira entrevista narrativa que conduzi durante a pesquisa. Desde os primeiros contatos, Renata mostrou-se disposta e interessada em contribuir com a pesquisa. Confesso que estava um pouco ansiosa, pois tinha clareza de que a qualidade da entrevista e consequentemente dos dados coletados dependeria sobremaneira de minha habilidade em motivar a entrevistada a contar suas histórias pessoais e profissionais.

Renata tem 37 anos, é solteira, formou-se em um curso superior da grande área de Ciências Sociais Aplicadas, fez especialização e atualmente está cursando mestrado. Ela começa a se definir pelas relações sociais mais primárias, localiza-se dentro de uma determinada família, num determinado espaço geográfico: “Eu tenho só mais um irmão de 30 anos e nasci numa cidade do sul”.

Ao refletir sobre suas experiências passadas, Renata revelou que a convivência familiar lhe proporcionou um estreitamento do vínculo afetivo com a educação. Sua mãe é professora aposentada de uma escola estadual e seu irmão é professor de um Instituto Federal, ou seja, ambos são servidores públicos. “Mas eu sempre trabalhei com a questão de arte e instabilidade [financeira]”. Apesar da relutância em prestar concurso pelo fato de ser artista e por estar acostumada a lidar com criação de peças e instabilidade financeira, Renata decidiu estudar para concurso público por influência do irmão e da mãe e também por sempre gostar de escola: “eu estava estudando para TJ¹³, essas coisas bem mais difíceis e tal e minha mãe é professora, meu irmão também e eu sempre gostei de escola e foi aí que eu comecei a estudar para concurso”. O irmão lhe dizia *mana porque tu não faz?* [concurso para Instituto Federal] e

¹³ Tribunal de Justiça, Poder Judiciário.

Renata não esconde sua gratidão por ele: “agradeço o meu irmão até hoje de ter falado: *mana faz*” [concurso para Instituto Federal].

Circunstâncias pessoais vivenciadas até então também influenciaram sua escolha pelo IFSC. Renata vendia acessórios femininos que ela mesma confeccionava: “como artista eu fazia brincos, colares e procurava uma estabilidade [financeira]”. Ela admite que tinha muita dificuldade de se organizar financeiramente “porque tem mês que vende [acessórios] e mês que não vende”, “eu via as peças baratas e queria comprar”, “gastava tudo nem com coisas para mim mas com mais peças, eu tenho um monte de peças lá paradas” [em casa].

Todos esses relatos de Renata me levam a concluir que a convivência com a mãe e o irmão, o apreço pela escola e o fato de ter dificuldade de se organizar financeiramente foram vivências pessoais que influenciaram sua decisão de prestar concurso público para o IFSC e de escolher a carreira de TAE. O meio social familiar validou a escolha de Renata em prestar concurso para uma Instituição educacional.

Tendo em vista o relato de suas experiências profissionais anteriores a de TAE no IFSC, afloram algumas regras da prática que guiam a vida adulta de Renata: a) “tu tens que saber se organizar porque tem mês que vende, tem mês que não vende.”; b) não se deve comprar por impulso [“porque daí eu via as peças baratas e queria comprar”]; c) não se deve gastar tudo que se ganha [“eu gastava tudo com mais peças, eu tenho um monte de peças lá paradas”]. Essas regras trazem implícito o princípio de que o planejamento e a organização financeira são importantes na vida adulta uma vez que contribuem para o alcance de metas pessoais de vida e proporcionam estabilidade financeira.

E foi com base nessas experiências passadas que Renata começou a escrever sua história no IFSC. Ela trabalha no IFSC como assistente de alunos há pouco mais de três anos. Entrou em exercício num câmpus distante de onde residia sua família.

De acordo com a compreensão de Schein (1996), “as pessoas entram no mercado de trabalho com muitas ambições, esperanças, medos e ilusões, mas com relativamente poucas informações válidas a seu próprio respeito, especialmente sobre sua capacidade e talento” (p. 32). E assim aconteceu com Renata. Sua estreia no serviço público como assistente de alunos deu-se envolta de expectativas negativas e exigiu o enfrentamento de dificuldades: “Eu já cheguei meio traumatizada de tudo que me falavam” [sobre alguns episódios ocorridos no câmpus onde foi lotada], “eu tinha uma expectativa péssima mas fui”, “tinha muito rolo” [no núcleo pedagógico]. O perfil conflituoso dos antigos assistentes de alunos do câmpus “eles faziam muita briga lá dentro, eles eram muito barraqueiros” contribuiu para que ninguém do núcleo pedagógico fosse recepcioná-los na chegada: “nem foram receber a gente, achando que

a gente era como eles” [os antigos assistentes de alunos do câmpus]. Além disso, “já tinham aquela impressão da gente, a gente não era nem lotado no núcleo pedagógico, a gente era junto com a extensão”, e o quadro de servidores no câmpus estava desfalcado: “quando eu cheguei ao câmpus não tinha nenhum assistente de alunos porque eles já tinham sido removidos”.

Como se pode verificar, o início da trajetória de Renata no IFSC está permeado de inseguranças, de expectativas negativas e de conflitos interpessoais, ou seja, um cenário pouco receptivo, pouco acolhedor e pouco atrativo para quem está sendo admitido como membro de uma determinada carreira.

Ao refletir sobre esses episódios, Renata resgata experiências mais remotas e conclui: “mas a minha trajetória pessoal sempre foi assim: instável”. Renata trabalhou no câmpus onde tomou posse por um ano e meio. Durante essa época, ela não se sentia bem, estava deprimida: “eu estava mal, eu não tinha energia para nada”. “Tive depressão lá. Não teve ligação direta com o trabalho, eu ficava muito sozinha eu acho, muito frio [referindo-se ao clima da região no inverno] e quem me conheceu quando eu cheguei... o menino da biblioteca disse *a Renata não é mais a mesma*”. Em que pese Renata afirmar que seu processo de adoecimento não teve relação direta com o trabalho, não há como descartar que o clima organizacional tenso e pouco receptivo possa ter contribuído para o desencadeamento do processo depressivo.

Ao se considerar muito ligada à família, o fato do câmpus ser distante do núcleo familiar representou um obstáculo para o tratamento da depressão: “Era muito longe da minha família e eu sou bem ligada na família, não dava para vir sempre [visitar a família]”. No entanto, não demorou muito e “abriu o edital de remoção e eu vim” [para sua cidade natal]. Renata considera essencial a proximidade da família readquirida com a remoção: “foi outra coisa estar em casa e o IFSC, que eu achava que queria ficar o mais longe possível, por mais que eu fosse família, que queriam controlar a minha vida, controlar tudo, mas não, a família é muito importante”. Diante desse relato, é possível perceber que Renata se sentia sufocada pelo excesso de controle familiar, fez algumas escolhas e depois se reposicionou. Enfatiza ainda que felizmente pôde contar com uma ampla rede de apoio dentro e fora do IFSC: “Eu sempre tive bastante suporte de chefia, de tudo, e me deixou tranquila”, “na época que eu troquei de remédio, ele [colega de trabalho] me ajudou a fazer mudança, um anjo na minha vida, o melhor coração do mundo, muito querido, me levava em médico, me emprestou dinheiro numa época que eu gastei horrores”.

Durante o tratamento da depressão, a mãe de Renata teve um papel fundamental: “minha mãe foi ficar uns dias comigo, me levava para o IFSC, voltava”. Mas não apenas

nesse episódio específico de sua história. É perceptível que a mãe de Renata desempenha um papel central em sua história de vida, sendo citada diversas vezes durante a entrevista. Uma mãe-amiga que ampara na doença, que acolhe, que orienta, que apoia “minha mãe sempre me apoiou muito, sempre dizia que um ambiente de ensino é muito melhor do que tu trabalhar num Fórum”, que faz questão de demonstrar gratidão por quem ajudou a filha durante o enfrentamento do adoecimento “minha mãe até fez um agradecimento para ele [colega de trabalho que a assistiu na doença] e comprou cerveja artesanal que ele adora”.

As histórias de Renata levam-me a inferir que ela buscou os atributos que valoriza na mãe ao escolher uma Instituição de ensino para trabalhar: “O IFSC proporciona isso, o IFSC é uma mãe. (...) Ele me dá tranquilidade e tempo para fazer outras coisas, vai de mim também querer fazer. Ele influencia positivamente porque eu me sinto mais estável, amparada. Minha mãe se sente mais tranquila em relação a mim”. Ela também valoriza a estabilidade financeira proporcionada pelo serviço público: “quanto que eu vou gastar, tu já calcula, pode fazer adiantamentos, conversa com a chefia, tem flexibilidade e abertura. É muito bom, porque não se tem né, é difícil se ter em outros lugares”. Nesse caso, as seguintes regras da prática constam implícitas nesses trechos de seu relato: a) uma instituição de ensino deve exercer influência positiva na vida dos servidores do seu quadro; b) o servidor público deve valorizar os benefícios proporcionados pela estabilidade, os quais lhe permitem programar a vida com tranquilidade e maior segurança (vantagens emocionais), sem a incerteza do setor privado.

A partir de seus relatos, é possível perceber um forte entrelaçamento entre o aspecto privado (pessoal) da vida familiar de Renata e o aspecto social de seu trabalho como TAE, sugerindo que quanto mais próximos estes contextos estão maior a probabilidade de Renata encontrar a estabilidade que procura.

Renata considera-se muito comunicativa e criativa e para sentir-se realizada e feliz no trabalho necessita de espaço, de liberdade para exercer essas características marcantes de sua personalidade “por mais que eu tenha esse lado criativo, a fulana falou *tu não é feliz com o teu trabalho lá sentada né? Tu não gosta daquilo tu faz. Tu não é de ficar dentro de um lugar. Eu sou muito comunicativa e o que eu faria ali [no seu posto de trabalho]?”*

Ao refletir sobre que significa ser TAE na EPT, Renata faz uso da metáfora quebra-galho. “Ser TAE muitas vezes para mim é ser um quebra-galho”. Essa metáfora é explicada por meio das atividades laborais realizadas por Renata e por seus colegas assistentes de alunos. Aqui compreendidas como regras da prática, as atividades citadas por Renata foram: a) “ajudar o professor, nem tanto os alunos”; b) “ajudar a fazer uma matrícula”; c) “ajudar os alunos que não têm conhecimento de computador”; d) verificar o que os alunos estão

precisando; e) distribuir o lanche dos alunos [alimentação escolar para atendimento à Educação Básica adquirida com recursos financeiros repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar]; f) ajudar a organizar a festa de fim de ano; g) organizar os jogos dos alunos; h) trabalhar na cancela [chegou a ser cogitado pela chefia do antigo câmpus], porque pretendiam cancelar o contrato da portaria e ficar só com o da vigilância; i) mostrar que sempre está fazendo alguma coisa, “andando tu tens que estar andando”.

Além dessas regras que permeiam o fazer da TAE Renata, há aquelas descritas nas atividades do cargo de assistente de alunos constantes no anexo do ofício circular nº. 15/2005/CGGP/SAA/SE/MEC (anexo C), a exemplo: a) assistir o corpo docente nas unidades didático-pedagógicas com os materiais necessários e execução de suas atividades; b) utilizar recursos de informática; c) encaminhar os alunos à assistência médica e odontológica emergenciais, quando necessário; d) executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional. Como se pode verificar, todas as regras da prática convergem para o princípio geral de assistência no sentido de ajudar, auxiliar, que por sua vez converge igualmente para a metáfora do “quebra-galho” que Renata atribui ao seu papel institucional.

Em seu dicionário de gíria, Gurgel (2009, p. 613), apresenta as seguintes definições para quebra-galho: 1: “Biscateiro: Trabalho de quebra-galho. Faço Tudo”. 2. “Provisório: Istaqui é um quebra-galho”. Dessa forma, o termo quebra-galho traz em seu bojo um profissional multitarefas, versátil e que realiza atividades que atendem demandas pontuais, momentâneas, provisórias, fluidas.

Em relação às atividades que realiza como assistente de alunos, Renata também utiliza as metáforas bedel “tem as atribuições, tudo de bedel” e zelador “é um zelador e é pouco isso” para conseguir explicá-las, embora declaradamente se oponha a assumir tais identidades: “não é vendo se tem alguém no banheiro, eu não vejo significado nisso sabe?” “Só porque eu queria mais um significado [para o trabalho], sabe? Não vejo significado, o meu cargo acho que é o pior”. Essas metáforas subjazem a legislação que dispõe sobre as atribuições dos cargos que integram o plano de carreira dos TAE e a percepção que alguns membros da comunidade acadêmica têm do profissional.

Para o substantivo bedel, Gurgel (2009, p. 157) apresenta as seguintes definições 1. Bedel: “alcaguete. Cuidado, ele é bedel da polícia”. Nesse sentido, o assistente de alunos compreendido como um bedel adere-se à imagem de um profissional que restringe o exercício dos direitos individuais em prol do interesse coletivo, que impõe obrigações de não fazer, que

coíbe a desordem, que sujeita às normas institucionais e que, portanto, é preciso ter cautela perante sua presença.

Dentre as definições de zelador, Ferreira (2009) apresenta: “1. encarregado de tomar conta dum edifício”. Ou seja, todos esses saberes profissionais mencionados localizam-se na periferia do ensino, portanto, para Renata, desprovidos de sentido.

Das metáforas usadas por Renata para descrever o que faz no câmpus como TAE, afloram diversas regras da prática, algumas identificadas no próprio relato de Renata, outras descritas nas atividades típicas do seu cargo, tais como: a) chamar atenção do aluno porque chegou atrasado ou porque saiu cedo; b) chamar atenção porque está demorando a entrar na sala; c) ver se tem aluno no banheiro; d) cuidar de prova; e) conversar com professor sobre alunos; f) falar das regras do IFSC para os alunos; g) cobrar o aluno; h) mandar os alunos saírem da mesa de pingue-pongue e ser rotulada de chata; i) orientar os alunos nos aspectos comportamentais; j) assistir o corpo docente nas unidades didático-pedagógicas com os materiais necessários e execução de suas atividades; k) assistir os alunos nos horários de lazer; l) zelar pelo patrimônio; m) ver se tem a chave da porta; n) zelar pelo comportamento dos alunos; o) zelar pela integridade física dos alunos; p) zelar pela manutenção, conservação e higiene nas dependências da IFE.

Os princípios que regem as regras da prática de Renata fundamentam-se na legislação pertinente, como no artigo 8º da Lei nº. 11.091/2005, que dispõe sobre a estruturação do plano dos cargos técnico-administrativos em educação no âmbito das Instituições Federais de ensino vinculadas ao MEC, no artigo 17º do Decreto 94.664/1987, que aprova o plano único de classificação e retribuição de cargos e empregos, e no Decreto 1.171/1994, que aprova o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal.

Vale dizer que as atribuições dos cargos descritas na legislação são muito amplas e deixam margem à polêmica, sendo que as chefias acabam adaptando as genéricas atribuições às necessidades e especificidades de cada câmpus, uma vez que a racionalização de cargos integrantes do Plano de Carreira e as atribuições específicas de cada cargo que seriam detalhadas em regulamento previstas pelo legislador na Lei 11.091/2005 ainda estão em andamento.

Renata menciona ainda que atualmente nem os próprios alunos a veem como assistente de alunos: “eles [alunos] nem sabem o que eu sou porque muitos entraram agora e

eu já estava no projeto do Mulheres Sim¹⁴”. Dubar (2005) explica que a identidade é formada pela interação entre a identidade dos indivíduos para “si”, que corresponde àquilo que as pessoas pensam sobre elas mesmas e a identidade para o outro, que seria aquilo que se acha que os outros pensam sobre “si”. Nesse sentido, o fato de Renata ausentar-se do câmpus para se envolver em um projeto de extensão fora do IFSC, apresenta-se como um obstáculo para a construção de sua identidade profissional como TAE assistente de alunos.

Renata executa diversas atividades no seu trabalho, porém afirma que os assistentes de alunos são vistos frequentemente como “desocupados” e “ociosos”. “Parece que tu tem que estar sempre mostrando que está fazendo alguma coisa, andando, tu tens que estar andando e meu câmpus é pequeno”. E cita a reflexão feita por uma assistente de alunos nova no câmpus “que os assistentes de alunos se envolvem com coordenação, com projetos para não ter que ficar só de assistente de alunos por causa do preconceito que há em alguns câmpus. No nosso não tem tanto, mas sempre tem”. Tais asserções sobre os TAE reforçam as metáforas usadas por Renata e sugerem que suas percepções são compartilhadas por outros TAE.

Quebra-galho, bedel, zelador: parecem ser muito pouco para Renata, são identidades impostas repletas de estigmas, estereótipos e rótulos. Renata aparenta estar vivendo uma crise de identidade, em que se sente deslocada e não partilha do sentimento de pertença a um grupo específico, o qual tende a legitimar o seu exercício profissional. Nesse campo de batalha, a identidade escolhida e preferida é contraposta. “Como estava eu não vejo futuro. Não sei se me vejo doente, mas não vejo futuro sem serventia. Não dá mais”. Diante dessas asserções, entendo ser pertinente mencionar Ciampa, quando o autor afirma que “a vida, a liberdade, o trabalho, nunca são dados naturalmente; uma identidade humana é sempre negação do que a nega” (CIAMPA, 1987, p. 35). Identidade aqui compreendida como a rejeição daquilo que os outros desejam que ela seja.

É possível perceber que Renata se aproxima da concepção ontológica de trabalho, ao acreditar em uma realidade que não é predeterminada e que só existe se os indivíduos a constroem “de tu ver que o teu trabalho está agindo de alguma forma que não é vendo se tem alguém [aluno] no banheiro, ai eu não vejo significado nisso sabe?”

Renata também não vê sentido em divorciar a escola do lazer e do prazer. “E talvez a outra servidora via todo o sentido, de cobrar, porque aluno tem que ser cobrado mesmo, porque não pode ficar de mamata”. Como ela já se sentiu desconfortável no passado com o controle exercido sobre si pela família, nos dias de hoje não vê sentido em controlar os

¹⁴ Vinculado à Pró-Reitoria de Extensão, o Programa Mulheres Sim busca a valorização da mulher, o acesso aos direitos, cidadania e possibilidades de geração de renda.

alunos. Não compactua com a educação autoritária, punidora e repressora, tão distante de seus valores pessoais em relação à noção de escola e de educação construída no seio familiar. Coloca-se como um ser da *práxis*, que prioriza sua capacidade de atuar e transformar a realidade. Um profissional comprometido por si mesmo (FREIRE, 1999a).

Em se tratando de seu trabalho no IFSC, “queria fazer dentro dele algo que eu acreditasse, que agora eu estou fazendo e eu estou triste porque vai acabar” [vigência do projeto de extensão]. Menciona que encontrou significado e satisfação no trabalho ao envolver-se com o programa de extensão Mulheres Sim, apesar de que “o pessoal, às vezes, tem um pouco de preconceito, porque não tem nada a ver com o eixo¹⁵, acha que é incomodação”. Recorrendo a uma metáfora utilizada por Ciampa (1987), Renata relata em permanecer como substantivo ou como adjetivo, precisa se fazer verbo, fazer-se ação.

Seu curso de mestrado (e atividades dele decorrentes) ensejou a travessia do exercício das tarefas típicas e esperadas do assistente de alunos para um trabalho desafiador e significativo e serviu como mola propulsora para várias transformações que influenciaram positivamente seu trabalho. “O que eu sei é que esse mestrado me abriu portas, esse trabalho no Mulheres Sim me abriu o coração e tem que ser feito. Tem que ser feito”. As experiências vividas na extensão foram apontadas como significativas para constituir sua identidade profissional.

Ao se imaginar no futuro, Renata se percebe atuando mais na comunidade externa do que com os próprios alunos: “acho que trabalho de extensão eu gostaria mais. Eu conseguiria fazer mais. Porque eu vi que eu sou capaz. Não me vejo como assistente de alunos como estava acontecendo” e relata que existiu um processo de aprendizagem ao longo de suas experiências profissionais. “Agora eu já sei mais ou menos os caminhos das pedras. Vamos ver quando abrir os editais [de extensão¹⁶], eu vou querer fazer o Mulheres Sim de novo”.

Renata identifica-se com o que faz no projeto no âmbito do Programa Mulheres Sim: “só eu mesmo porque eu gosto do que eu faço, de tentar instruí-las [mulheres participantes do programa de extensão]” e daí emerge a metáfora da principal identidade assumida por ela no projeto, a metáfora da professora. “Eu não sou professora, elas me chamam de professora. Gente, eu não sou professora, mas de arte eu era. Tentar levar um pouco de conhecimento”.

¹⁵ Linha central, definida por matrizes tecnológicas, que perpassa transversalmente e sustenta a organização curricular e a identidade dos cursos, imprimindo a direção dos seus projetos pedagógicos (PACHECO, 2011, p. 24).

¹⁶ De acordo com o artigo 11 ° da Resolução Consup nº 61, de 12 de dezembro de 2016, as atividades de extensão no IFSC devem, preferencialmente, estar vinculadas a editais, que podem ser específicos ou gerais.

Renata poderia ter escolhido qualquer outro projeto menos arrojado, com menos “incomodação”. Mas não, isso não combina com o eu de Renata, pois ela parece ter encontrado sentido para o seu trabalho nesse Programa destinado a mulheres em situação de vulnerabilidade social e preferencialmente sem escolaridade. Renata atua para transformar o mundo em que vive e não apenas suas condições particulares, suas circunstâncias pessoais.

Atuando no projeto de extensão, Renata orienta, conversa, leva conhecimento, instrui, propõe, incentiva, preocupa-se com as alunas, promove a inclusão social e o empoderamento feminino por meio da educação. “Eu me envolvi nesse projeto que foi que me deu essa alegria porque eu vi que meu trabalho serviu para alguma coisa”. Os princípios vinculados a esse saber profissional encontram-se fundamentados nos princípios e objetivos das atividades de extensão no IFSC descritos no capítulo II da Resolução Consup¹⁷ nº 61, de 12 de dezembro de 2016 que regulamenta as atividades de extensão no IFSC (IFSC, 2016).

Renata mostra estar alinhada às concepções adotadas pelo MEC para a EPT:

Entende-se que essa formação do trabalhador seja capaz de tornar esse cidadão um agente político, para compreender a realidade e ser capaz de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta; de pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a **construção de outro mundo possível** (...) A educação para o trabalho nessa perspectiva entende-se como **potencializadora do ser humano**, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua **emancipação**. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, **inclusiva e equilibrada social** e ambientalmente (BRASIL, 2010b, p. 33-34, grifo nosso).

Assim como no passado, Renata continua sendo desafiada a planejar sua trajetória profissional para obter sucesso. Recentemente, adquiriu formalmente estabilidade no serviço público o que lhe proporciona algumas vantagens, embora continue sujeita a novas situações, obrigando-a a reorientar sua identidade, metas, sonhos, atitudes. Ela ressalta que como estava antes, “não vai dar para continuar. Não dá! Eu vou morrendo por dentro”. O trecho anterior evidencia sua convicção do que não lhe serve mais e do que pretende em termos de futuro.

Renata combate a alienação no trabalho representada pela “constatação da falta de integração do trabalho individual numa produção coletiva com significado social” (MATOS, 1994, p. 31). Ela necessita intervir na realidade de forma significativa e produzir resultados, ser útil à sociedade para não “morrer por dentro”. Precisa se apropriar simbolicamente do resultado do seu trabalho. A clareza que Renata tem hoje do seu papel institucional é

¹⁷ O Conselho Superior (Consup), de acordo com a Lei nº 11.892/2008, é órgão consultivo e deliberativo do IFSC.

decorrente de muitas outras experiências profissionais vividas por ela até então. À medida que Renata encontra sentido no que realiza, suas ações para com seu trabalho e para com a instituição tornam-se mais positivas, isto é, mais comprometidas.

Renata aparenta estar num movimento de permanente busca por um ponto de equilíbrio para que haja satisfação no trabalho e na vida, além da realização pessoal e profissional. Busca encontrar o verdadeiro caminho, por meio do qual pretende encontrar sentido no trabalho. A vida, que suponho que Renata encontrou, está muito mais onde ela percebe que é capaz de fazer diferença, ou seja, atuando ativamente na comunidade externa. Nesse contexto, ela se reconhece em si mesma, em sua humanidade.

Vale dizer que Renata prestou outro concurso na mesma instituição, passou para o cargo de assistente em administração, nível de classificação D da carreira cujo vencimento básico é maior e justifica o porquê de não ter tomado posse: “Eu fiz mas não fui para D porque ainda assim mexer com dinheiro, compras para mim iria ser meu atestado de insanidade”. Para ela “não é o dinheiro que conta, é a tua satisfação. Só que eu não estava tendo satisfação. Eu buscava em algumas coisas e eu não encontrava e encontrei nesse projeto lá do Mulheres Sim”. Na hierarquia das necessidades de Abraham Maslow, as necessidades de autorrealização são as mais complexas necessidades do ser humano e implicam, dentre outros fatores, compreender os próprios objetivos, potencialidades e pontos fracos e conhecer seus valores fundamentais (CHIAVENATO, 2011).

O processo de construção da identidade profissional de Renata parece oscilar entre dois movimentos, o que suscita a metáfora de uma típica equilibrista: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a desestabilizá-la. Renata ora é TAE, ora professora no projeto de extensão, ora aluna do IFSC... Segundo Hall (2015), “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (p. 11).

Ademais, Renata traz vários elementos da memória familiar, ou seja, o que ouviu, viu, vivenciou, testemunhou dentro dos domínios domésticos para expressar sentido para o seu trabalho. O imbricamento dos espaços familiar e profissional está fortemente presente na vida de Renata.

Em suma, no decorrer de seu processo de construção de identidade profissional, Renata revê valores, desaloja preconceitos, trilha “o caminho das pedras”, nega identidades. “Ela é ela-mesma, transformando-se. Se não é uma superação, tende para isso” (CIAMPA, 1987, p. 84).

5.3 “EU SEMPRE QUIS TRABALHAR NO IFSC, MAS NÃO COMO PROFESSORA, PORQUE EU JÁ TINHA CANSADO” (SARA, 2018).

Entrevistei Sara em novembro de 2018 em seu próprio ambiente de trabalho, no final do expediente. Ela tem 50 anos de idade, é casada, tem dois filhos adolescentes, formou-se em matemática e física, fez especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade Proeja e atualmente pensa na pós-graduação em nível de mestrado. Não possui função gratificada e trabalha num setor com jornada flexibilizada de trabalho (6 horas diárias e 30 horas semanais).

Numa família numerosa de 14 irmãos (10 mulheres e 4 homens), Sara é a caçula: “Nós somos em 14 irmãos e eu sou a 14^a”. Ela nasceu e morou até ir para faculdade em uma cidade no interior do Rio Grande do Sul: “Eu nasci no interior do Rio Grande do Sul, bem no interior, dá uns 40 km de Santa Maria”. A cidade onde nasceu é basicamente rural, de colonização italiana, cuja principal atividade econômica é a agricultura: “Uma região de italianos, meus pais eram agricultores e não tinha muito o que fazer lá na cidadezinha”. Nos finais de ano, a família toda se reencontra na cidade natal: “aí no final do ano a gente se reúne lá na casa onde a gente nasceu”.

Mesmo vivendo numa cidade de interior, “tinha aquela tradição: estudava, fazia ensino médio e depois ia para Santa Maria fazer faculdade”. Sara reconhece que para a irmã mais velha, foi bem mais difícil do que para ela, a caçula, se formar: “minha irmã mais velha, essa foi bem sofrido na época porque era tudo mais difícil, mas ela se formou em matemática, já aposentou e está morando em Pelotas”. Como se pode observar, na família de Sara a escola era muito valorizada.

Sara seguiu a tradição da pequena cidade e foi para Santa Maria fazer faculdade: “Eu me formei em Santa Maria”. Ela conta que a cidade Santa Maria é uma cidade universitária em função da Universidade Federal de Santa Maria, voltada para a prestação de serviços (comércio) e com poucas oportunidades de trabalho para professores da educação básica: “Como lá é uma cidade universitária, não tem oportunidades. Você se forma e tem que sair de lá porque é uma cidade universitária e trabalha com o comércio. Então você não tem opções de trabalho. Naquela época, você fazia um concurso para professor e tinha que esperar anos às vezes até ser chamado”.

Naquela época, recém-formada, solteira e sem filhos, aceitou a sugestão de uma prima e mudou-se para Chapecó em busca de um mercado de trabalho mais promissor: “Eu tinha uma prima que morava em Chapecó e ela me dizia que a procura [por professor da área de

exatas] era muito grande, que faltava bastante profissional. Aí eu me aventurei, fui para Chapecó e no dia seguinte já estava empregada como professora”.

Sara trabalhou como professora em escola por onze anos. Algumas decepções com a docência despertaram a necessidade de rever sua carreira profissional e, assim, modificar os planos: “Trabalhei bastante tempo no magistério, no ensino médio, com algumas turmas de ensino fundamental e como eu te falei, começou a precarizar o ensino, as escolas, ficar mais difícil de trabalhar com os alunos, eles [alunos] assim com muita revolta, a gente [professores] com pouco incentivo de todos os lados”. (...). “O aluno também não correspondia, não dava para cobrar muito, era sempre limitado e eu fui me decepcionando com isso. A gente tinha que se igualar ao nível do aluno, não o aluno que tinha que estudar”. Sara menciona experiências que apontam para uma expressiva precarização do trabalho docente.

Além dessas decepções com o contexto educacional e com a profissão docente, Sara vivenciou a experiência da maternidade. Inegavelmente, a questão da procriação milita desfavoravelmente à mulher no trabalho: “Eu engravidei e eu vi que não poderia trabalhar tanto tempo, 40 horas, trabalhar no colégio, trabalhar em casa [tem o antes e o depois da sala de aula] e ainda dar conta da família”. A experiência da maternidade levou Sara a refletir sobre a possibilidade de se afastar da docência, temporária ou definitivamente. Historicamente e culturalmente, as mulheres têm feito renúncias e revestindo seus desejos de acordo com o que é bom para os outros, especialmente para a sua família. De modo geral, a preocupação com os filhos é constante no cotidiano das mães trabalhadoras e esta preocupação afeta o processo de construção da identidade das mães TAE. Levando em consideração todas essas experiências vividas até então, Sara sentiu necessidade de redefinir alguns dos seus projetos de vida e viver uma história alternativa.

Ser TAE representou uma alternativa possível de desenvolver uma atividade profissional na educação, após um percurso de trabalho significativo como professora: “Eu não parei de trabalhar [como professora] para estudar para concurso. Eu estava trabalhando e fiz a prova”. Quando foi divulgado o edital do concurso com vagas para TAE, Sara decidiu prestar a prova: “Aí quando saiu o concurso do IFSC porque abriu um câmpus lá [em Chapecó] eu resolvi fazer [para o cargo de assistente em administração]”.

Sara revela que sempre quis trabalhar no IFSC, mas ressalva: “mas não como professora, porque eu já tinha cansado”. Ela fornece maiores detalhes a respeito de seu contexto profissional e familiar naquela época: “Imagina trinta alunos em cada turma... É

muito puxado porque você trabalha na escola e em casa e eu tinha minha menina que tinha quase três [anos de idade] e o meu filho nasceu em 2007, tinha meses”.

Em comparação ao trabalho de professora em escola pública, a TAE Sara considera que trabalhar no IFSC “era mais tranquilo, eu trabalhava, fazia as minhas oito horas, manhã e tarde e deu! Eu não tinha atividade em casa, por exemplo, corrigir provas, preparar aula é cansativo, mais trinta ou mais alunos às vezes por sala. Cada aluno é um aluno, é uma vida diferente, eles não são todos iguais”.

Já faz dez anos que Sara trabalha no IFSC e ela apresenta uma versão resumida de sua história na Instituição. “Comecei a trabalhar no departamento de ensino, fui para o registro acadêmico que é dentro do departamento de ensino e estou até hoje trabalhando com alunos que é uma coisa que eu gosto”. Ou seja, ela sempre esteve próxima dos alunos.

Há dois anos que Sara foi removida, por sua iniciativa, para uma Unidade do IFSC localizada em outra cidade. Sua carreira profissional sofreu, portanto, nova descontinuidade e representou um novo recomeço em função desse deslocamento: “É, foi um pouco assustador porque é uma mudança, novos ares, a gente não gosta de sair da zona de conforto, mas tem que se mexer, não adianta. Fui me acostumando, bem diferente aqui. O diferente que eu digo é a maneira de trabalhar”. Neste contexto, Sara considera como regra da prática que o servidor público saia da zona de conforto e se mexa. Em outras palavras, por mais que seja importante que o profissional se sinta seguro, é necessário saber aproveitar as oportunidades, aprender coisas novas, experimentar novos ares e arriscar-se de maneira planejada.

Para Mercer 1990 (apud Hall, 2015, p. 10), a identidade somente se torna uma questão “quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”. Ao se referir sobre seu processo de adaptação num novo local de trabalho, Sara tem clareza de que o mundo do trabalho não é um conto de fadas, pois “tem a parte boa e a parte ruim como em todos os lugares”. Portanto, faz parte da construção da identidade profissional o abandono de uma visão ingênua do trabalho e ampliação da percepção do que é possível fazer, ponderando as circunstâncias.

Apesar do tempo de experiência profissional no IFSC, Sara percebe que ainda é vista pelos outros como uma TAE inexperiente: “Porque lá [no antigo câmpus] eu já tinha um tempo, todo mundo já me conhecia, tinha certo respeito. Aqui não, é uma coisa que eu tenho que construir. Apesar de eu saber o trabalho, o funcionamento do setor, como que as coisas andam, eu não tenho aquele respeito, não respeito... sei lá a palavra que eu poderia usar como eu tinha lá. Parece que aqui eu ainda sou uma novata que não sei das coisas”.

Na história de Sara, a construção identitária é impactada por diversos aspectos, como “por exemplo a sala dos professores, eles [professores do câmpus onde trabalhou] achavam que você como técnico-administrativo tinha que trabalhar para eles. Eu não estou trabalhando para a Instituição, eu trabalho para servi-los e não é assim”. Essa construção não tem prazo para ficar pronta, uma vez que “demora, demora para eles entenderem isso”.

Ainda, Sara sente falta de um território, de uma paisagem que possa transitar com segurança, à vontade, sem precisar provar nada para ninguém. Ela também considera fundamental que o TAE demonstre a importância do seu trabalho para a instituição: “A gente tem que ir criando [espaço], tentando ser respeitada, mostrando aquilo que tu sabes fazer porque eles [docentes] precisam muito da gente só que eles não querem admitir”.

Além de constatar a compreensão equivocada do papel do TAE da EPT por parte de alguns docentes, Sara traz à reflexão experiências vivenciadas em seu cotidiano de trabalho, como o machismo e a valorização da posição hierárquica: “Uma coisa que tem, que eu vejo que tem em todo IFSC é o machismo. É muito grande isso, meu Deus! O machismo e a hierarquia”.

Para Ferretti (1988), a discriminação se esconde atrás da preocupação com o bem-estar da mulher. Na verdade, o que interessa mesmo é a produção. A mulher está sujeita a colocar em risco a produção, se assumir postos de maior responsabilidade: “No setor, uma vez o diretor [do antigo câmpus] na época comentou: *mas o grupo de vocês aí é só mulheres*, tipo era eu e outra colega que tinha criança pequena. Mulher engravida, mulher tem filho, pode faltar, o filho adoecer. *Ah mas só são mulheres*, tipo elas são fraquinhas, elas são quietinhas, não têm voz para nada. E era isso, e os professores também, eles chegavam lá com esses papos”. Esses adjetivos (“quietinhas, fraquinhas”) são anunciados como características femininas. Mas na verdade, muitos atributos associados com a feminilidade se voltam contra a mulher, e tudo o que existe em sua natureza de delicado e sensível se transforma em meio para mantê-la numa posição subalterna, subserviente.

A fala de Sara confirma o que Barroso (2015) descobriu ao desenvolver um estudo sobre a situação das mulheres na administração pública brasileira.

Ao mesmo tempo, a fim de serem respeitadas como profissionais, sentem necessidade de construir uma barreira entre os dois mundos: ‘Sempre tive o maior cuidado de evitar que as pessoas invadissem minha privacidade, que percebessem meus problemas fora do serviço. Porque se ficassem sabendo, os usariam para me castrar... Se você disser a alguém que não conseguiu dormir porque seu filho teve febre e você não trabalha bem naquele dia, vão dizer que a culpa é desses problemas de mulher’ (BARROSO, 2015, p. 158, grifo da autora).

Esse conflito entre carreira e filhos raramente encontra uma solução adequada, principalmente porque o trabalho doméstico e a responsabilidade com os filhos continuam

sendo, sobremaneira, responsabilidades femininas: “Agora que a gente está flexibilizando eu tenho mais tempo para família, dá para administrar bem o que eu faço, eu tenho tempo para os meus filhos, para ir ao colégio deles, para fazer uma atividade física, eu tenho um tempo para mim, sabe?”

O aprendizado constante foi mencionado por Sara como fundamental para o desenvolvimento da carreira do TAE. Sendo assim, ela reconhece a importância das oportunidades de capacitação profissional no processo de construção da identidade profissional. Todavia, ela considera insuficiente o que IFSC investe na capacitação dessa categoria profissional: “Investe, mas investe pouco. Eu acho que é pouco. Porque você entra e você tem que progredir com os cursos 90 horas, 120 horas e 150 horas e acabou! [conforme anexo III da Lei 11.091/2005]. Eu acho que deveria progredir sempre, a gente deveria cobrar mais porque a gente se acomoda. Tem a licença-capacitação a cada cinco anos também [prevista no Decreto nº 5.707/2006], mas agora está bem parado porque não tem dinheiro para nada” [para participar de eventos e cursos de capacitação no Brasil ou no exterior]. Sara compreende que essa preparação nunca deveria ser concluída e tem vontade de manter-se estudando e fazer um mestrado em educação, o que suscita a metáfora do eterno estudante.

Ao se projetar no futuro, Sara não se imagina em outro setor [além do registro acadêmico]: “Eu não me imagino em outro setor. Eu acho que outro setor como almoxarifado, compras, materiais acho que é uma coisa muito fechada, sabe?” O contato diário com alunos contribui para que ela se sinta incluída no cotidiano institucional, fazendo com que o trabalho realizado por ela tenha um significado tangível.

Sobre oportunidades de ascensão na carreira, Sara considera “meio limitado para o técnico-administrativo. Porque o máximo que você pode subir é uma coordenação de setor, diretor tu não podes ser, tem que ser professor, é tudo para o professor, é só professor, parece que o TAE não entende, Reitor também. É bem difícil, a não ser que você seja convidado para trabalhar na Reitoria num cargo de confiança, aí sim”.

Ao refletir sobre o que significa ser TAE na EPT, Sara responde que “ser TAE é fazer parte desse grande universo de Instituto Federal e eu gosto de fazer parte do crescimento. A gente vê alunos que entram, alunos que saem e a gente ali colaborando para isso”. Sara reconhece-se nesse contexto como componente integrante desse grande universo que é o IFSC: ela insere-se na cena universitária como protagonista, pertence, colabora com o crescimento, sente-se útil. Fazendo uma analogia com a matemática, área de sua formação universitária, no que diz respeito à teoria dos conjuntos, Sara seria um conjunto universo.

Esse conjunto é representativo de todos os elementos da conjuntura na qual estamos trabalhando, e também de todos os conjuntos relacionados.

Sara valoriza o bom relacionamento com os alunos durante todos esses anos de sua trajetória profissional. Ela conta que o que mais gosta é fazer parte da vida dos alunos, ser amiga deles. Nesse caso, surge a metáfora do amigo. Em sua atuação profissional, essa metáfora é traduzida pelas seguintes regras que conduzem seu fazer profissional: a) “fazer parte da vida deles”; b) “ser um pouco amiga porque eles às vezes eles vem, eles ligam, eles conversam”; c) incentivar os alunos “eles querem desistir, a gente dá uma palavra para eles; d) contribuir para que eles se sintam à vontade para tomar decisões [“e eles se sentem mais a vontade com a gente do que com os professores, do que numa sala de aula”]; e) “resolver alguns problemas que para eles pode ser um problemão e a gente pode ajudar”; f) fazer diferença na vida dos alunos [“a gente sabe, por exemplo, num curso FIC a diferença que pode fazer na vida de um aluno para ele progredir”]. Convém esclarecer que o curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) tem a finalidade de capacitar, aperfeiçoar e atualizar o estudante que deseja entrar ou retornar ao mercado de trabalho de maneira rápida e eficiente. A duração em geral é curta, podendo variar de um a quatro meses. Por isso, os cursos FIC são uma opção para quem quer experimentar uma nova área profissional.

Sendo um dos propósitos de Sara “ser um pouco amiga dos alunos”, peço licença ao célebre educador Paulo Freire (1999b) e tomo sua afirmação que “ensinar exige querer bem aos educandos” (p. 159) como princípio norteador das regras da prática supracitadas. Isso significa que

a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa política específica do ser humano (...) A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver (FREIRE, 1999b, p. 159-160).

Por fim, foi possível perceber pelo relato de Sara que ela sente necessidade de sentir-se ouvida, respeitada, de “ter voz” [“e sem voz”, “não têm voz para nada”]. Talvez, pertencendo a uma família tão numerosa de catorze filhos com os pais trabalhando na agricultura não teve oportunidade de contar tudo que queria e de ser ouvida como gostaria em virtude da dinâmica familiar. Talvez por já ter nascido dentro de um colegiado, pois são 13 irmãos e ela a 14ª, dê tanta importância ao fato de se sentir representada e ouvida. Entretanto, ao contar sua história para essa pesquisa, foi-lhe dada uma oportunidade ímpar de revisitar suas experiências de vida. Sara definitivamente assumiu o protagonismo de sua própria história: sua voz foi

colocada em evidência, numa “operação” narrativa que, diferentemente da matemática, não há fator comum.

5.4 “O TRABALHO ADMINISTRATIVO É DE UMA COMPLEXIDADE MUITO GRANDE E MUITAS VEZES O SUCESSO DE TODO O TRABALHO, DE TODO O SERVIÇO DEPENDE DELE [DO TAE], MUITAS VEZES MAIS DO QUE ACONTECE EM SALA DE AULA. A REALIDADE QUE A GENTE VIVE É ESSA” (RAFAEL, 2018).

Rafael foi entrevistado no final do mês de novembro de 2018 em seu próprio ambiente de trabalho. Ele tem 34 anos, é solteiro, graduou-se em administração e tem mestrado nessa mesma área.

Para compreender o processo de construção de identidades é necessário entender os modos de constituição dos sujeitos por meio dos processos de socialização primária e secundária (BERGER; LUCKMANN, 1999). Rafael conta que nasceu em Florianópolis e que estudou toda a educação infantil e o ensino fundamental em escola privada católica: “eu sou nascido em Florianópolis, eu sempre estudei em colégio privado, o ensino básico todo foi em colégio privado, educação de freiras”. Ao entrar para a escola, ele começa a conviver com outros indivíduos. Geralmente é na escola que as crianças se expõem, pela primeira vez, a significados que podem contestar ou confirmar quem elas são com base em como suas identidades foram construídas na família.

A escola católica que Rafael frequentou certamente influenciou seu processo de construção de identidade profissional. No site institucional da escola onde Rafael estudou durante toda a infância e parte de sua adolescência constam os valores que norteiam sua missão: amor, vida, justiça, conhecimento, solidariedade e sustentabilidade. Desenvolver um processo de ensino centrado na pessoa, colaborando para a formação do cidadão empreendedor, autônomo, consciente dos seus direitos e deveres, capaz de identificar e solucionar problemas com base em princípios éticos e nos valores cristãos é um dos objetivos educacionais da escola.

Os pais de Rafael eram comerciantes e, desde os onze anos de idade, após a aula, ele ajudava no restaurante da mãe: “Eu aos onze anos de idade comecei a trabalhar, minha mãe tinha um restaurante, meu pai tinha uma auto-elétrica e eu comecei a trabalhar no restaurante da minha mãe. Eu saía da aula, vinha e trabalhava no restaurante e isso foi até os meus

dezesseis anos”. É possível perceber que a família de Rafael compreende o trabalho como atividade ontológica, estruturante do ser social, como um valor intrínseco à vida humana.

Quando Rafael tinha dezesseis anos, sua mãe vendeu o restaurante porque se sentia cansada e ele começou a trabalhar na oficina de seu pai: “Minha mãe fechou o restaurante quando eu tinha dezesseis anos, ela vendeu porque ela estava muito cansada, o restaurante estava indo de vento em popa. Ela era professora universitária, tinha se aposentado e estava querendo fazer uma atividade a mais. Aí eu comecei a trabalhar na auto-elétrica do meu pai, na parte um pouco administrativa, atendendo e fazendo umas coisas e fiquei bem pouco tempo lá”.

Ao finalizar o ensino fundamental, Rafael decidiu prestar a prova da escola técnica para fazer curso técnico integrado. “Aos quinze anos eu entrei na escola técnica, era aquela questão de falar de escola técnica por falar. Passar três anos estudando para uma prova de três dias que era o vestibular no fim do ensino médio? Então vou fazer alguma coisa, quem sabe de lá saio com uma profissão já é uma coisa melhor, né? Aí eu resolvi fazer”. Na época, Rafael estava indeciso entre cursar técnico em eletrônica e o técnico em edificações e demonstra, desde cedo, proatividade, indo por conta própria atrás de informação para fazer melhores escolhas e tomar decisões: “eu entrei tentando fazer edificações, aí depois fui lá numa palestra [na antiga escola técnica], eletrônica é mais legal, acho que eu vou gostar mais de eletrônica”.

“Eu fui fazer eletrônica e eu fiz eletrônica. Mas não dá. Não é isso que eu quero”. Segundo Maheirie, “é a consciência como dimensão subjetiva do sujeito, que é capaz de construir, desconstruir e reconstruir a identidade constantemente, em que participam as percepções, imaginações, emoções e as reflexões, quer críticas ou não” (2002, p. 42). Ao prestar vestibular na UFSC para jornalismo, não foi aprovado. “Eu estava prestes a fazer vestibular para jornalismo e eu estava fazendo um curso, a primeira vez eu não passei no vestibular”. No semestre seguinte, prestou vestibular novamente para jornalismo em uma universidade privada, foi aprovado mas não cursou porque não queria dar mais essa despesa aos pais. “Eu passei primeirão em jornalismo e depois fui saber que eu tinha bolsa, eu não sabia, podia ter me formado em jornalismo, enfim”. Simultaneamente, prestou vestibular para o curso de administração em uma Universidade pública estadual e foi aprovado, embora não tivesse convicção de sua escolha. Considera que escreve bem e que isso o ajudou, uma vez que o vestibular era vocacionado. “Eu tinha uma escrita muito boa e aquilo me ajudou”.

Rafael considera que foi um choque entrar na faculdade e posteriormente utiliza o mesmo termo (choque) para caracterizar seu ingresso no IFSC. Segundo Berger e Luckmann

(1999), “são necessários graves choques no curso da vida para desintegrar a maciça realidade interiorizada na primeira infância” (p. 190). “Fui lá, passei, e foi um choque para eu entrar na faculdade. E eu posso dizer para ti, de uma maneira geral, se eu não tivesse forçado alguns caminhos dentro da Universidade, na Administração, eu não teria me formado em administração pelo contexto organizacional”. Diferentemente da socialização primária, em que não há problema de identificação, pois não há escolha dos outros significativos (temos que nos arranjar com os pais que o destino nos deu), ao ingressar na Universidade e se confrontar com uma nova realidade, Rafael conta que não se identificou com os colegas. “Porque eu não me identificava com meus colegas, a gente não compactuava alguns valores e de certa forma até hoje não compactuamos”.

Por sua vez, certos professores contribuíram para desestabilizar sua identidade enquanto estudante: “Eu lembro na primeira aula quando chegou o Arnaldo [professor] para dar metodologia e falava para gente *agora vocês terão que fazer um position paper*. Que é um position paper? *O quê? Tu passou na Esag¹⁸ e não sabes o que é um position paper? A primeira semana!*” Em outras palavras, mudanças provocam transformações também nas identidades pessoais, ao desestabilizar a ideia que a pessoa tem de si própria como sujeito integrado, fazendo-a perder a estabilidade do sentido de si mesma (HALL, 2015).

Durante toda a faculdade Rafael conciliou os estudos com o trabalho: “Todo esse período eu estava trabalhando. Isso gera uma diferença muito grande. Eu sempre trabalhei”. Neste sentido, aflora uma regra da prática em seu discurso, a saber: a) conciliar estudos com o trabalho durante a graduação gera uma diferença na formação do aluno. Ele afirma que não tinha convicção de que era realmente aquilo que queria e que só teve certeza quando descobriu que “dava para ter um aspecto humano, dava para ter um aspecto não só tudo direcionado para o lucro. Por isso eu consegui me manter na faculdade”.

Essa descoberta foi deflagrada pelo convite de uma professora: “Na quarta fase uma professora viu que eu tinha saído do estágio de eletrônica, depois de trabalhar com o meu pai - eu fiz um ano de estágio em eletrônica então eu estava indo para quarta fase - e ela chegou, me puxou pela mão e disse *tu sabe mexer com computador né? Tá sei, mas vem cá, a gente está precisando de um bolsista, vem para cá*. Bolsista do que, gente? Me levou na sala da extensão e

¹⁸O Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas é uma das unidades de ensino, pesquisa e extensão da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Está localizado na área-sede da universidade, no bairro do Itacorubi, em Florianópolis, e integra o Campus I – Grande Florianópolis. Com origem na antiga Escola Superior de Administração e Gerência – de onde vem a sigla Esag – oferece opções de ensino que vão da graduação ao doutorado.

foi onde eu consegui ter outra visão da administração. A visão que eu podia levar o conhecimento e ajudar as pessoas que realmente precisariam daquilo”.

Assim como na história de Renata, a experiência na extensão figura como um ‘divisor de águas’ na trajetória profissional e na constituição identitária de Rafael. É perceptível que a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, representa um diferencial na formação profissional. “Eu comecei a trabalhar na extensão, eu comecei a trabalhar com projetos em associações de moradores, tinha a reforma da escola de samba Copa Lord, tinha feira de artesanato, a Magiarte”. Convém esclarecer que a Resolução nº. 7 de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018), em seu artigo 3º define a extensão na Educação Superior Brasileira como atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. “Aconteceu tudo isso, eu comecei a trabalhar com extensão e não teve nenhum momento da minha faculdade que eu parei e não tive algum tipo de trabalho, sempre tive algum tipo de atividade. Eu sempre estive muito focado nisso”.

Antes de se formar em administração, Rafael ainda fez um estágio no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) no setor de gestão de pessoas e participou do projeto Rondon. “Eu desembarquei do projeto Rondon, fui para Coari no Amazonas. Coari é uma cidade que você coloca o dedo no meio do Amazonas e é lá”. Rafael reconhece que as experiências vividas até então fizeram diferença em sua trajetória profissional e as leva na bagagem para Coari: “Chamaram a gente lá, o projeto da equipe Rondon era multidisciplinar, era uma pessoa de cada curso para tentar fazer alguma coisa. Eu cheguei com a experiência de fazer feira de artesanato, vamos ver como faz reciclagem aqui, vamos fazer uma oficina disso e aquilo e cada um chegou com uma ideia diferente para fazer”. (...) “mas uma das coisas que, por exemplo, já fez diferença é que eu soube escrever o projeto Rondon. A diferença maior que eu vi foi em relação a isso. As pessoas não sabiam o que escrever no projeto, então a gente [equipe da Universidade que se inscreveu no projeto Rondon] foi aprovado antes de diversas universidades porque a gente tinha o projeto, de fato a gente fez o projeto sem poder visitar aonde a gente ia antes, então é muito difícil, mas a minha experiência com extensão ajudou. Então já foi legal nesse aspecto”.

O Rafael que voltou de Coari não era mais o mesmo que foi para Coari. Ele viveu outras coisas, trouxe nova bagagem histórica, mas sua ação lá no Amazonas continuou sendo

orientada pelos princípios éticos nos quais acredita. “Infelizmente algumas pessoas só queriam fazer turismo” [durante a execução das atividades propostas no Projeto Rondon].

Paralelamente, Rafael estava prestando alguns concursos na época, inclusive para o IFSC. Pretendia começar a trabalhar imediatamente após a formatura e não tinha certeza que seria contratado pelo SENAC, instituição onde havia estagiado. “O SENAC talvez me contratasse, talvez não”. A preocupação com as possibilidades do mercado de trabalho e a ansiedade gerada pela iminência da formatura e por não ter onde trabalhar marcaram fortemente essa busca por colocação profissional: “Eu estava fazendo alguns concursos na época. Eu estava muito preocupado porque eu ia me formar e não ia ter onde trabalhar”.

“Acho que era quinze de dezembro uma coisa assim, estava tendo almoço de natal do SENAC, onde eu estava fazendo estágio, e me ligam *então aqui é do IFSC estamos te chamando do concurso público*”. Rafael, sempre envolvido em várias atividades ao mesmo tempo, sempre trabalhando, responde “Ai, não, agora não, não tem como chamar depois? Essa foi a minha resposta. Essa foi a minha resposta”.

“Aí me chamaram. Eu desembarquei do Rondon no dia 4 e comecei no IFSC dia 5”. Como estava no projeto Rondon no norte do país, sua mãe precisou tomar posse por ele. “Minha mãe tomou posse por mim, eu era o cara que a minha mãe tinha tomado posse por mim por procuração”. Por procuração, tem início sua história no IFSC.

Se por um lado a identidade profissional tem importantes sementes lançadas durante o período de formação acadêmica, por outro ela começa a ganhar certa consistência a partir da inserção no mundo do trabalho (KRAWULSKI, 2004). Logo de início, na entrevista inicial, Rafael ressaltou aos entrevistadores: “Olha eu não me importo de trabalhar um pouco mais, de ter uma função um pouco mais complexa do que a do assistente em administração porque eu estou me formando em administração e queria ter experiência com gestão de pessoas. Se vocês tiverem oportunidade... eles [os entrevistadores] me olharam com aquela cara bem séria e por baixo estavam batendo palmas porque era o que eles queriam. Tinha uma função que ninguém queria pegar que era bucha, que tinha muito trabalho que era seleção e de controle”.

Rafael, recém-chegado à Instituição, aceitou essa função gratificada e afirma: “fui super feliz”. “A minha coordenação era responsável por todos os concursos públicos, todos os processos seletivos de substitutos [professores], movimentação de servidores, toda avaliação de desempenho de servidores, todo o controle de código de vagas e a distribuição que tinha dentro da expansão I e já começando a expansão II logo em seguida, numa FG-4, de todo o Estado, diga-se de passagem, tá? Hoje essa coordenação virou um departamento. Era eu e mais uma

servidora. E também claro toda a prestação de contas do SISAC¹⁹ que era para o TCU [Tribunal de Contas da União] e por aí vai. Geralmente as auditorias vinham para mim”. Quando ele conta que aceitou o desafio e foi “super feliz”, ele tem o sentimento de ser mais ele mesmo.

Ainda assim, Rafael considera que “o IFSC foi um choque em diversos aspectos, diversos aspectos. Eu aprendi muito”. Rafael explica os aspectos que levaram ao seu choque de realidade: “eu tinha minha visão de trabalho de empresa familiar, eu tinha minha visão de experiência de estágio da eletrônica, eu tinha minha visão basicamente de bolsista da UDESC. Então ia ser meu primeiro emprego formal. Quando a gente chega na Administração [curso superior] a gente tem aquela visão de como uma organização deve ser, como que deveriam funcionar as coisas. A gente sabe que no serviço público algumas coisas não funcionam bem assim. Era muito difícil a gente entender o porquê que algumas coisas que a gente via que estavam erradas continuavam sendo erradas e ninguém ajustava elas. Os processos eram travados, a divisão de serviço não parecia muito apropriada, todas as questões relacionadas à administração que a gente via na Universidade... deu um choque pesado com a realidade”.

Schein (1996) contribui teoricamente na compreensão deste “choque” que Rafael contou ter vivido ao ingressar no IFSC:

Os primeiros anos em um emprego representam um período decisivo de aprendizado não só no que se refere à profissão em si ou à organização, como também do indivíduo em relação às exigências do trabalho. Este processo costuma ser penoso e cheio de surpresas devido aos muitos conceitos errôneos e fantasias que as pessoas têm no início de sua vida profissional. Muitos sonhos que a pessoa tinha a respeito do trabalho e em relação a si mesma podem não coincidir com o que ocorre em suas experiências profissionais, causando o ‘choque de realidade’, um fenômeno observado nos primeiros anos de todas as ocupações (p. 33).

Mesmo com diversas experiências profissionais e uma graduação em administração empresarial, Rafael tinha uma visão idealizada do que seria a sua atuação de TAE, formado em administração, em uma instituição de ensino. Ao se apropriar das atividades laborais em seu primeiro trabalho formal, é possível inferir que ele imaginava um começo mais fácil, mais tranquilo. Entretanto, ele tomou um “choque” ao constatar que a formação acadêmica não tinha mostrado tudo, “que algumas coisas não funcionam bem assim” e ainda, que a teoria muitas vezes não corresponde ao que é realizado na prática.

Rafael admite que se sente estranho por ter como colegas de trabalho pessoas que no passado foram seus professores na antiga escola técnica. “Diga-se de passagem, já adianto um *spoiler* do futuro: é muito estranho você trabalhar com seus antigos professores, inclusive aqui

¹⁹ Sistema de Apreciação e Registro dos Atos de Admissão e Concessão Pensões Cíveis e Militares. O sistema SISAC foi desativado em 5 de Março de 2018 e todos os órgãos da Administração Pública Federal passaram a utilizar o Sistema e-Pessoal.

no Câmpus nos trabalhos que tive até hoje”. De aluno à colega de trabalho: personagens que se sucedem, que se alternam. Ora recebendo uma ligação telefônica sendo chamado do concurso, ora sendo o servidor que fazia o tal telefonema. “Eu era o cara que fazia o telefonema, *oi você passou no concurso público*, eu fazia todo o trâmite” e eu assumi uma responsabilidade que ninguém me cobrou isso, ninguém me pediu para ser assim.

O trabalho apresenta, portanto, a função psicológica de mediação. Bendassolli e Gondim esclarecem como o trabalho se torna uma atividade de mediação:

Mais especificamente, o trabalho se interpõe entre as ‘pré-ocupações’ da pessoa e suas ‘ocupações’, respectivamente entre o registro do privado, com sua tendência à rememoração e ao fluxo da consciência interior, e as atividades dos outros, as demandas sociais, as quais são impostas ao trabalhador no desempenho de sua atividade (2014, p. 139).

Em relação ao trabalho que faz, Rafael empenha-se nele. Isso tem ramificações éticas e sociais. Seus valores profissionais sinalizam um estar consciente de quem se é, ao mesmo tempo em que contribuem para um sentido de identidade interligada à ação baseada em princípios, o que constitui uma boa base para a virtude. “Mas eu estruturei da seguinte maneira porque o primeiro contato que ele [novo servidor] tinha com a Instituição era comigo. Então eu tinha o compromisso moral de passar receptividade, responsabilidade para que a pessoa que estivesse entrando ali não pensasse que fosse só um serviço público qualquer na tendência do serviço público”.

Nesse sentido, podemos identificar a metáfora do TAE da gestão de pessoas como um profissional de relações públicas. Relações Públicas, segundo a Sociedade Americana de Relações Públicas, é um processo estratégico de comunicação que constrói relações de benefício mútuo entre organizações e seus públicos. Essa metáfora conduz às seguintes regras: a) desde os primeiros contatos do novo servidor com a Instituição na qual irá trabalhar, é essencial que essa lhe transmita uma imagem positiva, o que contribui para que ele se comprometa com o trabalho que irá desempenhar; b) “você tem que se informar de tudo que está acontecendo porque você é a ponte para o servidor ficar sabendo de tudo que está acontecendo de novidade”. O princípio que decorre dessa regra é que toda instituição de ensino precisa desenvolver um processo estratégico de comunicação para adquirir credibilidade e gerar uma percepção positiva de marca e serviços prestados perante os usuários e sua própria comunidade acadêmica. Uma instituição que divulga adequadamente a informação e cria narrativas positivas em torno dos serviços prestados, adquire confiabilidade na comunidade em que está inserida.

Rafael ingressou no antigo CEFET/SC no início de 2007 e os Institutos Federais foram criados por meio da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008). Sendo assim, ele teve oportunidade de participar da estruturação de diversos processos que anteriormente não existiam. “A gente estruturou diversos processos que antes não existiam, todos os nomes das pessoas que entraram no IFSC entre 2007 a 2010 eu tive noção pelo menos do nome de cada uma delas”. Rafael reconhece a importância dessas experiências em sua trajetória e é nítido que elas tiveram um papel relevante na constituição de sua identidade profissional: “Então a gente começou a fazer uma estrutura da Reitoria, então foi muito rico, foi muito importante”.

No decorrer de seu processo de construção da identidade profissional, Rafael prioriza a experiência em si. Arrisca, conhece, aprende, experimenta... “Depois eu fiquei até 2010 na gestão de pessoas, muitas mudanças aconteceram, foi possível acompanhar tudo isso. Em 2010 eu fui para extensão”. “Na extensão, diga-se de passagem, uma das coisas bem legais que eu fiz foi cuidar do grupo dos aposentados do IFSC. Eu coordenei o grupo organizando inclusive três eventos de preparação para a aposentadoria”. Em 2011, ele recebeu um convite para assumir uma vaga de diretor de gestão de pessoas no Acre. “E eu fui e passei vinte dias no Acre [Instituto Federal do Acre], quase fiquei por lá”.

Rafael trabalhou na extensão durante três anos até ser removido para o setor de gestão de pessoas de um Câmpus do IFSC, por ter aceitado um convite de uma Diretora. A escolha provavelmente vinculou-se ao fato de a diretora ter identificado nele um perfil pacificador, mediador para lidar com conflitos e adversidades: “ela veio falar comigo de uma situação que estava tendo aqui de gestão de pessoas, o setor estava passando por uma situação difícil, tinha conflito interno, tinha rolado cenas ruins e ela precisava de alguém para a gestão de pessoas”.

Mesmo com mais de uma década de IFSC, Rafael ainda se depara cotidianamente com desafios de grandes dimensões e afirma que “a gestão aqui tem sido um desafio gigantesco, gigantesco, eu não pensava que ia ser tão complexo da forma como estava, passei por situações muito difíceis, conflitos internos muito complicados aqui, nunca pensei que um câmpus de cem pessoas pudesse ter tanta coisa”. Não apenas no âmbito do IFSC, mas em qualquer organização, os jogos de poder, conflitos interpessoais e dificuldades no exercício de cargos de gestão, ampliam as possibilidades de compreensão dos aspectos referentes à subjetividade dos indivíduos e à dinâmica de suas identidades.

Ainda assim, considera que atendeu às suas próprias expectativas e às do público interno: “Eu cheguei aqui com uma missão pessoal e acho que eu consegui”. Já foi eleito duas vezes para a função que ocupa atualmente e pondera: “eleito aspas eu fui o único candidato”. Torna-se nítido que Rafael constrói sua carreira e sua identidade profissional na esteira das

oportunidades que os outros rejeitam, do que os outros consideram “bucha” [“Tinha uma função que ninguém queria pegar que era bucha e eu peguei e fui super feliz”], do que é descartado pelos demais. Além disso, assumir um cargo de gestão representa uma busca por novas identidades.

É inadmissível para Rafael o descarte sem o devido cuidado, sem zelo, sem critério. Ao se referir aos servidores aposentados da instituição, tece a seguinte consideração: “Institucionalmente é pior ainda porque institucionalmente a gente tem interesse no servidor enquanto a gente consegue aproveitar ele, depois que a pessoa se aposenta ela não tem mais espaço para nada na Instituição”. Isso é uma das políticas mais cruéis que podem existir para uma instituição. Fazendo uso do recurso da metáfora para falar daquilo que escapa ao terreno do concreto, do observável, considera que “realmente é tratar o servidor como limão que você espreme e quando não tem mais suco você joga fora e diz não tem mais espaço aqui dentro, é dessa maneira”.

Trabalhar na área de gestão de pessoas possibilitou que Rafael relativizasse os fenômenos da realidade e desenvolvesse uma maior capacidade de compreensão das pessoas e de suas relações. “Que fosse um ponto de confiança, estou com um problema no meu trabalho eu vou à gestão de pessoas para conversar a respeito. E não simplesmente um cara que te entrega uma resolução e segue aí se tiveres interesse”. Portanto, possuir uma identidade profissional é quando as pessoas conhecem e reconhecem aquele profissional, sabendo que por trás do setor que representa e da matrícula SIAPE²⁰ está alguém que presta determinado serviço de qualidade dentro da Instituição.

O trabalho proporciona a Rafael a oportunidade para um intercâmbio social de muita responsabilidade. Nessa perspectiva, ele compreende o setor de gestão de pessoas de uma Instituição de ensino como um local acolhedor, onde se constroem vínculos de confiança. “Que fosse um ponto de confiança, estou com um problema no meu trabalho eu vou à gestão de pessoas para conversar a respeito”. Dessa fala de Rafael aflora a metáfora do psicólogo, tendo em vista que seu trabalho no setor de gestão de pessoas abrange várias regras da prática: a) estabelecer vínculos de confiança; b) estar mais atento às pessoas; c) dar atenção às pessoas; d) cuidar dele [servidor]; e) ouvir mais; f) lidar com sofrimento humano; g) mediar conflitos; h) promover a saúde e a qualidade de vida e i) orientar os servidores quanto aos

²⁰ A matrícula SIAPE do servidor é o número que identifica o servidor em determinado órgão.

seus direitos e deveres. “Desde a forma como orientar as pessoas quanto ao RSC²¹. Eu tive que lidar com gente que passou por muitas doenças, gente que se aposentou por invalidez, gente que faleceu, o índice de doenças aqui é uma coisa que me assustou, não de vez em quando do servidor, dos próprios familiares. Eu posso falar que quase 50% do câmpus o servidor teve ou um familiar em primeiro grau teve câncer. Inclusive minha mãe. É muito intenso o negócio, muito, muito intenso”. O princípio que se delineia com base nas regras elencadas é que a área de gestão de pessoas das escolas deve afastar-se do papel de despachante (passa-repassa) “não simplesmente um cara que te entrega uma resolução e segue aí se tiveres interesse”. Isso implica ajudar as pessoas a enxergarem outras possibilidades, minimizarem seu sofrimento psíquico, obterem saúde mental, bem-estar e conseqüentemente melhor qualidade de vida.

Ao refletir sobre o que é ser TAE na EPT, Rafael apresenta a seguinte definição: “O técnico-administrativo em educação é todo aquele profissional que atua para tornar possível a educação, o ensino, a pesquisa e a extensão. Por mais que se tenha a realidade de uma **sala de aula**, a realidade de uma prática de laboratório, uma atividade que envolva ensino, existe todo um trabalho administrativo por **trás** que se a gente for pegar o *blueprint* do serviço, **o professor vai estar na tua frente** no *blueprint*, mas existe todo um trabalho **atrás** que o técnico-administrativo faz” (grifo nosso).

A definição dada por Rafael me conduz a tecer relações entre a educação profissional e tecnológica e uma peça teatral. Uma peça teatral não é feita apenas pelos atores que aparecem no palco, outros profissionais também participam de uma peça e, mesmo que não apareçam, são fundamentais para que o espetáculo se realize. Seguindo essa linha, no contexto da EPT o elenco da peça seria composto por professores e alunos, o cenário que decora o palco representaria uma sala de aula ou um laboratório e os TAE integrariam a equipe técnica que realiza atividades importantes de bastidor, porém não são visíveis ao público, estão “por trás”. E quais seriam essas importantes atividades de bastidor, de acordo com Rafael?

“Na sala de aula vai desde a manutenção da infraestrutura, da disponibilidade de equipamentos, do equipamento estar funcionando, da organização da sala de aula, da agenda da sala de aula, da organização pedagógica, do pagamento das pessoas que estão ali, do pagamento dos insumos envolvidos ali, então tudo isso só veio agora da minha cabeça. Imagina, agora se a gente for pegar bem, envolve todo um trabalho em rede bem mais longo, bem mais complexo

²¹ Reconhecimento de Saberes e Competências. É um processo em que os professores de EBTT – ensino básico, técnico e tecnológico – podem ter seus vencimentos acrescidos de uma Retribuição por Titulação (RT) mediante uma série de requisitos que comprovem seus Saberes e Competências, conforme a Lei nº 12.772/2012.

para simplesmente ter aquela sala de aula para reunir aqueles alunos ali. Para o aluno chegar àquela sala de aula, ele passa por mais técnicos-administrativos do que ele imagina”.

Rafael faz uso da metáfora *trabalho de formiguinha* para explicar a complexidade do trabalho do TAE. Essa metáfora sugere regras empíricas que conduzem o fazer do TAE, como: “Então exige um trabalho que é o que a gente chama de trabalho de formiguinha, mas que envolve saber exatamente e estrategicamente quem são os alunos, traçar táticas para que eu possa alcançá-los e operacionalizar tudo isso”. Os TAE desenvolveram um conjunto de técnicas para tornar seu trabalho habilidoso e eficiente. “Então o trabalho administrativo, ele vai de uma complexidade muito grande e que muitas vezes o sucesso de todo o trabalho, de todo o serviço depende dele, muitas vezes mais do que acontece em sala de aula”.

Gurgel (2009, p. 395) apresenta a seguinte definição de formiguinha: “Formiguinha: pessoa que trabalha muito”. Assim como o trabalho do TAE, o formigueiro possui estruturas muito complexas. A porção visível acima do solo costuma ser só uma pequena parte de um conjunto de galerias e túneis subterrâneos, que se estendem por dezenas de metros. Elas vivem e trabalham juntas em grandes grupos organizados chamados colônias. As formigas são insetos sociais e apresentam uma clara divisão das tarefas necessárias à manutenção das colônias. Cada formiga possui uma função bem definida dentro da colônia: todas as tarefas são bem divididas entre todas elas. Em um formigueiro há as formigas que são responsáveis pela segurança, as que fazem os túneis do formigueiro e buscam alimentos e as responsáveis pelos cuidados com as larvas. Esses insetos conseguem carregar um objeto com peso cem vezes maior que o seu próprio peso.

Para Clandinin e Connelly (2015), “o contexto é necessário para dar sentido a qualquer pessoa, evento ou coisa” (p. 65). Rafael fornece uma prévia do contexto da EPT, cenário onde se encontra inserido como trabalhador há mais de uma década e ressalta sua complexidade: “A realidade que a gente vive é essa: o IFSC hoje é uma instituição que a gente tem na mesma sala de aula senhoras aposentadas com nível superior que querem uma atividade esporádica para fazer alguma coisa na vida, a moradores de rua que vem aqui atrás de uma possibilidade de profissionalização para que eles tenham alguma oportunidade na vida e você coloca os dois em sala de aula e eles têm que ter o mesmo tipo de tratamento, a mesma dignidade, tem que ter a mesma disposição e tem que ter o mesmo acesso à educação. Não é fácil, não é simples”.

Nesta perspectiva, dentre as finalidades e as características dos Institutos Federais previstas no artigo 6º da Lei 11.892/2008, está “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). Não restam dúvidas

de que “não é fácil, não é simples” e Rafael apresenta esse entendimento acerca da complexidade de um Instituto Federal e de seu papel enquanto TAE.

Para Rafael, construir uma identidade profissional requer o enfrentamento dos desafios que a realidade apresenta à luz dos elementos conceituais que subsidiam a EPT. “O IFSC optou em fazer um PRONATEC [Programa Nacional de acesso ao ensino técnico e emprego] não só simplesmente em ensinar as salgadeiras a fazer salgadinho, aproveitou para fazer a formação cidadã delas, aproveitou para ensinar ética e cidadania, aproveitou para fazer a inclusão delas no entorno. Essa visão holística de você não deixar a escola técnica antiga perseverar como simplesmente uma educação operária”.

Rafael considera que há três cargos curingas no plano de carreira dos cargos técnico-administrativos em educação: “o administrador, o assistente em administração e o técnico em assuntos educacionais são cargos curingas. O assistente em administração pode fazer qualquer coisa se não for muito específico, ele não vai programar, mas as tarefas administrativas ele consegue fazer qualquer coisa basicamente. No cargo nível E existem dois curingas, o administrador para parte administrativa e o técnico de assuntos educacionais para parte de ensino, pesquisa e extensão. Eles podem fazer qualquer coisa ali dentro”. Ao ocupar o cargo de assistente em administração, conseqüentemente identifica-se como um “curinga”. Ferreira (2009) traz algumas definições para curinga: 1. “Jogador que joga em muitas posições e, por isso, pode substituir qualquer companheiro”. 2. “Ator que interpreta vários papéis numa mesma peça”. Assim sendo, o curinga denota um indivíduo versátil, que se presta a múltiplas e diferentes funções.

Ao ser convidado a se projetar no tempo futuro, Rafael traça um cenário predominantemente negativo, de precarização do trabalho, e aborda questões como a perda gradual de direitos dos servidores públicos, trabalho com base no medo, Lei da terceirização, equipes desmotivadas, rotatividade de servidores, elevação dos índices de evasão escolar: “Nos últimos anos eu tenho visto muito retrocesso, tanto da forma de gestão quanto da forma como a gente entende o que é educação e algumas funções relacionadas a serviço público. Parte disso já se viu no pleito eleitoral que a gente teve, as discussões que permeavam isso, não eram fracas, elas eram absurdas, era desconhecimento, as pessoas falavam absurdos e falavam que tinham certeza do absurdo que estavam falando”. (...) “E você não tem como trabalhar motivado com base no medo e fazer um plano de vida”.

No entanto, Rafael esboça vontade de atuar sobre essa realidade, de elaborar estratégias para promover mudanças junto aos seus pares [“a gente”]; contudo, sente-se paralisado “porque tudo é muito engessado” e pelo fato do presidente eleito não ter assumido

a chefia do poder executivo federal na ocasião da realização da entrevista: “A gente tem que pensar em outra estratégia, tem que fazer alguma coisa diferente e ao mesmo tempo a gente sabe que não tem perna porque tudo é muito engessado”.

Decepções com a atual conjuntura política e econômica apontam a necessidade de Rafael rever o que havia sido planejado e talvez modificar os planos: “Eu estava preparado para uma Instituição que fosse progredindo devagarinho e por aí vai, eu não estava preparado para o retrocesso”. Rafael não tem a real dimensão dos desafios que ainda estão por vir, embora se mostre cômico das dificuldades a serem enfrentadas: “Vai ter também uma evasão muito grande, eu estou imaginando, porque uma das coisas que estão sendo colocadas é que vai mudar muito a força de trabalho em função da rotatividade prestes a ser implementada. Você questiona, dificultam seu trabalho, dizem que seu trabalho não está funcionando porque você não está atingindo índices, você cria um PDV [plano de demissão voluntária] forçado para as pessoas e aí você vai ter uma nova ordem funcionando”.

Como se pôde perceber, trajetória profissional diferenciada é a de Rafael: ingressou na universidade logo após a conclusão do ensino médio técnico, ainda durante a graduação tornou-se servidor público federal, encaminhou-se para a especialização logo depois de concluído o curso superior e hoje já é mestre em administração. Sempre trabalhando, mesmo quando estava (só) estudando.

Multiplicidade de experiências, aprendizagem, convivência e superação se entrelaçam e se apresentam com simultaneidade nas histórias contadas por Rafael. Por meio das interações sociais no trabalho ele se fez cada vez mais Rafael, construindo sua identidade profissional por meio de um processo dinâmico e mutável.

5.5 “CADA PESSOA TEM O SEU NÍVEL DE MEDIR DIFICULDADE. QUANDO VOCÊ TEM 20 ANOS VOCÊ TEM ALGUMAS DIFICULDADES QUE COM 30 AQUILO NÃO É DIFICULDADE NENHUMA. QUANDO VOCÊ TEM 30, VOCÊ TEM DIFICULDADE QUE COM 40 VOCÊ NÃO VÊ DIFICULDADE NENHUMA. ENTÃO NO MEU CASO ESPECIFICAMENTE QUE ESTOU COM 56 ANOS JÁ PASSEI POR VÁRIAS SITUAÇÕES, AS DIFICULDADES QUE APARECEM PARA MIM HOJE NÃO SÃO, ASSIM, DIFICULDADES INTRANSPONÍVEIS” (VÍTOR, 2018).

Entrevistei Vítor em meados de dezembro de 2018 em uma sala do IFSC reservada para reuniões. Ele tem 56 anos de idade, é casado e possui apenas uma filha já adulta. No IFSC,

ocupa o cargo de técnico em contabilidade. Além do curso técnico em contabilidade, possui graduação em processos gerenciais, concluiu especialização na área de licitações e contratos administrativos. Possui chefia há mais de seis anos.

Diferentemente das histórias dos demais participantes, os fios da história de Vítor serão tecidos de uma forma não convencional, ou seja, do fim para o início - como um novelo de lã. A metáfora do novelo de lã sugere que, externamente é bem organizado, mas por dentro traz o emaranhado da desordem, desfazendo-o torna-se possível reorganizá-lo. A utilização da linha narrativa não se mostrou apropriada como fio condutor da narrativa da história de Vítor, pois ele enfatizou sobremaneira suas perspectivas futuras, o que requereu essa adequação metodológica.

O “futurar- recordações” (a organização prospectiva) organiza em nós a sucessão histórica pois quando essa recordação, “lançada” no futuro, chega a se tornar presente, reconhecemo-nos os mesmos que a lançamos “lá adiante” e temos portanto o sentimento de continuidade do eu, em que o eu sido (passado), o eu (presente) e o eu por ser (futuro) pertencem ao mesmo núcleo do eu que se desloca pelo “tempo”. Palavra para referir-se a esta intangível corrente transformadora que “empurra” a realidade (MOFFATT, 1984, p. 232, grifo do autor).

Ao refletir sobre o que espera de seu trabalho no futuro, Vítor pondera: “eu não consigo fazer um planejamento do meu trabalho no futuro, eu sempre trabalhei com o dia-a-dia. Planejamento de futuro, em longo prazo, eu nunca fiz na verdade. Eu consigo fazer um planejamento, mas um planejamento dentro de uma situação mais realista. Eu consigo planejar, por exemplo, com tranquilidade um ano de situações”. E tira desse relato uma lição [“ficar refém de uma situação te traz mais tristeza do que felicidade”] embasado em experiências vividas no seu passado: “mais do que isso [planejamento anual], embora seja possível planejar, eu até me nego de fazer planejamento. Porque eu já me deparei com alguns planejamentos ousados que eu fiz e isso não me trouxe tranquilidade, eu acabei ficando refém daquele planejamento e depois, ao invés de me dar tranquilidade de ter aquele planejamento feito, ele começou de certa forma a jogar contra a minha alegria de estar executando aquele planejamento”.

Ao continuar se referindo ao futuro, mesmo faltando “dois ou três anos para completar o ciclo de trinta e cinco anos”, Vítor não pensa em parar de trabalhar. “Como eu sempre trabalhei, fica difícil eu imaginar ter que levantar de manhã sem ter aquele compromisso formal de você vir para cá, desenvolver sua atividade profissional ou desenvolver qualquer atividade profissional, não necessariamente essa. Mas eu não consigo hoje me imaginar assim”. A não ser que acontecesse “quem sabe alguma coisa para me tirar essa motivação que

eu tenho hoje de não parar, alguma decepção, alguma coisa assim que me leve a pensar o contrário”.

Vítor afirma que ainda não se sente preparado para aposentadoria, ou seja, para experienciar um processo de inatividade, pois percebe que ainda tem potencial produtivo e saúde para trabalhar. “Então eu me sentindo bem de saúde, estando em condições de temperatura e pressão adequadas eu não consigo me ver hoje parando de trabalhar”. (...) “Com as informações que eu tenho hoje, com o que tem acontecido hoje, pelo o que eu sei, pelo que eu me conheço hoje, nesse momento, eu não me vejo com cabeça para parar completamente. Eu gostaria de estar contribuindo”. Assim sendo, Vítor prefere estar em atividade, sentindo-se útil e é sabido que a decisão pela aposentadoria passa pela representação que o trabalho assume na vida de cada trabalhador.

Apesar de exercer função de chefia de um setor de considerável importância estratégica de qualquer instituição pública, pois é um dos locais em que se aplicam os recursos orçamentários existentes, por meio da efetivação dos processos de compras de materiais, bens e serviços necessários ao alcance dos objetivos da instituição, Vítor não considera seu trabalho como algo penoso, como algo que lhe traga sofrimento. “Até porque eu vejo assim o trabalho como uma dignidade da pessoa, o trabalho tem essa satisfação na gente, de você estar sendo útil, produzindo alguma coisa de útil para alguém, quando você consegue ver que o que você faz ou que você ajuda fazer e alguém é beneficiado por aquilo isso aí traz um contentamento que não tem preço”. Nesse trecho da fala de Vítor, é possível identificar um princípio que rege o fazer profissional de Vítor. A base teórica implícita nesse princípio traz a compreensão do trabalho no sentido ontológico, compreendido como processo inerente da formação e da realização humana inerente ao ser, meio de satisfação de necessidades e de produção de liberdade e dignidade.

Vítor considera que o trabalho também lhe proporciona bem-estar. E complementa: “o bem-estar é importante, você tem que ter bem-estar e isso se resume a lazer, a tranquilidade, enfim a todas as questões relativas ao querer e do poder”. Algumas regras da prática emergem nesse processo de reflexão intencional associado ao trabalho, como por exemplo: a) “se o trabalho conseguir trazer para você aquilo que você quer e aquilo que você pode, se tiver dentro do que você pode, acho que você já é feliz automaticamente”; b) “porque você não pode querer alguma coisa se você não tiver o poder de ter aquela coisa”, ou seja, não almeje aquilo que você não pode; c) “se você tiver a consciência de limitar o teu querer em cima do teu poder, eu acho que já é um grande passo e você vai ser feliz”, ou melhor, dimensione seu querer ao seu poder, caso contrário será infeliz.

Em outras palavras, Soares (2002) contribui para esclarecer o relato de Vítor ao se referir à meia-idade:

Quando a vida transcorreu bem, quando as ambições e expectativas não excederam o potencial, ou quando as modificações das metas para cima ou para baixo foram feitas de acordo com a realidade, os anos intermediários podem trazer *grandes satisfações*. A maioria das pessoas está no seu alto potencial (SOARES, 2002, p. 34, grifo da autora).

Ao direcionar o olhar para o passado, em momento algum Vítor demonstra insatisfação, decepção, frustração ou incerteza de não ter feito a escolha certa, mesmo tendo sido demitido da iniciativa privada há aproximadamente onze anos atrás, quando já tinha passado dos quarenta anos de idade. Quer seja porque tenha aprendido com as experiências vividas ao longo da vida, seja porque tenha receio de se expor uma vez que exerce função de confiança na atual gestão. “Fui demitido da última construtora por questões de custos, a empresa já não tinha mais obras em andamento naquele momento e foi nesse momento que eu me senti motivado a fazer concurso público porque eu achava que tendo passado dos quarenta anos já ia ser mais difícil [ser contratado na iniciativa privada]”.

Vítor foi demitido em razão da instabilidade do mercado à época e a consequente necessidade da empresa em reduzir custos, forçando-o a encontrar outro caminho profissional. Segundo Soares, a “identidade profissional está determinada pelos aspectos socioeconômicos e políticos de um país, isto é, pela ideologia que permeia todas essas relações” (2002, p. 31). Ao ser demitido, Vítor perdeu o sentimento de pertencimento a um grupo, se desvinculou da rotina diária daquele trabalho específico e momentaneamente deixou de ter um lugar no mercado de trabalho e de ser trabalhador.

Mas não havia tempo a perder, ele tinha compromissos a honrar. E mesmo a situação de *não-trabalho* promoveu a construção de uma nova identidade. Começar novamente outra carreira representou uma descontinuidade com o que já tinha construído até então. “A inscrição [do concurso] estava quase terminando, faltava uma semana para terminar, fiz a inscrição, a prova foi uma prova tranquila, meu conhecimento em contábeis me ajudou muito porque havia muitas questões práticas na prova, isso me ajudou bastante e depois fui surpreendido pelo resultado de ter ficado em primeiro lugar”.

A situação de desemprego impulsionou Vítor a prestar concurso público. “Em 2007 eu fiz o concurso público [para o antigo CEFET], foi uma oportunidade interessante que eu tinha sido desligado de uma empresa, a última que eu tinha trabalhado e naquele momento eu cheguei a pensar *por que não entrar na atividade pública?*” De desempregado Vítor torna-se

servidor público federal, iniciando, assim, sua trajetória profissional na Educação Profissional e Tecnológica.

Vítor trouxe em sua bagagem para o IFSC toda a extensa experiência profissional adquirida na iniciativa privada. “Meu primeiro emprego foi de *office boy*. Isso foi de 76 a 78, depois trabalhei em várias outras empresas mas em especial as atividades que mais me interessavam, que eu mais tive oportunidade de trabalhar foi em empresas ligadas ao ramos de construção. Trabalhei em várias empreiteiras e construtoras e empresas ligadas a ensino antes daqui. Mas o que eu gostava era de fato trabalhar com as empresas construtoras, na área contábil. Atuei muito na área contábil e na área financeira, mas sempre gostei mesmo de atuar na área contábil até porque minha formação é técnico em contabilidade”. Essa trajetória de trabalho forneceu consistência a sua identidade profissional de TAE na EPT.

Essa mudança de ramo - do privado para o público - corrobora para uma transformação em sua identidade profissional. Novas relações sociais se estabelecem, ele começa a interagir com pessoas com outros valores dentro de uma Instituição de ensino com missão, visão e valores bem definidos. De certa maneira, é possível perceber que ele imprimiu ao seu trabalho no serviço público o ritmo que estava acostumado na iniciativa privada no sentido de não se acomodar, de buscar permanente aperfeiçoamento e atualização frente às demandas do mercado, pois “mesmo tendo passado mais de onze anos, ainda hoje me sinto engatinhando nessa área” [compras e licitações]. (...) “Tantas informações, tanta legislação, tantas coisas novas que tem dentro do setor público”.

Vítor compreendeu essa mudança como mais “um desafio interessante” em sua história de vida. Ao entrar em exercício no IFSC, esperava trabalhar no setor de contabilidade e finanças em função do cargo para o qual foi aprovado, mas não viveu uma “perda de si” quando “por surpresa minha na primeira reunião que eu tive com o chefe imediato e após a posse foi dito para mim que eu trabalharia no departamento de licitações porque naquele momento era a demanda que tinha para o meu cargo”.

Ao iniciar nesse setor estratégico da Instituição, logo se identificou com as atividades desenvolvidas por se considerar uma pessoa disciplinada. “Porque na iniciativa privada, o direito privado deixa você atuar livremente e o teu limite é a vedação. No direito público, a gente só pode atuar dentro do que lei permite. Isso de certa forma, eu que me considero uma pessoa disciplinada se encaixa melhor com o meu perfil, pelo menos a linha que você tem a seguir é a linha da legislação, então essa linha que você vai seguir você não tem alternativa. De certa forma fica mais fácil e até defensável para você cumprir”. Nesse momento de seu

relato, Vítor faz menção ao princípio constitucional da legalidade previsto no artigo 37º da Constituição Federal.

Esse princípio é vital para o bom andamento da Administração Pública e que rege as regras da prática no serviço público. Na Administração Pública não há liberdade nem vontade pessoal. A legalidade, como princípio de administração, significa que o administrador público está, em toda a sua atividade funcional, sujeito aos mandamentos da lei e às exigências do bem comum, e deles não se pode afastar ou desviar, sob pena de praticar ato inválido e expor-se a responsabilidade disciplinar, civil e criminal, conforme o caso (MEIRELLES, 2005). No mais, a possibilidade de trabalhar numa área onde ele se identifica é considerada um aspecto positivo do cotidiano de trabalho.

Vítor demonstra tranquilidade em relação a sua identidade profissional e à forma como enfrenta os desafios e as dificuldades de seu cotidiano de trabalho: “As dificuldades existem, mas elas não estão mapeadas. Elas podem acontecer, possibilidades de acontecer têm, ainda mais nesse ramo que a gente atua, que é o ramo das licitações. Então são dificuldades profissionais, normais, naturais mas que você tem que enfrentar dia-a-dia, mas eu volto aquele ponto inicial. Numa situação dessa que eu acabei de citar”. Desse excerto da fala de Vítor, é possível extrair a seguinte regra da prática: Quem trabalha deve enfrentar as dificuldades profissionais com tranquilidade, mantendo o autocontrole, pois elas são inerentes ao cotidiano de trabalho. Essa regra conduz ao seguinte princípio: “você recebendo isso com vinte anos você tem um impacto, recebendo com trinta tem outro impacto, recebendo com cinquenta e seis anos o impacto já é diferente de solucionar. Ajuda muito você já ter vivido um pouco mais”. Essa experiência é útil porque o trabalho é um campo permeado de incertezas. Não por acaso, Bauman (2001) afirma que “o trabalho não pode mais oferecer o eixo seguro em torno do qual envolver e fixar autodefinições, identidades e projetos de vida” (p. 160).

É perceptível que ao longo de seu processo de construção da identidade profissional houve amadurecimento pessoal e profissional. “Cada pessoa tem o seu nível de medir dificuldade. Quando você tem vinte anos você tem algumas dificuldades que com trinta aquilo não é dificuldade nenhuma. Quando você tem trinta, você tem dificuldade que com quarenta você não vê dificuldade nenhuma. Então no meu caso especificamente que estou com cinquenta e seis anos já passei por várias situações, as dificuldades que aparecem para mim hoje não são assim dificuldades intransponíveis. Não consigo ver dificuldade que eu não consiga ver onde está a solução”.

A maturidade profissional de Vítor transborda para a vida familiar. É perceptível o alinhamento das regras empíricas que orientam seu fazer profissional com sua vida familiar. A

vida pessoal de Vítor há muito tempo é vivida com uma história a dois. “Casei com vinte anos e estou casado até hoje”. “Basicamente por eu ter essa estabilidade e também pelo fato de junto com minha esposa a gente ter sempre fechado junto com relação a investimentos. Sempre há uma conversa, uma decisão conjunta”.

Como TAE, Vítor constrói sua identidade profissional sem almejar mudanças de rumo ou transformações significativas em sua trajetória profissional. Desde o ano de 2007 ele atua na área de contratações públicas e não tem pretensão de mudar de setor, pois “nosso trabalho é gratificante, temos uma equipe bastante coesa que pega junto e a gente cumpre exatamente o que é delineado pela própria norma e pela matriz que é definida no planejamento do Instituto”.

Sua vida privada também reproduz essa busca por estabilidade e equilíbrio. Cada membro tem um papel definido dentro da organização chamada “família”: “Eu sou filho do meio, de pai e mãe, hoje não tenho mais meu pai. São três filhos, minha mãe é enfermeira aposentada e eu sou filho do meio. Casei com vinte anos e estou casado até hoje e tenho uma filha formada em matemática, com mestrado, casada e servidora pública. Os dois são professores [única filha e genro], os dois se conheceram na universidade e moram em Curitiba. Minha mulher é aposentada, ela é professora, pedagoga, professora de história e geografia e já está aposentada”. Vítor sente-se seguro para pensar em futuro, pois trabalha com uma equipe “bastante coesa” e tem uma estrutura familiar que lhe proporciona condições psicológicas que esta projeção aconteça.

Por valorizar a estabilidade e o coletivo, o que Vítor mais teme é a perda gradativa de um ambiente saudável e agradável para se trabalhar em razão de dificuldades de relacionamento interpessoal com colegas de trabalho que porventura possam ocorrer. “Isso aí eu vejo com possibilidades grandes de acontecer e a gente vive, de fato, momentos políticos que podem interferir drasticamente nisso. Porque quando você entra nas questões de amor ou paixão a causas, nas coisas que ela [a pessoa] defende, nas coisas que ela acredita e que precisam ser discutidas, aí eu vejo grande dificuldade porque de fato ninguém está preparado para uma situação dessa, embora não tenha passado por isso. Mas eu vejo que acontece isso dentro do meio”.

A empatia é a linha com que Vítor tece sua identidade profissional. Para Goleman (2012), “a capacidade essencial na consciência social é a empatia – sentir o que os outros estão pensando e sentindo, sem que eles nos digam em palavras” (p. 60). Ao se referir às dificuldades enfrentadas no dia-a-dia do trabalho, ele menciona que “dificuldades que possam acontecer e que são imprevisíveis são dificuldades de relacionamento interpessoal com colegas de trabalho e é uma coisa que extrapola o controle porque quando se trabalha com pessoas cada pessoa tem

a sua maneira de ser, tem a sua vida, tem seus problemas e você nunca sabe o que a outra pessoa viveu, o que ela está vivendo naquele momento dela”. Ao sentirmos empatia por alguém estamos nos sensibilizando pela realidade do outro e isso é essencial para que as pessoas possam se respeitar e aprender a conviver com as diferenças. Vale ressaltar que o respeito às diferenças de qualquer natureza está previsto no PDI 2015-2019 do IFSC em seu capítulo 2 (Projeto Pedagógico Institucional) e sustenta, juntamente com vários outros, as ações educacionais da Instituição.

A capacidade de entender nossas próprias emoções é essencial para o entendimento e a empatia com as emoções dos outros. “Outra situação que pode acontecer de fato é aquela dificuldade tua mesmo, de você lutar contra você mesmo, pois nem sempre é o mesmo dia, às vezes aquele dia você não está bem e naquele dia aparece uma situação que você não tem aquele *insight* para resolver uma coisa que poderia resolver num estalar de dedos e naquele momento você não conseguiu resolver, entendeu? Daí você tem que trabalhar com isso, tem que ter uma cabeça para trabalhar com isso, para se arrepender, para pedir desculpa e tocar em frente”.

Como chefe de equipe, Vítor se esforça para superar a poderosa força individualizadora do presente, que divide em vez de unir (BAUMAN, 2001). É possível perceber sua atuação profissional em direção à promoção de engajamento, de conexão e de articulação pela utilização de alguns termos recortados de seu relato, tais com: “articulação”, “contribuir”, “equipe coesa”, “correntes”. E quanto maior a complexidade da tarefa do grupo, mais necessárias tornam-se pessoas desse tipo, para se alcançar o êxito. Como elo da corrente, Vítor consegue enxergar o início, o fim e a finalidade.

Nessa perspectiva, o TAE que trabalha diretamente com compras e contratações públicas é um componente essencial para movimentar a complexa engrenagem, aqui compreendida como sendo o IFSC. Segundo Ferreira (2009), a palavra engrenagem apresenta o seguinte significado, entre outros: 1. “Jogo de rodas denteadas para transmissão de movimentos e força nos maquinismos”; 2. “Organização; organismo”. Sozinho não se monta uma engrenagem, são peças que precisam estar em harmonia, em sintonia, uma depende da outra para o seu perfeito funcionamento.

Ao refletir sobre sua contribuição enquanto TAE partícipe dessa grande engrenagem, Vítor relaciona diversas regras que orientam seu fazer profissional: a) articular a estratégia de compras delineada pela gestão com todos os câmpus, observando o interesse público, a legislação e os normativos internos; b) “manter em funcionamento essa estrutura [IFSC] em todos os aspectos”; c) “não deixar a estrutura se deteriorar sem uma eventual manutenção para

cumprir sempre o seu papel”; d) contribuir no “cumprimento dos objetivos” estratégicos estabelecidos no PDI; e) “contratar material”; f) “contratar estrutura”; g) “contratar serviços”; h) “municiar [de materiais e serviços] todos os cursos em vinte e duas unidades”.

Sendo assim, é pertinente considerar que os TAE que atuam na área de suprimentos (compras e contratações públicas) funcionam como o “óleo” que facilita (“lubrifica”) o movimento dessa engrenagem chamada IFSC. Sem o óleo, as condições de funcionamento da engrenagem ficam comprometidas. Vítor fornece maiores detalhes da dimensão desse sistema: “No caso do IFSC, hoje são 670 cursos, temos 41 mil alunos para serem atendidos e para a gente municiar todos em cursos em 22 unidades, em 22 câmpus. A gente [setores de compras] cuida para que o planejamento que foi feito possa ser cumprido na íntegra para que esses 41 mil alunos mais ou menos lá na ponta e 2.600 servidores no total - aproximadamente 1.400 docentes e 1.200 TAE - para que esse pessoal todo seja suprido nas suas necessidades básicas para exercer suas atividades”. O princípio norteador dessas regras pode ser assim descrito: a atividade de compra pública implementa o trabalho dos outros setores, pela aquisição de insumos necessários para a realização das atividades finalísticas da instituição.

Ao refletir sobre o que significa ser TAE na EPT, Vítor apresenta a seguinte definição: “O TAE como técnico-administrativo em educação é um servidor que, de certa forma, a atividade dele é a atividade meio porque a atividade fim dentro de um estabelecimento de ensino é basicamente o produto final que é a educação lá na ponta com os alunos. Entre a atividade fim tem a atividade meio e o TAE é muito importante para propiciar que essa atividade fim tenha certa qualidade”. Todavia, a compreensão de Vítor contradiz o entendimento de Codo (2002). Para o referido autor, a educação não é passível de taylorização e tal compartimentalização se torna impossível e deletéria, pois todos os funcionários, quer sejam meio ou fim têm a tarefa de educar, a ponto de ser impossível a separação.

Ao afirmar que “a qualidade do ensino não é só representada pelo saber do professor e pela capacidade de aprendizado do aluno”, Vítor reconhece o papel educativo do TAE dentro da escola e reforça um aspecto fundamental da identidade profissional dos TAE, o de “profissional da educação”. Tal afirmação vai ao encontro do que Monlevade (2009) já havia destacado em seu estudo sobre aspectos influentes para a construção da nova identidade de profissionais da educação:

avaliações recentes dos próprios funcionários dão conta de que sua invisibilidade dentro das escolas está sendo superada. O mesmo não ocorre em relação à subalternidade de seu trabalho e ao reconhecimento de seu papel educativo (2009, p. 346).

Vítor reconhece essa questão da invisibilidade do trabalho do TAE, um trabalho de “bastidores”, porém evidencia, de modo abrangente, a relevância social do profissional para a educação. “Ele não aparece em muitas coisas, mas sem a figura do TAE dificilmente qualquer Universidade ou qualquer estabelecimento estudantil chegaria a bom termo” [cumpriria sua missão].

Fazendo analogia à contabilidade, área de sua primeira formação, Vítor desenrola sua história fazendo totalizações parciais, como se estivesse estruturando o balanço patrimonial e o DRE²² de sua própria vida. Ao contar sua história, vários momentos de síntese permeiam seu relato, a exemplo: a) “O bem-estar é importante, você tem que ter bem-estar e isso se resume a lazer, a tranquilidade, enfim a todas as questões relativas ao querer e do poder”; b) “Se o trabalho conseguir trazer para você aquilo que você quer e aquilo que você pode, se tiver dentro do que você pode, acho que você já é feliz automaticamente”; c) “Mesmo uma coisa que você quer, que vai te trazer felicidade dificilmente você consegue escapar da questão material. Claro tem muita coisa envolvida, inclusive a parte espiritual mas não tem como dizer o que vem antes e o que vem depois”; d) “É uma questão das duas coisas [material e espiritual] ter que estar juntas porque se a tua cabeça estiver livre para você trabalhar, ela vai estar livre também para receber as coisas boas em todos os sentidos e você também vai estar preparado para ajudar as pessoas, para contribuir da melhor forma possível com amigos, com família”; e) “Ficar refém de uma situação te traz mais tristeza do que felicidade”; f) Cada pessoa sua maneira de ser, tem a sua vida, tem seus problemas e você nunca sabe o que a outra pessoa viveu, o que ela está vivendo, aquele momento dela; g) “Cada pessoa tem o seu nível de medir dificuldade. Quando você tem vinte anos você tem algumas dificuldades que com trinta aquilo não é dificuldade nenhuma. Quando você tem trinta você tem dificuldade que com quarenta você não vê dificuldade nenhuma. Ajuda muito você já ter vivido um pouco mais”; h) “Tem que ter uma cabeça para trabalhar com isso [problemas e dificuldades da vida], para se arrepender, para pedir desculpa, tocar em frente. As dificuldades existem, mas elas não estão mapeadas”.

Como se pode verificar, a relação que Vítor estabelece com o seu trabalho é geradora de significado. Esses saberes da experiência expressam sua percepção de mundo, seus valores e sua própria postura diante da vida. Podemos afirmar, portanto, que o trabalho é um dos elementos essenciais na constituição da identidade.

²² A sigla DRE significa Demonstrativo do Resultado do Exercício ou Demonstração de Resultado do Exercício. O DRE é um relatório contábil que apresenta, de forma resumida, as operações de uma empresa em determinado período e o resultado apurado, que pode ser de lucro ou prejuízo.

Por fim, o processo de construção da identidade profissional de Vítor não é linear, encontra-se em construção. Levando em consideração as possibilidades e contingências, Vítor fez as escolhas possíveis para quem sempre trabalhou. “Na época de estudo mesmo, quando você terminava o ensino médio, você se qualificava para fazer o vestibular nessa época que aconteceu para mim no final da década de 70, início da década de 80, o acesso ao terceiro grau era muito difícil porque basicamente você tinha disponível só as faculdades públicas. Faculdades públicas, de certa forma, quem tinha acesso era quem estudava nas escolas particulares. Isso dificultava mais ainda a situação de quem sempre trabalhou. Eu só vim a fazer curso superior só depois de grande, só depois de adulto que tive condição de fazer curso superior e mesmo assim em faculdade privada em função do *boom* que teve das faculdades privadas. Foi em 2011, tinha 48 anos”.

5.6 “NÓS SOMOS EDUCADORES, INDEPENDENTE DO TRABALHO REALIZADO NÓS ESTAMOS PARA PRESTAR UM SERVIÇO PARA FOMENTAR O ENSINO-APRENDIZAGEM” (FLÁVIA, 2018).

Já era fim do ano, quase Natal, quando entrevistei Flávia em seu próprio ambiente de trabalho, a biblioteca. Ela tem 44 anos, é casada, possui dois filhos, graduou-se em biblioteconomia e atualmente cursa mestrado em administração. Ela não possui função gratificada e trabalha num setor com jornada flexibilizada de trabalho (6 horas diárias e 30 horas semanais).

Diferentemente dos demais participantes, Flávia prestou concurso para exercer o cargo de bibliotecária-documentalista no IFSC. Nesse caso, o cargo ocupado por ela guarda relação com sua área de formação, pois é exigido no edital do concurso nível superior compatível ao cargo pleiteado. Isso implica que as bases da identidade profissional de Flávia assentam-se na especificidade de conhecimentos, de práticas, normas, no código de ética da profissão, os quais em conjunto fornecem elementos de referência aos bibliotecários na construção dessa identidade.

Antes de ingressar no IFSC, Flávia conta que trabalhou numa biblioteca jurídica dentro de um escritório de advocacia e traz boas lembranças dessa época. Ao revisitar seu passado, ela avalia que essa experiência foi “muito boa, muito interessante”, uma vez que “eles [advogados] tinham uma visão do que era um profissional bibliotecário, eles aproveitaram a minha formação exatamente para a minha finalidade”.

Ao se referir sobre sua trajetória profissional no IFSC, Flávia inicia seu relato dizendo: “eu sou bibliotecária, eu me identifico com esse profissional, tenho uma facilidade dentro da profissão tanto para parte técnica quanto para parte de serviço de informação”. Como se pode verificar, é como se Flávia tomasse como ponto de partida de sua fala, por iniciativa própria, a resposta para a seguinte pergunta: ‘quem sou eu no IFSC’? Ciampa (2001) considera que “a resposta à pergunta ‘quem sou eu?’” é uma representação da identidade” (p. 65). Entretanto, o autor pondera que precisamos ter clareza que a resposta a essa pergunta em geral é insatisfatória, pois deixa de lado seus aspectos constitutivos, de produção, e capta apenas o aspecto representacional da identidade enquanto produto.

Então, torna-se necessário partir da representação, como produto, para analisar o próprio processo de construção identitária. Flávia conta que se graduou em biblioteconomia no ano de 1999 e que sempre trabalhou em sua área de formação. Seu ingresso no IFSC, há aproximadamente dez anos atrás, coincide com o processo de estruturação do seu câmpus. “O câmpus entrou em funcionamento aproximadamente nem um ano antes da minha entrada, o meu concurso, por exemplo, é a segunda leva de servidores, então a gente estava ainda estruturando o câmpus, os cursos, e eu estou desde o início”.

Flávia menciona diversas ações dos bibliotecários que contribuíram para a biblioteca ser o que é hoje. Um exemplo é que “a biblioteca não tinha espaço adequado, não tinha a comodidade que deveria ter e eu e a outra bibliotecária começamos a trabalhar para que o acervo pudesse fomentar o ensino-aprendizagem em sala de aula”. Esse trecho do seu relato nos remete a duas regras que Flávia considera importantes em seu fazer profissional: a) a biblioteca deve ter um espaço adequado que garanta aos usuários comodidade; b) o acervo da biblioteca deve contribuir para fomentar o processo de ensino-aprendizagem. Essas regras nos conduzem ao seguinte princípio: a biblioteca é um espaço privilegiado dentro de uma instituição de ensino, que sob a responsabilidade de um bibliotecário, desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento.

Outro exemplo é que “nós [bibliotecárias] conseguimos um *software* para que a gente conseguisse fazer esse trabalho de forma sistêmica, o trabalho técnico e para que a gente pudesse estar comungando as informações dos acervos e a partir daí a gente começou o sistema de bibliotecas institucional. Dentro do Instituto, a biblioteca foi o primeiro setor que se organizou de forma sistêmica e isso é muito legal”. Dessa forma, é possível afirmar que o desempenho de tarefas típicas da profissão, nesse caso do TAE bibliotecário, fornece “contornos” importantes para a construção da identidade profissional.

A respeito da ligação entre memória e identidade social, Pollak (1992) afirma que

a memória é um elemento constitutivo de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (p. 204, grifo do autor).

Portanto, há uma relação intrínseca entre memória e identidade. Ao realizar o resgate histórico de acontecimentos profissionais significativos vividos no IFSC gravados em sua memória, Flávia enfatiza a importância dos TAE nesse legado. Segundo ela, “isso [adequação do acervo e da infraestrutura] foi muito legal porque analisando a trajetória da história, da infraestrutura tudo foi muito pensado e isso foi pensado por técnicos. Não foi o grupo de docentes ou a gestão que pensou”.

Certamente, as vivências do cotidiano de trabalho incluem lidar com momentos de dificuldades. Flávia ressalta em seu relato que a maioria das dificuldades enfrentadas em seu cotidiano de trabalho advém da rotatividade de servidores e da falta de entendimento de parte da gestão sobre a peculiaridade dos serviços prestados em uma biblioteca, o que compromete o desenvolvimento do trabalho no setor: “Tu acabas nesse meio ganhando um pouco de outros servidores, depois perde, isso ainda existe uma dificuldade de entendimento da singularidade em relação ao atendimento de biblioteca”. De acordo com Flávia, essa singularidade está relacionada ao fato de que o serviço prestado em uma biblioteca extrapola um atendimento pontual e explica: “a biblioteca é um setor singular, é diferente de qualquer outro setor aqui dentro, até do registro acadêmico, até da secretaria acadêmica porque quando você vai num registro acadêmico - que é muito interessante também e tem a questão de trabalhar de forma ininterrupta - mas eles conseguem se organizar porque quando eles [alunos] vão lá, eles não vão ficar para fazer um estudo, eles vão para uma coisa pontual, é pedir um documento, entregar um documento, eles vão passar um tempo ali que sejam dez minutos, quinze minutos, no máximo uma hora dependendo da tratativa que eles vão fazer. Na biblioteca não. Se a biblioteca estiver aberta doze horas e qualquer pessoa da comunidade acadêmica tiver necessidade de estar naquele ambiente ele vai ficar naquele ambiente. Então você tem que compor uma equipe de forma que essa equipe tenha sempre um plano B, de forma que algumas atividades sejam sempre resguardadas e isso ainda não acontece. As pessoas ainda não têm essa noção, a gestão ainda não consegue acompanhar”.

Nessa direção, um dos principais fatores de insatisfação e de desgaste no contexto de trabalho relatado por Flávia diz respeito à incompreensão por parte da gestão do câmpus acerca da necessidade de suprimento de pessoal na biblioteca, levando em consideração “a singularidade desse atendimento”. Em decorrência, a carência de pessoal leva a uma

intensificação do trabalho, a partir do momento que os bibliotecários são compelidos a assumir atividades de cunho operacional. “Já aqui [na biblioteca], por exemplo, quando acontece um desfalque na equipe, eu e a outra bibliotecária acabamos fazendo serviços operacionais que refletem nas nossas possibilidades de estar criando outras possibilidades na biblioteca: ou retarda ou então não acontece. Hoje a nossa maior dificuldade dentro da biblioteca é ter outros profissionais trabalhando na linha operacional”.

Para Flávia, a atuação recorrente em tarefas operacionais dentro da biblioteca, motivada por desfalques na equipe, prejudica o planejamento de atividades que envolvem maior grau de complexidade. Segundo ela, são essas atividades estratégicas que efetivamente propiciam um melhor retorno ao atendimento dos usuários e isso “vai refletir nas estantes”. “Então tudo que acontece nos bastidores por meio da parte técnica, da parte gerencial, depois vai refletir no atendimento, vai refletir nas estantes, vai refletir no aluno não acontece porque aquele profissional que deveria estar lá atuando mais especificamente na sua área acaba fazendo um trabalho operacional”.

Outra dificuldade abordada por Flávia é que outros TAE de um nível de carreira diferente (C ou D) que atuam dentro da biblioteca não compreendem quais são as atribuições do bibliotecário, as especificidades do cargo. “Porque daí quando outro profissional de uma carreira diferente da nossa, um assistente administrativo ou um auxiliar de biblioteca muitas vezes eles também não conseguem enxergar o profissional bibliotecário de forma diferente, eles acreditam que pela flexibilização de horário, das 30 horas, a gente tem que compor da mesma maneira de forma operacional para que possa dar conta da flexibilização. Então eles não têm essa concepção”. Ao abordar as dificuldades com as quais se defronta em seu ambiente profissional, ela nos fornece “pistas” de que a carência de pessoal, além de gerar queda no nível de qualidade do serviço prestado aos usuários, contribui para a fragmentação da categoria do servidor técnico-administrativo.

Flávia considera ainda que as atribuições relacionadas ao cargo de bibliotecário são muito amplas e dão margem à interpretação de acordo com a conveniência de quem está no poder. “Porque dentro das atribuições, se a gente pegar a lei, aquela parte dos cargos, a nossa é uma muito ampla e uma delas é o atendimento. E o atendimento ali não está especificado”. Sua interpretação a respeito do atendimento é muito clara: se trata de prestar “um atendimento de referência, não é o atendimento operacional [fazendo empréstimo e devolução] porque eu não sou do nível operacional”. “Então se fosse feita a interpretação da forma que deveria ser a gente [bibliotecários] não faria atendimento operacional, mas é claro que cada um vai interpretar [as atribuições inerentes ao cargo previstas nos normativos] da forma que lhe

convém”. Com base nesses trechos do relato de Flávia, é possível inferir que a interpretação das atribuições previstas para os cargos tem relação com a política dentro da instituição: jogo de interesse, conflito e poder.

Segundo Flávia, a carência de entendimento por parte da gestão do papel do bibliotecário dentro de uma biblioteca apresenta raízes culturais. “Sempre que um professor tinha algum problema físico ou psicológico era colocado na biblioteca. Então esse fardo cultural, esse entendimento cultural é um peso que não é mais consciente, é uma coisa que se replica. Se a gente for analisar quem hoje está na gestão ou veio dessa época, uma época recente, ainda tem no seu subconsciente essa ideia que qualquer um pode estar numa biblioteca, o que não é verdade”. Implicitamente, Flávia considera como princípio que a biblioteca escolar não é o espaço apropriado para readaptar servidores que, por problemas de saúde, ficaram impedidos de exercer atividades inerentes ao seu cargo.

Mesmo assim, Flávia acredita que é possível promover mudanças nesse cenário. E para acontecer essa mudança cultural, ela recorre à questão da identidade, principalmente pelo fato de a identidade se processar na interação social, implicando, necessariamente, atividade e consciência. “É o profissional se entender, o que eu sou, onde estou, qual é o meu lugar e se colocar. Isso eu ainda percebo que no nosso grupo [de bibliotecários] existe uma dificuldade de algumas pessoas até pela cultura local. Mas a gente continua porque quando você trabalha de forma sistêmica você acaba se fortalecendo e se empoderando”.

Ainda se referindo a questões culturais no âmbito educacional, Flávia afirma que “deve realmente começar uma mudança cultural, porque dentro de uma instituição de ensino existe a docência e o resto”. Essa demarcação nítida de fronteira (“a docência e o resto”) guarda uma estreita relação com relações de poder. Segundo Silva (2003), “a identidade está sempre ligada a uma forte separação entre ‘nós’ e ‘eles’. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder” (p. 82).

Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. Flávia questiona: “como eu vou enxergar um técnico-administrativo e continuar de forma confortável no controle e poder? Se eu enxergar esse técnico e a dimensão da possibilidade dele daqui a pouco esse cara vai ser um Reitor, um Pró-Reitor, ele vai ser da direção de ensino, mas como?” “Então se também a docência começar a perceber esse profissional como um fomentador da educação, como é que vai ficar o controle?”

Para Silva (2003), o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder, uma vez que não são, nunca, inocentes. “Nós e a docência”, “a docência e o resto”, “a estrela é sempre a docência” trazem importantes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder. “A estrela é sempre a docência, é o docente. Culturalmente os outros são para servir o docente. Só que não!”

Esse trecho da fala de Flávia vai ao encontro do que Loch (2005) descobriu há aproximadamente quinze anos atrás ao desenvolver seu estudo de mestrado sobre as possibilidades de expressão da criatividade do trabalho dos TAE. O pesquisador entrevistou vinte e quatro servidores técnico-administrativos pertencentes ao quadro permanente da UFSC ocupantes de cargos de nível superior e lotados em unidades administrativas e constatou que os depoimentos dos participantes da sua pesquisa evidenciaram um conflito de categorias, onde o professor é considerado elite.

Flávia recusa-se a assumir um papel subserviente, subalterno aos docentes e considera que os TAE que se submetem a essa condição não desenvolveram uma identidade profissional que os situe relevantemente ante a sociedade e a coletividade universitária. “Tanto quanto o docente nós estamos aqui a serviço da sociedade. O trabalho dos docentes e o trabalho dos técnicos é um trabalho colaborativo e não de subserviência. E culturalmente isso não é assim ainda, existe essa mentalidade. Existem profissionais da docência, não são todos, que acreditam que qualquer um pode bater um *xerox* para ele, que deve bater um *xerox* para ele independente do que você está li para fazer. Como também existem técnicos que se permitem fazer isso, eles não têm esse entendimento de qual é o seu papel dentro da instituição de ensino, de que são educadores também. A cultura só vai ser mudada quando esses profissionais souberem qual é o seu papel, você está servindo a quem?”

Assim é que Flávia define o que é ser TAE na EPT: um educador dentro da estrutura onde está inserido. Um profissional que contribui tanto quanto o docente para o cumprimento da finalidade da educação que conduz à inclusão e à formação de cidadãos. “Os atores são diversos, não apenas o professor em sala de aula. Nós trabalhamos muito pela educação e nós trabalhamos muito para que o ensino-aprendizagem aconteça de forma efetiva e faça parte significativa dentro da vida desses alunos e dos cidadãos que a gente está preparando para o mercado de trabalho”. Dito isso, Flávia não se furta de evidenciar a relevância social do trabalho do TAE na EPT.

Ela considera que a construção da identidade profissional do TAE implica algumas regras da prática, como compreender que “independente se o setor é de biblioteca ou se ele é

um contador, ou se ele é um administrador ou se é um técnico de TI [tecnologia da informação], ele precisa entender que ele fez parte da formação educacional de um cidadão e que muitas vezes o que o professor conseguiu transmitir só foi possível porque ele [TAE] estava lá”.

Flávia utiliza metáforas para complementar sua reflexão sobre o papel profissional do TAE: “se a gente levasse para o campo da indústria, por exemplo, aquela pessoa que faz o parafuso que vai lá na roda do carro, ele não está fazendo só o parafuso, ele está fazendo todo o mecanismo funcionar, então ele não pode ficar com aquela visão estreita de que ele é só um modelador de parafuso, um apertador de parafuso, eu acredito que essa cultura é que tem que ser estabelecida”. Com essa fala, ela nos convida a ampliar a visão sobre a importância do trabalho TAE e a romper com a cultura da “invisibilidade” e da subserviência.

Flávia aponta que a estratégia “para romper essa cultura de subserviência já começa pela forma que você vai tratar essa pessoa que está ali na sua frente”. Ela conta que “alguns técnicos-administrativos não conseguem se perceber como um servidor tão qual aquele outro que está ali independente se ele é docente ou não. Então quando a gente começou a formação da biblioteca uma das coisas que a gente não fazia era chamar o professor de professor. Professor fulano de tal. Se o nome dele é Fernando, Fernando. Ele não chama bibliotecária Flávia. Assistente administrativo Ricardo. Ele não vai chamar assim, porque a formação dele pouco importa. Então tem que ser nominal porque a gente percebe que para alguns professores isso é um empoderamento, eu sou um professor mestre, eu sou um professor doutor. Então eu sou mais que você no serviço público e isso não é uma verdade. Nós estamos para trabalhar de forma colaborativa”.

Para Loch (2005), o reconhecimento do trabalho do TAE passa pela própria ação do servidor, pela sua atitude frente ao trabalho. Nessa mesma linha, Flávia entende que “primeiro ele [TAE] tem que se enxergar, se fazer notar, se fazer respeitar para ele obter reconhecimento”. De modo implícito, vem à tona novamente o tema: identidade.

Segundo Flávia, para o trabalho do TAE ser reconhecido, o profissional necessita agir para conquistar seu espaço, o que não significa desqualificar o trabalho do professor. “Como eu quero ser reconhecida pelo meu trabalho, eles [docentes] também. Eles são extremamente importantes, a gente não tira a importância de uma carreira dando importância para outra. Elogiar alguém porque ela é bonita isso não me deixa feia. Então a gente tem que ter esse entendimento!”

Ela entende que a valorização e reconhecimento do seu trabalho são decorrentes da sua própria articulação como categoria profissional. “Eles [TAE] não conseguem perceber que

é uma luta de categoria. Então os docentes não vão lutar pela tua categoria, eles estão de uma forma um pouco mais confortável. Isso foi uma construção”.

Sua reflexão antecipada de futuro aborda o desafio “de ter uma biblioteca trabalhando de forma plena e não de forma básica, apagando fogo. Faltou alguém, então meu trabalho vai ficar para depois ou o trabalho do outro vai ficar para depois. Isso eu vejo, para o meu futuro, o maior desafio dentro de uma Instituição do serviço público”. Ao utilizar a expressão “apagando fogo”, aflora a metáfora do bombeiro, um profissional treinado para atuar em caso de incêndios e diversas outras situações de risco. Flávia não quer se ver no futuro como uma profissional que fica apenas “apagando fogo”, ou seja, como uma mera executora de atividades emergenciais e pontuais. É possível inferir que Flávia deseja autonomia no desenvolvimento do seu trabalho para planejar e determinar os procedimentos que devem ser adotados em sua execução.

Flávia manifesta bastante preocupação com o cenário político do país que vem se delineando após a última eleição presidencial de 2018 e tem consciência que a política de governo adotada irá refletir diretamente em seu trabalho. “A questão da instabilidade sobre questões políticas, isso também é extremamente preocupante porque o cenário político mudando, as concepções sobre educação mudam e isso vai refletir no meu trabalho”.

Flávia menciona outra preocupação sua que ela chama de “aceleramento” provocado pelas novas tecnologias e que segundo ela levam ao adoecimento. “Por que quando não tinha [whatsApp] como é que era? Esse aceleramento leva ao adoecimento e isso nos afeta, nos priva do lazer e conseqüentemente nos adocece e nos tira do campo do trabalho. Isso também tem que ser revisto”. Batista e Codo (2002) reforçam teoricamente essa ideia ao afirmarem que

O tempo do trabalho se escorrega pelos interstícios do mundo doméstico. Mostra sua face durante a noite, quebra o ritmo da manhã, reaparece à tarde. Enfim, o tempo de trabalho é igual ao tempo da vida; o tempo da vida equivale ao tempo de trabalho (...) O trabalho acabou invadindo também o descanso semanal e os rituais familiares (p. 415).

Ao refletir sobre como o trabalho influencia sua vida familiar, social e cotidiana, Flávia valoriza a estabilidade e a segurança proporcionada pela carreira pública federal. “O fato de eu ter escolhido o serviço público, ter ainda essa estabilidade, essa segurança, isso é muito importante sim, é fundamental”. Ela considera que “o trabalho é uma coisa maravilhosa porque você tem um significado para a sua vida. O trabalho te dá não só um significado profissional, eu tenho uma profissão muito clara e trabalho na minha área, eu escolhi estar onde eu estou”. Flávia percebe o significado do seu trabalho e demonstra sentir-se

privilegiada por ter tido possibilidade de escolher o seu “lugar” no mundo do trabalho, no seu caso, na EPT. Ter plena convicção de sua escolha profissional dá consistência à sua identidade profissional, gerando, por consequência, a identificação com o seu fazer.

Escolher não é tarefa simples. Porém, Flávia se coloca como sujeito ativo de sua própria vida, isto é, como ser capaz de realizar seu projeto de vida e de determinar sua história pessoal dentro de uma história social. “Eu sei onde eu queria estar, estou onde eu gostaria de estar, eu faço o que gosto, a minha preparação está para aquilo, eu usufruo de outros profissionais, de outros entendimentos que complementam meu leque de possibilidades o que é muito legal e eu ainda tenho essa segurança de que ainda estou no serviço público por uma escolha minha”. Diante desse trecho do relato, é possível afirmar que construir uma identidade profissional passa por encarar os desafios dessa construção, até o profissional se sentir à vontade no desempenho de seu papel.

Mas nem sempre os TAE chegam a esse patamar de se sentirem a vontade no desempenho de suas atividades laborais. Flávia atribui ao fato de que “muitas vezes um profissional de um cargo que é mais operacional e acaba se qualificando, quando ele entra para o serviço público ele entra jovem, ele tem uma perspectiva, ele entra num nível que naquele momento ele estava, ele era do nível fundamental ou médio, ao longo da carreira ele vai se aperfeiçoando, ele fica frustrado pelo trabalho que ele faz, mas ele não consegue se enxergar fora do serviço público e nem tentar outro concurso almejando tudo aquilo que ele buscou. Isso é muito ruim para ele e para a Instituição (...) eles se prejudicam de forma emocional, não se sentem valorizados, mas estão atrelados àquela carreira”.

Flávia mostra-se alinhada à finalidade precípua da educação nacional prevista no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Ela considera que “nós estamos aqui para formação de um cidadão para a sociedade. Nós somos uma unidade transformadora. A sociedade tem uma demanda, nós construímos a educação para que a gente satisfaça essa demanda de alguma forma. Então nós somos um ambiente transformador e esse ambiente transformador não acontece só na esfera da docência”.

Contudo, Flávia pondera que nem sempre o TAE consegue se perceber enquanto profissional relevante socialmente e importante nessa grande engrenagem que é a EPT e alerta que alguma coisa precisa ser feita nesse sentido. “Ele [TAE] tem que se identificar com aquela tarefa, ele tem que se perceber como parte de um processo. Isso, muitas vezes dependendo de

quem entra no serviço público, não vai conseguir enxergar. Então para isso ele [TAE] vai precisar que algum outro setor, que eu penso que hoje é mais dentro da gestão de pessoas, que deveria começar [“projeto da auto-estima, de fazer esse resgate, a questão de qual o teu papel aqui dentro, quem sou eu”] a brotar ali. Porque a consequência já está acontecendo, o adoecimento pela insatisfação do que faz”.

Um projeto dessa natureza precisa ser alavancado por outro setor da Instituição, dentro das equipes de gestão de pessoas, pois, segundo ela, essa falta de percepção gera insatisfação e contribui para o adoecimento do profissional. Dessa forma, Flávia sugere que o processo reflexivo acerca da identidade profissional do TAE necessita fazer parte de um projeto institucional amplo conduzido pela área de gestão de pessoas das instituições de ensino. Tóvolli (2005) também defende “o entendimento da atividade técnico-administrativa como parte de um projeto coletivo, amplo, que exige dos servidores não apenas eficiência operacional, como também envolvimento e comprometimento com as finalidades da Universidade, desenvolvimento profissional e pessoal contínuo e permanente. Exige, enfim, a implementação de políticas, em especial, uma política de desenvolvimento de recursos humanos” (2005, p. 147-148).

Por conseguinte, Flávia considera que a criação desses espaços para questionamento e reflexões acerca de “si” deve envolver inclusive os professores: “então eu acredito que se tivesse dentro da nossa instituição uma preocupação de fato em informação e fazer cada um profissional se perceber inclusive os docentes. Porque quando penso em uma formação eu não penso só em trabalhar o técnico-administrativo. Tu tens que trabalhar também uma concepção cultural dentro da docência”.

De acordo com Silva (2003), a afirmação da identidade e a marcação da diferença, implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. “Tá difícil, tá difícil para todo mundo, para todas as carreiras. Ou então a gente [docentes e TAE] consegue se perceber e unir as forças ou vai ter uma parte mais segregada, vai começar um período de segregação muito grande que é muito ideal para quem quer se manter no poder, falando numa esfera maior”. Ao utilizar em seu relato termos como “a gente” e “unir as forças”, percebe-se por parte de Flávia uma tentativa de realizar operações de inclusão entre os diferentes territórios da identidade ocupados por indivíduos que têm muita coisa em comum, a começar por serem ambos servidores públicos federais que trabalham em uma Instituição Federal de Ensino.

Ela considera que a instabilidade política vivida no país influencia diretamente as relações de trabalho, fragilizando-as, fragmentando-as. “Nós estamos caminhando para um período de sufocamento, um professor hoje não consegue estar tranquilo dando uma aula, ele

não sabe se ele está sendo gravado, filmado, se o que ele escreveu no quadro se ele botou vermelho para fazer um destaque ele está querendo incentivar alguma coisa; se hoje eu mando um *e-mail* para a minha gestão e eu ponho um destaque porque eu uso uma técnica tal, ela já acha que eu estou apontando o dedo para ela, não existe mais essa questão pontual, eu estou querendo ser direta para não ter outras interpretações, você não, você é agressiva”.

Ao contar sua história, o verbo predileto utilizado por Flávia é o verbo enxergar. Segundo Ferreira (2009), enxergar significa ver distintamente, avistar, descortinar, notar, perceber. O que está em questão, aqui, é a capacidade de autoconhecimento do TAE enquanto categoria profissional no âmbito da educação. Um verbo bastante pertinente quando se trata de identidade.

Na história de Flávia, ainda que a formação acadêmica e a experiência pessoal sejam componentes da identidade profissional, sua identidade foi sendo construída e consolidada na prática do exercício da profissão, por meio das possibilidades e dificuldades oferecidas pela trajetória e pelo cotidiano laboral. Essa construção envolve lidar com frustrações, decepções e insatisfações e acreditar na superação dos desafios e dificuldades.

Além disso, é perceptível que o fato de Flávia estar cursando mestrado em administração influencia seu discurso. Ao mencionar a questão do parafuso que contribui para todo o mecanismo funcionar, recordo-me da Teoria Geral de Sistemas que surgiu com os trabalhos do biólogo alemão Ludwig von Bertalanffy e gerou diversos conceitos para se pensar nas organizações, como o conceito de sistemas abertos e de homeostase. Partindo da compreensão da organização como um sistema aberto em constante interação com o meio, um dos conceitos de “sistema é um conjunto de elementos interdependentes, cujo resultado final é maior do que a soma dos resultados que esses elementos teriam caso operassem de maneira isolada” (CHIAVENATO, 2011, p. 446).

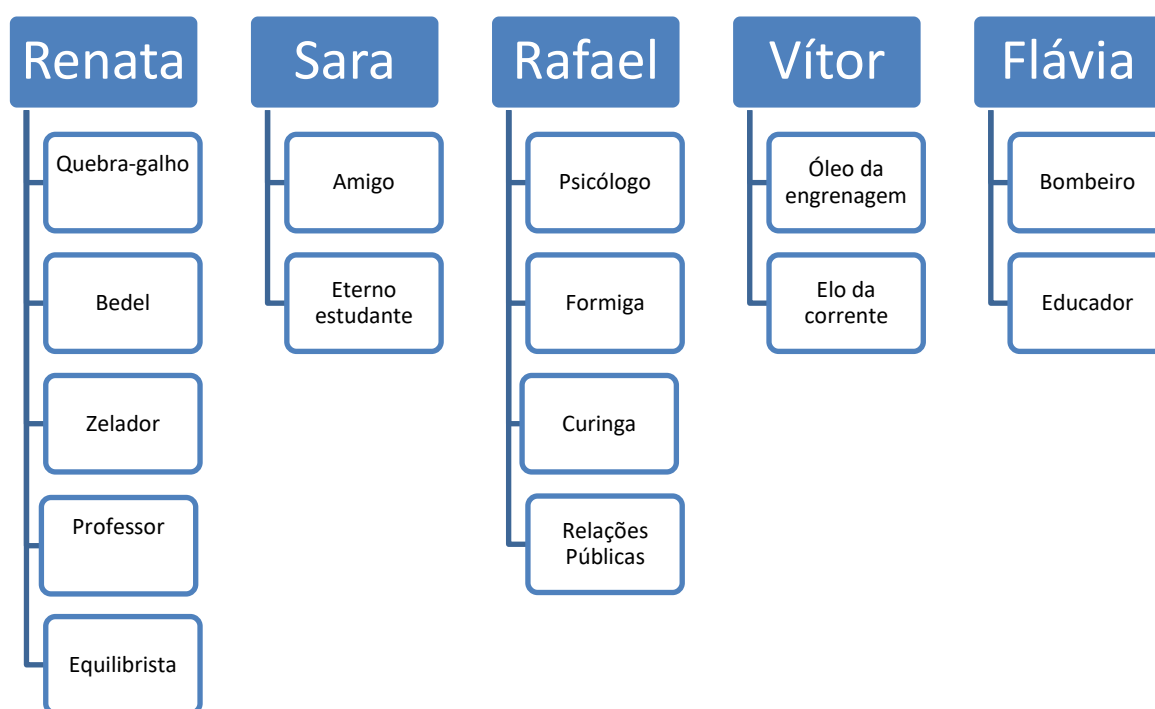
Flávia também faz menção ao princípio da continuidade da experiência de Dewey (2010). Qualquer evento tem um passado, um presente, da forma como aparece para nós, e um futuro implícito: “na parte estratégica da educação se a gente for estudar, a gente evoluiu muito e muito devagar. E se a gente não resistir, nós vamos regredir muito rapidamente. Escola sem partido, já começa aí”.

Levando em consideração todas essas histórias contadas pelos TAE participantes da pesquisa, posso afirmar que como pesquisadora, tive o privilégio de narrar e desvelar histórias *reais* de trabalhadores *reais*. Em todos os cantos de uma instituição sempre haverá pessoas altamente comprometidas e com grande conhecimento daquilo que fazem. “Encontre essas

peças e deixe que elas contem a história, e o seu texto não será insípido” (ZINSSER, 2017, p. 124).

Na imagem 9 estão sistematizadas as metáforas identificadas nas histórias contadas pelos cinco participantes deste estudo. Essas metáforas trazem consigo a experiência e seus respectivos significados para a ação no contexto de trabalho. É importante chamar a atenção para a diversidade de metáforas detectadas no discurso dos TAE, o que, de certa forma, reflete a amplitude da estrutura do plano de carreira dos cargos técnico-administrativos em educação ao se tratar do *portfólio* de cargos e seus respectivos níveis de classificação. Expressa também a subjetividade da relação do indivíduo trabalhador com o seu trabalho e a diferença subjetiva entre cada um de nós e todos os outros, o que nos remete à identidade.

FIGURA 9 – METÁFORAS IDENTIFICADAS NAS HISTÓRIAS CONTADAS



FONTE: Elaborada pela autora (2019).

As histórias constituem nossas identidades e quando compartilhadas contribuem para explicar para nós mesmos e para os outros, quem somos, orientam nosso comportamento e moldam nossas experiências. Nas palavras de Nóvoa (2007), “só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (p. 116).

Ainda, cabe lembrar que as fotografias capturadas para a elaboração da exposição fotográfica auxiliaram a contar a história dessa categoria profissional e, de certo modo,

capturaram fragmentos de identidade em rastros narrados por imagens de objetos do cotidiano profissional.

Além disso, por meio da recuperação, sistematização e análise de fatos e experiências vividas pelos indivíduos, foi possível compreender momentos históricos como o plano de expansão da Rede Federal, bem como elementos subjacentes das relações que se dão entre sujeitos, a exemplo da fala de Rafael: “Em 2010, acho que em 2010 foram feitos os modelos dos Câmpus, na verdade desde 2008 quando teve a regulamentação dos IFES começou-se a trabalhar os tipos de modelos de câmpus tipo I, IV e por aí vai que determinava o quantitativo e qual corpo técnico de TAE. Não sei se essa nomenclatura está sendo utilizada ainda. Eu vivenciei isso. Eu tive diretor de expansão II chegando para mim dizendo *eu tenho seis TAES, o que eu faço Rafael?*”

Enfim, as histórias contadas por esses cinco trabalhadores serviram como “janelas para se observar as teorias individuais e coletivas da realidade” (CAPPS; OCHS, 1995 apud MOITA LOPES, 2006a, p. 146).

No capítulo seguinte, retomo a pergunta geral de pesquisa e os objetivos propostos e teço algumas reflexões sobre o estudo realizado.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis
(CALVINO, 1994, p. 138).

Neste capítulo, trago à reflexão quatro dimensões sociais que emergiram da análise dos dados. Essas dimensões refletem, de certa forma, os contextos comuns nas histórias contadas e, simultaneamente, as peculiaridades individuais que me levaram a responder a pergunta geral de pesquisa: *Como o técnico-administrativo em educação constrói sua identidade profissional ao desenvolver suas atividades laborais cotidianas em Instituições Federais Públicas de Ensino voltadas à Educação Profissional e Tecnológica?*

E, ao final do capítulo, proponho uma definição de TAE circunscrita nas definições apresentadas pelos participantes da pesquisa.

A primeira dimensão a ser destacada é a família como formadora da nossa primeira identidade social. Em nossa sociedade, a socialização primária ocorre dentro do âmbito familiar em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção. Os aspectos internalizados serão aqueles decorrentes da inserção da família numa determinada classe social, através da percepção que seus membros possuem do mundo, e do próprio caráter institucional da família. No espaço familiar, o indivíduo aprende comportamentos, regras, valores compartilhados culturalmente pela família na qual está inserido (BERGER; LUCKMANN, 1999).

A importância da família, tanto ao nível das relações sociais nas quais se inscreve quanto ao nível da vida emocional de seus membros, apareceu principalmente nas histórias contadas por Renata, Sara e Rafael. Portanto, “é na família, mediadora entre o indivíduo e a sociedade, que aprendemos a perceber o mundo e a nos situarmos nele. (...) Ela é o primeiro ‘nós’ a quem aprendemos a nos referir” (REIS, 2001, p. 99).

A segunda dimensão é a escola em seu sentido amplo, considerando inclusive a trajetória acadêmica. Ao ter contato com outras estruturas sociais, como a escola, a criança vive um processo de socialização secundária, passando a internalizar novos conteúdos, padrões de comportamento e valores sociais, pois começa a conviver com outros indivíduos diferentes de si. Mais tarde, as experiências acadêmicas e o aprendizado resultante dessa formação (técnica, superior, pós-graduação) também constituem referências para cada profissional construir sua própria identidade.

Renata e Rafael relataram experiências como aprendizes, sendo que Rafael mencionou

eventos marcantes com alguns de seus professores da graduação, como por exemplo: “Hoje, se eu pegar a minha turma de quarenta alunos e o pessoal da noite [turma] dá umas oitenta pessoas. Das pessoas que se formaram comigo, da lista eu tenho uma amizade íntima com poucos, muito poucos para dizer um ou dois, só que com o núcleo de extensão que não era nem da minha turma e com a professora Clerilei eu tenho até hoje. Inclusive a gente se encontrou semana passada, sexta-feira”.

A terceira dimensão que ficou evidente nas histórias de todos os participantes é o contexto de trabalho propriamente dito. O convívio no ambiente de trabalho, tanto entre servidores como entre eles e o público atendido, confere um forte sentido ao trabalho como operador de integração social e de trocas de experiências. O homem produz sua própria existência em interação com outros homens em um contexto social, de modo que espaços de trabalho constituem-se como espaços de socialização com diferentes sujeitos. Dessa forma, é possível afirmar que a identidade profissional é uma construção que ocorre e se confirma na relação estabelecida com os outros (docentes, TAE, alunos, estagiários, bolsistas, funcionários terceirizados, etc.) em função das atividades de trabalho desenvolvidas. Ou seja, a identidade profissional é uma construção social formada a partir da pluralidade de experiências vividas no percurso profissional e não há como negar a influência da família e da educação formal nessa construção.

Da dimensão “trabalho” derivam sete subdimensões que serão discutidas a seguir. A primeira subdimensão abrange os acontecimentos mais significativos na construção da identidade profissional: o treinamento inicial e a socialização inerente a essa fase constituíram momentos cruciais. Essa fase da carreira é a principal fonte de aprendizado pessoal porque a instituição começa a fazer exigências que o indivíduo deve satisfazer, gerando, com frequência, sentimentos de angústia, ansiedade e desconforto. Expressões como “choque” (Rafael), “depressão” (Renata), “desafio interessante” (Vítor) foram citadas pelos participantes ao se referirem a essa fase inicial da carreira no IFSC e refletem a singularidade da construção da identidade profissional por esses indivíduos.

A segunda subdimensão diz respeito às histórias contadas pelos participantes e às metáforas, regras e princípios da prática que emergem delas e que regem o fazer dos TAE participantes. As imagens e metáforas identificadas nas histórias dos TAE funcionam como instrumentos de reflexão e representação do saberes profissionais do TAE e espelham o modo com ele se vê. Além disso, conduzem a ação do TAE de maneira intuitiva e expressam algumas regras da prática, ou seja, ações e procedimentos que norteiam o fazer do TAE em seu contexto de trabalho. Já o enunciado de um princípio, mais amplo e inclusivo do que as

regras; implica uma base teórica ou jurídica (TELLES, 1999). Imagens, regras e princípios detectados nas histórias contadas interconectam-se e nos fornecem importantes pistas sobre o processo de constituição da identidade do TAE, a exemplo da fala de Sara: “O que eu mais gosto é fazer parte da vida deles, ser um pouco amiga porque eles às vezes eles vem, eles ligam, eles conversam, eles querem desistir, a gente dá uma palavra para eles e eles se sentem mais à vontade com a gente do que com os professores, do que numa sala de aula”.

A terceira subdimensão refere-se à importância das experiências profissionais e acadêmicas, como a participação em projetos de extensão na construção da identidade profissional do TAE. A extensão configura-se também como um espaço de desenvolvimento de novas competências e de produção de saberes, a exemplo da fala de Rafael: “Na extensão, diga-se de passagem, uma das coisas bem legais que eu fiz foi cuidar do grupo dos aposentados do IFSC. Então eu coordenei o grupo organizando inclusive três eventos de preparação para a aposentadoria. Os aposentados para mim sempre foram uma questão de destaque aqui no IFSC”. Especificamente na história de Renata e de Rafael, a extensão possibilitou que eles se apropriassem criticamente do papel que exercem no âmbito da educação. Ambos tiveram oportunidade de participar de projetos de extensão com resultados tangíveis, identificáveis e essa participação contribuiu para que eles encontrassem sentido no trabalho.

A extensão trouxe ao processo de construção de identidade uma diversificação de experiências que parece ter contribuído para a significativa disposição à mudança que Renata e Rafael demonstraram em seus discursos, a exemplo da fala de Renata: “Que sejam trinta horas quando eu voltar [quando finalizar o prazo do afastamento parcial concedido para cursar mestrado] e mesmo que eu tenha esse trabalho da criação que eu gosto, eu vou ter que ver ali dentro o que eu que eu posso fazer para ter significado e ver esse futuro. Eu não consigo enxergar um futuro como estava”. Ademais, o trabalho na extensão reafirma a identidade do TAE pelo sentimento de contribuição social, uma vez que possibilita tornar o conhecimento que a instituição de ensino produz e domina acessível à sociedade.

A quarta subdimensão diz respeito ao diferencial que o exercício de uma função de confiança representa na construção da identidade do TAE. Rafael e Vítor possuem chefia há bastante tempo. O exercício de FG e CD presume responsabilidades dos cargos de chefia e garante um pagamento adicional, que varia conforma a função exercida. Ambos lideram equipes de trabalho, sendo possível perceber em seus relatos que eles apresentam uma melhor visão sistêmica da instituição, uma vez que são demandadas atividades de maior complexidade e que exigem diferentes competências.

Para desenvolver determinadas competências é preciso ter a oportunidade de praticá-las. Nesse sentido, Quinn *et al.* (2003) identificaram as competências mais importantes em cada um dos oito papéis de quem ocupa um papel de liderança, conforme o quadro 15:

QUADRO 15 - OS OITO PAPÉIS DE LIDERANÇA GERENCIAL E COMPETÊNCIAS-CHAVE

| Papel | Competências-chave |
|----------------------|--|
| Papel de mentor | Compreensão de si mesmo e dos outros Comunicação eficaz Desenvolvimento dos servidores |
| Papel de facilitador | Construção de equipes Uso do processo decisório participativo Administração de conflitos |
| Papel de monitor | Monitoramento do desempenho individual Gerenciamento do desempenho e processos coletivos Análise de informações com pensamento crítico |
| Papel de coordenador | Gerenciamento de projetos Planejamento do trabalho Gerenciamento multidisciplinar |
| Papel de diretor | Desenvolvimento e comunicação de uma visão Estabelecimento de metas e objetivos Planejamento e organização |
| Papel de produtor | Trabalho produtivo Fomento de um ambiente produtivo Gerenciamento do estresse |
| Papel de negociador | Construção e manutenção de uma base de poder Negociação de acordos e compromissos Apresentação de ideias |
| Papel de inovador | Convívio com a mudança Pensamento criativo Gerenciamento da mudança |

FONTE: Adaptado de Quinn *et al.* (2003, p. 25).

Ao se observar o quadro 15, denota-se a relevância do exercício de uma função de liderança para enriquecimento da complexidade cognitiva e comportamental do profissional. A oportunidade de praticar o uso de diferentes competências implica uma maior autoconfiança em sua capacidade de desempenhar os vários papéis. Ou seja, o TAE amplia seu repertório profissional por meio do exercício de função gratificada e tem a oportunidade de desenvolver ou de aperfeiçoar as habilidades associadas a esses oito papéis de liderança que se complementam.

Como exemplo da complexidade inerente às atividades laborais conduzidas pelo TAE, Vítor conta que sua principal contribuição ao IFSC é trabalhar para atingir os objetivos institucionais: “Cumprimento dos objetivos, todo curso quando nasce ele tem um planejamento e para que esse curso comece a produzir, existe a necessidade de se contratar professor, contratar material, contratar estrutura, contratar serviços e o meu trabalho especificamente é um trabalho que cuida das questões relativas às contratações públicas”. Com esse excerto,

evidencia-se o papel estratégico das compras públicas em uma instituição de ensino, sendo que os TAE que trabalham nessa área devem assumir determinados papéis e desenvolver competências-chave para a realização dos objetivos estratégicos, especialmente aqueles que têm função de chefia.

Rafael e Vítor participam com frequência de reuniões de gestão, o que lhes permite perceber com maior clareza a Instituição como um todo e como os setores se integram. Ademais, ficou nítido que o exercício de função de confiança trouxe amadurecimento profissional e pessoal a Rafael e Vítor e preparo para lidar com diferenças e conflitos no trabalho e se colocar no lugar do outro, a exemplo da fala de Rafael: “Na época a diretora veio falar comigo, a gente já se conhecia porque entre diversas atividades, a gente já tinha estruturado concurso público junto e ela veio falar comigo de uma situação que estava tendo aqui de gestão de pessoas. O setor estava passando por uma situação difícil, tinha conflito interno, tinha rolado cenas ruins e ela precisava de alguém para a gestão de pessoas”.

No tocante à quinta subdimensão, os sentidos atribuídos ao trabalho pelos participantes possuem uma conotação positiva e estão relacionados à importância da estabilidade no trabalho (característica do setor público), ao sentimento de contribuição social e à possibilidade de fazer planejamentos de vida com mais segurança. Coutinho, Diogo e Joaquim (2008) investigaram os sentidos do trabalho para servidores públicos da área de manutenção de uma Universidade Federal e encontraram resultados semelhantes.

Ao se referir sobre como o trabalho lhe permite fazer planos pessoais de futuro, Renata conta: “É a questão da estabilidade eu sei, até segunda ordem, o salário vai estar lá dia primeiro. Faça chuva, faça sol. Você consegue planejar as tuas férias, é uma coisa bem cronometrada, por mais que tu tenhas que marcar mesmo sem saber se tu vais estar vivo dali um ano tu já marca”. Por sua vez, Flávia diz: “A hora que eu sair daqui hoje eu sei que amanhã eu estarei aqui e isso é muito bom”. Sobre o aspecto associado ao sentimento de contribuição social, Rafael relata: “Estou discutindo agora a abertura de um FIC, eu cheguei para os professores da área e perguntei, eu sou membro do colegiado do câmpus, com esse diploma, vai facilitar que a pessoa tenha inserção no mercado de trabalho? A gente tem essa preocupação também. É uma educação para o capital mas é uma educação emancipadora ao mesmo tempo? E aí você tenta conciliar os dois, aproveitar que o aluno está aqui dentro interessado em uma formação que dê uma oportunidade melhor para ele mas que já propõe vamos repensar tua vida como um todo”.

A sexta subdimensão relaciona-se à valorização do tempo fora do trabalho, ou seja, o tempo livre. Sara e Flávia trabalham em setores com jornada de trabalho flexibilizada (30 horas

semanais) e Flávia e Renata estão com afastamento parcial (20 horas semanais) para cursar pós-graduação. Nessa direção, os resultados do estudo de mestrado de Espíndola (2017) a respeito da implantação da jornada de trabalho de trinta horas para os TAE na UFSC permitiram identificar diversos benefícios apontados pelos sujeitos da pesquisa com a implantação das trinta horas semanais, dentre eles: a qualidade de vida dos servidores; comprometimento dos servidores no desempenho de suas funções; maiores oportunidade para desenvolver atividades complementares e formação e diminuição dos afastamentos para tratamento de saúde.

No IFSC, Renata, Flávia e Sara também valorizaram em seus relatos o tempo livre fora do trabalho, sendo que Sara e Flávia têm filhos e Renata contou ser muito ligada à família. Segundo elas, um tempo dedicado à prática de exercícios físicos, tempo para estudar, tempo para família, tempo para atender os filhos, ir à escola deles, para cuidarem de si, enfim, tempo para criar e “fazer outras coisas”, a exemplo dos objetos artísticos criados por Renata. Nessa linha, Antunes (2002) afirma que uma vida de sentido dentro e fora do trabalho passa pelo tempo livre.

Como sétima subdimensão da dimensão trabalho, é oportuno salientar o investimento que o IFSC e a própria Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica têm feito na qualificação de seus servidores nos últimos dois anos, principalmente em termos de ofertas de vagas em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Dos cinco participantes, Rafael já tem o título de mestre e Renata e Flávia estão cursando mestrado em Programas de Pós-Graduação que contam com o incentivo do IFSC. Além do ProfEPT iniciado em 2017, o IFSC firmou um convênio nesse mesmo ano com a Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) que previu a oferta de vinte e cinco vagas exclusivas para servidores técnico-administrativos de qualquer área de formação. Por parte dos participantes da pesquisa, é forte a pretensão de se manterem estudando ou de voltar a estudar, a exemplo da fala de Sara: “Eu tirei agora minha licença capacitação e fiz curso a distância, sobre EAD [Educação a Distância] porque tem que ser dentro da área que você está trabalhando, poderia ser registro acadêmico e como eu acho que eu conhecia pouco sobre EAD eu quis me aperfeiçoar, saber mais sobre a área que estou trabalhando”. Tal constatação contraria os estereótipos pejorativos associados aos servidores públicos no Brasil, os quais vinculam esses profissionais à falta de ambição intelectual, acomodação e despreocupação com resultados.

A continuidade dos estudos denota uma busca pelo aperfeiçoamento profissional para melhor exercício da profissão. Além disso, essas oportunidades de qualificação profissional possibilitam e favorecem as trocas de experiências e o convívio entre servidores de diferentes

câmpus e setores do IFSC com servidores de outras Instituições, como o IFC, a UFSC, a Prefeitura Municipal de Florianópolis, etc.

A quarta dimensão refere-se às políticas públicas vinculadas à ação do Estado. Pode-se dizer que as políticas públicas são um conjunto de planos, programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado e que afetam, diretamente ou indiretamente, todos os cidadãos. Essas políticas emergem de um contexto social, *lócus* onde embates em torno de ideias e interesses envolvendo os grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais membros da sociedade civil acontece. Essas disputas em arenas diferenciadas determinam a tomada de decisão na esfera estatal (SOUZA, 2006).

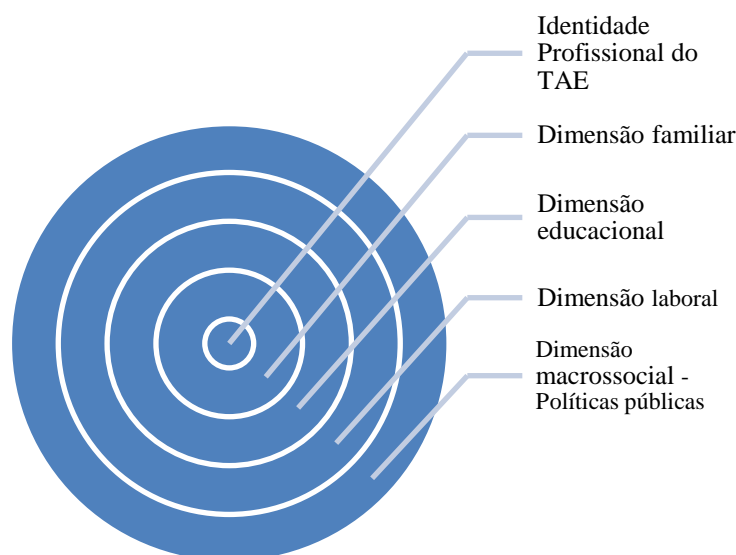
Sem dúvida, o que o Governo resolve fazer ou não fazer repercute na vida dos seus cidadãos. Na Educação, as Instituições Federais de Ensino estão enfrentando uma política austera de racionalização de seus recursos humanos e financeiros que acaba determinando as condições de trabalho. A precarização do trabalho se manifesta na falta de financiamento para a realização de atividades, no corte de funções gratificadas, na falta de recursos materiais, na escassez de pessoal e conseqüente aumento do volume e do ritmo de trabalho, em perdas salariais, comprometendo a identidade e a auto-estima desse segmento de trabalhadores. Todos esses fatores, aliados a um cenário de instabilidade política e econômica, trazem uma carga de sofrimento relacionado à frustração das necessidades humanas e expectativas profissionais dos TAE e deixam o profissional vulnerável ao adoecimento psíquico. Essa é uma questão que merece toda atenção dos setores de gestão de pessoas para elaborar estratégias conjuntas de acompanhamento e de intervenção com outras áreas da Instituição.

Rafael, Flávia e Renata mencionaram essa questão do adoecimento psíquico em seus relatos, a exemplo da fala de Flávia: “Sucateamento, precarização como é que vai ser? Numa Instituição grande a gente consegue enxergar que existem lugares que tem mais adoecimentos e outros menos. É aquela coisa, estou confortável, fiz isso a minha vida toda e vou continuar aqui e me fazer de morto?” Sem dúvida, as ações políticas do Governo e as reformas administrativas propostas baseadas numa lógica de mercado afetam a organização do trabalho e impactam na relação trabalho e saúde.

Ao serem contadas, as histórias favoreceram que viessem à tona as experiências vividas pelos TAE participantes da pesquisa nas diferentes dimensões sociais: familiar, escolar, profissional, que sofrem influência de políticas públicas macrossociais. Assim, pode-se inferir que a identidade do TAE não se constitui unicamente pelas experiências advindas do contexto da instituição onde trabalha, mas também pelas experiências vividas no seio familiar, na educação básica, na educação superior, levando em consideração inclusive o contexto

macrossocial, o qual abrange as Políticas Públicas vigentes nos diferentes momentos da história pessoal e sociais de cada TAE. A figura 10 ilustra as diferentes dimensões que compõem a identidade profissional.

FIGURA 10 – DIMENSÕES DA IDENTIDADE PROFISSIONAL



FONTE: Elaborada pela autora (2019).

Em síntese, a identidade profissional do TAE é uma construção social resultante da tessitura das histórias vividas pelos participantes nas diferentes dimensões sociais onde transita: a familiar, a educacional e a laboral, que por sua vez sofrem algum tipo de impacto (positivo ou negativo) dependendo das Políticas Públicas vigentes nos diferentes momentos da História.

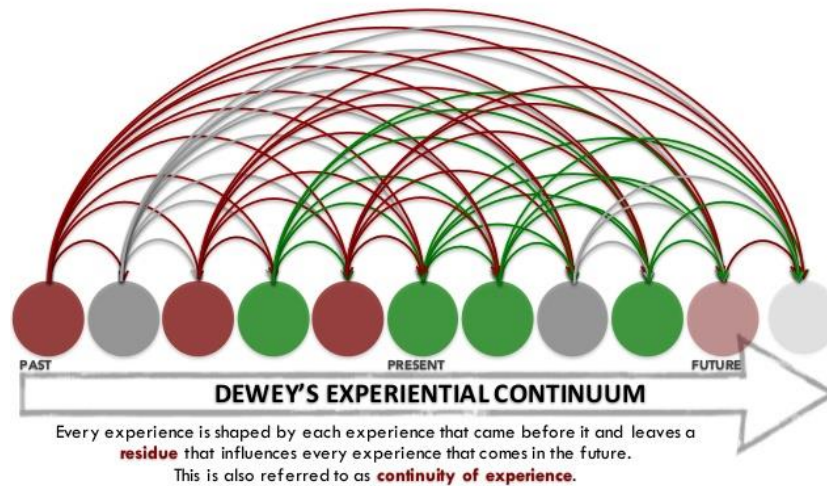
Esse achado acerca das dimensões da construção identitária do TAE corrobora resultados de pesquisas na área de formação de professores sobre o mesmo tema, como o estudo de Telles (2004). Telles (2004), ao desenvolver um estudo sobre a identidade profissional de futuras professoras de língua estrangeira, descobriu que as alunas se apoiavam em histórias familiares, histórias pedagógicas, histórias de aprendizado de línguas estrangeiras e histórias de profissionalização para constituírem suas identidades profissionais.

Ainda, com base nas histórias contadas pelos participantes, pode-se afirmar que a construção da identidade profissional é tecida com “resíduos” de memórias de histórias passadas, que são revividas e orientam ações no presente e se prolongam no futuro. Contar histórias permitiu aos TAE revisitar o passado, reordená-lo e contextualizá-lo no tempo, no espaço e no contexto de cada indivíduo, entrelaçá-lo na teia da história – a história de uma pessoa singular – e compreendê-la em sua natureza multifacetada. Um excerto do relato de

Rafael ilustra bem esse *continuum*: “Uma das coisas que me fez pensar um pouco diferente a respeito da Administração, da função da Administração, tudo isso [experiências na extensão] corroborou para que tivesse uma ligação para onde estou atuando hoje”.

Elaborada com base em Dewey (2010), a figura 11 retrata o princípio da continuidade da experiência.

FIGURA 11 - IMAGEM-CONCEITO DE *CONTINUUM*



FONTE: <https://bit.ly/2VVk9Z7>

Como se pode observar na imagem, a continuidade da experiência assume a configuração de um emaranhamento de fios que tecem a história do indivíduo. O presente é interpretado de modo a manter-se numa relação contínua com o passado e movendo-se em direção ao futuro. De acordo com Dewey, (2010), o princípio da continuidade da experiência traz a ideia de que toda experiência é moldada por experiências que a precederam e deixa resíduos que influenciam cada experiência futuro. Dito em outras palavras, “o princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência recolhe algo que aconteceu antes e modifica de algum modo a qualidade do que vem depois” (DEWEY, 2010, p. 79, tradução nossa).

Com base no conceito de *continuum* de Dewey corroborado neste estudo, pode-se concluir que o processo de construção da identidade profissional não tem configuração linear, mas sim, é composto por fragmentos de experiências e, portanto, complexo e dinâmico. Algumas trajetórias profissionais são marcadas pela busca de estabilidade como as de Vítor,

Sara e Flávia; outras são marcadas pela fragmentação como um caleidoscópio em constante movimento, a exemplo das trajetórias de Renata e Rafael. Mesmo assim, foi possível desenvolver uma narrativa de identidade levando em consideração uma história composta de diversos episódios e fragmentos ou “resíduos” de experiências.

Segundo Ciampa (1987), a identidade “metamorfose” consiste num processo permanente de formação e transformação do sujeito, que ocorre dentro de condições materiais e históricas dadas, a partir de uma concretude que contempla as dimensões temporais presente, passado e futuro, num movimento constante.

Antes de finalizar o capítulo, qual é, pois, o significado de ser TAE na EPT? Na literatura sobre universidade pública brasileira, a denominação ‘técnico-administrativo’ é utilizada para nomear o corpo de servidores não docentes das IFE. Como já foi dito, uma definição muito abrangente e genérica, que não contribui para o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento a um grupo profissional específico e não legitima o seu exercício profissional.

Na perspectiva dos participantes deste estudo, ser TAE na EPT significa: “Ser TAE muitas vezes para mim é ser um quebra-galho. É ajudar o professor, nem tanto os alunos” (Renata). “É fazer parte desse grande universo de Instituto Federal e eu gosto de fazer parte do crescimento” (Sara). “O técnico-administrativo em educação é todo aquele profissional que atua para tornar possível a educação, o ensino, a pesquisa e a extensão” (Rafael). “Então o TAE é importantíssimo, porque ele é resultado sim da atividade meio. Ele não aparece em muitas coisas, mas sem a figura do TAE dificilmente qualquer Universidade, qualquer estabelecimento estudantil chegaria a bom termo” (Vitor). “E a questão do TAE dentro da estrutura é isso, nós somos educadores, independente do trabalho realizado nós estamos para prestar um serviço para fomentar o ensino-aprendizagem” (Flávia).

Portanto, a partir de excertos dos discursos dos participantes, proponho a seguinte definição: *Ser TAE é fazer parte do grande universo chamado de Instituto Federal e contribuir com o seu crescimento, atuando para tornar possível o ensino, a pesquisa e a extensão. É um profissional que trabalha muito pela Educação e que é fundamental dentro de uma estrutura educacional que forma para o trabalho. Embora muitas vezes não apareça e seja compreendido equivocadamente como um ajudante do professor ou um quebra-galho, sem ele dificilmente qualquer estabelecimento estudantil cumpre sua missão. O TAE é, portanto, um educador que presta serviço para fomentar o ensino-aprendizagem e que participa significativamente da vida dos alunos-cidadãos.*

No capítulo a seguir, abordo as considerações finais, bem como as sugestões para trabalhos futuros.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto de professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós
(CUNHA, 1997, p. 2).

Neste capítulo, apresento as considerações finais do trabalho e algumas sugestões que podem ser objeto de estudos futuros.

Contar uma história leva tempo e toma tempo. Leva tempo para ser contada e toma o tempo de quem a escuta ou lê. Segundo Cunha (1997), quando uma pessoa conta os fatos vividos, ela reconstrói a trajetória percorrida atribuindo-lhe novos significados.

Todas as histórias contadas pelos TAE trazem em seu bojo representações ou interpretações do mundo e, portanto, não estão expostas à comprovação da verdade; elas expressam a verdade sob um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico.

Entretanto, segundo Benjamin (1994), a arte de contar histórias está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem organizar e intercambiar suas experiências devidamente. Segundo o autor, uma das causas desse fenômeno é que “as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo” (BENJAMIN, 1994, p 198). Nesse sentido, um aspecto importante do trabalho consistiu na voz dada aos próprios TAE, como reais informantes e protagonistas de sua obra.

Nós somos as histórias que vivemos. Elas constroem nossa identidade. Uma história celebra o poder do ser humano para tornar o mundo um melhor lugar, mantendo o compromisso com a família, com a sociedade, com a comunidade acadêmica, no caso dos TAE. Onde houver gente, haverá identidade. A questão da identidade, portanto, deve ser vista não apenas como questão científica, nem meramente acadêmica, é sobretudo uma questão social e política porque ela está imbricada tanto na atividade produtiva de cada indivíduo quanto nas condições sociais e institucionais onde esta atividade ocorre. É política porque a partir da pesquisa aqui feita somos levados a que questionar os espaços e as possibilidades nós nos permitimos – a nós e aos outros - de sendo nós mesmos, nos transformarmos, nos (re) criarmos.

Pessoas têm lugar especial na pesquisa narrativa, estão no coração de todas as pesquisas em educação. É importante assinalar que para os TAE entrevistados, essa foi a

primeira oportunidade que tiveram para contar sobre seu trabalho, sobre o que viveram no IFSC e fora dele. A receptividade foi expressiva, assim como o desejo de compartilhar experiências. O chamado trabalhador comum sente-se valorizado quando alguém aparece para entrevistá-lo e vibra diante da possibilidade de falar sobre o seu trabalho para alguém que se mostra fortemente interessado em ouvi-lo. Todos os participantes tinham muitas histórias para compartilhar. Apesar de ter sido garantido o anonimato dos entrevistados por meio de nomes fictícios, a maioria deixou claro que não teria constrangimento em revelar seu nome real.

A pesquisa narrativa pode contribuir inclusive para a compreensão de aspectos subjetivos de processos institucionais. Como os sujeitos pesquisados experimentam estes processos? Levantar questões sobre estas experiências, a exemplo de processos de aprendizagem de novos saberes profissionais, (o contexto de trabalho é um espaço educativo) abre novas possibilidades de pesquisa.

As histórias contadas pelos TAE não revelaram a totalidade da vida de um indivíduo, mas apenas uma visão selecionada de modo a apresentá-lo como retrato de si que prefere mostrar aos outros. Como limitação relacionada à pesquisa narrativa, o pesquisador trabalha com a possibilidade de o participante omitir o que pode desagradável para ele, de não querer correr riscos de se expor perante seus pares ou chefias por ainda estar na ativa e de não abordar assuntos que considere triviais, embora de grande interesse para pesquisa.

Avalio que o grau de dificuldade que tive em narrar algumas histórias está diretamente relacionado à fragmentação da construção identitária e aos diversos “movimentos” empreendidos pelos sujeitos no decorrer de seu percurso profissional.

Meu trabalho é tal como a vida dos participantes de minha pesquisa, uma obra inacabada. Ou seja, é sempre possível falar e escrever muito mais a respeito de uma identidade do que se falou e se escreveu num determinado momento. Mas era preciso fazer um recorte e delimitar o estudo. A distância entre os dados gerados pela pesquisa e os resultados finais ainda comportam muitas outras pesquisas intermediárias, novos recortes.

Ademais, entendo que a produção acadêmica dos estudantes de pós-graduação não pode ficar engavetada, arquivada em estantes ou depositada em repositórios de dados. Precisa ser lida, divulgada, acessada livremente por quem necessita do conhecimento produzido. Nessa linha, é fundamental que os produtos educacionais produzidos sejam bem estruturados para que não se instalem num clima de mesmice. Deve-se ter clareza de que qualidade exige criticidade, criatividade, desafio às perspectivas de cultivo do saber. E que a avaliação faz parte do processo.

Especificamente em relação ao produto educacional, dentre as sugestões de trabalhos futuros, destaco o recente trabalho de mestrado de Checchi (2018). As fotografias foram capturadas pelas próprias participantes da pesquisa, catadoras de uma cooperativa de materiais recicláveis da cidade de Araraquara, e contribuíram com importante fonte de dados para sua pesquisa. A partir das fotografias selecionadas pelas participantes do estudo, foram realizadas entrevistas individuais e rodas de conversa, em que as catadoras reunidas puderam compartilhar as fotografias e atribuir significados à coleta solidária de recicláveis. Em decorrência do trabalho de Checchi (2018), exposições fotográficas foram realizadas na cidade de Araraquara, município do interior do Estado de São Paulo.

Na contemporaneidade, é fundamental que a educação seja cada vez mais inclusiva e contemple alunos com qualquer tipo de deficiência, inclusive aqueles que não enxergam com os olhos bem abertos. Assim, fica a sugestão para trabalhos futuros que utilizarem imagens, contemplem em seus produtos educacionais o recurso da audiodescrição²³. Ainda no tocante ao produto educacional, considero pertinente a sugestão dada por três visitantes da exposição de fotografar não apenas ambientes institucionais, mas também os próprios TAE, fato que requer cuidados éticos adicionais aos que foram tomados por retratar pessoas e porventura alguns passantes.

Levando em consideração o fator tempo e o prazo de conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que entrevistar e transcrever todas as entrevistas toma muito tempo, outra sugestão seria o pesquisador narrar apenas as histórias que se destaquem das demais sob sua ótica, dentro de critérios previamente estabelecidos. Vale mencionar que o professor Antônio Carlos Ciampa (1987) escreveu a obra considerada clássica “A estória do Severino e a História da Severina – um ensaio de Psicologia Social” abordando o relato autobiográfico de uma personagem real, a Severina. Jean-Paul Sartre (1952; 1971) escreveu “O Idiota da Família” sobre a vida e a obra do escritor Gustave Flaubert e “Saint Genet: comédien et martyr”, na qual dissecou a personalidade do poeta Jean Genet, à luz de sua perspectiva existencialista.

Por sua vez, a professora do curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina Dra. Kátia Maheirie (1994) defendeu no ano 1991 sua dissertação de mestrado sobre a história de vida de um trabalhador rural, inspirada na filosofia sartreana, na sua ideia de projeto

²³ A audiodescrição é um recurso que traduz imagens em palavras, permitindo que pessoas cegas ou com baixa visão consigam compreender conteúdos audiovisuais ou imagens estáticas, como filmes, fotografias, peças de teatro, entre outros. Nas redes sociais também é cada vez mais comum o uso de hashtags como #pracegover com descrições de imagens, permitindo um acesso mais amplo.

de ser e nas discussões sobre identidade desenvolvidas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Este trabalho foi publicado posteriormente em forma do livro “Agenor no mundo: um estudo psicossocial da identidade” (MAHEIRIE, 1994).

Em meados de 2015, o projeto “Memórias não se aposentam” foi criado pelo Centro de Memória, Documentação e Cultura do IFSC (CMDC – IFSC), em parceria com a Coordenadoria de Jornalismo cujo objetivo principal era preservar a memória dos servidores aposentados, que contribuíram para a instituição e resgatar fatos que marcaram a história do IFSC na visão de seus protagonistas.

Visando o fortalecimento da identidade institucional do IFSC e por consequência da educação profissional e tecnológica, sugiro a criação de um projeto no estilo “Servidores que constroem a nossa história”, abordando experiências de vida pessoal e profissional de TAE e docentes que estão na ativa de forma a contribuir com o centro de memória, documentação e cultura do IFSC criado pela Portaria nº 678 de 30/04/2013 e que se encontra vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Relações Externas.

A partir de ações comunicacionais educativas o projeto buscaria aproximar, integrar e difundir informações à comunidade acadêmica que subsidiem a construção e o desenvolvimento do conhecimento a respeito de carreira na educação profissional. É de grande relevância continuar um trabalho de envolvimento dos TAE com as memórias, com a conservação das histórias e do patrimônio legado pela educação profissional, e dessa forma, contribuir com valorização da profissão e dos saberes que esses trabalhadores produzem em situações de trabalho. Segundo Benjamin (1994), “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas” (1994, p. 205).

Ao investigar a constituição da identidade profissional de técnicos-administrativos na educação profissional, pode-se contribuir com contextos específicos. Com base nas avaliações dos participantes do último “Programa de ambientação de servidores e recepção de docentes²⁴” do IFSC, proposições de melhoria podem ser implementadas no Programa levando em consideração os resultados dessa pesquisa e a sugestão da participante Flávia: “é uma questão de se estabelecer limites, é uma questão estrutural, por isso que eu acredito que se a gente tivesse dentro das equipes de gestão de pessoas essa percepção, se colocasse profissionais da

²⁴ O Programa de Ambientação de Servidores e de Recepção de Docentes configura-se como um conjunto de ações de capacitação, presenciais e a distância, que tem como objetivo principal promover a integração dos novos servidores e a formação para o exercício das atividades de docente e de técnico-administrativo em educação no IFSC. O Programa de Ambientação de Servidores e de Recepção de Docentes é um dos programas da Política de Formação do IFSC, enquadra-se na linha de desenvolvimento “Iniciação ao serviço público” prevista no Decreto nº 5.825/2006 e atende a exigência da Lei 12.772/2012 a respeito dos critérios de avaliação do docente em estágio probatório.

área de psicologia com algum tipo de especialização nesse setor [gestão de pessoas] que pudesse fazer algum projeto nesse sentido, da auto-estima, de fazer esse resgate, a questão de qual o teu papel aqui dentro, quem sou eu, como tu estás fazendo por meio de imagens, como tu enxerga o trabalho do técnico-administrativo. Isso seria fundamental, porque senão eles [TAE] só se enxergam como apertadores de parafuso”.

Em relação a esse programa institucional de ambientação, vale chamar a atenção para o fato de que a unidade curricular "Ambientação setorial de servidores técnicos administrativos" (60h) não prevê em seus objetivos a reflexão sobre a identidade do TAE. Entretanto, na Unidade curricular "Formação para docentes ingressantes na Rede Federal de EPT" (60h), o primeiro objetivo traçado consiste em *apresentar e discutir a identidade e o papel do docente da educação profissional e tecnológica (EPT) da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*.

Vale dizer que todas as histórias contadas pelos participantes constituem importantes fontes de informação que podem se converter em matéria-prima para produção de novos materiais pedagógicos.

Levar algo escrito para além do seu tempo significa compreender inclusive a importância da escrita como experiência. “O que faz da escrita uma experiência é o fato de que tanto quem escreve quanto quem lê enraízam-se numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro, formando-se” (KRAMER, 1999a, p. 110). Entretanto, o que escrevemos é sempre provisório e aberto à revisão.

Com este estudo, não tive a pretensão de esgotar a abordagem do tema, muito menos objetivar práticas e concepções ou categorizar definitivamente julgando-as certas ou erradas. Pelo contrário, assumo o resultado deste como um processo transitório, concordando com Minayo (2012), a qual conceitua o ciclo da pesquisa como um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações.

8 EPÍLOGO

A própria prática da ciência pode ser também uma experiência de alegria
(ALVES, 2003, p. 76).

Uma das coisas que os pesquisadores narrativos fazem é se posicionar no entremeio. Escrever sobre a própria experiência é uma maneira de fazer isso. Assim, não poderia finalizar meu estudo sem construir minha própria narrativa sobre o que vivi enquanto aluna e pesquisadora.

Minha vida como estudante me ensinou uma incontestável lição: a pesquisa nunca está livre de um compromisso. Não há olhar inocente sobre o fenômeno de interesse.

Ao iniciar minhas leituras, o tema me assustou e me agradou tanto que é difícil definir o sentimento daquele momento. Havia não apenas a expectativa pelo que estava por vir, mas também pelo teor das histórias que me seriam reveladas. Assim também acontece na psicologia, nós psicólogos nunca sabemos o que o cliente vai trazer de queixa na primeira sessão. Lidamos indiretamente com a experiência do outro, representada pela fala, pela interação e pela interpretação que elabora disso tudo, tendo como pano de fundo sua própria subjetividade. A este propósito, não há como descartar nossa subjetividade, que sempre está implicada em qualquer circunstância.

Para acessar essas histórias, tracei caminhos pouco convencionais. Numa pesquisa “INdisciplinar”, termo cunhado por Moita Lopes (2006b) no âmbito da linguística aplicada, palco no qual existem atravessamentos de fronteiras disciplinares convencionais, hibridismo teórico-metodológico, variedade de disciplinas e conceitos, estabeleci um canal de diálogo multidisciplinar entre os dados gerados e o arcabouço teórico advindo de vários campos de conhecimento, reinterpretando-os e resignificando-os à luz do que focalizava a investigação. INdisciplinaridade aqui denota movimento, fluidez e mudança, assim como o conceito de identidade adotado na pesquisa.

Interessei-me por uma categoria profissional pouco estudada na academia e pela capacidade ímpar do ser humano de revisitar momentos, sentimentos e lembranças por meio de histórias. As histórias constituem nossas identidades e quando compartilhadas contribuem para explicar para nós mesmos e para os outros, quem somos, orientam nosso comportamento e moldam nossas experiências. Nas palavras de Nóvoa (2007), “só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (p. 116). Das sombras às luzes da ribalta. O TAE sai da obscuridade dos bastidores e adquire protagonismo.

Ademais, o pesquisador deve estar disposto a se despir dos próprios preconceitos sobre o campo em que está inserido e a aprender com aquele que conta sua história. Entre as muitas coisas aprendidas com os entrevistados, destaco uma, aquela que me mostrou claramente que cada um de nós traz dentro de si uma história fascinante, capaz de despertar interesse no outro.

Pode-se afirmar que o sujeito da experiência é alguém que está aberto à transformação. Conhecer e narrar histórias dos TAE, trouxe-me inclusive a possibilidade de me transformar enquanto pessoa. Ao me propor investigar um fenômeno que considero extremamente importante, a identidade, a minha própria estava em jogo, inevitavelmente.

Ideias fervilharam em minha cabeça, mas o tempo do mestrado é finito. Ao longo do processo de produção de conhecimento tive oportunidade de visitar a educação, a antropologia, a sociologia, a psicologia, as artes. Dialoguei com profissionais de várias áreas. Não foi possível ler todo material que almejava nem tecer todas as relações teóricas que mereciam ter sido feitas, mas finalizo o capítulo da história “mestrado” com a sensação de que era bem isso que desejava viver nestes dois anos.

Espero que vocês leitores possam incorporar os conhecimentos produzidos à sua própria vivência, transformando e absorvendo as histórias contadas, pois foram contadas e narradas em uma atmosfera revestida de muito respeito e confiança.

“Bons relacionamentos de pesquisa trazem consigo um sentimento melancólico, saudoso, advindo da constante lembrança do tempo de duração desta” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 109). Compartilho do mesmo sentimento desses autores que me acompanharam durante todo o processo investigativo. Desta forma, a história finaliza de forma circular, vibrando no final o eco de uma nota que soou no início do texto.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Profissionalização docente e identidade: a invenção de si. **Educação**, Porto Alegre, n. especial, p.163-185, out. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/3556/2775>. Acesso em: abr. 2018.
- AGUILAR, Donaldo Huchim; CHÁVEZ, Rafael Reyes. La investigación biográfico-narrativa: Una alternativa para el estudio de los docentes. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, Universidad de Costa Rica, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica, v. 13, n. 3, p. 1-27, sept./dic., 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.
- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos, v. 171).
- ALVES, Rubem. **Conversas sobre Educação**. Campinas: Verus Editora, 2003.
- ALLAIN, Olivier; WOLLINGER, Paulo; MORAES, Gustavo Henrique. **Conceitos básicos para uma Epistemologia da Educação Profissional** (Material Didático: Capítulo 1). CERFEAD: Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://moodle.ead.ifsc.edu.br/mod/book/view.php?id=64462>. Acesso em: 2 maio 2018.
- ALVES, Gislene de Araújo. **A construção da identidade profissional de licenciandos em música da UFRN: um estudo de narrativas autobiográficas**. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20977/1/GisleneDeAraujoAlves_DISSE RT.pdf. Acesso em: 6 maio 2018.
- ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/EDUC, 1988.
- ANDES-SN. Tabela detalha cortes de mais de 13 mil cargos e funções nas IFE. **Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior**. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.andes.org.br/conteudos/noticia/tabela-detalha-cortes-de-mais-de-13-mil-cargos-e-funcoes-nas-ife1?fbclid=IwAR3KdSUz1BK_b6biK3km8cxAVJQZEjXh3f1e42TGVvVifN33pJebbrs93AA. Acesso em: 3 abr. 2019.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **A Educação Profissional e Tecnológica nos interroga: que interrogações?** Palestra de abertura do semestre 2018/2 do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica-ProfEPT do IFSC, Florianópolis, 20 de fev. 2018. Notas de aula.

- AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.
- BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Martins Fontes: São Paulo, 1977.
- BARATO, Jarbas Novelino. **Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho**. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.
- BARATO, Jarbas Novelino. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a Educação Profissional. **Boletim Técnico Senac a Revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 4-15, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/262/245>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- BARATO, Jarbas, Novelino. **Fazer bem feito**: valores em educação profissional e tecnológica. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002336/233600por.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2018.
- BARROSO, Carmen. As mulheres nos altos escalões da administração pública no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, n. 66, p. 145-159, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/796/617>. Acesso: 29 abr. 2019.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 out. 2017.
- BATISTA, Analía Soria; CODO, Wanderley. O trabalho e o tempo. *In*: JACQUES, Maria da Graça; CODO, Wanderley. (Orgs.) **Saúde mental e trabalho**: leituras. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 401-420.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1-LIMmji7_8l-5abRpJdqRsLGOS0zD8L/view. Acesso em: 2 maio 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BENDASSOLLI, Pedro Fernando. **Trabalho e identidade em tempos sombrios**: insegurança ontológica na experiência atual com o trabalho. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.
- BENDASSOLLI, Pedro Fernando; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Significados, sentidos e função psicológica do trabalho: discutindo essa tríade conceitual e seus desafios metodológicos. **Avances em Psicologia Latinoamericana**, Bogotá, v. 32, n. 1, p. 131-147, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a10.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2019.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BERGER, Peter. Algumas observações gerais sobre o problema do trabalho*. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 13-22, jan./mar. 1983. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v23n1/v23n1a02.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: guía para indagar em el campo**. Granada: Grupo Force/Universidad de Granada/Grupo editorial universitario, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/2xjuZ3S>. Acesso em: 26 jun. 2018.

BOLÍVAR, Antônio; RITACCO, Maximiliano. Identidad profesional de los directores escolares en España: un enfoque biográfico narrativo. **Opción**, Maracaibo, Año 32, n. 79, p. 163-183, abr. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305987019_Identidad_profesional_de_los_directores_escolares_en_Espana_Un_enfoque_biografico_narrativo. Acesso em 26 jun 2018.

BOMFIM, Adriana Pereira. **Profissão docente: laços de pertencimento e identidade**. 2015. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UnB, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20548/1/2015_AdrianaPereiraBomfim.pdf. Acesso em: 25 mar. 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BOSI, Ecléa. Entre a opinião e o estereótipo. **Contexto**, n. 2, p. 97-104, 1976.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Queroz, 1979.

BRAGA, Hermide Menquini. A metáfora viva de Paul Ricoeur. **Último andar**, São Paulo, n. 18. p. 24-42, jan./jun 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ultimoandar/article/view/13291/9799>. Acesso em: 5 mar. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 7.566, 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 set. 1909. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 jan. 1937. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 fev. 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965.** Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 ago. 1965. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto 94.664 de 23 de julho de 1987.** Aprova o Plano único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei n 7.596, de 10 de abril de 1987. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 jul. 1987. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D94664.htm. Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.** Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 fev. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 maio 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9649cons.htm. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto 5.824 de 29 de junho de 2006.** Estabelece os procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5824.htm. Acesso em: 2 abr. 2019.

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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para a implantação da rede CERTIFIC.** Brasília, DF: Ministério da Educação, mar. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4381-ultimaversao-certific&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº. 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 15 dez. 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 30 mar 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área – Ensino.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016b. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIIO.pdf. Acesso em: 7 jan. 2019.

BRASIL. **Portaria nº. 234, de 19 de julho de 2017.** Dispõe sobre medidas de racionalização do gasto público nas contratações para aquisição de bens e prestação de serviços. Brasília, DF, 19 jul. 2019. Disponível em: <https://www.comprasgovernamentais.gov.br/index.php/legislacao/portarias/801-portaria-n-234-de-19-de-julho-de-2017>. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 7 de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as diretrizes para a extensão na Educação superior brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/62611-resolucoes-cne-ces-2018>. Acesso em: 5 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.808, de 15 de janeiro de 2019**. Estima a receita e despesa da União para o exercício financeiro de 2019. Anexo Volume V. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jan. 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13808.htm. Acesso em: 31 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº. 9.725, de 12 de março de 2019**. Extingue cargos em comissão e funções de confiança e limita a ocupação, a concessão ou a utilização de gratificações. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 mar. 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9725.htm. Acesso em: 8 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº. 9.739, de 28 de março de 2019**. Estabelece medidas de eficiência organizacional para o aprimoramento da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, estabelece normas sobre concursos públicos e dispõe sobre o Sistema de Organização e Inovação Institucional do Governo Federal – SIOIG. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 mar. 2019c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9739.htm. Acesso em: 9 abr. 2019.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722003000300011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 jun. 2018.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p.11-30, jan./jun.2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BURNIER, Suzana *et al.* Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 343-358, maio./ago 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a13v1235.pdf>. Acesso em: 16 out. 2017.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CARTIER-BRESSON, Henri. **Henri Cartier-Bresson**: télécharger en version imprimable. Fondation Henri Cartier-Bresson: Paris, 2014. Disponível em: <https://www.henricartierbresson.org/wp-content/uploads/2014/09/BIOGRAPHIE-HCB-FR1.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

CHECCHI, Conrado Marques da Silva. **Mulheres catadoras fotografando o mundo-vida, revelando processos educativos**. 2018. 344 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9919?show=full>. Acesso em: 5 fev. 2019.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da Administração**. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

CHIODETTO, Éder. **Curadoria em fotografia: da pesquisa à exposição**. [livro eletrônico]. São Paulo: Prata design, 2013. Disponível em: http://ederchiodetto.com.br/livro/livro_eder_AF2_digital.pdf. Acesso em: 5 ago. 2018.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. *In*: LANE, Sílvia T. M.; CODO, Wanderley. (Orgs.) **Psicologia Social: o homem em movimento**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 58-75.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CLANDININ, D. Jean. **Classroom practice: teacher images in action**. Philadelphia: The Falmer Press, 1986.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU. 2. ed. revisada. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CODO Wanderley. **O que é alienação?** São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).

CODO, Wanderley *et al.* A síndrome do trabalho vazio em bancários. *In*: CODO, Wanderley; SAMPAIO, José Jackson C. (Orgs) **Sofrimento psíquico nas organizações: saúde mental e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CODO, Wanderley. A arte de não fazer. O funcionário público faz o que precisa ser feito? *In*: JACQUES, Maria da Graça; CODO, Wanderley. (Orgs.) **Saúde mental e trabalho: leituras**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 296-308.

COELHO, André Luiz Prates. **A identidade do profissional docente no contexto das políticas de (des) centralização na gestão da educação**. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2017/05/FICHA-UNIFICADA-RETIFICADA.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2018.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. **Teachers as curriculum planners: narratives of experience**, New York: Teachers College Press, 1988.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, v. 19, n. 5, p. 2-14, jun./ jul. 1990.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. *In: LARROSA, Jorge et al (orgs.). Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.* Barcelona: Laertes: 1995. p.11-59.

CONNELLY, F. Michel; CLANDININ, D. Jean. **Shaping a professional identity: stories of educational practice.** New York: Teachers College Press, 1999.

CORRÊA, Mariana Resende; FRANÇA, Cláudia. A figura do bricoleur em práticas artísticas. **Visualidades**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 225-239, jul./dez 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/viewFile/34486/18191>. Acesso: 14 mar. 2019.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; GUIRAUD, Luciene. Possibilidades e limites de histórias de vida por meio de depoimentos orais na história da formação de professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 671-686, set./dez.2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3373>. Acesso em: 30 jan. 2018.

COULON, Alain. **A escola de Chicago.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

COUTINHO, Maria Chalfin. Subjetividade e Trabalho. *In: LUCCHIARI, Dulce Helena Penna Soares (Org.) Pensando e vivendo a orientação profissional.* 5. ed. São Paulo: Summus, 1993. cap. 11.

COUTINHO, Maria Coutinho. Trabalho e construção da identidade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 4, n.1, p. 29-43, jan./jun. 1999. Edição especial.

COUTINHO, Maria Chalfin. Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, 2009, v. 12, n. 2, p. 189-202. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25749>. Acesso em: 1 maio 2018.

COUTINHO, Maria Chalfin; KRAWULSKI, Edite; SOARES, Dulce Helena Penna. Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 19, edição especial 1, p. 29-37, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19nspe/v19nspea06.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

COUTINHO, Maria Chalfin; DIOGO, Maria Fernanda; JOAQUIM, Emanuelle de Paula. Sentidos do trabalho e saber tácito: estudo de caso em universidade pública. **PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 99-108, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v9n1/v9n1a12.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. Conte-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, jan./dez.1997. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59596/62695>. Acesso em: 27 out. 2017.

CURY, Marília Xavier. **Exposição: concepção, montagem e avaliação.** São Paulo: Annablume: 2005.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DEMORI, Maurício. **História de vida e profissão docente**: experiências formadoras e a constituição da identidade em contexto de reforma educacional. 2016. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em:
http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/321957/1/Demori_Mauricio_D.pdf. Acesso em: 23 mar. 2018.

DEWEY, John. **Experiencia Y Educación**. 2. ed. Traducción: Lorenzo Luzuriaga. Madri: Biblioteca Nueva, 2010.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade** [online], Campinas, v. 19, n. 62, p. 13-30, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 maio 2018.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tradução: Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 9 maio 2018.

DUBOIS, Phillippe. **El acto fotográfico**: de la representación a la recepción. Barcelona: Paidós, 1986. Disponível em: <https://seminario3vivianasuarez.files.wordpress.com/2015/04/el-acto-fotogracc81fico--philippe-dubois.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

ELBAZ, F. **Teacher thinking**: a study of practical knowledge. London: Croom Helm, 1983.

ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ESPÍNDOLA, Júlia Simas de Oliveira. **Jornada de trabalho de 30 horas dos servidores técnico-administrativo da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) – Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188426/PPAU0153-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 maio. 2019.

FABRE, Larissa. **O reconhecimento de saberes e competências no âmbito do Instituto Federal de Santa Catarina e as novas qualificações docentes**. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) – Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/183428/350415.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 jun. 2018.

FERNANDES, Maria Esther. História de vida: dos desafios de sua utilização. **Hospitalidade**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 15-31, jan./jun. 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FERREIRA NETO, Procópio. Teatro: carteira de identidade de um povo. [Entrevista concedida a Rosa Minine]. **A Nova Democracia**: apoio a imprensa popular e democrática, Rio de Janeiro, ano II, 14 out. 2003. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-14/973-teatro-carreira-de-identidade-de-um-povo>. Acesso em: 2 maio 2019.

FERRETTI, Celso João. **Opção Trabalho**: trajetórias Ocupacionais de Trabalhadores das Classes Subalternas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

FONSECA, João Eduardo do Nascimento. **Novos atores na cena universitária**. Rio de Janeiro: UFRJ/NAU, 1996.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da. Ser professor de história em escolas rurais: identidades em construção. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 10, n.15, p. 193-226, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/163>. Acesso em: 11 fev. 2018.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999b.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOFFMAN, Erving. **Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 13 ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

GOLEMAN, Daniel. **O cérebro e a inteligência emocional: novas perspectivas**. Tradução: Carlos Leite da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. *E-book* (81 p.).

GOMES, Stephanie Silva Weigel; BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira; LIMA, Phabyanno Rodrigues. Identidade profissional e trabalho docente: o que dizem os professores dos cursos de licenciatura do IFAL. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v.1, n.7, p. 23-36, 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3496>. Acesso em: 9 maio 2018.

GÓMEZ, Eduardo Escalante. Metodología y métodos. *In*: GÓMEZ, Eduardo Escalante; PÁRAMO, María de los Ángeles (Comp.) **Aproximación al análisis de datos cualitativos: aplicación en la práctica investigativa**. 1. ed. Mendoza: Universidad del Aconcagua, 2011. Disponível em: http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/177/aproximacion-al-analisis-de-datos-cualitativos-t1-y-2.pdf. Acesso em: 1 mar. 2019

GOULART, Patrícia Martins. Adaptação do questionário sobre significados do trabalho – QST para o Brasil. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 14, n.2, p. 123- 131, maio/ ago, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v14n2/a05v14n2.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2018.

GURAN, Milton. Fotografar para descobrir, fotografar para contar. Trabalho apresentado na **II Reunião de Antropologia do Mercosul**, realizada no Uruguai em novembro de 1997. Disponível em: <https://renatoathias.wordpress.com/leituras/fotografar-para-descobrir-fotografar-para-contar>. Acesso em: 28 jan.2019.

GURGEL, J. B. Serra e. **Dicionário de gíria: modismo linguístico, equipamento falado do brasileiro**. 8. ed. Brasília, DF: [s.n], 2009.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 103-133.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. IBRAM. **Caminhos da memória**: para fazer uma exposição. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Museus, 2017. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/Caminhos-da-Mem%C3%B3ria-Para-fazer-uma-exposi%C3%A7%C3%A3o1.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. IFSC. **Resolução nº 2/2014/CODIR**. Florianópolis, 2014. Disponível em: https://sig.ifsc.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 16 jun. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. IFSC. **Resolução Consup nº. 61 de 12 de dezembro de 2016**. Regulamenta as atividades de extensão no IFSC. Florianópolis, 2016. Disponível em: http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup_resolucao61_2016_extensao.pdf. Acesso em: 5 abr. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. IFSC. **Manual da Marca IFSC**. Florianópolis, 2017a. Disponível em: http://www.ifsc.edu.br/documents/30669/131036/IFSC_manual_marca_2017.pdf/24acb898-ef8e-54cf-dae9-c6f539debe19. Acesso em: 11 ago. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. IFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Versão completa e revisada. Florianópolis, mar. 2017b. Disponível em: <https://pdi.ifsc.edu.br>. Acesso: 30 mar. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. IFSC. **Relatório de Gestão 2018**. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/relatorios-de-gestao>. Acesso em: 3 maio 2019.

JACQUES, Maria da Graça C. Identidade e trabalho: uma articulação indispensável. *In*: TAMAIO, Álvaro; BORGES-ANDRADE, Jairo E.; CODO, Wanderley. **Trabalho, organizações e cultura**. São Paulo: Cooperativa de Autores Associados, 1996. cap. 2.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Ed.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência: Notas sobre seu papel na formação. *In*: ZACCUR, Edwiges (org). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999a.

KRAMER, Sônia. Leitura e Escrita de Professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p.129-157, mar. 1999b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a06.pdf>. Acesso em: 11 out. 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2016.

KRAWULSKI, Edite. A orientação profissional e o significado do trabalho. **Revista da ABOP**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 5-19, 1998.

KRAWULSKI, Edite. **Construção da identidade profissional do psicólogo**: vivendo as “metamorfoses do caminho” no exercício cotidiano do trabalho. 2004. 207 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/86913>. Acesso em: 25 mar. 2018.

LAGO, Mara Coelho de Souza. Identidade: a fragmentação do conceito. *In*: SILVA, Alcione Leite da; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Org.) **Falas de gênero**: teoria, análises e leituras. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999. p. 119-129.

LAING, Ronald David. **O Eu e os Outros**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Tradução Grupo de estudos da indeterminação e da metáfora (GEIM). Campinas, SP: EDUC e Mercado das Letras, 2002.

LANE, Sílvia T. M. Prefácio. *In*: CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 9-11.

LEME, Taciana Neto. **Os conhecimentos práticos dos professores**: (re) abrindo caminhos para a educação ambiental na escola. São Paulo: Annablume, 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. 12 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

LIMA, Aluísio Ferreira de; CIAMPA, Antônio da Costa. “Sem pedras o arco não existe”: o lugar da narrativa no estudo crítico da identidade. **Psicologia & Sociedade** [online], Belo Horizonte, v. 29, p. 1-8, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v29/1807-0310-psoc-29-e171330.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2018.

LINDNER, Luís Henrique; BLEICHER, Sabrina. **Produzindo e experimentando recursos educacionais**. Florianópolis: Cerfead, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://moodle.ead.ifsc.edu.br/mod/book/view.php?id=82437&chapterid=16228>. Acesso em: 19 out. 2018.

LOCH, Clesar Luiz. **O trabalho dos servidores técnico-administrativos na Universidade Federal de Santa Catarina**: possibilidade de expressão da criatividade? 2005. 239 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ, 2000.

LUSTOSA, Wigna Eriony A. de Moraes; ALIANÇA, Priscila Tiziana S. M. da Silva. A identidade do professor licenciado no ensino médio integrado: entre a paixão e o acaso. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v.1, n.12, p. 179-199, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5867>. Acesso em: 25 mar. 2018.

MACHADO, Lucília. **Trabalho e formação docente na Educação Profissional e Tecnológica**. Aula inaugural do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFSC, 7 ago de 2017. Notas de aula.

MAGALHÃES, Caroline S. Campos Arimatéia. **Trabalho educativo do técnico-administrativo do IFRN/CNAT: consensos e dissensos**. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/932>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MAGESTE, Gizelle de Souza; LOPES, Fernanda Tarabal. O uso da história de vida nos estudos organizacionais. *In: I ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE*, I, 2007, Recife. **Anais...** Recife: EnEPQ, nov. 2007. p. 1-8. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ENEPQ345.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

MAHEIRIE, Kátia. **Agenor no mundo: um estudo psicossocial da identidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 31-44, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v7n13/v7n13a03.pdf>. Acesso: 11 maio 2018.

MARINHO, Paulo. Identidades profissionais docentes: na “desordem” construindo uma “nova ordem”. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 3, n. 5, p. 60-75, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1386>. Acesso em: 6 jul. 2018.

MARRA, Adriana Ventola. **Identidade, trabalho e construção social da aposentadoria para ex-executivos**. 2013. 215 f. Tese (Doutorado em Administração) – Curso de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-98MFT3>. Acesso em: 27 jun. 2018.

MARTINS, Walquíria. **A gestão de compras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC): uma relação com a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) – Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/157414/336586.pdf?sequence=1>. Acesso em: 4 jun. 2018.

MATOS, Aécio Gomes de. Alienação no serviço público. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 14, n. 1-3, p. 28-33, 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v14n1-3/06.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 30. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 9-30.

MIRANDA, Adílio Renê Almeida; CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; MAFRA, Flávia Luciana Naves. Contribuições do método história de vida para estudos sobre identidade: o exemplo de professoras gerentes. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 16, n. 40, p. 59-74, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2014v16n40p59>. Acesso em: 12 fev. 2018.

MIRANDA, Adílio Renê Almeida; CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; MAFRA, Flávia Luciana Naves; MOREIRA, Lilian Barros. Trabalho, socialização e identidade: um estudo com professoras gerentes de uma universidade pública. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 353-375, jul. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-02-00353.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

MOFFATT, Alfredo. **Psicoterapia do oprimido**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 111-140.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2006a.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006b.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. História e construção da identidade: compromissos e expectativas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 339-352, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/27/321>. Acesso em: 6 jan. 2019.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 165-173, maio./ago. 2004. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2251/44-artigos-moraesaaa.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de Escola Técnica vs vontade de Universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais**. 2016. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/21409>. Acesso em: 8 jun. 2019.

MORAIS; João K. Cavalcante; SANTOS, Maria Gerusa M.; BRANDÃO, Pollyana Araújo F. O caminho dos professores na educação profissional: percepções sobre o sentido do trabalho e do trabalho docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 12, p. 96-110, maio 2017. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5717/pdf>. Acesso em: 24 set. 2017.

MOREIRA, Marco Antônio. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, n. 1, p. 131-142, jul. 2004. Disponível em:

<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/26>. Acesso em: 26 set. 2017.

MORIN, Estelle M. Os sentidos do trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 8-19, jul./set. 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rae/v41n3/v41n3a02.pdf>. Acesso em: 13 maio 2018.

MOTTA, Alexandre Ribeiro. **O combate ao desperdício no gasto público**: uma reflexão baseada na comparação entre os sistemas de compra privado, público federal e norte-americano e brasileiro. 2010. 208 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/285965/1/Motta_AlexandreRibeiro_M.pdf. Acesso em: 26 out. 2017.

MOW. International Research Team. **The meaning of working**, New York: Academic Press, 1987. Disponível em:<http://www.jstor.org/stable/2392656>. Acesso em: 29 jun. 2018.

NAKAOKA, Alex. Sylvia Caiuby (Org.). Entre arte e ciência: a fotografia na antropologia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 25, p. 462-468, 2016. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/138777/134116>. Acesso em: 26 jan. 2019.

NAVARRO, Vera Lúcia; PADILHA, Valquíria. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19 (número especial), p. 14-20, 2007.

NOVAES, Sylvia Caiuby. *In*: SAMAIN, Etienne (Org.). **O fotográfico**. 2. ed. São Paulo: Ed. Hucitec/CNPq, 1998.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007.

NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

NUNES, Janaína Gonçalves. **De servidores a trabalhadores**: as condições de trabalho dos funcionários técnico-administrativos da Unesp. 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Curso de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3920572. Acesso em: 20 jun. 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 79, p. 309-321, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n79/02.pdf>. Acesso em: 7 jan.2019.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>. Acesso em: 17 jun. 2018.

PALUDO, Augustinho Vicente. **Administração Pública: teoria e questões**. 2. ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

PASQUALLI, Roberta; VIEIRA, Josimar de Aparecido; CASTAMAN, Ana Sara. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec**, Manaus, v. 4, n. 7, p. 106-120, jun. 2018. Disponível em: <http://200.129.168.14:9000/educitec/index.php/teste/article/view/302>. Acesso em: 7 jun. 2018

PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. *In*: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto S. (Orgs.). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas: Papyrus, 1997. cap. 3.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 79, p. 309-321, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n79/02.pdf>. Acesso em: 7 jan.2019

ORTEGA Y GASSET, José. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Livro Ibero Americano, 1961.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em: 11 fev 2018.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. *In*: NÓVOA, Antônio (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 35-50.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. *In*: SIMSON, Olga de Moraes Von (Org.). **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, 1988. cap. 2.

QUINN, Robert E. *et al.* **Competências gerenciais: princípios e aplicações**. Tradução de Cristina de Assis Serra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

RAITZ, Tânia Regina; SILVA, Christie Dinon Lourenço da. Trajetórias identitárias e sentidos do trabalho docente para professores universitários. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 204-213, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/22.pdf>. Acesso em: 6 out. 2017

REIS, José Roberto Tozoni. Família, emoção e ideologia. *In*: LANE, Sílvia T. M.; CODO Wanderley. (Orgs.) **Psicologia Social: o homem em movimento**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 99-124.

REZENDE, Antonio Muniz de. Fenomenologia e Dialética. *In*: FORGUIERI, Yolanda Cintrão (Org.). **Fenomenologia e Psicologia**. São Paulo: Cortez, 1984.

RICOEUR, Paul. La identidad narrativa. **Diálogo filosófico**, n. 24, p. 315-324, 1992.

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

RIESSMAN, Catherine Kohler. Narrative Analysis. *In*: KELLY, Nancy; MILNES, Kate; ROBERTS, Brian; ROBINSON, David (Eds.). **Narrative, Memory & everyday life**. University of Huddersfield: Huddersfield, 2005. p. 1-7. Disponível em: http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/4920/2/Chapter_1_-_Catherine_Kohler_Riessman.pdf. Acesso em: 27 jan. 2018.

ROESLER, Vera. **Posso me aposentar “de verdade”, e agora?:** contradições e ambivalências vividas no processo de aposentadoria de bancários. 2012. 310 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100800>. Acesso em: 11 fev. 2018.

ROSENTHAL, Gabriele. História de vida vivenciada e história de vida narrada: a interrelação entre experiência, recordar e narrar. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 227-249, maio/ago., 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/17116>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SAGAN, Carl. **O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro**. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia de Bolso: 2008.

SAMAIN, Etienne. “Ver” e “dizer” na tradição etnográfica: Bronislaw Malinowski e a fotografia. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 1, n. 2. p. 23-60, jul./set. 1995. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgas/ha/atual/pdf/n2/HA-v1n2a04.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2019.

SARTRE, Jean-Paul. **Saint Genet: Comédien et Martyr**. Paris: Gallimard, 1952.

SARTRE, Jean-Paul. **L’Idiot de la Famille: Gustave Flaubert, de 1821 a 1857**. Paris: Gallimard, 1971.

SAWAIA, Bader Burihan. A temporalidade do “agora cotidiano” na análise da identidade territorial. **Revista Margem**, São Paulo, n. 5, p. 81-95, dez.1996.

SCHEIN, Edgar H. **Identidade profissional: como ajustar suas inclinações a suas opções de trabalho**. São Paulo: Nobel, 1996.

SIGAUT, François. **Observações sobre a técnica e a tecnologia**. *Techniques & Culture*, 40-49, 52-53, 2009. Tradução Olivier Allain e Paulo Wollinger. Texto não publicado, elaborado com fins exclusivamente didáticos, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. cap.2.

SILVA, Aline Pacheco *et al.* Conte-me sua história: reflexões sobre o método de história de vida. **Mosaico**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1. p. 25-35, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/6224>. Acesso em: 27 out. 2017.

SILVA, Amina Regina. **A mídia impressa e a (re/des) construção da identidade profissional da enfermagem brasileira**. 2017. 208 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185587/PNFR1022-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 9 maio 2018.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. **Identidade Profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina**: desafios para a sua formação. 2014. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PEED1053-T.pdf>. Acesso em: 9 maio 2018.

SILVA, Maria da Conceição Valença da; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de; MONTEIRO, Ivanilde Alves. Identidade profissional docente: interfaces de um processo em (re) construção. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 735-758, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/28707>. Acesso em: 9 maio 2018.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional**: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 06 jun. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.) Memórias e formação de professores* [on line]. Salvador: EDUFBA, 2007, 310 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.

SOUZA, Regina. Márcia Brolesi de. **Significados atribuídos ao trabalho em condições precárias**: um estudo com feirantes do Largo da Ordem de Curitiba-PR. 2009. 229 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93393>. Acesso em: 2 nov. 2017.

SPINK, Mary Jane; LIMA, Helena. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. *In: SPINK, Mary Jane (Org.). Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2000. p. 93-122.

TAVARES, Marcelo. A entrevista clínica. *In: CUNHA, Jurema Alcides et al. Psicodiagnóstico – V. 5*. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 45-56.

TELLES, João Antônio. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 34, p. 79-92, jul./dez. 1999.

TELLES, João Antônio. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de Línguas. *In: GIMENEZ, Telma (Org.) Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 15-38.

TELLES, João Antônio. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

TELLES, João Antônio. Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educação dos professores como experiência estética. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 509-530, set./dez. 2006.

TERÊNCIO, Marlos Gonçalves; SOARES, Dulce Helena Penna. A internet como ferramenta para o desenvolvimento da identidade profissional. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 139-145, 2003.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

TODOROV, Tzvetan. *Poética da prosa*. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TÓVOLI, Emília Maria Gaspar; SEGATTO, José Antônio; NOGUEIRA, Marco Aurélio (Org.). *Gestão Universitária*. Araraquara, SP: Editora Cultura Acadêmica, 2005. 192 p.

VALLE, Arthur Schlunder. *Trabalhadores Técnico-Administrativos em Educação da UFMG: inserção institucional e superação da subalternidade*. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9UHGC5/arthur_dissertacao_final2014.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 jun. 2018.

VASCONCELLOS, Vera M. R de; VALSINER, Jaan. *Perspectiva co-construtivista na Psicologia e na Educação*. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

VIEIRA, André Guirland; HENRIQUES, Margarida Rangel. A construção narrativa da identidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto, v. 27, n. 1, p. 163-170, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v27n1/18.pdf>. Acesso em: 11 fev 2018.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *O Conceito de Tecnologia*. v. 1, São Paulo: Contraponto, 2005.

VIGANO, Samira de Moraes Maia. **Constituições identitárias no projoovem urbano de Santa Catarina**: um olhar na docência. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/129530>. Acesso em: 9 maio 2018.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de Desenvolvimento Proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, Sociedade Brasileira de Psicologia, n. 2, p. 97-110, 1994.

ZINSSER, Willian. **Como escrever bem**: o clássico manual americano de escrita jornalística e de não ficção. Tradução Bernardo Ajzenberg. São Paulo: Três Estrelas, 2017.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT)

Centro de Referência em Formação e EAD (Cerfead)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “História de Vida de técnicos-administrativos em educação: o caso da Educação Profissional”, desenvolvida pela pesquisadora Eveline Boppre Besen Wolniewicz, sob orientação do Prof^o Dr^o Nilo Otani e co-orientação da Prof^a Dr^a Marimar da Silva para o curso de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, realizado junto ao Centro de Referência em Formação e EaD (CERFEAD) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Esta é uma pesquisa que tem como finalidade caracterizar o processo de construção da identidade profissional do técnico-administrativo em educação ao desenvolver suas atividades laborais em Instituições Federais Públicas de Ensino voltadas à educação profissional. Este projeto foi submetido e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, conforme protocolo número CAAE: 87671318.0.0000.0121.

CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina, cujas informações de contato são: Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br Telefone: (48) 3721-6094.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme estabelecido na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde que trata dos princípios éticos e da proteção aos participantes de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. No caso da pesquisa em tela, o risco é mínimo e ao participante é garantido o direito de ser indenizado pelo prejuízo material ou imaterial decorrente da pesquisa, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada. Alguma questão específica da entrevista pode eventualmente, causar algum mal-estar/embaraço no momento de respondê-la. Para refrear esse risco, não haverá nenhuma questão obrigatória para ser respondida e que impeça acessar a pergunta seguinte. Você tem a liberdade de se recusar a participar ou de desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas.

A sua participação na pesquisa consiste em duas entrevistas orais, uma aberta e uma semiestruturada que serão gravadas em áudio pela própria pesquisadora sem qualquer prejuízo ou constrangimento para o pesquisado. As informações obtidas por meio da coleta de dados

serão utilizadas para alcançar o objetivo proposto e a produção de trabalhos acadêmicos, resguardando ou divulgando sua identidade conforme indicação abaixo:

() Autorizo a minha identificação, os pesquisadores poderão utilizar meu nome ao citar minhas falas em trabalhos acadêmicos;

() Não autorizo a minha identificação, os pesquisadores não poderão utilizar meu nome ao citar minhas falas em trabalhos acadêmicos.

A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa, porém você será integralmente ressarcido por eventuais despesas de transporte e fotocópias de documentos pessoais previstas no orçamento da pesquisa, mediante contrarrecibo. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei.

Quaisquer publicações que resultarem desta pesquisa manterão a garantia de sigilo e preservarão a identidade e a privacidade dos participantes, a não ser que seja de seu desejo identificar-se conforme opção supracitada.

Informamos ainda que você receberá uma via, de igual teor deste documento, assinada pelo participante de pesquisa (ou seu representante legal) e pela pesquisadora, que será rubricada em todas as páginas por ambos.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para a participação nesta pesquisa.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Sempre que necessário, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Eveline Boppré Besen Wolniewicz, pelo telefone (48) 3131-8826, e-mail eveline.boppre@ufsc.br, com o orientador, Prof^o Dr^o Nilo Otani, pelo telefone (48) 3131-8826, e-mail: nilo.otani@ifsc.edu.br ou com a coorientadora, Profa. Dra. Marimar da Silva, pelo telefone (48)99924-8285, email: marimar.silva@ifsc.edu.br, no endereço listado abaixo.

Florianópolis, _____ de _____ de 2018.

Pesquisadora

Participante da pesquisa (ou representante legal)

Nome da Pesquisadora responsável: Eveline Boppré Besen Wolniewicz

ProfEPT - CERFEAD IFSC

Rua Duarte Schutel, 99, Centro

CEP: 88015 640 - Florianópolis - SC

Telefones: (48) 3131 8800/8821

APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Nome fictício: _____

Idade: _____

Entrevista n°: _____

Data: ____/____/____ Horário: Início: _____

Término: _____

Local: _____

Informações sobre o sujeito

Estado civil: _____

Filhos? _____

Sexo: _____

Escolaridade: _____ Curso: _____ -

Formação complementar à graduação? Sim () Não ()

Qual(is)? _____

Reside com _____

Jornada de trabalho diária: _____ horas

Nível de Carreira:

Cargo:

Data de ingresso na Instituição?

No serviço público?

Exerce função gratificada?

Qual?

Outra(s) atividade(s) laboral(is)? Sim () Não ()

Qual(is)? _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ELABORADA
COM BASE EM GOULART (2009)

Módulo: Visualização do próprio futuro de trabalho

1. De que forma o seu trabalho lhe permite fazer planos pessoais de futuro (de casa, família, moradia, viagens, etc.?)
2. Como você enxerga seu futuro em relação ao trabalho? E quanto ao seu bem-estar?
3. O que você espera do seu trabalho no futuro? Consegue imaginar?
4. O que você está fazendo para que o que espera do seu trabalho no futuro se torne realidade?

APÊNDICE D – E-MAIL ENCAMINHADO PARA TODOS OS PARTICIPANTES COM A DEVOLUTIVA DO TEXTO DE PESQUISA

09/06/2019

Zimbra: História de Rafael

Buscar

Eveline Bopp...olniewicz

E-mail

Contatos

Agenda

Tarefas

Porta-arquivos

Preferências

História de Raf

Fechar

Responder

Responder a todos

Encaminhar

Arquivar

Apagar

Spam

Ações

História de Rafael



De: Eveline Boppre Besen Wolniewicz

Para: [Redacted]

História de Rafael.pdf (423,4 KB) [Fazer download](#) | [Porta-arquivos](#) | [Remover](#)

Boa tarde [Redacted]!

Essa é a história que você me contou narrada por mim, fazendo as relações com a teoria. Gostaria que você lesse, sob o pseudônimo de Rafael, para saber: Se você se reconhece na história? Alguma coisa que não captei adequadamente? Abraços, excelente semana

Eveline Boppré B. Wolniewicz
Administradora
Departamento de Compras

**ANEXO A – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
PARECER CONSUBSTANCIADO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: HISTORIA DE VIDA DE TAES: O CASO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Pesquisador: EVELINE BOPPRE BESEN WOLNIEWICZ

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 87671318.0.0000.0121

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.837.148

Apresentação do Projeto:

Trata-se o presente parecer de resposta a pendencia do Projeto intitulado HISTORIA DE VIDA DE TAES: O CASO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL trata de um projeto de mestrado profissional em educação profissional e tecnológica em rede nacional (PROFEPT) do Centro de Referência em Formação e EAD do IFSC, da aluna EVELINE BOPPRE BESEN WOLNIEWICZ, que está como pesquisadora responsável, sob orientação do Professor Dr Nilo Otani do IFSC. O objetivo geral é compreender como o técnico-administrativo em educação (TAE) constrói sua identidade profissional no decorrer de sua trajetória profissional ao desenvolver suas atividades laborais em Instituições Federais Públicas de Ensino voltadas à educação profissional. Para tanto, a escolha metodológica foi de abordagem qualitativa e o método de pesquisa proposto é a pesquisa narrativa por meio de entrevistas semi-estruturada sobre história de vida de 4 técnicos administrativos aposentados), e análise documental (consulta à literatura pertinente, documentos institucionais, anuários estatísticos, fotografias, legislação e outras formas de registros).

Objetivo da Pesquisa:

O Objetivo principal é investigar como o técnico-administrativo em educação (TAE) constrói sua identidade profissional em Instituição Pública Federal de ensino voltada à educação profissional com base em histórias de vida de TAES aposentados. Como objetivos secundário, pretende-se: a) Coletar histórias de vida de técnicos-administrativos em educação; b) Identificar e analisar os fatores que contribuíram para as escolhas dos técnicos administrativos em educação em relação à

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.837.148

carreira no serviço público na área de educação profissional: ingresso e permanência; c) Analisar as concepções de trabalho que orientaram as práticas desses servidores; d) Apontar caminhos para a formação de TAE's da educação profissional que considerem as experiências desses servidores, suas necessidades, dificuldades, interesses e potencialidades; e) Elaborar um produto educacional que contemple as histórias de vida de técnicos-administrativos na educação profissional que possa contribuir por tornar essas memórias sobre identidade profissional e trajetória profissional preservadas na história da Instituição de Ensino pesquisada e que também possam ser utilizadas/aproveitadas em cursos de formação dessa categoria de servidores públicos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

envolve risco é mínimo, referente a possível constrangimento ao responder à entrevista. Para minimizá-lo, referem que os participantes não serão obrigados a responder questões as quais porventura se sintam embaraçados. Não haverá nenhuma questão obrigatória para ser respondida e que impeça o participante a acessar a pergunta seguinte. Em relação aos benefícios, a pesquisadora refere que este estudo poderá proporcionar maior visibilidade ao trabalho desempenhado pelos técnicos-administrativos na educação profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os pesquisadores fizeram os ajustes solicitados no parecer anterior e readequaram o TCLE conforme a Resolução 510/16.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE readequado conforme Resolução 510/16.

Recomendações:

não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conclusão: aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---------------------------------|---|------------------------|-------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1098173.pdf | 24/06/2018 11:31:28 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / | TCLE_ajustado_CEP.pdf | 24/06/2018 11:28:32 | EVELINE BOPPRE BESEN | Aceito |

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 2.837.148

| | | | | |
|--|-----------------------------|------------------------|---------------------------------------|--------|
| Justificativa de Ausência | TCLE_ajustado_CEP.pdf | 24/06/2018 11:28:32 | EVELINE BOPPRE BESEN | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_Mestrado.pdf | 24/06/2018 11:28:12 | EVELINE BOPPRE BESEN WOLNIEWICZ | Aceito |
| Outros | Carta_Resposta_II.pdf | 20/06/2018 19:49:26 | EVELINE BOPPRE BESEN | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Autorizacao_IFSC.pdf | 10/04/2018 16:14:12 | EVELINE BOPPRE BESEN WOLNIEWICZ | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto_assinada.pdf | 10/04/2018 16:13:28 | EVELINE BOPPRE BESEN | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 22 de Agosto de 2018

Assinado por:
Maria Luiza Bazzo
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

**ANEXO B - REGISTRO DE AUTORIA DA EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA E DO
ROTEIRO DO VÍDEO MAKING-OF DO MEU PRODUTO EDUCACIONAL NA
FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL DO RIO DE JANEIRO**



MINISTÉRIO DA CULTURA
Fundação BIBLIOTECA NACIONAL
Escritório de Direitos Autorais

Certidão de Registro ou Averbação

N.º de Registro: 799.794

Livro: 1554

Folha: 250

“O TRABALHO DOS TAE EM IMAGENS E TEXTOS”

Coletânea de fotografias. Esta certidão reproduz a imagem da página 12 da obra. A proteção reconhecida por este Registro se refere unicamente aos direitos morais e patrimoniais da fotografia, não constituindo os direitos sobre marca e/ ou slogan



Protocolo de Requerimento: 2018SC_671

Gênero: Fotografia

20 página (s)

Obra não publicada

DADOS DO REQUERENTE

EVELINE BOPPRÉ BESEN WOLNIEWICZ

(Autor(a)) – CPF: 021.802.919-57

Para constar lavra-se o presente termo nesta cidade do Rio de Janeiro,
em 30 de Janeiro de 2019, que vai por mim assinado.

Maria Regina Sales

O referido é verdade e dou fé

Igor Calça Martins
Coordenador

Mat. SIAPE: 2062005

Maria Regina Sales
Técnicas em Promoção e Divulgação Cultural II
Escritório de Direitos Autorais - FBN
Mat. SIAPE: 224560



MINISTÉRIO DA CULTURA
Fundação BIBLIOTECA NACIONAL
Escritório de Direitos Autorais

Certidão de Registro ou Averbação

Nº Registro: 799.795 Livro: 1.554 Folha: 252

MAKING-OF DO MEU PRODUTO EDUCACIONAL

Protocolo do Requerimento: 2018SC_673.
1 página(s)
Obra não publicada.

Dados do Requerente

EVELINE BOPPRÉ BESEN WOLNIEWICZ (Autor(a))
CPF - 021.802.919-57

Para constar lavra-se o presente termo nesta cidade do Rio de Janeiro,
em 30 de Janeiro de 2019, que vai por mim assinado.

Maria Regina Sales

O referido é verdade e dou fé.

Igor Igor Calaça Martins
Coordenador
Mat. SIAPE: 2062005

Maria Regina Sales
Técnicas em Promoção e Divulgação Cultural III
Escritório de Direitos Autorais - FBN
Mat. SIAPE: 224560

**ANEXO C – DESCRIÇÃO DOS CARGOS DOS PARTICIPANTES CONSTANTES NO
ANEXO DO OFÍCIO CIRCULAR Nº 15/2005/CGGP/SAA/SE/MEC.**

PLANO DE CARREIRA DOS CARGOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO**DESCRIÇÃO DE CARGOS**

NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO: **C**

DENOMINAÇÃO DO CARGO: **ASSISTENTE DE ALUNOS**

CÓDIGO CBO:

REQUISITO DE QUALIFICAÇÃO PARA INGRESSO NO CARGO:

- ESCOLARIDADE: Médio Completo
- OUTROS: Experiência de 06 meses
- HABILITAÇÃO PROFISSIONAL:

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO:

Assistir e orientar os alunos no aspecto de disciplina, lazer, segurança, saúde, pontualidade e higiene, dentro das dependências escolares. Auxiliar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO:

- Orientar os alunos nos aspectos comportamentais.
- Assistir os alunos nos horários de lazer.
- Zelar pela integridade física dos alunos.
- Encaminhar os alunos à assistência médica e odontológica emergenciais, quando necessário.
- Zelar pela manutenção, conservação e higiene das dependências da IFE.
- Assistir o corpo docente nas unidades didático-pedagógicas com os materiais necessários e execução de suas atividades.
- Utilizar recursos de informática.
- Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

PLANO DE CARREIRA DOS CARGOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO

DESCRIÇÃO DO CARGO

NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO: **D**

DENOMINAÇÃO DO CARGO: **ASSISTENTE EM ADMINISTRAÇÃO**

CÓDIGO CBO - **4110-10**

REQUISITO DE QUALIFICAÇÃO PARA INGRESSO NO CARGO:

- ESCOLARIDADE: Médio Profissionalizante ou Médio Completo + experiência
- OUTROS: Experiência de 12 meses
- HABILITAÇÃO PROFISSIONAL:

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO:

Dar suporte administrativo e técnico nas áreas de recursos humanos, administração, finanças e logística; atender usuários, fornecendo e recebendo informações; tratar de documentos variados, cumprindo todo o procedimento necessário referente aos mesmos; preparar relatórios e planilhas; executar serviços áreas de escritório. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO

- Tratar documentos:

Registrar a entrada e saída de documentos; triar, conferir e distribuir documentos; verificar documentos conforme normas; conferir notas fiscais e faturas de pagamentos; identificar irregularidades nos documentos; conferir cálculos; submeter pareceres para apreciação da chefia; classificar documentos, segundo critérios pré-estabelecidos; arquivar documentos conforme procedimentos.

- Preparar relatórios, formulários e planilhas:

Coletar dados; elaborar planilhas de cálculos; confeccionar organogramas, fluxogramas e cronogramas; efetuar cálculos; elaborar correspondência; dar apoio operacional para elaboração de manuais técnicos.

- Acompanhar processos administrativos:

Verificar prazos estabelecidos; localizar processos; encaminhar protocolos internos; atualizar cadastro; convalidar publicação de atos; expedir ofícios e memorandos.

- Atender usuários no local ou à distância:

Fornecer informações; identificar natureza das solicitações dos usuários; atender fornecedores.

- Dar suporte administrativo e técnico na área de recursos humanos:

Executar procedimentos de recrutamento e seleção; dar suporte administrativo à área de treinamento e desenvolvimento; orientar servidores sobre direitos e deveres; controlar frequência e deslocamentos dos servidores; atuar na elaboração da folha de pagamento; controlar recepção e distribuição de benefícios; atualizar dados dos servidores.

- Dar suporte administrativo e técnico na área de materiais, patrimônio e logística:

Controlar material de expediente; levantar a necessidade de material; requisitar materiais; solicitar compra de material; conferir material solicitado; providenciar devolução de material fora de especificação; distribuir material de expediente; controlar expedição de malotes e recebimentos; controlar execução de serviços gerais (limpeza, transporte, vigilância); pesquisar preços.

- Dar suporte administrativo e técnico na área orçamentária e financeira:
Preparar minutas de contratos e convênios; digitar notas de lançamentos contábeis; efetuar cálculos; emitir cartas convite e editais nos processos de compras e serviços.
- Participar da elaboração de projetos referentes a melhoria dos serviços da instituição.
- Coletar dados; elaborar planilhas de cálculos; confeccionar organogramas, fluxogramas e cronogramas; atualizar dados para a elaboração de planos e projetos.
- Secretariar reuniões e outros eventos:
- Redigir documentos utilizando redação oficial.
- Digitar documentos.
- Utilizar recursos de informática.
- Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

PLANO DE CARREIRA DOS CARGOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO

DESCRIÇÃO DO CARGO

NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO: **D**

DENOMINAÇÃO DO CARGO: **TÉCNICO EM CONTABILIDADE**

CÓDIGO CBO - **3511-05**

REQUISITO DE QUALIFICAÇÃO PARA INGRESSO NO CARGO:

- ESCOLARIDADE: Médio Profissionalizante ou Médio Completo + Curso Técnico
- OUTROS:
- HABILITAÇÃO PROFISSIONAL: Registro no Conselho competente.

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO:

Identificar documentos e informações, atender à fiscalização; executar a contabilidade geral, operacionalizar a contabilidade de custos e efetuar contabilidade gerencial; realizar controle patrimonial. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO

- Identificar documentos e informações:

Distinguir os atos dos fatos administrativos, encaminhar os documentos aos setores competentes; classificar documentos fiscais e contábeis; enviar documentos para serem arquivados; eliminar documentos do arquivo após prazo legal.

- Executar a contabilidade :

Desenvolver plano de contas; efetuar lançamentos contábeis; fazer balancetes de verificação; conciliar contas; analisar contas patrimoniais; atender a obrigações fiscais acessórias; assessorar auditoria.

- Realizar controle patrimonial:

Controlar a entrada de ativos imobilizados; depreciar bens; reavaliar bens; corrigir bens; calcular juros sobre patrimônio em formação; amortizar os gastos e custos incorridos; proceder à equivalência patrimonial; dar baixa ao ativo imobilizado; apurar o resultado da alienação; inventariar o patrimônio.

- Operacionalizar a contabilidade de custos:

Levantar estoque; relacionar custos operacionais e não operacionais; demonstrar custo incorrido e ou orçado. identificar custo gerencial e administrativo; contabilizar custo orçado ou incorrido; criar relatório de custo.

- Efetuar contabilidade gerencial:

Compilar informações contábeis; analisar comportamento das contas; preparar fluxo de caixa; fazer previsão orçamentária; acompanhar os resultados finais da empresa; efetuar análises comparativas; executar o planejamento tributário; fornecer subsídios aos administradores da empresa.

- Atender à fiscalização:

Disponibilizar documentos e livros; prestar esclarecimentos; preparar relatórios; auxiliar na defesa administrativa.

- Utilizar recursos de informática.

- Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

PLANO DE CARREIRA DOS CARGOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO

DESCRIÇÃO DO CARGO

NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO: **E**

DENOMINAÇÃO DO CARGO: **BIBLIOTECÁRIO - DOCUMENTALISTA**

CÓDIGO CBO: **2612 - 05**

REQUISITO DE QUALIFICAÇÃO PARA INGRESSO NO CARGO:

- ESCOLARIDADE: Curso superior em Biblioteconomia
- OUTROS:
- HABILITAÇÃO PROFISSIONAL: Registro no Conselho competente. Lei nº 9.674, de 26 de junho de 1998 dispõe sobre o exercício da profissão de Bibliotecário.

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO:

Disponibilizar informação; gerenciar unidades como bibliotecas, centros de documentação, centros de informação e correlatos, além de redes e sistemas de informação; tratar tecnicamente e desenvolver recursos informacionais; disseminar informação com o objetivo de facilitar o acesso e geração do conhecimento; desenvolver estudos e pesquisas; promover difusão cultural; desenvolver ações educativas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO

- Disponibilizar informação:

Localizar e recuperar informações; prestar atendimento personalizado; elaborar estratégias de buscas avançadas; intercambiar informações e documentos; controlar circulação de recursos informacionais; prestar serviços de informação *on-line*; normalizar trabalhos técnico-científicos.

- Gerenciar unidades, redes e sistemas de informação:

Elaborar programas e projetos de ação; implementar atividades cooperativas entre instituições; administrar o compartilhamento de recursos informacionais; desenvolver políticas de informação; projetar unidades, redes e sistemas de informação; automatizar unidades de informação; desenvolver padrões de qualidade gerencial; controlar a execução dos planos de atividades; elaborar políticas de funcionamento de unidades, redes e sistemas de informação; controlar segurança patrimonial da unidade, rede e sistema de informação e a conservação do patrimônio físico da unidade, rede e sistema de informação; avaliar serviços e produtos de unidades, redes e sistema de informação; avaliar desempenho de redes e sistema de informação; elaborar relatórios, manuais de serviços e procedimentos; analisar tecnologias de informação e comunicação; administrar consórcios de unidades, redes e sistemas de informação; implantar unidades, redes e sistemas de informação.

- Tratar tecnicamente recursos informacionais:

Registrar, classificar e catalogar recursos informacionais; elaborar linguagens documentárias, resenhas e resumos; desenvolver bases de dados; efetuar manutenção de bases de dados; gerenciar qualidade e conteúdo de fontes de informação; gerar fontes de informação; reformatar suportes; migrar dados; desenvolver metodologias para geração de documentos digitais ou eletrônicos.

- Desenvolver recursos informacionais:

Elaborar políticas de desenvolvimento de recursos informacionais; selecionar recursos informacionais; armazenar e descartar recursos informacionais; avaliar, conservar, preservar e inventariar acervos; desenvolver interfaces de serviços informatizados; desenvolver bibliotecas virtuais e digitais e planos de conservação preventiva.

- Disseminar informação:

Disseminar seletivamente a informação; compilar sumários correntes e bibliografia; elaborar *clipping* de informações, alerta e boletim bibliográfico.

- Desenvolver estudos e pesquisas:

Coletar informações para memória institucional; elaborar *dossiês* de informações, pesquisas temáticas, levantamento bibliográfico e trabalhos técnico-científicos; acessar bases de dados e outras fontes em meios eletrônicos; realizar estudos cientométricos, bibliométricos e infométricos; coletar e analisar dados estatísticos; desenvolver critérios de controle de qualidade e conteúdo de fontes de informação; analisar fluxos de informações.

- Promover difusão cultural:

Promover ação cultural, atividades de fomento à leitura, eventos culturais e atividades para usuários especiais; divulgar informações através de meios de comunicação formais e informática; organizar bibliotecas itinerantes.

- Utilizar recursos de informática.

- Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.