



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)**



**DI PAULA PRADO CALAZANS**

**A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM  
EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO IFBAIANO: DILEMAS E CONCEPÇÕES EM  
DISPUTA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA - BA**

**2020**

**DI PAULA PRADO CALAZANS**

**A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM  
EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO IFBAIANO: DILEMAS E CONCEPÇÕES EM  
DISPUTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes.

**VITÓRIA DA CONQUISTA - BA**

**2020**

371.202 Calazans, Di Paula Prado.

C147v A valorização profissional dos técnicos administrativos em educação no contexto do IFBaiano: dilemas e concepções em disputa. / Di Paula Prado Calazans. – Vitória da Conquista-BA: UESB, 2020. 283f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Sob a orientação do Prof. D. Sc. Cláudio Pinto Nunes.

1. Educação – Técnicos administrativos – Valorização profissional. 2. Funcionários técnico administrativos – Carreira e remuneração – IFBaiano. 3. Funcionários técnico administrativos – Condições de trabalho e saúde – IFBaiano. I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), *Campus* de Vitória da Conquista. II. Nunes, Cláudio Pinto. III. Título.

**CDD(21): 371.202**

Catálogo na Fonte:

Cláudia Aparecida de Souza – CRB 1014-5ª Região  
Bibliotecária – UESB – Campus de Itapetinga-BA

Índice Sistemático para desdobramentos por Assunto:

1. Funcionários técnico administrativos: Valorização profissional
2. Funcionários técnico administrativos: Carreira e remuneração
3. Funcionários técnico administrativos: Condições de trabalho e saúde

**DI PAULA PRADO CALAZANS**

**A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM  
EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO IFBAIANO: DILEMAS E CONCEPÇÕES EM  
DISPUTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes  
Orientador (UESB)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Gracia Ferreira Trindade  
Examinadora Externa (UFRB)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Arlete Ramos dos Santos  
Examinadora Interna (UESB)

Aprovada em: 27 de março de 2020.

*O resgate e a preservação da memória de uma categoria profissional pressupõem percorrer caminhos de muitas histórias. [...] E histórias. E sonhos, individuais e coletivos. Mas a história não se constrói somente com ações objetivas. Ela se define e se delinea primeiramente no plano da subjetividade, no desejo que se manifesta e toma forma nas mentes e, superando a barreira fragmentada dos pensamentos, desemboca na ação e na prática (FASUBRA, 2010).*

*Dedico este trabalho aos profissionais da educação, especialmente aos técnicos administrativos, que fazem do seu cotidiano um espaço fértil para a conquista de reconhecimento e valorização enquanto profissionais, em prol de um fazer educativo voltado para a coletividade.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, sobretudo, a DEUS, pela sabedoria, e por se fazer presente em minha vida, tornando esta conquista possível! A todos aqueles que me acompanharam neste percurso, a cada passo, a cada conquista, e me impulsionaram diante dos desafios, tanto nas questões acadêmicas quanto no fluxo da vida real, quero expressar minha gratidão: a meus familiares, amigos, professores, colegas de vida acadêmica, colegas de trabalho, profissionais da educação.

Agradeço, especialmente, ao meu orientador professor Dr. Cláudio Pinto Nunes, pela competência, apoio e paciência em vários momentos dessa trajetória de pesquisa, e também, às professoras que fizeram parte das bancas avaliadoras: Dr.<sup>a</sup> Arlete Ramos dos Santos e Dr.<sup>a</sup> Lúcia Gracia Ferreira Trindade.

Aos TAEs por compartilhar os anseios e vivências do seu cotidiano de trabalho, e à Direção do IF Baiano, *campus* Itapetinga pelo apoio e incentivo que tanto contribuíram para viabilizar esta pesquisa. Agradeço à UESB e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), pela oportunidade de realizar este curso, assim como pela participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT), pelos encontros e discussões marcantes para a minha vida acadêmica e profissional.

Chegar até aqui não foi fácil, muitas das vezes, faltou fôlego, mas é essencial seguir sempre em frente, não parar, apesar dos percalços do caminho, pois as coisas estão sempre em movimento... Desde sempre, considerei uma forma de poder retribuir a esse coletivo: a busca de fazer um bom trabalho. Quanto a isso, porém, não me cabe dizer se o objetivo foi alcançado, deixo essa prerrogativa aos avaliadores e leitores, ao considerar que o objetivo da pesquisa não é responder a todas as questões, mas sim trazer novas indagações que delineiam o alcance da problemática estudada, além de contribuir para a promoção de uma educação transformadora.

Sem a união das pessoas, nenhum projeto é viável, por isso, a todos aqueles que contribuíram de alguma forma para que este trabalho se concretizasse, reitero este reconhecimento: **MUITO OBRIGADA POR COMPARTILHAR ESTA EXPERIÊNCIA E TORNÁ-LA UMA REALIDADE!**

## RESUMO

Esta pesquisa tem como foco a valorização profissional dos Técnicos Administrativos em Educação no âmbito do IF Baiano, *campus* Itapetinga. Para este fim, realizamos uma contextualização da conjuntura que perpassa este segmento e apontamos, em seguida, as questões fundamentais a uma política de valorização desses profissionais, no que tange à carreira, formação, remuneração e às condições de trabalho e saúde, evidenciando os avanços e contradições entre o que preceitua a legislação e o que acontece no cotidiano de trabalho desses profissionais. A partir de uma abordagem de cunho qualitativo, buscamos uma aproximação com os pressupostos do materialismo histórico dialético, na qual utilizamos a análise documental e as conversas interativo-provocativas (CIPs) desenvolvidas por Nunes (2011), interpretadas à luz da análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2006). Os resultados demarcam aspectos significativos e contraditórios no espaço de trabalho dos TAEs que os fazem avançar enquanto trabalhadores, mas também apontam a necessidade de investimentos em sua formação, e melhorias tanto em relação à carreira em si quanto nos aspectos relacionados aos processos de trabalho. Sobretudo, nas relações que permeiam este espaço, pois revelam que, ainda, persiste a divisão do trabalho e o caráter contraditório e excludente, materializado em práticas que evidenciam certa invisibilidade e falta de reconhecimento social e profissional destes trabalhadores, tanto nos marcos regulatórios quanto na realidade do contexto investigado. Situação que é acentuada pelo cenário atual do país em que surgem propostas de desconstrução da carreira e precarização das condições de trabalho, que podem levar ao sofrimento e adoecimento. Esta realidade contribui para reforçar o desmonte do serviço público e a conseqüente desvalorização e desarticulação da educação pública e de seus profissionais. À vista disso, constitui-se um desafio olhar para a área educacional do país e para as questões que enfrentamos no exercício cotidiano de trabalho no serviço público, que envolve tensionamentos e disputas de projetos hegemônicos antagônicos, que demonstram uma correlação de forças em busca de um lugar, enquanto profissionais da educação.

**Palavras-chave:** Técnicos Administrativos em Educação. Valorização profissional. Formação. Carreira e Remuneração. Condições de Trabalho e saúde.

## ABSTRACT

This research focuses on the professional valorization of the administrative technicians in education (TAEs) within the scope of IF Baiano, Itapetinga *campus*. For this purpose, we carried out a contextualization of the conjuncture that runs through this segment and then pointed out the fundamental issues to a policy of valuing these professionals, with regard to their career, training, remuneration and also the health and work conditions, emphasizing the advances and contradictions between what the legislation provides and what happens in the daily work of these professionals. From a qualitative approach, we seek an approximation with the assumptions of historical and dialectical materialism, in which we use documentary analysis and interactive-provocative conversations (CIPs) developed by Nunes (2011), interpreted in the light of content analysis, based on Bardin (2006). The results demarcate meaningful and contradictory aspects in the workplace of the TAEs that make them progress as workers, but also point out the need of investments in their training and improvements both in relation with the career itself and the aspects related to the working processes, mainly in the relationships that permeate this environment, as they reveal that the division of labor and its contradictory and exclusionary character still persists, materialized in practices that highlight certain invisibility and lack of social and professional recognition of these workers, both in the regulatory frameworks and the reality of the investigated context. This situation is accentuated by the current scenario of the country where proposals of career deconstruction and insecurity on working conditions are emerging, which can lead to suffering and illness. This reality contributes to reinforce the dismantling of the public service and the consequent devaluation and disarticulation of public education and its professionals. Therefore, it is a challenge to look at the country's educational area and the issues we face in the daily exercise of public service work, which involves tension and disputes of antagonistic hegemonic projects, which demonstrate a correlation of forces in search of a place, as education professionals.

**Keywords:** Administrative Technicians in Education. Professional valorization. Training. Career and Remuneration. Work and Health conditions.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados pessoais dos sujeitos.....	57
Quadro 2 - Perfil profissional dos sujeitos .....	58
Quadro 3 - Marcos legais que integram a política de valorização dos TAEs.....	133
Quadro 4 - Bases legais que integram a política de saúde e segurança dos TAEs.....	151
Quadro 5 - Percentuais para a concessão do incentivo à qualificação, até 31 de dezembro de 2012 .....	162
Quadro 6 - Percentuais para a concessão do incentivo à qualificação, a partir de 1º de janeiro de 2013 .....	163

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica .....	65
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Coordenação de assistência ao estudante
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centros Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CF	Constituição Federal
CIP	Conversas Interativo-Provocativas
CIS	Comissão Interna de Supervisão da Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
CISSP	Comissão Interna de Saúde do Servidor Público
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNST	Conferências Nacionais de Saúde do Trabalhador
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COASQ	Coordenação de Atenção à Saúde e Qualidade de Vida
COGSS	Coordenação Geral de Seguridade Social e Benefícios do Servidor
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
DIFORT	Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
EAD	Educação à Distância
EBTT	Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EC	Emenda Constitucional
EMARC	Escola Média de Agropecuária Regional da CEPLAC
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública

EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESAF	Escola de Administração Fazendária
FASUBRA	Federação de Sindicatos das Universidades Brasileiras
FIC	Formação Inicial e Continuada
GDPGPE	Gratificação de Desempenho do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IF BAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MPOG	Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão
NAGP	Núcleo de Atendimento à Gestão de Pessoas
NOSS	Norma Operacional de Saúde do Servidor
PAA	Plano de Ação Anual
PASS	Política de Atenção à Saúde e Segurança do Trabalho do Servidor Público Federal
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnicos-Administrativos em Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PGPE	Plano Geral de Cargos do Poder Executivo
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal
PNE	Plano Nacional de Educação
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROFUNCIONÁRIO	Programa de Formação Inicial em Serviços dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público
PRODIN	Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PUCRCE	Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos e Empregos
QVT	Qualidade de vida no trabalho
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SEGEP-MPOG	Secretaria de Gestão Pública do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIASS	Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Público Federal
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SINTIETFAL	Sindicato dos Servidores Públicos Federais da Educação Básica e Profissional no Estado de Alagoas
SIPEC	Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal
SISOSP	Sistema Integrado de Saúde Ocupacional do Servidor Público Federal
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIMSOBA	Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>26</b>
2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	27
<b>2.1.1 Reflexos sobre a concepção dialética materialista .....</b>	<b>31</b>
2.2 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO: <i>LÓCUS</i> E SUJEITOS DE PESQUISA....	46
2.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO .....	50
<b>2.3.1 A análise documental como instrumento de produção de informações .....</b>	<b>50</b>
<b>2.3.2 Adentrando pelo campo empírico: as <i>conversas interativo-provocativas</i> como instrumento de coleta e produção de informações .....</b>	<b>52</b>
2.3.2.1 <i>Procedimentos para a realização das conversas interativo-provocativas.....</i>	55
2.3.2.2 <i>Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa .....</i>	56
<b>3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA .....</b>	<b>60</b>
3.1 ENSAIO CRÍTICO SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: CONTROVÉRSIAS E PERSPECTIVAS ATUAIS PARA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA .....	66
3.2 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO: BREVE HISTÓRICO.....	80
<b>3.2.1 Em perspectiva - O IF Baiano, <i>campus</i> Itapetinga .....</b>	<b>82</b>
3.3 QUEM SÃO OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: CONSTRUCTOS SOBRE TERMINOLOGIA E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE .....	84
<b>4 A VALORIZAÇÃO E TRABALHO DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM CAMPO DE PESQUISA.....</b>	<b>90</b>
4.1 PERCORRENDO A LITERATURA: O QUE ENFATIZAM OS ESTUDOS SOBRE OS TAES .....	91
4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE APONTADAS NA PESQUISA .....	101
<b>4.2.1 Discussões sobre a carreira: marcos históricos, legais e políticos .....</b>	<b>101</b>
4.2.1.1 <i>Trajetórias de lutas pelo reconhecimento e constituição da identidade dos TAEs....</i>	104
<b>4.2.2 A formação profissional como pressuposto básico para a valorização dos TAEs. 108</b>	
<b>4.2.3 As condições de trabalho e saúde dos TAEs: entre as vivências de prazer e sofrimento.....</b>	<b>115</b>

4.2.3.1 O significado do trabalho desenvolvido pelos TAES: entre as contribuições na gestão do ensino e as relações de poder.....	121
<b>5 AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOS TAES: DA (IN)VISIBILIDADE AO RECONHECIMENTO .....</b>	<b>131</b>
5.1 O LUGAR DOS TAES NAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO: ENTRE O CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A REALIDADE DO IF BAIANO.....	132
<b>5.1.1 As condições de trabalho e saúde do servidor público nos marcos legais .....</b>	<b>150</b>
5.2 A CONSTITUIÇÃO DA CATEGORIA PROFISSIONAL DOS TAES NO BRASIL: VIÉS POLÍTICO E LEGAL DE UMA LUTA HISTÓRICA.....	155
5.3 A VALORIZAÇÃO DOS TAES A PARTIR DA ANÁLISE DO PLANO DE CARREIRA DOS CARGOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO.....	159
<b>5.3.1 Discussões sobre o Técnico Administrativo em Educação: especificidades e atribuições .....</b>	<b>167</b>
<b>6 COM A PALAVRA OS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO: RELATOS SOBRE VALORIZAÇÃO, FORMAÇÃO, CARREIRA E REMUNERAÇÃO.....</b>	<b>170</b>
6.1 O OLHAR DOS TAES SOBRE A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DO IF BAIANO: SATISFAÇÃO X ACOMODAÇÃO .....	173
<b>6.1.1 Cenário político de (des)valorização dos TAEs .....</b>	<b>177</b>
<b>6.1.2 As principais demandas e reivindicações atuais dos TAEs: ecos da realidade.....</b>	<b>182</b>
<b>6.1.3 Ações de valorização dos TAEs no IF Baiano.....</b>	<b>184</b>
<b>6.1.4 A formação continuada dos TAEs: limites e possibilidades de valorização.....</b>	<b>186</b>
6.2 CARREIRA E REMUNERAÇÃO: SATISFAÇÃO X ACOMODAÇÃO.....	196
<b>6.2.1 O sistema de remuneração sob a ótica dos TAEs: breves notas.....</b>	<b>202</b>
<b>6.2.2 Ser servidor público: implicações e perspectivas.....</b>	<b>206</b>
<i>6.2.2.1 Pressupostos da visão social do servidor público: a mudança se faz com a luta de cada um .....</i>	<i>209</i>
<b>7 CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE DOS TAES NO IF BAIANO: O QUE REVELAM OS SUJEITOS .....</b>	<b>218</b>
7.1 A CATEGORIA TRABALHO EM MARX: UMA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL..	219
7.2 O OLHAR DOS TAES SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO IF BAIANO	220
<b>7.2.1 Relações de subalternidade e invisibilidade no trabalho dos TAEs.....</b>	<b>231</b>

7.3 A MATERIALIDADE DAS POLÍTICAS DE SAÚDE NO IF BAIANO: AÇÕES DIRECIONADAS AOS TAES .....	236
<b>7.3.1 Situações geradoras de sofrimento no trabalho dos TAES .....</b>	<b>241</b>
<b>7.3.2 Situações geradoras de prazer no trabalho dos TAES .....</b>	<b>249</b>
<b>8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>254</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>258</b>
<b>APÊNDICE A –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>278</b>
<b>APÊNDICE B – Formulário para identificação dos TAES participantes da pesquisa.....</b>	<b>280</b>
<b>APÊNDICE C – Roteiro para as Conversas Interativo-Provocativas (CIPs) realizadas com os TAES .....</b>	<b>281</b>
<b>ANEXO A –Cópia do Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa .....</b>	<b>282</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento e a valorização dos educadores despontam no ápice das discussões voltadas para o sistema educativo, e se constituem em uma perspectiva relevante na articulação que envolve o âmbito educacional, especialmente em tempos que revelam um conturbado cenário político, que acarretam retrocessos nessa área. Diante disso, ressaltamos a necessidade de situar a problemática que envolve a valorização dos trabalhadores da educação brasileira no contexto das disputas nacionais e locais que forjaram a valorização ou (des) valorização que temos hoje, em virtude de uma conjuntura que traz incertezas e descontinuidades no que diz respeito à concretização das conquistas neste campo, configurando-se um grande desafio para a efetivação das políticas de valorização dos profissionais da educação.

Muitas seriam as possibilidades para o tratamento das questões referentes aos profissionais da educação. Por conseguinte, elegemos a valorização profissional como eixo norteador a partir do qual serão analisados alguns pilares que pressupõem uma abordagem das políticas públicas e legislações pertinentes, ao considerar que uma efetiva valorização, não se constrói em detrimento dos significados relacionados ao reconhecimento legal, social e à consolidação da identidade profissional.

Em face disso, encaminhamos este estudo para a compreensão do contexto de trabalho dos Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) e para o entendimento dos antecedentes históricos no cenário nacional que contribuíram para a instituição de políticas públicas, especialmente a criação de normativas legais referentes à valorização e reconhecimento profissional desta categoria de trabalhadores. Os Técnicos Administrativos em Educação aqui referidos restringem-se aos servidores vinculados aos Institutos Federais de Educação que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e ingressaram por meio de concurso público de provas ou de provas e títulos, conforme estabelece o art. 10, da Lei nº 8.112/90, nos quais exercem as mais variadas atribuições, uma vez que atuam em diversos cargos e funções nas áreas administrativas e pedagógicas.

Nesse cenário, esta pesquisa tem como referência para estudo as políticas públicas para valorização dos servidores TAEs praticadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), instituição escolhida para o desenvolvimento deste estudo.

Para este trabalho, adotamos o conceito de valorização referenciado pelas Conferências Nacionais de Educação (CONAE, 2010, 2014, 2018), que nortearam a definição da base de categorias de análise da pesquisa: “Nessa ótica, pensar a valorização dos

profissionais, requer a discussão articulada entre formação, remuneração, carreira e condições de trabalho” (BRASIL, 2013a, p. 74).

A questão da valorização de todos os profissionais da educação é destacada desde o documento final da CONAE, constituído no ano de 2010, no qual é salientada a necessidade de implementar políticas que “reconheçam e reafirmem tanto a função docente como a dos demais profissionais ligados ao processo educativo, valorizando sua contribuição na transformação dos sistemas educacionais, considerando-os/as sujeitos e formuladores/as de propostas e não meros/as executores/as” (BRASIL, 2010a, p. 94). Nestes termos, as Conferências Nacionais de Educação ensejaram períodos de intensa mobilização pela valorização dos profissionais da educação, dada a importância do trabalho e do reconhecimento desses profissionais para o campo educacional.

“No contexto de um sistema nacional de educação e no campo das políticas educacionais, a formação, o desenvolvimento profissional e a valorização dos/das trabalhadores/as da educação sempre estiveram de alguma forma presentes na agenda de discussão” (BRASIL, 2010a, p. 77). No entanto, em nenhum outro momento histórico mereceram tamanha ênfase, como nas últimas décadas, caminhando rumo ao protagonismo dos profissionais da educação no sistema educacional

Para Dourado (2016), a Conferência Nacional de Educação ocorrida em 2014 expõe uma concepção ampla sobre a valorização do profissional da educação, buscando se afastar da compreensão de valorização subordinada ou restrita à formação, em que “define que a valorização dos profissionais da educação envolve, de maneira articulada, a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. Essa concepção é fundamental para que os avanços se materializem na valorização dos profissionais da educação” (DOURADO, 2016, p. 38).

Por sua vez, o Documento Referência da CONAE (2018) também apresenta a perspectiva de valorização para os profissionais da educação, e acrescenta o termo saúde como mais um elemento fundamental para compor o eixo da valorização. Conforme observamos no artigo 276, no qual consta que “a formação, valorização, incluindo as condições de trabalho, saúde e remuneração dos profissionais da educação, constituem pauta imperativa para a União, Estados, DF e Municípios, como patamar fundamental para a garantia da qualidade na educação” (BRASIL, 2017a, p. 99).

Diante dessa perspectiva de valorização, respeito aos direitos profissionais e garantia de condições dignas de trabalho, destacamos o protagonismo dos trabalhadores na unificação das lutas e reivindicações de todos os profissionais da educação em prol de políticas públicas

educacionais que defendam a valorização como condição essencial para o cumprimento adequado de seus compromissos sociais e profissionais (VIEIRA, 2009, p. 332). Posto que, através das lutas, manifestações e movimentações de trabalhadores que representam os movimentos em defesa da educação no país é que muitos direitos foram conquistados, na medida em que foram incluídas na agenda governamental as demandas da categoria para que fossem transformadas em políticas públicas.

Os debates em todo o país apontavam para a unificação dos trabalhadores da educação em uma mesma entidade nacional, que se concretizou em 1990, quando a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), em um Congresso de Educação, transformou-se em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). De seu lado, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e seus sindicatos filiados compõem a luta pela constituição da identidade e valorização dos trabalhadores da educação “tanto no contexto de classe social, historicamente desvalorizada em nosso país, como uma condição *sine qua non* para a melhoria da escola pública, devendo integrar as políticas sistêmicas de investimentos na educação” (ARAÚJO, 2017).

Nessa conjuntura, a constituição da CNTE apresenta uma marcante trajetória de lutas em defesa da unificação e fortalecimento dos trabalhadores em educação no Brasil, uma vez que diz respeito a um movimento histórico da classe trabalhadora em busca de valorização profissional e de melhores condições de trabalho para os profissionais da educação.

Nas palavras de Dourado (2016, p. 40), “esse processo impulsionou o movimento em prol da identidade dos profissionais da educação, envolvendo docentes e funcionários, contribuindo para o fortalecimento de suas lutas e bandeiras históricas”, com a proposta de elevar a remuneração, fortalecer as carreiras e possibilitar um incentivo na qualidade da educação pública.

Apesar das conquistas na construção da identidade dos profissionais da educação, na qual se enquadram os profissionais técnicos administrativos, ainda são muitos os embates e tratamentos diferenciados que envolvem a concretização desses ganhos na vida profissional desses sujeitos, que “se constituíram como categoria profissional a partir da caracterização identitária como profissionais da educação. Muitos debates e concepções em disputa marcam a trajetória desses profissionais envolvendo questões como formação e atuação profissional” (DOURADO, 2016, p. 39). Diante dessas dificuldades que precisam ser superadas para efetivação de direitos no tocante à questão da valorização desses profissionais, justifica-se a relevância do estudo proposto.

À vista disso, o interesse por este tema surgiu alicerçado na necessidade de compreender o processo de valorização dos Técnicos Administrativos em Educação no contexto de uma sociedade capitalista, a partir de inquietações que despontaram ao se perceber que nem sempre esses trabalhadores são reconhecidos por seu desempenho no trabalho, e nem sempre suas funções e atividades são valorizadas ou debatidas no âmbito das discussões da área educacional. Ademais, as demandas dos profissionais da educação configuram-se em uma motivação maior, manifestada no desenvolvimento das atividades em um contexto de atuação profissional, devido à condição de servidora técnica administrativa em educação de um *campus* do Instituto Federal Baiano, assim como pela formação acadêmica em Pedagogia.

É preciso registrar, ainda, a experiência de cursar, neste Programa de Pós-Graduação em Educação, o componente curricular: *Desenvolvimento e Valorização Docente*, na condição de aluna especial, cujas leituras e debates foram essenciais na elaboração desta pesquisa. Portanto, o processo de escolha da temática, a definição da problemática, bem como dos objetivos de pesquisa resultaram de diversas discussões que ressaltaram a importância de promover o reconhecimento social dos profissionais da educação, com ênfase na valorização profissional. Em face disso, desde os primeiros passos da pesquisa, a trajetória de vida acadêmica, profissional e pessoal da pesquisadora teve função basilar na construção deste objeto de pesquisa.

A importância deste estudo poderá ser avaliada em função da possibilidade de contribuir para uma maior visibilidade e melhor compreensão acerca da temática em questão, com vistas à intensificação do debate educacional e ampliação de espaços de discussão que tratam sobre as demandas dos profissionais técnicos administrativos que atuam em diferentes contextos educacionais no Brasil, em especial na Rede Federal de Educação. Além do mais, busca-se a superação de lacunas existentes na literatura, ao se considerar que este é um tema pouco explorado no meio acadêmico, uma vez que a maioria das pesquisas no campo da educação dedicou-se a discutir as questões que envolvem outros grupos e tendências que se sobressaíram no cenário educacional em determinado período.

Portanto, a proposta de pesquisa contemplada neste texto reveste-se de significativa relevância acadêmica e social, pois apesar de existirem estudos sobre os TAEs, conforme levantamento bibliográfico desta pesquisa, a grande maioria, está limitado ao contexto das universidades públicas, sendo que as pesquisas sobre a categoria dos técnicos administrativos no âmbito dos Institutos Federais de Educação ocorrem em número inexpressivo.

Nessa perspectiva, configura-se em um momento profícuo à valorização profissional, na medida em que favorece a expressão de grupos e sujeitos que ainda não possuem o necessário espaço em nossa sociedade, frente às políticas públicas que regulamentam as questões profissionais. O que significa exercitar a análise e a reflexão sobre o fazer técnico administrativo, político e quiçá pedagógico de um segmento da educação que precisa ser compreendido a partir de uma concepção abrangente de educação, para além da visão que está posta sobre os educadores.

Vale ressaltar, ainda, que a análise das políticas de valorização dos TAEs se reveste de significativa contribuição para a Linha de Pesquisa “Política Pública Educacional”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), assim como para o Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq). Devido à natureza investigatória e por se constituir em um estudo pioneiro neste programa, em grande medida, poderá ser visto como um ponto de partida para que outras análises possam ser desenvolvidas, contribuindo assim para a produção de novos conhecimentos que poderão assegurar direitos, fortalecer e ressignificar a identidade dos profissionais Técnicos Administrativos em Educação.

Frente ao exposto, este estudo busca elucidar a seguinte questão de pesquisa: como ocorre a valorização dos servidores Técnicos Administrativos em Educação, no âmbito do IF Baiano, ao se considerar a instituição das políticas públicas de valorização profissional, assim como as condições em que se efetiva o trabalho, tendo em vista a compreensão da dinâmica entre o que está definido nos marcos legais e o que acontece no dia a dia do fazer técnico?

A formulação desta indagação possibilitou a elaboração do objetivo geral que norteou o desenvolvimento da pesquisa e deu sustentação à busca de respostas à questão central, qual seja: analisar em que condições se efetiva a valorização profissional dos Técnicos Administrativos em Educação, no âmbito do IF Baiano, no que tange à regulamentação da carreira, à formação, à remuneração e às condições de trabalho e saúde, e como esses aspectos são abordados nas políticas públicas, evidenciando os avanços e contradições, entre o que preceitua a legislação e o que é praticado no cotidiano de trabalho desses profissionais.

Especificamente, objetivamos com este estudo: 1. Investigar como ocorre o trabalho e a valorização dos TAEs, e a forma que estes aspectos são abordados nas políticas públicas, em especial no Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação, evidenciando as contradições, avanços e retrocessos constantes na construção da carreira; 2. Averiguar como se dá o processo de formação inicial e continuada, tendo em vista os limites e possibilidades de valorização e desenvolvimento desses profissionais; 3. Identificar como

foram implantadas no IF Baiano as ações relacionadas à qualidade de vida, levando-se em conta a prevenção e saúde dos TAEs; 4. Investigar os significados e ocorrências de valorização profissional na perspectiva dos TAEs, demonstrando as convergências e divergências entre o que preceitua a legislação e o que é instituído no IF Baiano.

No intuito de embasar e compreender o escopo deste trabalho definimos, como aporte teórico dos estudos, alguns marcos regulatórios atinentes à categoria e valorização dos TAEs, especialmente a Lei 11.091/2005, que regulamenta o Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação (PCCTAE), entre outras, além de algumas normativas internas do IF Baiano, consideradas relevantes para compreensão do objeto de estudo. Conforme nos lembra Gatti (2017, p.1155, destaque da autora), “as proposições postas pelos documentos normativos e orientadores, ‘em si, não são’ atuantes, dependem de ações efetivas que propiciem a passagem do dito ao realizado”.

Além do embasamento teórico a partir da legislação educacional e dos documentos oficiais, serve também como princípio basilar para as incursões e análises aqui empreendidas o arcabouço teórico elaborado por autores que discutem a temática, tais como Almeida (2018), Castro (2017), Dourado (2016), Gonzaga (2011), Fornari (2018), Frigotto (1997, 1999, 2001, 2016, 2017), Monlevade (1995, 2009, 2014), Moura (2014), Pacheco (2002, 2010, 2011, 2015), Ribeiro (2011), Valle (2014), entre outros. Pretendemos argumentar ainda a partir das produções e concepções de textos oriundos de resultados de pesquisas de teses, dissertações e artigos científicos, com a finalidade de aprofundar o conhecimento no campo de estudo, de modo que possam fundamentar e subsidiar a construção das análises e reflexões que favoreceram a realização desta pesquisa.

Devido ao crescimento e expansão dos Institutos Federais de Educação, ampliou-se também o campo de atuação e o quantitativo de profissionais da educação: docentes e Técnicos Administrativos em Educação, uma vez que a implantação destas instituições está atrelada a significativos investimentos financeiros, tanto na estrutura física quanto em recursos humanos. Com a nova concepção de educação profissional, surgem outras demandas para os educadores, tanto docentes, quanto técnicos, que trazem novos desafios, que exigem novas formações e processos de trabalho condizentes com a atuação profissional desses trabalhadores. Por isso, a concretização da educação de qualidade para todos exige ações consolidadas na melhoria da carreira e das condições de trabalho e saúde desses profissionais, assim como investimentos em sua formação.

Por esse viés, não há como pensar a educação escolar sem a valorização e qualificação deste segmento de profissionais, muitas vezes esquecidos no ambiente educacional. Urge

repensar a valorização e propor discussões que contemplem os TAEs em suas diferentes demandas e contextos. Portanto, ressaltamos a necessidade de fomentar políticas públicas de valorização desses profissionais, de modo a promover o seu reconhecimento profissional e social, ao considerar que as atividades realizadas pelos TAEs nas instituições de ensino são imprescindíveis à consolidação da educação de qualidade que almejamos.

No intuito de atender ao escopo deste trabalho, o texto foi estruturado em oito seções que alicerçam teoricamente o movimento de estudo. Iniciamos a primeira seção a partir da introdução, na qual apresentamos os objetivos e aspectos gerais da investigação, além de contextualizar o objeto de estudo e as implicações das políticas públicas relacionadas ao ambiente de atuação e luta dos TAEs por valorização e reconhecimento profissional, frente à conjuntura vivenciada pelo país.

Na segunda seção, delineamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa, que se encontra assentada nos fundamentos da abordagem qualitativa, permeada por uma aproximação com o Materialismo Histórico Dialético. Além do mais, descrevemos os procedimentos e instrumentos utilizados para coleta, produção e análise de informações, assim como uma sucinta apresentação do *lócus* e sujeitos da pesquisa. Em relação aos dados coletados na análise documental e na pesquisa de campo, utilizamos a técnica de análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2006).

A partir desse direcionamento, apresentamos uma contextualização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na terceira seção. Desde o surgimento e evolução ao longo de sua trajetória histórica, até as influências, interesses e disputas que vieram a culminar na atual conjuntura da rede, com a criação dos Institutos Federais de Educação, enfatizando as perspectivas de efetivação da Educação Profissional e Tecnológica, em face das políticas e transformações pelas quais passaram as instituições até os dias atuais.

Realizamos ainda um breve histórico sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, instituição utilizada como recorte nesta pesquisa, na qual sinalizamos a especificidade do *campus* Itapetinga. Ademais, promovemos uma discussão sobre quem são os profissionais da educação, bem como os delineamentos e dilemas que envolvem a terminologia utilizada para denominar os trabalhadores da educação.

No intuito de situar a temática de pesquisa, abordamos, na quarta seção, a discussão teórica que versa sobre a valorização e trabalho dos Técnicos Administrativos em Educação, na qual apresentamos a revisão dos principais estudos na área, na busca de evidenciar os aspectos centrais abordados nas produções acadêmicas e científicas acerca da categoria dos TAEs, compreendo-a como um campo de estudo que ainda está em fase de construção. Nesse

sentido, salientamos as relações e processos de trabalho desenvolvidos pelos TAES, bem como as questões que visam à superação da sua condição secundária e invisibilidade no ambiente escolar, com destaque para as discussões sobre a necessidade de formação, profissionalização, constituição da identidade e reconhecimento social desses profissionais. Destacamos, ainda, as questões ligadas às condições de trabalho e saúde que enfocam, principalmente, as relações de prazer e sofrimento no trabalho.

Na quinta seção, procedemos à análise documental por meio da abordagem das políticas públicas que constituem o arcabouço legal e normativo que respalda a valorização do TAES no Brasil. Destacamos, portanto, a análise dos avanços e limitações do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, entre outras legislações nacionais e normativas internas do IF Baiano, que também subsidiaram este estudo, considerando as mudanças que, histórica e socialmente, definiram esta categoria funcional. Nessa perspectiva, centramos a discussão nas categorias de análise, referenciadas na concepção de valorização determinada para esta pesquisa, a saber: carreira, formação, remuneração, condições de trabalho e saúde, e suas evidências para a valorização profissional dos TAES.

Na sequência, apresentamos as especificidades, atribuições e perfil do Técnico Administrativo em Educação, sujeito deste estudo, a partir do processo histórico e legal que envolveu as lutas e conquistas dos trabalhadores da educação, dos respectivos sindicatos e dos movimentos sociais, organizados em defesa da educação pública e em prol dos direitos e valorização dos profissionais da educação.

Ressaltamos, nesse íterim, a relevância da análise documental para este estudo, ao considerar que possibilitam conhecer uma realidade que revela conquistas significativas, mas ainda insuficientes, demarcando o lugar dos TAES, historicamente desvalorizados, em decorrência da divisão social do trabalho, ainda vivenciada no espaço escolar, bem como na sociedade. Portanto, as informações contribuíram para a compreensão do objeto de estudo, assim como para a organização do roteiro das *conversas interativo-provocativas*.

Tendo em vista os objetivos estabelecidos para este estudo, empreendemos a análise das discussões permeadas pelas *conversas interativo-provocativas*, na qual delineamos uma estrutura de referencial representada pelas seções seis e sete, que expõem os resultados desta investigação, ao procurarmos responder as indagações da pesquisa, a partir dos elementos que contemplam as categorias de valorização profissional dos TAES no contexto do IF Baiano, *campus* Itapetinga. Além das contribuições dos TAES, discutimos e problematizamos o tema à luz das ideias de teóricos e pesquisadores da temática, assim como por meio de inferências da autora. Por essa ótica, identificamos e analisamos a realidade dos TAES a partir dos

posicionamentos e significados que eles atribuem à valorização profissional, em relação à carreira, remuneração, formação e condições de trabalho e saúde, assim como por categorias que emergiram da investigação, a saber: trabalho, subalternidade e invisibilidade.

Por fim, na oitava e última seção, formulamos algumas considerações a respeito da temática como um todo, retomando de maneira sintética os objetivos e o percurso da pesquisa e, explicitando, a partir dos referenciais acessados, os principais resultados e contribuições do estudo. Nessa perspectiva, sugerimos uma aplicação desta distinção com algumas observações críticas sobre a perspectiva de valorização dos TAEs.

Com a realização deste estudo, intencionamos traçar um panorama acerca das políticas de valorização dos Técnicos Administrativos em Educação na Rede Federal de Educação, especialmente em relação à compreensão dos aspectos que envolvem a formação, remuneração e a carreira, além do contexto de trabalho e saúde dos TAEs no âmbito do Instituto Federal Baiano. Para tanto, buscamos o entendimento dos antecedentes históricos no cenário nacional que contribuíram para a criação de marcos legais referentes à valorização e reconhecimento profissional e social desta categoria de trabalhadores, além da compreensão de valorização e das condições de trabalho a partir da perspectiva dos sujeitos.

## 2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

*Assim como não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela mesma consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (MARX, 2016, p. 6).*

Esta seção apresenta o itinerário investigativo e os pressupostos teórico-metodológicos que nortearão a realização da pesquisa, uma vez que se delineia, a partir de algumas etapas, que são importantes para o conhecimento e compreensão do fenômeno a ser estudado, no escopo de situá-lo em um contexto de relevância social, que respaldada por Minayo (2001, p. 16) inclui “as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

No que tange aos aspectos teórico-metodológicos, são expostos os fundamentos que sustentam a abordagem metodológica de natureza qualitativa, por entender que melhor contempla as dimensões do objeto de estudo, além de uma aproximação com os pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, que permite a apreensão do real em suas múltiplas relações, evidenciando as contradições e as mediações forjadas no processo dialético da história.

Em seguida, apresentamos os instrumentos utilizados para coleta e produção de informações, no qual realizamos uma revisão da literatura sobre o tema por intermédio da elaboração de um levantamento bibliográfico a partir da seleção e estudo de artigos, dissertações, teses, documentos, legislações e capítulos de livros em torno das teorizações e postulados, que contemplam a valorização dos TAEs, por meio do diálogo com autores que discutem a temática sob uma equivalente matriz teórica.

Ademais, discorreremos sobre a pesquisa empírica, com apresentação do espaço de interação entre o campo de estudo, os sujeitos envolvidos e os instrumentos de produção das informações. Nesse sentido, serão utilizados como instrumentos de coleta e produção de dados: a análise documental e as conversas interativo-provocativas (CIPs), desenvolvidas por Nunes (2011).

A realização de um levantamento documental para subsidiar o estudo, justifica-se devido à necessidade de análise dos marcos legais produzidos na luta pela carreira e profissionalização dos TAEs, assim como as normativas e documentos internos decorrentes deste processo. Em um movimento dialético, o embasamento teórico, a análise documental e as conversas interativo-provocativas produzirão informações que possibilitarão o alcance dos

objetivos deste estudo. Por fim, descrevemos os procedimentos adotados para análise e interpretação dos dados coletados e produzidos para a pesquisa, considerando os pressupostos da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2006).

## 2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Definir o caminho a ser trilhado no desenvolvimento de uma pesquisa é uma tarefa complexa, ao considerar que a investigação, enquanto criação científica requer uma rigorosa fundamentação epistemológica e uma problematização da realidade. Nesse sentido, Gil (2008) ressalta a importância do método de pesquisa, e orienta acerca dos procedimentos lógicos que deverão ser seguidos no processo de investigação científica, ao considerar que possibilita ao pesquisador decidir quanto ao alcance de sua investigação, quanto às regras de explicação dos fatos e à validade de suas generalizações.

O método científico, no entendimento de Corazza (1996, p. 36) constitui-se em um percurso para se chegar ao conhecimento de certa realidade: “Não um caminho traçado arbitrariamente, mas de acordo com a concepção que se tem dessa mesma realidade, ou seja, a definição do método do conhecimento não é independente da definição do objeto do conhecimento”.

A escolha por um método depende de diversos fatores, “desde a natureza do objeto que se pretende pesquisar, dos recursos materiais disponíveis, do nível de abrangência do estudo e, sobretudo da inspiração filosófica do pesquisador” (GIL, 2008, p. 9). Sendo assim, a opção pelo método que melhor refere a pesquisa é fundamental na condução e desenvolvimento de um trabalho científico.

Por sua vez, Cardoso (2018) destaca que o método direciona o desenvolvimento da pesquisa acadêmica, sendo fundamental para a construção do conhecimento teórico e empírico, não de forma estanque e imutável,

mas como um conhecimento passível de transformações próprias da realidade que são pertinentes ao dinamismo e à contrariedade de toda pesquisa. Para compreender esse dinamismo e essa contradição, é necessário abarcar as nuances que interferem nos alvitre humanos que são visíveis aos olhos, uma vez que agindo assim, o pesquisador pode desvendar a subjacência presente na manifestação de um acontecimento, bem como analisar, de forma mais profunda, as estruturas histórica, social e política das contradições e das complexidades que permeiam as relações pertencentes ao contexto de atuação do sujeito que, além de estar presente no processo histórico, influenciando e sendo influenciado, também é construtor da e para essa história (CARDOSO, 2018, p. 29).

Revestidos nessa contextura, pensar no método na pesquisa educacional traz à tona várias reflexões. Desde os primeiros passos da pesquisa, que perpassam o processo de apreensão e sistematização do objeto a ser pesquisado até o seu desenvolvimento, surge uma inquietação maior que, certamente, redimensionaria esta trajetória de investigação, pois incide na dificuldade e anseio em escolher e legitimar o método a ser adotado. Elemento norteador desse processo de produção de conhecimentos, e de construção de uma fundamentação teórica que amparasse a interpretação e compreensão da realidade, em que se entrelaçam as identidades de pesquisador, sujeitos e teóricos.

Esse processo dinâmico de idas e vindas, de pensar e repensar a investigação em suas múltiplas facetas, em especial quando transitamos por diferentes possibilidades, leva-nos a estabelecer articulações entre os dados e os teóricos, cuja reflexão e diálogo constante exigem um olhar mais aprofundado, além de requerer dedicação e disponibilidade de tempo para uma prática de pesquisa contínua, que fomente os referenciais identitários que nos legitimam como educadores pesquisadores.

Isto condiz com a afirmação de Tozoni-Reis (2010, p. 8) ao registrar o caráter intencional, processual e complexo da pesquisa na produção de conhecimentos para a interpretação da realidade, caracterizando-a como um “um processo de investigação constante e contínuo, carregado de intencionalidades e escolhas, de dúvidas, incertezas e certezas temporárias que fazem avançar a compreensão das coisas e da vida”, o que expressa a procura por novas respostas a partir de novas perguntas.

Em conformidade com Barros (2011, p. 223), outro ponto a considerar, ao trazer à discussão um determinado conhecimento teórico, refere-se à necessidade de incluir as contribuições de outros pensadores para o debate em pauta, promovendo um diálogo com a produção acadêmica “de autores que fornecem pontos de apoio e fundos de contraste”. Nas palavras de Barros:

Um paradigma, quando é instituído, escapa ao seu autor original: torna-se algo mais amplo, pois a partir desse impulso inicial passará a ser uma construção intelectual coletiva. Um mesmo paradigma, com seus traços fundamentais, pode admitir a superposição de inúmeros outros elementos que não são necessariamente coincidentes ou mesmo similares aos dos pensadores que fundaram o paradigma originalmente. Devemos separar a base paradigmática dos elementos singulares que constituem um pensamento (BARROS, 2011, p. 235).

Nessa ótica, um conhecimento se constitui a partir do outro desde o momento inicial, em que são criadas suas bases gerais, no entanto pode transcender em características que já são próprias de uma produção acadêmica específica, e sobreviver ao pensador, pois se transforma e segue como uma obra de construção coletiva (BARROS, 2011).

Na tessitura desse caminho de busca de respostas para as conjecturas propostas, em meio a tantos dilemas, o desenho metodológico investigativo desta pesquisa configurou-se em uma abordagem de cunho qualitativo, por suas características próprias de investigação contextualizada, que permitem diferentes perspectivas, métodos e procedimentos que nos mantém próximos do mundo empírico.

A partir do exposto e considerando a análise e compreensão das políticas de valorização profissional dos TAEs, visando apreender a dinâmica entre o que está instituído na legislação e o que é praticado no IF Baiano, justificamos a opção pela abordagem qualitativa como suporte metodológico central. Ressaltamos que o trabalho buscará uma linha materialista e, por isso, faremos uma aproximação com alguns princípios desse método de pesquisa. Ademais, utilizaremos a análise documental e a pesquisa de campo, que permitirão o aprofundamento dos elementos teóricos da investigação, assim como o contato direto com o sujeito de estudo. Conforme assevera Oliveira (2007, p. 60) os estudos de natureza qualitativa, em geral, têm “como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica ente o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito”, uma conexão entre a objetividade e a subjetividade.

Optamos por esse tipo de abordagem, pois ele tem “como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade” (OLIVEIRA, 2007, p. 60).

Consoante com tais premissas, Gomide (2014) indica o materialismo histórico dialético como o enfoque metodológico mais adequado para as pesquisas no campo educacional, principalmente, devido à influência crescente das concepções neoliberais e gerencialistas no processo de definição das políticas nacionais para a educação, que se intensificaram a partir da década de 1990. Nas palavras da autora:

[...] Conceitualmente, o termo materialismo diz respeito à condição material de existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história (GOMIDE, 2014, p. 126-127).

Isto posto, esta pesquisa configura-se em um estudo de natureza exploratória, por meio de abordagem qualitativa que se utiliza de informações quantitativas com o fim de fundamentar o conhecimento da realidade no *locus* de pesquisa, tomando como base as categorias de análise escolhidas. Conforme afirma Chizzotti (1998, p. 84), “algumas pesquisas qualitativas não descartam a coleta de dados quantitativos, principalmente na etapa exploratória de campo ou nas etapas em que esses dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares”. Por conseguinte, uma vez que seja relevante e adequada ao campo de pesquisa, a abordagem qualitativa pode utilizar-se de dados quantitativos, com vistas a demonstrar as relações e influências sobre outras variáveis.

Em seus estudos, Minayo (1994) afirma que as pesquisas de natureza qualitativa são aquelas que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, em que o pesquisador é o instrumento principal por apreender as informações, com maior ênfase no processo do que nos resultados ou produto, isto é, no significado que as pessoas atribuem às coisas e à vida. Ocupando-se de um nível de realidade que não poder ser quantificado, pois “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Minayo (2002, p. 10) reforça, ainda, que a abordagem qualitativa aprofunda-se naquilo que não é aparente, “no mundo dos significados das ações e relações humanas”, na compreensão e interpretação da realidade, dos diversos e variados elementos dos fenômenos estudados.

Nessa linha de pensamento, Chizzotti (1998, p. 79) sinaliza a possibilidade de analisar e dar significado aos dados, por meio da pesquisa qualitativa, sem deixar de atender ao rigor e à objetividade que uma pesquisa exige. Além disso, afirma que a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto [...] o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”. Nessa ótica, podemos considerar que o conhecimento não é um conjunto de dados isolados, o sujeito é parte integrante do processo, havendo um vínculo intrínseco entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa, geralmente, abrange alguns princípios metodológicos norteadores, tais como: contato direto do pesquisador com o ambiente e sujeito investigado, para compreender o contexto em que o fenômeno ocorre, visto

que a produção teórica depende da capacidade do pesquisador em produzir informações acerca do campo estudado; é descritiva e se agrega às possíveis análises do tema; os pesquisadores se interessam mais pelo processo, do que pelos resultados ou produtos, buscam saber de que forma os sujeitos constroem significados sobre determinado objeto, cujo foco está no modo como as informações são construídas e não apenas no resultado; além disso, tendem a analisar os dados de forma indutiva, no qual o investigador não busca afirmar ou confirmar hipóteses, mas produzir interpretações à medida que os dados vão sendo analisados.

Nesse compasso, o pesquisador deve considerar as questões mais pertinentes para a pesquisa, tornando-a cada vez mais específica. Além do mais, interessa-se na forma como os sujeitos participantes dão sentido às coisas, e ao modo como atribuem significado a determinado objeto em questão, de acordo com o contexto histórico, social e cultural, no qual separar “o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Em relação ao papel do pesquisador na pesquisa qualitativa, Chizzotti (1998, p. 82) assegura que é parte fundamental do processo de investigação, e precisa “despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos”. Portanto, para compreender a significação social atribuída ao mundo pelos sujeitos, o pesquisador deve partilhar das suas percepções e experiências, podendo recorrer aos instrumentos que considerar mais adequados para compreender e desvelar aspectos importantes do tema investigado, sem preconceitos e julgamentos.

### **2.1.1 Reflexos sobre a concepção dialética materialista**

No intuito de articular as relações entre o campo de investigação e a teoria na construção da pesquisa, empreendemos a reflexão e análise desta investigação, por meio de uma aproximação com os fundamentos do Materialismo Histórico Dialético. A base filosófica da concepção materialista está fundamentada no pensamento marxiano, que considera as contradições do sistema do capital, a partir de um movimento dialético assentado no materialismo histórico, que é produzido pela capacidade de explicação dos fenômenos da realidade. Uma concepção de realidade que carrega, segundo Gomide (2014, p. 125), “as contradições, conflitos e transformações evidenciando que as idéias [*sic*] são, de fato, reflexos

do mundo exterior e objetivo vivenciado pelos sujeitos e, por isso, as idéias [sic] independem do pensamento, são representações do real”.

Cabe ressaltar que, em sua obra, Marx não se deteve sistematicamente sobre a questão do método, não obstante, a partir de uma rigorosa investigação, este autor apresenta formulações precisas, cujas análises contêm pressupostos que apontam os elementos centrais de um método. Por conseguinte, “a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais”. A partir disso, Marx empreendeu, de forma crítica, uma análise concreta da sociedade burguesa, com o fim de descobrir a sua estrutura e a sua dinâmica levando-se em conta o modo de produção capitalista (PAULO NETTO, 2011, p. 6).

Diante da necessidade de uma investigação rigorosa para se chegar a elaborações teóricas consistentes, Marx e Engels (1963, p. 283) indicam que o conhecimento da realidade, assim como a concepção da história “é, antes de tudo, um guia para o estudo [...]. É necessário estudar novamente toda a história – e estudar, em suas minúcias, as condições de vida das diversas formações sociais – antes de fazer derivar delas as idéias [sic] políticas, estéticas, religiosas [...] etc. que lhes correspondem”.

Nessa direção, no Prefácio do livro: *Contribuição à Crítica da Economia Política*, Marx (2016) apresenta o fio condutor dos seus estudos:

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas da consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (MARX, 2016, p. 5).

Nesse ínterim, Marx debate a base materialista do meu método, no qual as relações jurídicas e as formas do Estado devem ser entendidas a partir das condições materiais de existência em sua totalidade, considerando uma interdependência dos fatos sociais bem como das relações dialéticas entre as estruturas sociais, na qual destaca o caráter ontologicamente histórico da realidade, e os fatos como resultantes da práxis social.

O estudo da concepção teórico-metodológica de Marx assenta-se em um “movimento dialético que parte da sua concepção ontológica da realidade social, em que o ser social produz suas próprias condições objetivas e subjetivas de existência e, por isso, teoria, método e concreto social constituem uma unidade metodológica” (SILVA, 2019, p. 34). Sendo assim, teoria e método possuem uma relação objetiva, embasada numa realidade social que incide na análise histórica, na dimensão ontológica da práxis humana e na dialética.

Com efeito, a concepção materialista, para além das leis que regem os fenômenos, busca a modificação e desenvolvimento, destacando o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos, visto que, pela reflexão e conhecimento do real, busca apreender como os homens produzem socialmente a sua existência. Nesse sentido, o que importa para o materialismo é o pensamento que acompanha a ação, que por sua vez, modifica as condições de vida dos homens. É a produção de um conhecimento crítico que altera e transforma a realidade, tanto no plano do conhecimento quanto no plano histórico social, na medida em que a reflexão sobre a realidade se dê em função de uma ação para transformar (FRIGOTTO, 2001).

À luz do materialismo histórico dialético, Frigotto (2001, p. 77) assevera que o método relaciona-se a uma visão de realidade, de mundo e de vida, tendo em vista que “a questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este se constitui numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais”.

Marx distingue o que se encontra na esfera da realidade, isto é, do objeto, daquilo que ocorre no âmbito do pensamento, do conhecimento que é elaborado pelo sujeito. Em princípio, os dados são constituídos por meio do movimento real e concreto, sendo que, “pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações<sup>1</sup> as mais simples. Este foi o caminho ou, se quiser, o método [...]”, constituído historicamente, o processo inicia pelo todo vivo, mas termina sempre por descobrir, por meio da análise, certo número de relações gerais abstratas que são determinantes (PAULO NETTO, 2011, p. 19).

Nesse ínterim, faz-se necessário esclarecer o significado do conhecimento teórico referenciado em Marx, uma vez que não se limita à verificação das formas dadas de um objeto, mas “é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si

---

<sup>1</sup> Entendemos que as determinações são momentos que constituem o objeto, “traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade”, conforme a visão de Paulo Netto (2011, p. 45), referenciado em Marx.

mesmo, na sua existência real e efetiva”, para além das representações do pesquisador, que reproduz em seu pensamento o movimento real do objeto de pesquisa (PAULO NETTO, 2011, p. 19).

Como bem expressa Paulo Netto (2011, p. 20), a teoria é constituída pela reprodução do movimento real do objeto, mediada pelo pensamento.

Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. Se assim fosse, o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo. Para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação (PAULO NETTO, 2011, p. 25).

A partir de Marx, o conhecimento teórico no âmbito de uma prática social e histórica é o movimento real do objeto transportado para a mente do pesquisador, é o real reproduzido e interpretado no plano do pensamento. Além do mais, o objeto de pesquisa tem existência objetiva, visto que, para existir, independe da consciência do sujeito e do pesquisador, tendo em vista que as ideias são reflexos, representações da realidade vivenciada. Paulo Netto (2011, p. 21, destaque do autor), embasado em Lówy (1975), assegura que “a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico [...] é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isso mesmo, a pesquisa - e a teoria que dela resulta - da sociedade, exclui qualquer pretensão de ‘neutralidade’[...]”. O autor complementa, ainda, que este atributo não exclui a objetividade do conhecimento teórico.

Nessa vertente, a pesquisa qualitativa em educação pressupõe uma aproximação entre o pesquisador e os sujeitos, assim como entre estes e o objeto. Tal questão nos desafia a pensar, de certa forma, na discussão sobre a neutralidade na pesquisa, ao considerar as diferentes correntes que fundamentam as concepções filosóficas e epistemológicas do pesquisador e dos participantes. Isto condiz com as reflexões de Tozoni-Reis (2010, p. 25), em cujas ponderações assinala que tem “notado certo consenso acerca da impossibilidade da neutralidade científica no estudo dos fenômenos humanos e sociais”. A autora complementa este pensamento, na página 37, ao afirmar que devemos pensar nos caminhos para a pesquisa em educação, “a partir da ideia da impossibilidade de construções metodológicas neutras, mas comprometidas com um projeto de sociedade”.

Logo, pesquisar significa refletir sobre a realidade social a partir do movimento histórico e das relações que os homens constroem, assim, por meio de abstrações teóricas, procura-se chegar ao concreto. Portanto, a ciência é considerada uma construção da relação dialética entre o pesquisador e o objeto envolvidos em determinada realidade histórica (SOUSA, 2014). Nesse contexto, o pesquisador é um descobridor das ações e relações que se apresentam de forma oculta nas estruturas sociais, pois não se detém apenas no vivido e nas significações subjetivas dos atores sociais, ou seja, “valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens” (CHIZZOTTI, 1998, p. 80).

As questões centrais do método são determinadas pela natureza da realidade social a ser investigada, não como um agrupamento de partes isoladas, mas como uma totalidade histórico-social, contraditória e dialética, no intuito de atingir o conhecimento abrangente do todo concreto. Por conseguinte, “conhecer a realidade concreta é um processo que envolve três movimentos: abstrair as partes do todo, analisar suas leis e relações internas e, finalmente, reproduzir conceitualmente o todo concreto” (CORAZZA, 1996, p. 35).

Em vista disso, na concepção dialética, é fundamental promover a distinção entre aparência e essência, pois em relação ao objeto de pesquisa: “as verdades científicas serão sempre paradoxais se julgadas pela experiência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas” (MARX, 1982, p. 158).

A concepção dialética da história propõe, assim, um novo olhar sobre a realidade social em sua totalidade, buscando conhecer as relações concretas e efetivas por trás dos fenômenos, ancorado em uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, que se apresenta no processo de materialidade, no qual os fenômenos, objetos e processos são matérias que estão em constante movimento, mudança e desenvolvimento, na busca de captar o movimento da história. Ou seja, a dialética relaciona-se ao movimento, e o movimento está ligado ao processo histórico. Nessa contextura, Frigotto (2001) assinala que o materialismo se efetiva a partir de três movimentos simultâneos: de crítica, de construção do novo conhecimento e, de ação, com vistas à transformação. Em suas palavras, “para ser materialista, histórica e dialética, a investigação deve considerar a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, que não são definidos *a priori*, mas construídos historicamente” (FRIGOTTO, 2001, p. 78).

Este método enfatiza, ainda, as contradições na análise do objeto, explicando a sociedade pelas contradições da vida material, pelos conflitos entre as forças produtivas e as

relações de produção. Além do mais, aponta perspectivas históricas singulares, fundamentadas na percepção de que cada momento histórico possui seus próprios conflitos, sendo fruto de condições históricas específicas.

Isto significa dizer que a possibilidade de compreender o conhecimento em sua totalidade, requer um entendimento dialético dos processos sociais, considerando a apreensão da realidade como um movimento de contradições da sociedade capitalista, a partir da reflexão do pesquisador sobre o real. Conforme o entendimento de Marx (1968, p. 16) o pesquisador possui uma atribuição fundamental no processo de pesquisa, no qual “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas”.

Isso condiz com o entendimento de Fornari (2018) ao afirmar que

a realidade objetiva requer uma profunda compreensão da totalidade social, considerando seu processo histórico e sua extrema complexidade. Essa totalidade não é algo fechado. Ao contrário, ela realiza-se nas e pelas contradições que as estabelecem. Possui um caráter inacabado, inscrito no próprio real objetivo, o qual define os seres humanos e suas relações (FORNARI, 2018, p. 21-22).

Ao abordar as contradições próprias da concepção materialista do conhecimento, Gomide (2014) reforça que o esforço reflexivo não deve se limitar à análise crítica da realidade, mas deve ser empreendida no intuito de despertar a conscientização, além de vincular-se a

uma prática social que é o fundamento e o limite do processo de conhecimento entendido como práxis transformadora e instrumento de luta. Isso atribui ao conhecimento produzido um caráter não somente histórico, mas também político na medida em que, para além da formação da consciência e da resistência nas situações de conflito, propõe uma participação ativa dos agentes históricos na organização social. Por este motivo, a marca da postura crítica do enfoque materialista vai além do desvelamento do conflito de interpretações sobre a realidade. Esta visão, por manifestar um interesse transformador da realidade, busca muito mais desvelar o conflito dos interesses (GOMIDE, 2014, p. 9).

Portanto, como instrumento lógico de interpretação da realidade, o método reconhece a ciência como um produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento social, em que o processo de construção do conhecimento vai do todo para as partes e das partes para o todo, de acordo com o contexto (SOUSA, 2014).

Dentro de uma perspectiva ontológica, o materialismo histórico dialético busca apreender o real através de formulações por categorias que permitem apropriações do objeto de estudo. Conforme Paulo Netto (2011) referendado em Marx, as categorias são históricas e transitórias, pois representam a própria dinâmica da sociedade nas quais se inserem, na medida em que se constituem em uma relação mútua, determinada histórica e socialmente. Além do mais, são objetivas e reais, uma vez que pertencem ao âmbito do ser, como categorias ontológicas. Nesse sentido, constituem modos de ser, elementos isolados de uma determinada sociedade, verificadas na articulação com diferentes formas de organização, em que, “mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente e, assim, também pertencem à ordem do pensamento - são categorias reflexivas” (PAULO NETTO, 2011, p. 46).

Sob a lente de Marx, a formulação de categorias está agregada à sua ontologia, portanto, não se constitui uma determinação circunscrita apenas ao pensamento abstrato, em uma figuração ideal, mas incorpora o pensamento filosófico, embasado em uma superação desses limites ideais. Conforme Lukács (1978) a essência das categorias baseadas no materialismo, corresponde ao reflexo da realidade, que deve ser confirmado na práxis humana, para se tornarem categorias lógicas.

Para atender ao pressuposto teórico-metodológico deste método, Paulo Netto (2011) atesta que o pesquisador deve partir do objeto de estudo pelas mediações das categorias, no intuito de se aproximar de uma compreensão que contemple as suas múltiplas determinações. No trilha deste raciocínio, a relação do pesquisador com o objeto, possibilita extrair as múltiplas determinações, que constituem o concreto real.

Cabe destacar que a argumentação de Marx se opõe à proposição de que o mais simples explica o mais complexo, considerando que “somente quando uma forma mais complexa se desenvolve e é conhecida é que se pode compreender inteiramente o menos complexo - é o presente, pois, que esclarece o passado [...]”. Ademais, “o estudo das categorias deve conjugar a análise diacrônica (da gênese e desenvolvimento) com a análise sincrônica (sua estrutura e função na organização atual)” (PAULO NETTO, 2011, p. 48-49, destaque do autor).

O movimento das categorias surge, por conseguinte, como um ato de produção real, cujo resultado é o todo de pensamento, é o mundo, na medida em que a totalidade concreta, na condição de totalidade, de concretude, e de produção de pensamento, não é “o produto do conceito que engendra a si próprio, que pensa exterior e superiormente à observação imediata

e à representação, mas um produto da elaboração de conceitos a partir da observação imediata e da representação” (MARX, 2016, p. 248-249).

Em suas reflexões acerca do processo de abstração das categorias mais simples que se constituem como um ponto de partida para a compreensão de uma dada realidade social, Minto (2011) referenciado em Marx, assevera a necessidade de fazer a viagem de volta em direção às determinações mais complexas, a partir da análise das representações concretas desta mesma realidade.

As categorias mais simples são aquelas que podem ser abstraídas das relações concretas, expressando as relações mais gerais de uma dada realidade e funcionando como ponto de partida para a sua compreensão. Mas isso é insuficiente se não se analisa a forma concreta que estas categorias simples representam na sociedade em questão: a burguesa moderna. Daí a necessidade de, uma vez cumprida essa etapa, fazer uma “viagem de retorno” ao mais complexo (que também é o mesmo “concreto” que servira de ponto de partida), para torná-lo concreto pensado, isto é, a realidade caótica apreendida pelo pensamento e explicada por sua própria racionalidade. Entre o ponto de partida e o ponto de chegada produz-se, assim, um salto qualitativo (MINTO, 2011, p. 9).

Este salto qualitativo torna-se verossímil à medida que o pesquisador situa a realidade em um contexto concreto no intuito de apreender o que não está revelado. Deste modo, por meio da sistematização e análise dos dados referentes ao contexto em estudo, é possível extrair das informações um conhecimento novo. Deste modo, o acúmulo de forças em determinada direção, poderá chegar a um salto qualitativo, rumo a algo totalmente diverso, pela produção de novos conhecimentos e resultados.

Nesse ínterim, Taffarel (2005, p. 1) enfatiza, em seus estudos acerca deste tema, a necessidade de utilização das categorias da dialética materialista de forma precisa, uma vez que nos permitirão delimitar e problematizar as questões científicas, responder à matriz de problemas levantados e estabelecer o caminho lógico das respostas, “para que seja possível apreender a realidade em sua essência na produção do conhecimento científico. A não utilização de categorias, a não compreensão da lógica e da teoria do conhecimento tem comprometido a qualidade da produção científica da área da educação [...]”.

De seu lado, Minayo (2004) distingue as categorias em: analíticas, referentes às relações sociais fundamentais, podendo ser consideradas essenciais para o conhecimento do objeto em seus aspectos gerais; e as categorias empíricas, que são aquelas construídas com uma finalidade operacional, que visam apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica ou no trabalho de campo.

Cury (1986, p. 21), por sua vez, define as categorias como “conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade”. Nessa ótica, as categorias dialéticas são caracterizadas com a função de interpretar a realidade, assumida pelos grupos que participam de uma prática educativa, na qual o indivíduo direciona a sua prática profissional a partir de uma perspectiva crítica ou alienada.

Por esse viés, considerando compreensão do fenômeno educativo, Cury (1989) apresenta cinco categorias, definidas como instrumentos metodológicos de análise da prática educativa, quais sejam: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia. De acordo com o autor, a categoria da contradição constitui-se como a base de uma visão dialética e busca expressar o real contraditório por meio do contexto das relações sociais, que por sua vez, são antagônicas e contraditórias.

À vista disso, a contradição é relacionada como um fator de desenvolvimento da sociedade, e caracteriza-se pelo movimento histórico, refutando a concepção de linearidade, pois parte do entendimento de que nada existe em permanência e, portanto, toda realidade é passível de superação. Ao analisar o discurso pedagógico em articulação com a categoria da contradição, acentuamos o caráter contraditório da educação, em suas possibilidades e limites de atuação. No que lhe concerne, a categoria de totalidade busca atingir uma compreensão do real, em uma concepção dialética dos processos particulares, com vistas a obter uma síntese explicativa. Portanto, procura relacionar os aspectos particulares com o contexto social mais amplo que produz as contradições (CURY, 1989).

Não há como interpretar a realidade sem compreender a categoria de mediação, por meio da qual o indivíduo é mediador das relações sociais e atua como motivador para intervenção no real. As mediações permitem a apreensão do movimento histórico do ser social, constituindo-se, portanto, como um instrumento básico para entender o processo educativo, tendo em vista que a educação transmite e organiza os pressupostos de uma cultura. Nesse sentido, para que a educação exerça a sua função mediadora, por meio da prática pedagógica, faz-se necessário um movimento na direção das convicções que determinam as ações sociais, com vistas à superação da aparente distância e fragmentação entre o campo das ideias e da ação (CURY, 1989).

No entendimento de Cury (1989), a categoria da reprodução diz respeito à característica da sociedade em lutar pela sua autoconservação, na qual reproduz as condições que possibilitam a manutenção das suas relações básicas. Por esse viés, o sistema capitalista

se mantém através de ideologias e práticas que reproduzem a acumulação do capital, no qual a educação poderá atuar como mediadora dos processos de acumulação, ao reproduzir ideias e valores que contribuem para a eficácia do capitalismo.

Por fim, Cury (1989) discorre sobre a categoria de hegemonia, ressaltando que é por meio das relações de classe que a sociedade se fortalece e alcança o consentimento de grupos sociais, o que permite a reprodução das relações de produção. Nessa perspectiva, a classe dominante busca meios para transformar a sua concepção de mundo em um consenso absorvido pela população, com o fim de garantir a ordem estabelecida. O autor suscita, ainda, a possibilidade das classes subalternas alcançarem a hegemonia na sociedade e, em consequência, orientarem, inclusive, o campo educacional.

Sob a perspectiva da dialética materialista, Kuenzer (2008) alerta que apenas a enunciação das categorias metodológicas não é suficiente, visto que, apesar de serem “universais e concretas”, não substituem o contato com o conteúdo na compreensão de um objeto, sendo necessário, portanto, que o pesquisador elabore categorias de conteúdo a partir do objeto de pesquisa. Cada categoria de conteúdo, por sua vez, “é passível de detalhamento, em subcategorias, a partir das quais o pesquisador coletará e organizará os dados, configurando-se, portanto, em um movimento que parte do geral ao particular na investigação, e do particular ao geral na exposição” (KUENZER, 2008, p. 66).

Em face disso, Kuenzer (2008) diferencia as categorias em dois tipos: categorias metodológicas, do próprio método dialético, tais como: práxis, totalidade, contradição e mediação, que darão suporte à relação pesquisador-objeto de pesquisa no desenvolvimento dos procedimentos, correspondendo às leis objetivas e, portanto universais, no sentido de que permitem investigar qualquer objeto, em qualquer realidade; e as categorias de conteúdo, que fazem a mediação entre o universal e o concreto, por meio de recortes particulares que são definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação. Por conseguinte, a metodologia é definida por meio da expressão das leis universais, das categorias metodológicas, e da sua aplicação aos recortes particulares, além das categorias de conteúdo, que possibilitarão a compreensão do objeto investigado de forma específica, levando-se em conta a sua relação com as partes e com o todo. Pelo exposto, as categorias metodológicas – práxis, totalidade, contradição, mediação – correspondem às leis objetivas e, portanto, universais, o que lhes confere aplicabilidade ao estudo de qualquer realidade.

Sob tal acepção, além das categorias práxis, totalidade, contradição e mediação, foram construídas categorias de conteúdo, com base nos objetivos traçados e, também, a partir da aparição recorrente de determinados assuntos nos dados coletados. Sob tal acepção, a

compreensão das categorias metodológicas e de conteúdo, contribuiu de forma consistente para apreender a realidade investigada, ao promover a articulação entre as partes, e das partes com o todo, em um movimento dialético de construção de um conhecimento novo, que ao oportunizar o encontro entre teoria e prática, possibilitou a compreensão da realidade estudada, com vistas à sua transformação.

Em se tratando de apreender o fenômeno que nos propomos a investigar, as políticas de valorização profissional, na qual se insere a problemática dessa investigação, qual seja: a valorização do técnico administrativo em educação no IF Baiano, na qual consideramos a possibilidade de obter uma visão ampla e contextualizada do objeto de estudo, além de uma compreensão da realidade em suas múltiplas determinações, levando-se em conta os aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais, tendo em vista que, sob essa perspectiva teórica, o processo de pesquisa envolve um conhecimento dialético e crítico da realidade.

Isto condiz com os estudos de Gil (2008, p. 14) ao destacar que a dialética proporciona os fundamentos para uma interpretação dinâmica e abrangente da realidade, uma vez que “estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc.”. Por essa ótica, Opolski e Leme (2016, p. 110) argumentam que “a perspectiva do materialismo histórico dialético revela uma análise mais complexa e completa da sociedade e da sua produção, pois demonstra o movimento e a produção concreta realizada através da história”, visto que trata com maior clareza as relações sociais, possibilitando uma visão não fragmentada da realidade.

Com efeito, as reflexões teóricas permitem traçar as relações contraditórias existentes nos diferentes documentos e nos dados empíricos, relacionando-os com as determinações sociais capitalistas identificadas no processo. Nessa perspectiva, sistematizamos e analisamos os dados coletadas, levando em consideração a forma de manifestação do fenômeno, as analogias, as especificidades e as contradições da realidade material, que partem do universal para o particular. Sob esse aspecto, Paulo Netto (2011, p. 45) aponta que as determinações mais simples entram “no nível da universalidade; na imediaticidade do real, elas mostram-se como singularidades – mas o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade”.

A partir de um acercamento com os estudos de Marx (1968, p. 16) “é mister, sem dúvida, distinguir formalmente o método de exposição do método de pesquisa”. Portanto, na sequência, empreendemos um movimento inverso, no qual expomos os resultados da pesquisa levando-se em conta a realidade do fenômeno em sua particularidade. Para tanto, além das categorias metodológicas que permeiam a extensão do texto, intencionamos conhecer as

categorias de conteúdo, que constituem a articulação da realidade concreta vivenciada pelos TAEs em seu contexto de trabalho, para, a partir daí, realizar a caminhada de volta, da esfera particular para as abstrações universais, possibilitando a apreensão do real em sua essência. A esse respeito, Paulo Netto (2011, p. 27) assinala que “os pontos de partida são opostos: na investigação, o pesquisador parte de perguntas, questões; na exposição, ele já parte dos resultados que obteve na investigação”.

Marx (1978, p. 117, grifo do autor) salienta que “[...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto, **não é senão a maneira de proceder do pensamento**, para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado”. Este modo de proceder do pensamento permite se apropriar teoricamente de uma realidade para percorrer o caminho de volta, que por sua vez, caracteriza-se como o método mais adequado para a elaboração teórica.

No Posfácio à segunda edição do livro *O Capital* encontra-se descrita a essência do método dialético proposto por Marx (1985a), no qual diferencia os momentos da investigação e da exposição.

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori. (MARX, 1985a, p. 16).

Conforme exemplificado por Marx (2016, p. 247), “parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva”, que no caso da economia política, é representado pela população, considerada “a base e o sujeito do ato social de produção como um todo”. Contudo, por esta via, a representação é reduzida a uma determinação abstrata, pois desconsidera os elementos que a compõem, nesta situação, “teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples [...]”.

Por isso, Marx (2016, p. 247) propõe uma nova possibilidade de compreender o objeto, considerando a possibilidade de trilhar o caminho inverso, através de um percurso que apreende o real, a matéria, a partir do dado empírico. Logo, faz-se necessário seguir em sentido contrário até chegar novamente à população, “que não seria, desta vez, a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações

numerosas”. Sob tal acepção, “as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento, [...] enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto [...]” (MARX, 2016, p. 247).

Nesse contexto, Marx busca revelar as contradições vivenciadas pela sociedade capitalista, partindo da investigação e interpretação efetiva da realidade empírica, cujo enfoque recai sobre o campo real, concreto, de forma oposta ao entendimento anterior, que se concentra no campo abstrato das ideias.

Nestes termos, “o concreto é concreto por ser síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que o concreto é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida”, ainda que seja o ponto de partida efetivo da observação imediata e da representação (MARX, 2016, p. 248). Portanto, o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas diversas determinações, uma vez que ao passar do abstrato ao concreto, o ser pensante se apropria do mundo, em seus determinantes universais. Portanto, “a abstração é o caminho e o instrumento pelos quais o pensamento se apropria da realidade” (MARX, 1983, p. 12).

Nesse ínterim, com vistas a um melhor entendimento do método, Paulo Netto (2011) propõe distinguir o significado dos termos *abstração* e *abstrato*.

A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável - aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força em que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador. A abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir “determinações as mais simples”. Neste nível, o elemento abstraído torna-se “abstrato” - precisamente o que não é na totalidade de que foi extraído: nela, ele se concretiza porquanto está saturado de “muitas determinações”. A realidade é concreta exatamente por isso, por ser “a síntese de muitas determinações”, a “unidade do diverso” que é própria de toda totalidade. O conhecimento teórico é, nesta medida, para Marx, o conhecimento do concreto, que constitui a realidade, mas que não se oferece imediatamente ao pensamento: deve ser reproduzido por este e só “a viagem de modo inverso” permite esta reprodução (PAULO NETTO, 2011, p. 44, grifos do autor).

Em seus estudos, Gomide (2014) destaca que a implementação de uma política pública é assinalada por interesses políticos, sociais e ideológicos, relacionados aos contextos econômicos e culturais. À vista disso, para entender uma política educacional faz-se necessário compreender a lógica que permeia o sistema capitalista. Além do mais, é relevante

compreender o fenômeno a partir da articulação entre as determinações que enfocam os conceitos de singularidade, particularidade e universalidade trazidas pela linha materialista, uma vez que enriquecem as investigações acerca das políticas educacionais. Nas palavras da autora:

Singularidade, no sentido de que a análise de uma política educacional é um recorte da realidade que ganha significado tanto na particularidade do momento histórico em que é concebida como nas determinações universais do capitalismo global. A investigação sobre políticas educacionais implica, portanto, no resgate da historicidade do fenômeno, buscando investigá-lo sob a perspectiva histórica no sentido de desvelar os conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão por detrás da implementação de tais políticas e, neste sentido, é preciso reconhecer o campo das políticas educacionais como um domínio de investigação histórica, resgatando a historicidade cíclica e superando a investigação puramente narrativa e descritiva dos fatos (GOMIDE, 2014, p. 132).

Nesse contexto, o objeto pesquisado deverá ser apreendido em sua totalidade, levando-se em conta, os elementos do campo universal, do singular e do particular, tendo em vista que as categorias metodológicas fazem a mediação entre a totalidade, isto é, entre o contexto, e a especificidade do objeto investigado. Pelo exposto, neste estudo, as determinações universais estão tipificadas nas políticas públicas de valorização da educação brasileira, sendo representadas pela luta dos trabalhadores da educação diante do sistema capitalista.

De acordo com Consaltér e Fávero (2019, p. 155) a pesquisa em políticas educacionais requer um “enfoque teórico em sua abordagem, possibilitando que se estabeleça um processo dialético entre a percepção da realidade social a partir do estudo científico dos problemas envolvidos na questão educacional e as políticas públicas respectivas, entendidas como a ação do Estado”.

Quanto à particularidade, está configurada pelas políticas e normativas internas do IF Baiano, englobando o grupo social ao qual pertencem esses trabalhadores e que tem características próprias de organização e funcionamento. Nessa ótica, a particularidade possibilita que a universalidade, agregue sentido na vida singular dos sujeitos, na medida em que a questão de um grupo isolado, diz respeito a vários segmentos sociais articulados por uma determinada lei. Portanto, a singularidade dos TAEs é um recorte da realidade que ganha significado tanto no movimento histórico vivenciado sob a materialidade das políticas públicas no IF Baiano, quanto nas determinações universais da sociedade do capital.

Reiteramos que o recorte feito na pesquisa concerne aos Técnicos Administrativos em Educação, sujeitos deste estudo, que compõem uma das categorias de profissionais que atuam

no IF Baiano, *campus* Itapetinga, representados como singularidade nesta pesquisa. Para tanto, nos respaldamos em Pontes (1989) ao assegurar que o método dialético é a forma mais adequada de investigar o real, uma vez que o método de conhecimento da realidade deve emergir do próprio movimento do real a partir de aproximações do real com o movimento do objeto. Segundo o autor, “este movimento busca apreender na unidade da diversidade contraditória das determinações do ser, a legalidade imanente, a qual se processa na dialética da singularidade – mediatizada pela particularidade – universalidade e vice-versa” (PONTES, 1989, p. 13).

A dialética do universal, particular e singular se manifesta na realidade, ao considerar que a partir do pensamento vamos do singular ao universal através do particular, na qual o ser social, compreendido em uma visão de totalidade, e seus complexos dinâmicos estão submetidos a uma estrutura social, que mesmo tendo uma característica de universalidade para o ser social, se expressa em cada complexo de maneira particular. Por conseguinte, no âmbito da universalidade se encontram as grandes determinações e leis referentes a um complexo social, que no campo da singularidade, ficam ocultas pela dinâmica dos fatos (PONTES, 2000).

Logo, é na dialética entre o universal e o singular que se encontra o mecanismo para desvendar o conhecimento do funcionamento do ser social, denominada por Lukács (1978) de dialética de particularidade, caracterizada como um campo de mediações, que asseguram o movimento e nos permitem realizar aproximações contínuas ao real. A particularidade age no contexto do ser social, entre a vida singular de cada homem e sua experiência geral, uma vez que, “o particular é a expressão lógica das categorias de mediação entre os homens singulares e a sociedade”, que são impossíveis de serem compreendidos de modo isolado e por si mesmos. Nesse sentido, reafirmamos que é somente por meio da análise dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto.

Dessa forma, embasados nos estudos de Fornari (2018, p. 23) buscamos no desenvolvimento da pesquisa, a conexão e a articulação dessas estruturas, no qual entendemos que os TAEs são considerados a partir de singularidades “inseridas na complexidade estruturada, sendo determinados na constante articulação da universalidade e da particularidade. [...] É preciso ter claro que o singular (dado de forma imediata pela percepção) existe com ou pelas determinações da universalidade e da particularidade” (FORNARI, 2018, p. 23, destaque da autora).

Na proposta de criação dos Institutos Federais de Educação, preconiza-se a superação da dualidade na educação, assim como a possibilidade de desfazer a dissociação entre teoria e

prática ao considerar que não são nem uma escola técnica, nem uma universidade, pois se caracterizam pela matriz marxista da indissociabilidade entre os elementos de ordem técnica, prática e a compreensão teórica.

Alicerçado na concepção materialista, Fornari (2018, p. 23), em seus estudos sobre a realidade dos Institutos Federais, assevera que “não é possível compreender a totalidade social em todos os seus aspectos quantitativos e qualitativos, mas existe a possibilidade de perceber que essa totalidade está presente nas particularidades pesquisadas e nos recortes feitos”, nos quais encontramos traços da totalidade social da educação no Brasil. E na sequência, complementa: “Isso se verifica na medida em que seus paradoxos são fruto de uma contradição maior, qual seja a que coloca a propriedade privada acima da vida. Sendo parte dessa universalidade inacabada, os institutos são também inacabados, isto é, um projeto em disputa” (FORNARI, 2018, p. 23).

A partir daí advêm alguns questionamentos, enquanto manifestação universal, ao analisar como as contradições do sistema capitalista têm refletido nas particularidades e singularidades que fazem parte da essência dos TAEs, considerando a complexidade do fenômeno em sua totalidade e movimento, que busca evidenciar ainda, quais são os avanços na valorização e reconhecimento dos TAEs enquanto profissionais da educação.

À vista disso, além de conhecer e compreender a realidade expressa nas políticas de valorização e nas práticas vivenciadas no trabalho dos TAEs intentamos alcançar as relações que determinam essa realidade, no intuito de contribuir para a sua transformação, através da análise das contradições existentes entre o que está posto nas normativas legais e o que de fato acontece no cotidiano de trabalho dos TAEs no IF Baiano, *campus* Itapetinga. Por esse viés, situamos a realidade social vivenciada pelos TAEs no contexto da luta de classes, que tem como fundamento uma sociedade assentada no modo de produção capitalista sendo, portanto, contraditória e tencionada por sujeitos históricos, em um espaço de disputas, marcado por antagonismos.

## 2.2 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO: *LÓCUS* E SUJEITOS DE PESQUISA

Consideramos que a materialidade da pesquisa, nos termos propostos, não teria a mesma significação sem um sensível exercício de escuta e uma aproximação entre pesquisador e sujeito, potencializado no período de inserção *in loco* no campo de pesquisa. Isto posto, destacamos que esta investigação tem como foco a valorização dos profissionais Técnicos Administrativos em Educação que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência

e Tecnologia Baiano, instituição definida como *locus* de pesquisa de campo, que é parte integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, conforme contextualização apresentada na seção 3 desta dissertação. O IF Baiano é referência em educação profissional no Estado da Bahia, uma instituição multicampi, sendo que, dentre as catorze unidades, definimos o IF Baiano, *campus* Itapetinga comunidade de análise da investigação.

A escolha da instituição como recorte contextual da pesquisa, deu-se em função da aproximação da investigadora com o objeto de pesquisa, por ser seu contexto de atuação profissional, tendo vivenciado situações que despertaram e impulsionaram questões referentes ao problema de pesquisa investigado, e suscitaram um olhar científico para uma demanda de cunho profissional, cuja necessidade de intervenção fez-se relevante e necessária. É importante referendar que este estudo não trata a problemática em estudo, como específica do recorte geográfico feito, mas, antes disso, reconhece a possibilidade de generalizações, tendo em vista a existência de servidores TAEs, vinculados à Rede Federal de Educação em diferentes localidades do país.

Os sujeitos desta pesquisa são os Técnicos Administrativos em Educação, servidores efetivos que atuam no Instituto Federal Baiano e que ingressaram por meio de concurso público, especificamente para a área da educação. A carreira dos TAEs contempla uma grande variedade de cargos e possui trabalhadores com níveis de escolaridade variados, incluindo desde a formação básica até a superior, cujos profissionais não atuam apenas na educação básica, mas também na educação superior e pós-graduação, além de cursos de formação inicial e continuada, nos quais desenvolvem atividades estratégicas na área administrativa e acadêmica, constituindo-se parte integrante do processo de formação técnica e profissional dos alunos.

Na Rede Federal de Educação na qual se enquadra o IF Baiano, os profissionais são distribuídos em três categorias: docentes (com vínculos efetivos e temporários), Técnicos Administrativos em Educação (com vínculos efetivos) e os funcionários terceirizados. Portanto, o quadro de servidores efetivos da instituição é composto por duas carreiras: Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), disciplinado pela Lei nº 12.772/ 2012 (BRASIL, 2012a), e a carreira dos Técnicos Administrativos em Educação, regida pela Lei nº 11.091/ 2005.

Mediante o conhecimento de tais dados, consideramos o IF Baiano um universo significativo para justificar o *locus* de estudo desta investigação, no qual elencamos os

servidores Técnicos Administrativos em Educação, como participantes deste trabalho, por compreender que são os sujeitos diretamente interessados neste objeto de pesquisa.

Nessa perspectiva, destacamos que a “seleção dos elementos amostrais em pesquisas qualitativas não decorre da mensuração da distribuição de categorias [...] decorre, sobretudo, da preocupação de que a amostra contenha e espelhe certas dimensões do contexto, algumas delas em contínua construção histórica” (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008, p. 20).

No intuito de construir as informações necessárias para a pesquisa, aspiramos à seleção de sujeitos que, apesar de atuarem no mesmo contexto de trabalho, isto é, no IF Baiano, *campus* Itapetinga, são servidores procedentes de formações, setores, e vivências de trabalho distintas, ampliando a possibilidade de fornecer dados que respondam à questão formulada, o que contribuirá para alcançar os objetivos deste estudo.

De acordo com Fontanella, Ricas e Turato (2008, p. 24), os projetos de pesquisa se inserem em um contexto que “extrapola questões puramente metodológicas, situando-se num determinado contexto político de produção científica. Os objetivos de pesquisa inserem-se também neste contexto mais amplo e influenciam todos os aspectos do processo de amostragem”. Por conseguinte, o emprego de amostras não probabilísticas, depende dos objetivos da investigação, podendo representar uma etapa complexa, ao considerar as dificuldades relacionadas

à fundamentação teórica que constrói o objeto em investigação e, portanto, quais os indivíduos mais adequados para serem incluídos na amostra (ou seja, a adequação da amostra ao objeto de estudo) [...]. Portanto, embora o recorte do objeto determine indiretamente os componentes amostrais, estes são mais especificamente definidos pelos objetivos (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008, p. 24, destaque dos autores).

Em relação ao critério de inclusão dos sujeitos a serem investigados, intencionamos contemplar a diversidade de cargos, níveis e funções, de acordo com informações coletadas na Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e fornecidas pelo Núcleo de Apoio à Gestão de Pessoas (NAGP) do *campus* Itapetinga, e, ainda, em consonância com a estrutura de cargos apresentada no plano de carreira da categoria (PCCTAE). Nesse sentido, a forma de constituição de um subconjunto “representativo do contexto sob investigação, é um importante recurso de validação de estudos científicos, uma vez que os dados a serem trabalhados emergem fundamentalmente – embora parcialmente – dos elementos que compõem tal subconjunto” (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008, p. 19).

Para tanto, optamos por selecionar servidores que revelem características representativas dos seguintes parâmetros: representantes de cada nível de classificação funcional<sup>2</sup>, quais sejam, C, D e E; membros que fazem parte da equipe multidisciplinar com cargos específicos, que são representados por apenas um servidor, e outros que possuem mais servidores atuando em diferentes setores e, por conseguinte exercendo funções diferenciadas; servidores que atuam em funções de gestão; servidores com diferentes formações acadêmicas; e também, aqueles que já atuaram tanto em setor acadêmico, quanto em setor administrativo.

A despeito da necessidade de estabelecer um número amostral nas investigações qualitativas não censitárias, “o que há de mais significativo nas amostras intencionais não se encontra na quantidade final de seus elementos, mas na maneira como se concebe a representatividade desses elementos e na qualidade das informações obtidas deles” (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008, p. 20).

Nesse direcionamento, levando-se em consideração os objetivos desta pesquisa, e a combinação dos parâmetros elencados, intentamos a constituição de um grupo representativo de sujeitos da realidade empírica pesquisada, no qual definimos uma amostra composta por dez servidores TAEs do IF Baiano, *campus* Itapetinga. Deste modo, os servidores foram convidados através do e-mail institucional e pelo WhatsApp, sendo que, no conteúdo da mensagem, foram explicitados os objetivos, a metodologia e as informações gerais deste trabalho, ressaltando que o material solicitado compunha um dos instrumentos de análise para realização desta pesquisa.

Portanto, o universo desta pesquisa é constituído pelos 45 TAEs que atuam no IF Baiano, *campus* Itapetinga, sendo a amostra constituída pelos sete participantes que manifestarem interesse em participar desta investigação. Com base no exposto, a definição desta amostra é considerada pela pesquisadora como representativa do contexto sob investigação, ao utilizar como critério a questão da heterogeneidade dos TAEs, visto que são procedentes de diferentes cargos, atuando, por vezes, em funções de gestão que não têm relação direta com a sua formação acadêmica e o seu nível funcional. São considerados, ainda, os critérios de adesão e disponibilidade para participação na pesquisa. Tendo em vista que os dados analisados emergem, especialmente, dos participantes que compõem esta amostra, enquanto grupo integrante da realidade empírica pesquisada.

---

<sup>2</sup> Conforme explicitado na seção 5, que aborda o Plano de Carreira dos Cargos Técnicos-Administrativos em Educação (PCCTAE).

## 2.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Em um estudo qualitativo a busca por dados na investigação leva o pesquisador a percorrer caminhos diversificados, dependendo da finalidade que se deseja alcançar. Nessa direção, são utilizados alguns procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados, que possibilitam produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e conhecer a maneira como estes têm sido desenvolvidos, o que torna mais significativas as informações coletadas.

Ao considerar o objeto de estudo, prosseguimos ao delineamento dos instrumentos para produção e análise das informações, adotando as técnicas de coleta de dados como aportes teórico-práticos que permitem uma aproximação com o objeto, e uma interação com os sujeitos da pesquisa, no qual destacamos a realização de revisão de literatura, análise documental e pesquisa de campo. Para a construção dos dados sobre os fenômenos investigados utilizamos como instrumentos de pesquisa: a análise de documentos que relacionados com a temática de pesquisa, consubstanciados com os dados obtidos por meio da realização das conversas interativo-provocativas. Além do mais, a pesquisa foi realizada após autorização formal da Direção Geral do IF Baiano, *campus* Itapetinga.

### 2.3.1 A análise documental como instrumento de produção de informações

No entendimento de Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Isto significa que as informações possibilitam aprofundar a discussão acerca de determinado assunto, a partir de documentos que tenham significado para a investigação, com o objetivo de empreender, via de regra, uma análise crítica das propostas em questão.

Conforme apontam Lakatos e Marconi (2003), a análise documental alcança as fontes primárias de dados, tais como, as normas jurídicas e os documentos oficiais de políticas públicas, que funcionarão de base para este estudo, ao passo que o levantamento bibliográfico, abarca fontes de dados secundários, englobando as produções acadêmicas e científicas publicadas sobre o tema de estudo, permitindo ao pesquisador o contato direto com essas produções. Isso significa que a análise documental desafia a capacidade do pesquisador em selecionar os documentos que servirão de base de acordo com o objeto de estudo, assim

como tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015).

À vista disso, para contextualizar os dados da pesquisa e também subsidiar este estudo, procedemos à análise documental, com a finalidade de investigar como ocorre a valorização dos TAEs na legislação nacional, no plano de carreira da categoria (PCCTAE), e no IF Baiano, analisando os avanços e limites no campo legal.

Por conseguinte, foram utilizadas como fontes de pesquisa algumas leis, decretos, resoluções, portarias, e normativas internas do IF Baiano que fundamentam as políticas de valorização dos servidores Técnicos Administrativos em Educação nas IFES. Nesse contexto, destacamos: a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Lei 11.091/2005, que institui o Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação (PCCTAE); Lei 11.784/2008, que objetiva subsidiar a política de gestão de pessoas do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo (PGPE) (BRASIL, 2008a); Lei 12.014/2009 (BRASIL, 2009a), que delimita a categoria de profissionais da educação; Lei 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) (BRASIL, 2014a); o Decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016a), que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, entre outros.

Cabe ressaltar, ainda, que utilizamos alguns documentos internos que foram disponibilizados pelo IF Baiano, como fonte primária de informação, considerados essenciais para a compreensão das concepções e contexto, além de identificação das possíveis contradições nas quais se insere o objeto de pesquisa. Para estes documentos, fizemos o recorte temporal até dezembro de 2019, levando em consideração o caráter dinâmico das políticas públicas e legislações relacionadas à carreira do servidor público, especialmente da área educacional, no qual vivenciamos um período de constantes mudanças nas normativas internas tendo em vista a necessidade de se adequar às novas reformas e legislações.

A análise de tais documentos visa identificar se estão em consonância com a perspectiva de valorização preconizada na legislação nacional no que se refere às questões atinentes aos TAEs, sobretudo o estudo da Lei 11.091/2005, que institui o Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação (PCCTAE). Para tanto, no estudo dessas fontes documentais, foram analisadas as perspectivas relacionadas às categorias da valorização, tais como: carreira, remuneração, condições de trabalho e saúde, bem como as finalidades, objetivos e princípios que orientam a formação e reconhecimento profissional dos TAEs.

### **2.3.2 Adentrando pelo campo empírico: as *conversas interativo-provocativas* como instrumento de coleta e produção de informações**

Sobre a pesquisa de campo, Minayo (1994, p. 53) argumenta que é “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. Nesse sentido, o estudo de campo possibilita ao pesquisador um contato direto com o sujeito investigado, mediante a delimitação da área a ser estudada.

Com o fim de subsidiar o conhecimento das principais demandas da categoria dos servidores TAEs que atuam no âmbito do IF Baiano, *campus* Itapetinga, no que se refere à valorização profissional, assim como no intuito de aprofundar a análise e compreensão do fenômeno pesquisado, optamos pela realização de entrevista semiestruturada, em uma modalidade denominada *conversa interativo-provocativa* (CIP), desenvolvida por Nunes (2011). Para tanto, o autor baseou-se em alguns princípios da Epistemologia Qualitativa na perspectiva de González Rey (2005), que preconiza o conhecimento como uma produção construtiva-interpretativa, na qual os instrumentos devem ser utilizados em uma perspectiva dialógica, para que os sujeitos tenham liberdade para se expressar a partir de suas necessidades e visão de mundo.

Sob tal acepção, a construção das informações é efetivada na particularidade dos diferentes sujeitos e de seus espaços de atuação. Deste modo, buscamos interpretar a realidade a partir da singularidade do IF Baiano *campus*, Itapetinga, na condição de espaço de pesquisa que tem seu valor garantido pelo que representa para o modelo teórico desenvolvido no decorrer deste estudo. Portanto, o contexto articulado do IF Baiano, *campus* Itapetinga, singulariza o espaço de pesquisa permitindo um aprofundamento em compreender a realidade investigada.

As CIPs, portanto, estão ancoradas, ainda, em uma abordagem qualitativa e interpretativa, cujas conversas são caracterizadas como uma melhor forma de comunicação interativa e de expressão do sujeito. Nunes (2011, p.62) esclarece quanto à escolha desta denominação, ao considerar a “necessidade de evidenciar a natureza interativa dessas conversas, do mesmo modo e com a naturalidade semelhante àquela que ocorre em qualquer conversa que as pessoas estabelecem no seu cotidiano, independente de estarem ou não participando de uma pesquisa”. Nesse contexto, além da possibilidade de tratar com profundidade temas considerados complexos, as CIPs proporcionam uma interação maior com os sujeitos envolvidos no processo.

Desta maneira, justificamos a realização das CIPs por considerarmos que esse instrumento é suficientemente adequado para alcançar o objetivo proposto, tendo em vista a possibilidade de compreender a perspectiva de valorização profissional dos TAEs em seu contexto de trabalho no IF Baiano, além de possibilitar um diálogo mais espontâneo e aberto sobre a temática. Portanto, reiteramos a importância de ouvir os sujeitos, que devem ser compreendidos levando-se em conta o seu ponto de vista na descrição e entendimento dos fenômenos.

Segundo Nunes (2011, p. 51), é pertinente ressaltar, ainda, que as *conversas interativo-provocativas* permitem “ao pesquisador ter acesso à expressão subjetiva e individual dos sujeitos, mas são suas capacidades interpretativa e de apreensão da realidade que irão possibilitar a captação dos sentidos que os sujeitos dão ao objeto de estudo da pesquisa”. Nesse entendimento, são caracterizadas como um meio para a compreensão e interpretação de dados, levando-se em consideração o ponto de vista dos sujeitos envolvidos, a produção de informações e a natureza interativa das relações entre o pesquisador e os participantes da pesquisa.

Por conseguinte, nesta etapa da pesquisa, a contribuição dos sujeitos consistiu em participar de um momento destinado à realização da *Conversa Interativo-Provocativa*, realizada individualmente, por aproximadamente uma hora, cuja abordagem pautou-se em assuntos relacionados à valorização profissional dos TAEs no âmbito do IF Baiano. Ressaltamos que as conversas foram gravadas em áudio, sendo utilizadas apenas para transcrição dos dados.

Embora essas conversas sejam realizadas como uma conversa natural e interativa, elas carregam uma intencionalidade, com o fim de alcançar os objetivos da pesquisa, o que caracteriza a natureza provocativa das conversas, uma vez que a produção das informações acontece na condição de provocação. Essa natureza provocativa estimula a verbalização dos sujeitos no tocante ao objeto de estudo, constituindo-se uma expressão de informações que possibilitarão ao pesquisador apreender os significados que os participantes atribuem ao objeto (NUNES, 2011). Para os fins deste trabalho, será considerada a verbalização dos sujeitos, entretanto, há outros caminhos pelos quais podem se expressar, como podemos observar nas manifestações não verbais: expressões faciais, gestos e emoções, que são também consideradas relevantes na produção de dados.

Nessa contextura, a CIP constitui-se em um recurso técnico utilizado em pesquisas para a produção de dados no qual prevê a elaboração de um roteiro pré-estabelecido com o fim de nortear a conversa e facilitar a interação dos sujeitos com o pesquisador. A proposta de

uma comunicação mais livre permite ao pesquisador reformular o seu roteiro, conforme o desenrolar da conversa, em que outras questões podem ser provocadas, o que proporciona mais naturalidade e espontaneidade a respeito dos pontos abordados.

No entanto, para que essa interação ocorra de forma a propiciar informações pertinentes no desenvolvimento da pesquisa, é necessário que os participantes conheçam os objetivos e a relevância do estudo, oportunizando mais interesse no tema e envolvimento na conversa (NUNES, 2011).

Com efeito, as CIPs ocorrem a partir da delimitação de um roteiro ou pauta com temas ou subtemas, relacionados às questões orientadoras do trabalho. Cabe, portanto, ao pesquisador conduzir e direcionar as conversas, por meio de questões relevantes, relacionadas aos objetivos e contexto da pesquisa, de modo a provocar e incentivar a expressão individual e espontânea dos sujeitos. A esse respeito, Nunes (2011, p. 63) assevera que, geralmente, os sujeitos da pesquisa “se expressam não por conta da pressão do pesquisador ou dos instrumentos de coleta de dados, mas por vontade ou necessidade pessoal de manifestar sua posição em relação ao objeto de estudo”.

Por sua vez, Goldenberg (2015, p. 91) alerta que um dos principais problemas em relação à realização de entrevistas, “é detectar o grau de veracidade dos depoimentos. Ao trabalhar com estes instrumentos de pesquisa, é bom lembrar que lidamos com o que o indivíduo deseja revelar, o que deseja ocultar e a imagem que quer projetar de si mesmo e de outros”.

Ademais, na proposta das CIPs, o pesquisador assume um papel importante, no qual atua de forma ativa, contribuindo para a produção de informações na medida em que conduz as conversas e interage com os participantes em relação ao conteúdo da conversa. Além de considerar o caráter reflexivo das revelações dos participantes, a partir da compreensão e percepção atribuída ao objeto de estudo, o pesquisador deve se atentar para não interromper o raciocínio dos participantes. Ou seja, além de manter o foco da pesquisa, o pesquisador precisa manter o caráter interativo e provocativo da conversa, instigando a fala do sujeito e interpretando as informações que surgem no decorrer da conversa, em um processo dinâmico de reflexão sobre os conteúdos que surgem a partir das expressões dos sujeitos (NUNES, 2011).

### 2.3.2.1 Procedimentos para a realização das conversas interativo-provocativas

Neste tópico, descrevemos os caminhos percorridos para a realização das *conversas interativo-provocativas*. Inicialmente apresentamos a proposta de pesquisa ao Diretor Geral do IF Baiano, *campus* Itapetinga, informando sobre os objetivos e participantes do estudo, além do mais, solicitamos autorização para realizar a investigação nesta unidade. Após a sua anuência, e tomadas as devidas providências quanto à submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da UESB, conforme Resolução nº 466/ 2012 (BRASIL, 2012c), comunicamos também aos TAEs.

Para tanto, convidamos dez (10) TAEs do IF Baiano, *campus* Itapetinga, através do e-mail institucional e pelo WhatsApp, selecionados de forma a contemplar diferentes níveis e cargos integrantes do plano de carreira da categoria. Registramos, então, a adesão de cinco (5) sujeitos que demonstraram interesse em participar da pesquisa. Deste modo, elaboramos um cronograma para a realização das CIPS, agendando data e horário, de acordo com a disponibilidade de cada participante. No entanto, consideramos ainda a possibilidade de integrar outros participantes para que pudéssemos ter mais elementos que enriquecessem a discussão sobre o tema. Em seguida, um dos sujeitos indicou um servidor que talvez tivesse interesse em participar, sendo que ao entramos em contato, prontamente aceitou o convite. Posteriormente, tivemos o retorno de mais um participante interessado em contribuir para a pesquisa.

Nestes termos, as *conversas interativo-provocativas* foram realizadas, de forma individual, com os sete (7) servidores que manifestaram interesse em participar da pesquisa, ocorrendo nos espaços de trabalho dos participantes, levando-se em conta a aproximação do investigador com o ambiente natural dos investigados, conforme os referências teórico-metodológicos do estudo. Sinalizamos que a duração das conversas variou de acordo com o interesse e necessidade de cada participante em discorrer acerca do objeto de estudo. Nesse ínterim, constatamos que havia dados suficientes para aprofundarmos a discussão sobre o objeto de pesquisa.

Salientamos que os sujeitos convidados a participar da pesquisa de campo foram informados sobre os objetivos e os procedimentos da investigação, e tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), confirmando sua participação. O TCLE, conforme Apêndice A, é composto por duas páginas de esclarecimento sobre o estudo, além do pedido de autorização para a utilização dos dados, no qual o sujeito atesta sua anuência com a pesquisa. Tal procedimento atende aos requisitos presentes no artigo 15, da Resolução

nº 510/2016 (BRASIL, 2016b), do Conselho Nacional de Saúde. Enfatizamos, ainda, que as informações advindas da pesquisa de campo são anônimas e confidenciais, sendo apenas utilizadas para fins estatísticos no contexto da investigação, além do mais, esclarecemos que o participante poderia desistir a qualquer momento.

Desta forma, esclarecemos que o roteiro não foi utilizado de forma engessada, mas seguiu o fluxo das conversas, em que certas questões se diferenciaram e outras foram acrescentadas em diferentes contextos, até mesmo pela própria nuance dos diálogos, que tomaram uma direção relativa ao momento, assim como em conformidade com as singularidades de cada participante.

Além disso, aplicamos um questionário de identificação, conforme Apêndice B, concomitante à realização das conversas com os sujeitos que se dispuseram a participar da pesquisa. As conversas ocorreram no período de novembro de dezembro de 2019, sendo gravadas com o consentimento dos participantes.

Houve a representatividade dos diferentes ambientes de trabalho, o que possibilitou a abrangência do objeto de estudo investigado em suas múltiplas dimensões (MINAYO, 1994).

As informações coletadas foram interpretadas à luz da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2006), por meio de uma categorização que abrangesse a diversidade de significados de singularidades. A reincidência de informação sobre o universo abordado orientou o encerramento da coleta de dados. O estudo foi conduzido dentro dos padrões éticos e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição estudada, sob o Parecer nº 3.845.680, conforme Anexo A. Os depoimentos dos participantes foram apresentados de forma a resguardar suas identidades.

### *2.3.2.2 Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa*

Para melhor compreensão sobre quem são os sujeitos desta pesquisa, apresentamos as informações que constituem o perfil dos Técnicos Administrativos em Educação, contando com sete (7) participantes, para tanto, buscamos preservar as identidades no processo de descrição e análise de dados, tendo em vista que, no decorrer do texto foram denominados com nomes fictícios, conforme explanação na seção 6 desta dissertação. Para traçar esse perfil, elaboramos um questionário que foi preenchido pelos sujeitos no momento da realização das conversas interativo-provocativas, conforme Apêndice B.

Levando-se em conta as questões de sigilo da pesquisa, esclarecemos que também não foram inseridas informações quanto ao cargo e formação dos TAEs participantes, no intuito

de evitar a sua identificação, conforme apresentado no Quadro 2, mais adiante. Em relação ao vínculo empregatício ressaltamos que todos os sujeitos são servidores públicos efetivos da carreira técnico-administrativa em educação, com exceção de um deles que, ainda, está cumprindo o período de estágio probatório. Portanto, são servidores vinculados ao plano de carreira da categoria de TAEs da Rede Federal de Educação, com lotação no IF Baiano, *campus* Itapetinga. O Quadro 1, a seguir, apresenta os dados pessoais dos participantes da pesquisa, no qual estão relacionados os dados referentes à faixa etária, sexo, estado civil e identidade racial.

Quadro 1 - Dados pessoais dos sujeitos

<b>TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO – IF BAIANO ITAPETINGA</b>				
<b>SUJEITOS</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>SEXO</b>	<b>ESTADO CIVIL</b>	<b>IDENTIDADE RACIAL</b>
Ânimo	36 a 40	F	Casado	Negra
Busca	41 a 45	F	Casado	Parda
Identidade	18 a 25	F	União estável	Parda
Prazer	36 a 40	M	Casado	Parda
Realização	41 a 45	F	Casado	Parda
Ressignificação	36 a 40	F	Casado	Branca
Tédio	31 a 35	F	Solteiro	Parda

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

No tocante aos dados pessoais, seis sujeitos se declaram do gênero feminino e apenas um do gênero masculino. Quanto ao estado civil, cinco TAEs são casados, um solteiro e um com união estável. Em relação à faixa etária, um participante informou que tem entre 18 a 25 anos; um entre 31 a 35 anos; três entre 36 a 40 anos; e dois entre 41 a 45 anos. A partir desse dado, percebemos um perfil de TAEs composto, predominantemente por jovens. No que se refere à identidade racial, cinco participantes se declararam pardos, um negro e um se autodeclara branco.

Por ocasião da realização das *conversas interativo-provocativas*, o tempo médio de atuação dos TAEs no serviço público era de 9,14 anos, compreendendo um intervalo de tempo que variava de 11 meses a 15 anos, conforme Quadro 2, adiante, que apresenta o perfil profissional dos sujeitos.

Quadro 2 - Perfil profissional dos sujeitos

<b>TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO – IF BAIANO ITAPETINGA</b>							
	Ânimo	Busca	Identidade	Prazer	Realização	Ressignificação	Tédio
Maior titulação	Mestrado	Mestrado	Especialização	Mestrado	Mestrado	Especialização	Especialização
Nível	D	C	E	E	E	E	E
Tempo de serviço público	9 anos	15 anos	2 anos	9 anos	10 anos	8 anos	11 meses
Função gratificada (FG)/ Cargo de direção (CD)	FG	-	-	CD	CD	-	-
Jornada de trabalho	40 h	30 h	40 h	40 h	40 h	40 h	30 h
Sindicalizado	X	-	-	-	-	-	X
Afastamento/ Licença para capacitação	3 meses	13 meses	-	3 meses	-	3 meses	-
Afastamento por motivo de saúde	-	-	-	15 dias	-	30 dias	15 dias

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020).

No que concerne às informações sobre a jornada de trabalho, cinco servidores cumprem uma carga horária semanal de 40 horas, sendo 08 horas diárias, e dois estão contemplados pela flexibilização da carga horária<sup>3</sup>, perfazendo 30 horas semanais, e mínimo de 06 horas por dia. Quanto ao nível de classificação funcional, conforme o plano de carreira da categoria de servidores TAEs, especificado na quinta seção desta dissertação, informamos a existência de cinco participantes de nível E, um nível D e um nível C. Embora a exigência do cargo seja o ensino médio, os TAEs de nível C e D possuem mestrado, portanto, uma formação superior à requerida para ingressar nestes cargos.

No que tange à titulação acadêmica, três participantes possuem mestrado acadêmico em diferentes áreas, quais sejam: educação, meio ambiente e memória, e um com mestrado profissional em matemática. Em nível de pós-graduação *lato sensu*, são três sujeitos com especialização em: saúde mental, gestão social e, processos educacionais em saúde. Portanto, as áreas de formação variam entre a educação e a saúde, sendo que os profissionais da saúde buscaram formações continuadas em cursos ligados à área educacional, tendo em vista a sua atuação numa instituição escolar. Em relação à oportunidade de atuação na equipe gestora do

<sup>3</sup> Conforme explicitação na sétima seção desta dissertação.

*campus*, três TAEs revelaram ter atuado em cargos de direção, e um TAE assumiu cargo com função gratificada, atuando em coordenações ou chefias de setor.

Outros dados que consideramos relevante destacar, referem-se às seguintes informações explicitadas no quadro 2: somente dois TAEs são sindicalizados, três já foram afastados por motivo de saúde, cujo período variou entre 15 a 30 dias. Quanto aos afastamentos para capacitação, registramos um TAE que se afastou por um período de 13 meses para qualificação, três TAEs que tiraram a licença para capacitação, conforme previsão do Decreto nº 9.901/ 2019 (BRASIL, 2019a), explicitado na quinta seção.

Ademais, um participante declara ter se afastado por um período de 18 meses, em uma modalidade de afastamento parcial. Tal modalidade refere-se à possibilidade de afastamento para qualificação sem a exigência de compensação de carga horária, respaldada por uma normativa interna, conforme Resolução do CONSUP/ IFBAIANO nº 41/2018 concernente a criação de regras gerais para liberação dos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito do IF Baiano, para afastamento integral e parcial, em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

### **3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

No intuito de entendermos o papel desempenhado pela Rede Federal de Educação no cenário educacional brasileiro, devido às diversas transformações relacionadas ao regime jurídico, ao nível de ensino ofertado, à denominação, vinculação e autonomia, é fundamental conhecer a conjuntura em que se efetivou a sua constituição, abarcando os aspectos históricos, políticos e legais que fomentaram e determinaram o contexto vivenciado atualmente, especialmente no âmbito dos Institutos Federais de Educação (IFs).

Pretendemos, ainda, nesta seção, compreender o processo de criação e implementação dos IFs, no intuito de revelar as contradições da realidade apresentada, em termos de crítica à forma e ao papel que desempenham, assim como uma análise dos discursos ideológicos e contradições que permeiam o funcionamento dessas instituições. Para tanto, é fundamental que a pesquisa vá além da aparência das coisas, com o fim de captar as particularidades que ajudem na contextualização dos fenômenos educacionais brasileiros, possibilitando uma análise mais aprofundada da relação complexa entre fenômeno e essência. Por esse viés, Fornari (2018) analisa os IFs

na perspectiva de incorporação de um ser social, histórico, concreto e contraditório, permitindo vê-los como um complexo dentro da totalidade social. Faz-se, assim, um movimento analítico diferente das concepções pragmáticas, em voga atualmente, que se focam apenas no fenômeno de modo estatizado. Uma vez que a sociedade é um complexo estruturado, a práxis humana não pode ser analisada apenas pelo seu aspecto empírico e ser limitada ao imediato (FORNARI, 2018, p. 23).

A história da Rede Federal de Educação iniciou em 1909, ocasião em que, o então Presidente da República, Nilo Peçanha, assina o Decreto-Lei nº 7.566, com a transformação dos Liceus de Artes e Ofícios em escolas de Aprendizes e Artífices, além da construção de novas escolas dedicadas ao ensino profissional, primário e gratuito, destinadas ao ensino profissional primário e gratuito para os “desafortunados”, que mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs). Como proposta política da época, a Rede Federal assume valor estratégico, com a missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo (BRASIL, 2016c).

Sob essa perspectiva, Miranda (2015, p. 71) pondera que a história das instituições que compuseram o rol do reordenamento e expansão da Rede Federal, “desvela que sua estruturação sempre esteve vinculada à tentativa governamental de implantar um modelo educacional em que o desenvolvimento educacional estivesse atrelado ao desenvolvimento socioeconômico do país”. Tal vinculação deixou marcas identitárias perceptíveis em todas as suas fases.

Com o desenvolvimento de novas tecnologias, agregadas ao crescimento da produção e da prestação de serviços, estabeleceram-se novos cenários econômicos e produtivos na década de 1980, surgindo outras demandas para as instituições de educação profissional, que exigiram a diversificação de programas e cursos no intuito de aumentar o acesso e elevar os níveis da qualidade da oferta.

Nas últimas décadas do século XX ocorreram inúmeras transformações no sistema capitalista que impactaram significativamente o mundo do trabalho, que após registrar um período de crescimento, foram marcados pela estagnação nos anos de 1970 e pela crise estrutural do capitalismo (ANTUNES, 2010). Nesse contexto, o capitalismo busca estratégias de superação das suas crises, devido ao seu caráter sociometabólico, busca se reinventar, utilizando-se de padrões de organização do trabalho que se baseiam em políticas neoliberais (MÉSZÁROS, 2008).

No Brasil, o neoliberalismo tornou-se uma política pública de Estado a partir de 1989, com a assunção de Fernando Collor de Mello à presidência da república. Em seus estudos, Paulani (2006, p. 90) assegura que “[...] desde a eleição de Collor, passou a ser voz corrente a inescapável necessidade de reduzir o tamanho do Estado, privatizar empresas estatais, controlar gastos públicos, abrir a economia”. Nesse contexto, o projeto neoliberal preconiza uma baixa atuação do Estado no que se refere às questões sociais e controle dos gastos públicos, além de redução de direitos trabalhistas, e propor reformas e investimentos para fortalecer a economia.

Sobre a descentralização produtiva ocorrida no Brasil, na década de 1990, Antunes (2006, p. 15) afirma que ocorreram grandes transformações no sistema capitalista, desencadeando um período de desregulamentações em diversos setores do mundo do trabalho. Com efeito, ocorreram transformações que afetaram a organização social e “técnica da produção, presenciando-se, ainda, um processo de reterritorialização e mesmo de desterritorialização da produção, entre tantas outras consequências da reestruturação produtiva e do redesenho da divisão internacional do trabalho e do capital”.

Portanto, a década de 1990, foi marcada pela instauração de um projeto neoliberal, que pregava o Estado mínimo com redução dos gastos públicos, como forma de justificar a privatização e privilegiar o capital internacional, além da instauração de modernas formas de administração e gerência do Estado, conduzidas por organismos internacionais, responsáveis pela dinamização do capitalismo em escala mundial.

A partir do estabelecimento do projeto neoliberal houve diversas mudanças no âmbito educacional e, conseqüentemente na oferta de educação profissional, que se direcionou para o atendimento das necessidades do mercado. Esse projeto político foi amenizado, a partir dos anos 2000, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, que, apesar de não promover reformas estruturais, viabilizaram transformações no cenário educacional brasileiro, na qual vislumbramos a implantação de políticas sociais e educacionais, essas últimas, materializadas, sobretudo, pela ampliação no número de vagas ofertadas na Educação Básica e na Educação Superior, e por meio de políticas visando a expansão das instituições.

Nestes termos, não houve um abandono completo por parte destes governos do atendimento às demandas do capital. Se por um lado, houve uma busca pela implementação de políticas sociais em atenção às necessidades básicas das classes menos favorecidas, por outro, não deixaram de atender a interesses econômicos e de mercado, próprios de um Estado burguês, defensor dos interesses do capital. A esse respeito, Pontes (2000) assevera a ocorrência de uma tensão entre as forças que lutam pela manutenção da ordem e as forças que buscam desestruturá-la, relação que explica os processos históricos de mudança e transformação da sociedade.

Nessa ótica, nos respaldamos em Santos (2017, p. 119) ao declarar que o capitalismo “tem muito claro aonde deseja chegar, ou seja, aos maiores índices de exploração possíveis, de modo que maximizem os lucros cada vez mais. Para isso, implementa teorias específicas, com objetivos de expropriação em todos os contextos sociais”. Nessa direção, as políticas educativas resultam da correlação de forças que atuam em determinado período, em que as políticas e diretrizes se constituem como fruto de lutas, contradições, movimentos, mediações e possibilidades.

Portanto, existem políticas educativas baseadas em discursos teóricos emancipatórios, mas que na sua prática continuam atrelados aos interesses da classe dominante, na qual a percepção dessa realidade perpassa por uma leitura crítica de mundo. Muitos trabalhadores, devido à condição de alienação em que se encontram, são facilmente influenciados pelos benefícios, quando na realidade o que prevalece mesmo é o interesse mercadológico, na qual as questões educacionais também são consideradas através de uma política educacional que

atende aos interesses do mercado. Nesse sentido, o capital encontra dificuldades para solucionar suas contradições, consideradas muitas vezes, insuperáveis (SANTOS, 2017).

Conforme ressalta Mézáros (2005, p. 27), “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Com vistas a promover uma educação transformadora, que atenda aos interesses da classe trabalhadora, em qualquer que seja o seu espaço de atuação, é preciso romper com a dominação do capital que está presente em todos os espaços, inclusive nas políticas públicas educacionais.

Sob este prisma, o Estado se reestrutura na sociedade capitalista, no qual visualizamos as forças sociometabólicas do capital agindo para encontrar espaço de exploração no campo educacional, utilizando-se de estratégias para adaptar os sistemas educacionais às novas demandas do capital, tais como: propostas baseadas em resultados meramente quantitativos e, de aumento de produtividade e eficácia nos gastos com a educação, parcerias público-privadas, programas educacionais de acesso à universidade e financiamento estudantil, assim como projetos de isenção fiscal para instituições privadas. Sobre essa questão, Oliveira (2017) testifica que a educação básica tornou-se uma meta de crescentes interesses mercadológicos.

Diante dessa perspectiva, Fornari (2018, p. 41) ressalta existir um vínculo estreito na relação entre educação e trabalho, ou entre as políticas educacionais e o mundo do trabalho, o que “reflete a necessidade de o Estado controlar e regular a educação, para a manutenção do modelo econômico e político vigente”. Portanto, a qualidade da educação e a valorização de seus profissionais constituem-se desígnios relevantes na formulação de políticas educacionais e de gestão escolar, que convém ao processo de reestruturação do Estado e à concepção de Estado Mínimo, cuja função reguladora é preterida em detrimento da concessão de serviços públicos. Por outro lado, os movimentos de construção dessas políticas se fazem com a influência de organismos internacionais e das organizações sindicais e científicas da área de educação.

Com vistas ao entendimento desse contexto que levou ao surgimento da atual Rede Federal, destacamos um trecho do texto que aborda o futuro da Rede federal, publicado no ano de 2018, na página do Sindicato dos Servidores Públicos Federais da Educação Básica e Profissional no Estado de Alagoas (SINTIETFAL), no qual é realizada uma caracterização do momento econômico da economia capitalista brasileira nas últimas décadas, salientando que a Rede Federal,

como parte estratégica do aparelho escolar na construção da hegemonia, é produto, por um lado, de um determinado estado da economia capitalista e, por outro, do resultado da luta políticoideológica entre as classes sociais fundamentais, suas frações e setores. Não por acaso, as mudanças mais profundas das políticas públicas de educação técnica e profissional no Brasil ocorrem em momentos excepcionais do processo de desenvolvimento das forças produtivas possibilitadas por “hiatos da economia mundial”, que impulsionam o longo processo de revolução passiva (SINTIETFAL, 2018).

A Rede Federal em sua constituição atual é considerada uma importante conquista no campo educacional, sobretudo pelo fato de ser resultado da luta dos trabalhadores e pesquisadores da educação, em disputa com as políticas neoliberais e influências empresariais na educação, que buscavam atender as reivindicações dos diversos segmentos interessados em mudanças para a educação profissional.

Nos últimos anos ocorreu um considerável crescimento quantitativo na oferta de vagas na educação profissional por meio da expansão e reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, efetivada por determinação da Lei nº 11.892/2008 com a transformação em Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008b).

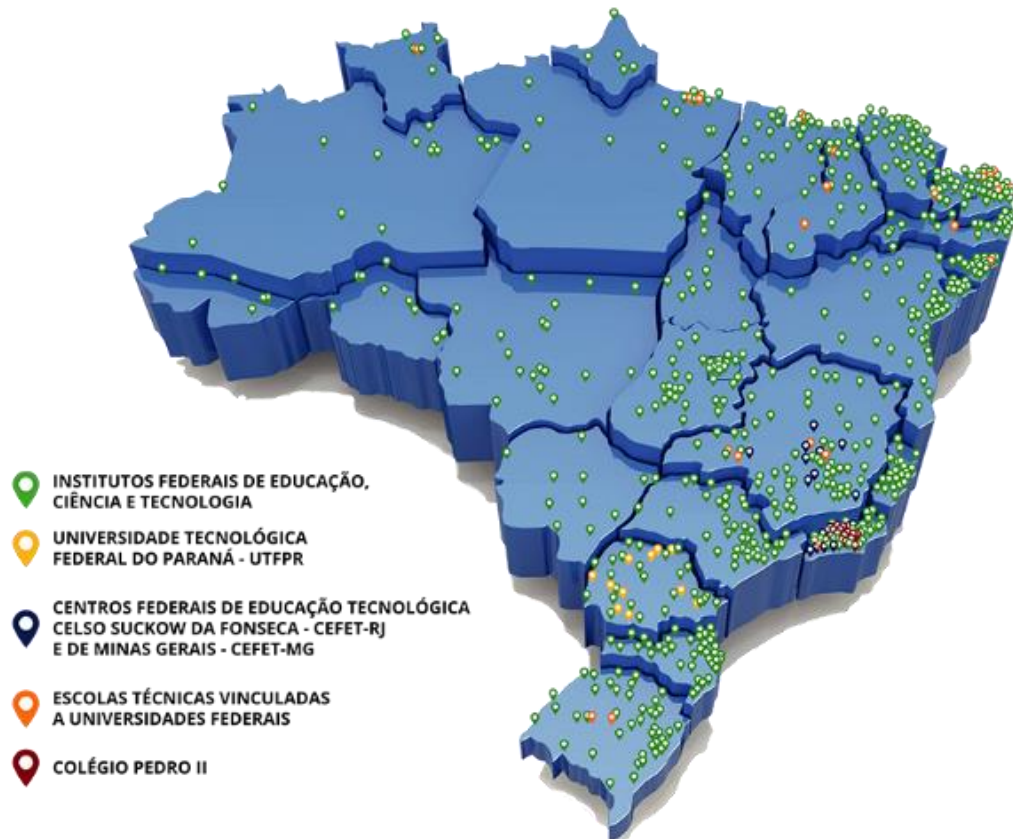
Em decorrência desse processo de expansão, a Rede Federal vivenciou um período de ampliação, evidenciado na construção de diversas unidades em todo o país. Na visão de Stunpf (2016), a expansão é importante na medida em que promove grandes alterações na atuação das instituições que compõem a Rede, “sendo que estas precisam se estruturar para garantir o cumprimento de sua função social através da interiorização e oferecer um ambiente educacional de qualidade e que contemple a plena formação do estudante”.

Conforme informações acerca do histórico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica contidas no portal do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), a Rede completou 110 anos em 2019, e atualmente tem quase um milhão de matrículas e cerca de oitenta mil servidores (professores e técnicos administrativos), que integram seiscentos e sessenta e uma unidades de ensino, cobrindo todo o território brasileiro. São trinta e oito Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CEFETs), o Colégio Pedro II e vinte e três escolas técnicas, cujas instituições têm o compromisso social de oferecer educação profissional pública, gratuita e de excelência a jovens e trabalhadores, do campo e da cidade (BRASIL, 2019b).

Os resultados divulgados pela Plataforma Nilo Peçanha (PNP), publicados em 15 de março de 2019, reúnem informações acadêmicas e de gestão alcançadas pela Rede Federal

durante o ano de 2018, demonstrando que foram realizadas 964.593 matrículas, em 11.159 cursos distribuídos em 647 instituições de todo o país (BRASIL, 2019c).

Figura 1 - Mapa da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Brasil (2019b).

De acordo com o discurso oficial veiculado pelo Ministério da Educação (MEC), as ações dessas instituições referem-se à atribuição de desenvolver soluções técnicas e tecnológicas por meio de pesquisas aplicadas, assim como possibilitar o desenvolvimento de ações de extensão junto à comunidade com vistas ao avanço econômico e social. Ademais, cada uma destas instituições é composta por diversos *campi*, que atuam como unidades descentralizadas de ensino e garantem a presença da Rede Federal ao longo de todo o território nacional, promovendo a oferta da educação profissional e tecnológica e o desenvolvimento de inovações tecnológicas alinhados com as características locais (BRASIL, 2016c).

A proposta de criação da Rede Federal de Educação está atrelada à política de democratização do acesso ao ensino público, a partir do esforço de ampliação das vagas nos cursos técnicos integrados e subsequentes ao ensino médio, assim como pela proposta de interiorização do ensino superior, por meio da oferta de cursos superiores de tecnologia e

licenciaturas, predominantemente nas áreas das ciências da natureza e das exatas (SEGUNDO; MARTINS, 2017, p. 141). Registramos, então, um acentuado avanço da educação profissional no Brasil na última década, sobretudo com a criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

### 3.1 ENSAIO CRÍTICO SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: CONTROVÉRSIAS E PERSPECTIVAS ATUAIS PARA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No escopo de compreendermos o cenário da pesquisa, fez-se necessário contextualizar historicamente o processo de criação e implementação dos institutos federais de educação. Nessa perspectiva, com o fim de viabilizar uma estrutura para o acesso efetivo às conquistas científicas e tecnológicas, por meio da oferta de qualificação profissional em diversas áreas de conhecimento, além de promover a pesquisa aplicada, a inovação e atuação na extensão tecnológica, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que informa em seu Art. 2º:

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

Os Institutos Federais de Educação ofertam cursos técnicos Integrados, Subsequentes, presenciais e na modalidade à distância (EAD), PROEJA, Graduação Licenciatura e Tecnólogo, e Pós-Graduação, além de cursos de capacitação ofertados, através de Programas de Extensão, como os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). As atividades de extensão e pesquisa também fazem parte das funções sociais do Instituto, no qual busca relacionar suas atividades técnico-científicas com o desenvolvimento social e local das regiões onde está implantado. Sua proposta é levar alternativas às demandas da comunidade, através de ensino, pesquisa e extensão, articulando-se com o mundo do trabalho, através da vinculação da educação profissional e tecnológica à elevação de escolaridade do jovem e adulto trabalhador (BRASIL, 2016c). Além do ensino verticalizado, outro diferencial é o alinhamento dos projetos de ensino, pesquisa e extensão aos arranjos produtivos locais e às

demandas do mundo do trabalho, potencializando o desenvolvimento regional, e contribuindo para gerar a empregabilidade dos egressos, além de promover a inclusão.

Ao discorrer sobre a relevância dos Institutos Federais, Pacheco (2010, p. 24) considera como um marco da política educacional brasileira, ao apresentar um projeto diferenciado de organização e gestão, referenciado “no diálogo com as realidades regional e local e em sintonia com o global, costuram o tecido de uma rede social capaz de gerar, em resposta às demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, arranjos e tecnologias educacionais próprios”. É esta concepção que alicerça a delimitação da área de abrangência dos Institutos Federais, que deve vincular-se aos elementos consolidados no monitoramento permanente do perfil social, econômico, político e cultural de sua região de abrangência. Deste modo, propõe um diálogo com a sociedade no intuito de produzir conhecimento a partir da proposição de uma atuação integrada e referenciada regionalmente.

Com a proposta de retomar o protagonismo do setor público em relação ao ensino médio, buscou-se ampliar a oferta de vagas em uma convergência de diversas modalidades e níveis de ensino funcionando de forma articulada. Deste modo, os IFs representaram um projeto de nação mais justo, voltado em atender as demandas da sociedade, como expressa Pacheco (2010, p. 24) “na esquina do tempo, essas instituições podem representar o desafio a um novo caminhar na produção e democratização do conhecimento”, relacionando-se ao conjunto das políticas públicas para a educação profissional na última década.

Com relação ao contexto político de surgimento dos IFs, Fornari (2018) sinaliza a importância de destacar o papel estratégico que essa modalidade de educação vem assumindo na atualidade. No entanto, considera que:

Os Institutos Federais apareceram no cenário nacional com uma sensação de estranhamento. Afinal, eles buscam reconstruir uma integração entre o ensino médio e o ensino técnico, assim como possibilitam outras formas de ensino em seu âmbito. Por outro lado, os institutos não são universidades. Diante disso e da ausência de parâmetros, para referenciar essa nova instituição vários discursos passaram a ganhar espaço nas interações cotidianas (FORNARI, 2018, p. 43).

Nessa direção, destacamos as intencionalidades envolvidas na criação e expansão de um novo tipo de instituição: uma educação profissional pública como contraponto às políticas neoliberais, que propõem uma “educação profissional para um “novo mundo possível”; uma escola aberta para a comunidade; uma escola que forme “cidadãos para o mundo do trabalho”

[...]“, diferente do entendimento de ensino profissionalizante preconizado anteriormente, que visava a mera preparação para o trabalho (SEGUNDO; MARTINS, 2017, p. 142).

As mudanças são propostas não somente a nível organizacional, mas também nas concepções de educação, inclusão social e de busca de construção de cidadania crítica para a sociedade e o mundo do trabalho (SEGUNDO; MARTINS, 2017). Com vistas a possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos a partir de uma prática problematizadora e interativa com a realidade, considerando a formação do ser social, crítico, capaz de compreender o mundo e confrontar os dilemas que se apresentam em seu cotidiano.

No que diz respeito aos objetivos e finalidades dos Institutos Federais de Educação, Pacheco (2011) argumenta que em articulação com outros projetos sociais,

os Institutos Federais devem buscar a constituição de observatórios de políticas públicas, tornando-as objeto de sua intervenção através das ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas com as forças sociais da região. É nesse sentido que os Institutos Federais constituem espaços fundamentais na construção dos caminhos, visando ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado (PACHECO, 2011, p. 14).

Nesse sentido, o autor discorre sobre o funcionamento e a base política no interior dos IFs, que foram instituídos como locais que buscam o desenvolvimento local e regional, ofertando uma educação profissional ampla, contextualizada, para além de simplesmente preparar pessoas para o mercado de trabalho. “O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos” (PACHECO, 2011, p. 15).

As novas orientações pedagógicas para os IFs apontam para uma finalidade específica quanto à estrutura curricular da educação profissional e tecnológica, qual seja, “agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de afirmar seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes [...]” (PACHECO, 2011).

Como visto, defende-se a perspectiva de uma educação profissional que preconiza o trabalho como princípio educativo, que busca a formação humana e emancipatória, na qual os educandos têm a possibilidade de unir a dimensão produtiva com a intelectual, no desenvolvimento do ser social, capaz de pensar criticamente sobre a realidade em que está inserido.

É importante ressaltar que o IF possui em suas bases a oferta de uma concepção ampla de educação profissional, caracterizada como um elemento para fortalecer o processo de inserção cidadã, especialmente pela ampliação de acesso às classes populares, além de oferecer o ensino profissional alinhado à pesquisa e extensão, contando com experiências exitosas tanto em termos de inserção no mercado de trabalho quanto na verticalização para o ensino superior.

Nessa vertente, os Institutos Federais de Educação compõem uma nova institucionalidade na realidade educacional brasileira, tendo em vista a implantação de uma concepção diferenciada sobre o papel e a presença do sistema de ensino federal na oferta pública da educação profissional e tecnológica, abarcando instituições de educação básica, superior, tecnológica e profissional, pluricurriculares e multicampi, com base na junção de conhecimentos técnicos e tecnológicos (BRASIL, 2008b). Tal proposta indica a constituição de espaços privilegiados para a construção e democratização do conhecimento.

No lastro desse pensamento, Pacheco (2010, p. 15) reconhece a educação profissional e tecnológica como uma “ação de estratégia política e de transformação social que contribui para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional”, apresentando-a, ainda, como um elemento que fortalece o processo de inserção de jovens e trabalhadores no mercado de trabalho. Segundo o autor, a criação dos IFs no ano de 2008, evidencia “uma convergência de fatores que traduzem a compreensão do atual governo quanto ao papel da educação profissional e tecnológica no contexto social do Brasil e deve ser reconhecida como ação concreta das atuais políticas para a educação brasileira”.

Revestidos dessa contextura, faz-se necessário compreender as concepções e controvérsias que permeiam a implantação e efetivação da educação profissional no Brasil. Para tanto, respaldamos nos estudos de Segundo e Martins (2017) que abordam a educação profissional relacionada ao objetivo de formar trabalhadores pensantes:

Para determinada tradição política interessada em transformar a sociedade rumo a uma situação de maior justiça social, em que não se tenha disparidades de classes sociais ou até mesmo onde se tenha a inexistência destas, o trabalho como princípio educativo, educação politécnica e escola unitária são conceitos que têm sido defendidos como possibilidades educacionais concretas. Nessa visão política, pedagógica e curricular, o educando vai retomar as características ontológicas do trabalho, reunificando sua face intelectual com a produtiva, buscando construir uma sociedade de trabalhadores pensantes (SEGUNDO; MARTINS, 2017, p. 149).

Os autores discorrem ainda acerca de outra proposta de educação profissional, defendida por segmentos ligados à manutenção da sociedade vigente, em que há uma separação entre os trabalhadores produtivos, considerados dominados, e o trabalho intelectual, geralmente relacionado aos detentores de meios de produção, uma educação profissional

com um viés mais pragmático, que busca instrumentalizar rapidamente o educando com conhecimentos e práticas capazes de o colocar no “mercado de trabalho”, com cursos voltados para atender à necessidade de empregabilidade imediata. Este tipo de educação profissional tem sido atribuído vagamente ao conceito de tecnicista, pois procura apenas “treinar” o educando para saber trabalhar em uma empresa (SEGUNDO; MARTINS, 2017, p. 149-150).

Os autores complementam ainda, que tal modelo educacional está relacionado às novas necessidades da reestruturação produtiva do capital, influenciado pela política neoliberal, visto que ao mesmo tempo em que necessita de um trabalhador qualificado para atuar de acordo com o dinamismo das demandas tecnológicas, “pró-ativo, polivalente, não pode admitir que o conhecimento ultrapasse os limites das técnicas de produção, sob risco de haver um processo de desalienação em massa, com o rompimento de divisões sociais do trabalho entre produtivo e intelectual, ou outros” (SEGUNDO; MARTINS, 2017, p. 149-150).

Nesta concepção tecnicista, os interesses educacionais estão voltados para a lógica capitalista, para a exploração da mão de obra e para alienação e submissão dos trabalhadores. Assim, ao longo da história da educação brasileira, a educação profissional passou por diversificados processos de mudanças, em cujo contexto apreendemos uma luta de interesses, em meio a um embate acirrado entre as forças progressistas e conservadoras, encontrando-se sob constante tensão entre diferentes projetos de desenvolvimento e racionalidades em disputa.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especificamente, no Capítulo III, do Título V, vê-se que a Educação Profissional é tratada sob uma perspectiva de integração às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, configurando-se numa significativa possibilidade de superação da dualidade que perpassa a educação brasileira, qual seja, uma escola para os que pensam e, outra para os que executam.

Diante da revogação do Decreto nº 2.207/97, cujo teor reforçava essa dualidade, inclusive, em certa medida, contrariando a LDB, e posteriormente, com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004b), que dispunha sobre a regulamentação da Educação

Profissional de Nível Médio no Brasil, mesmo com suas limitações, é possível vislumbrar uma sinalização de mudança em direção a uma formação *omnilateral*<sup>4</sup> do sujeito e uma proposta de educação mais próxima dos anseios da classe trabalhadora brasileira. Portanto, ultrapassa a estrita formação profissional e técnica para o trabalho, preocupando-se em incorporar outras dimensões da constituição humana e da vida em sociedade.

O Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004b) altera o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41, da Lei nº 9.394/ 96 (BRASIL, 1996) representa uma valorização da educação profissional, no intuito de retirar os estigmas da educação profissional, vista como uma modalidade de ensino destinada exclusivamente às classes desfavorecidas e que oferecia uma formação tecnicista sem a necessidade de formação científica e humanística. As alterações estabelecidas pela Lei nº 11.741/08 (BRASIL, 2008c) com vistas a redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, também valorizaram esta modalidade, ao considerar a mudança da finalidade da educação profissional, que deixa de priorizar a formação exclusivamente técnica, para a produção e acresce a ciência e tecnologia à dimensão do trabalho.

Desde a criação da Rede Federal até hoje aconteceram tensionamentos e descontinuidades em diferentes contextos políticos, econômicos e sociais, na medida em que são evidenciadas as contradições entre os interesses de diversas organizações da sociedade, devido à luta de diferentes classes sociais que atuam na conjuntura reivindicando o atendimento de suas demandas. Por conseguinte:

Ao longo de sua história, a escola tem assumido diferentes papéis em relação ao mundo do trabalho, desde ser uma simples fornecedora de mão de obra adestrada a se tornar um espaço destinado à educação integral, ou, ainda, atendendo à montagem de um sistema dual de formação: o ensino profissionalizante aos menos favorecidos e o propedêutico às elites (KRUPPA, 2005, p. 3).

De seu lado, Velho (2018), no Prefácio do livro: *Emancipação humana e educação: possibilidades e desafios para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, resume a trajetória da realidade da educação profissional brasileira, cujo desenvolvimento está

---

<sup>4</sup> Ser *omnilateral* no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica (CIAVATTA, 2005).

atrelado às exigências da economia nacional, materializada na necessidade de aumentar a capacidade produtiva da força de trabalho. Em suas palavras:

Quando se mostra a realidade da educação profissional no Brasil, percebe-se que os sistemas de ensino sempre estiveram acoplados aos graus de desenvolvimento da economia nacional. No início do século, foi preciso implantar a indústria no País; no decorrer dos anos, foi preciso ampliar a oferta de técnicos de nível médio para os diferentes setores econômicos; e no início do século XXI a demanda era por trabalhadores capazes de conectar as cadeias produtivas globais com os arranjos produtivos locais (VELHO, 2018, p. 11).

Situação que pode ser observada na proposta de criação e funcionamento dos IFs, pois na análise de suas potencialidades e limites nos deparamos com uma controvérsia, ao considerar que “são, por um lado, um programa para servir ao projeto da classe dominante, ou seja, uma educação funcional ao sistema, como educação tecnicizada e atualizada com o mercado”, em que os empecilhos da legislação, adicionados à ampliação do número de instituições, sem considerar o planejamento e estudo de demanda, e sem o devido questionamento do sistema vigente, permite o atendimento aos interesses do capital, ofertando uma educação funcional ao sistema. Contudo, os Institutos “são também um projeto emancipatório, na medida em que desenvolva atividades no sentido da universalidade da educação”, com possibilidades de emancipação humana. Nesse compasso, o acesso e a formação devem ser apresentados como diferenciais descomprometidos com o sistema capitalista, posto que “não criam cursos e atividades apenas para atender a uma demanda imediata do mercado” (FORNARI, 2018, p. 20).

Essa contradição é confirmada nas palavras de Velho (2018, p. 13) ao afirmar que “a compreensão das formas de luta contra-hegemônicas se amplia quando se percebe que a escola é, ao mesmo tempo, um mecanismo de reprodução social e um espaço para a resistência política dos trabalhadores da educação e dos estudantes”.

Sobre esta questão, Frigotto (1999) assegura que a escola, ao expressar os interesses do capital, também representa a perspectiva de superação dos setores excluídos:

[...] o capital, mediante diferentes mecanismos, busca manter tanto a subordinação do trabalhador quanto a “qualidade” de sua formação. Mas é também neste processo que se evidenciam os próprios limites e ambiguidades do ajuste neoconservador e, igualmente, o terreno sobre o qual as forças que lutam por uma democracia substantiva ou por uma sociedade socialista democrática devem trabalhar. Nesta luta o conhecimento, informação técnica e política constituem-se em materialidade alvo de disputa (FRIGOTTO, 1999, p. 154-155).

Não obstante a determinação das finalidades e objetivos dos IFs, estabelecidas pela legislação, e o crescimento em sua abrangência e possibilidades de agregar as características da ciência, da tecnologia e inovação, além do ensino propedêutico, ressaltamos a manutenção do foco de atendimento ao mercado e à formação de trabalhadores que sempre acompanhou a educação profissional. Nascimento (2017) complementa:

Por um lado pode proporcionar ao cidadão o desenvolvimento socioeconômico alicerçado na evolução de suas habilidades individuais, propósito inerente a esta modalidade que não foge aos citados preceitos da Teoria do Capital Humano. Por outro pode ser um novo modelo de educação profissional que visa a geração de conhecimento e embasamento teórico, possibilitando ao estudante a continuidade na educação formal (NASCIMENTO, 2017, p. 31).

Nesse contexto, persiste o discurso de que é atribuição da EPT proporcionar aos indivíduos o desenvolvimento do senso crítico necessário à compreensão da realidade em suas múltiplas dimensões, ao considerá-la como uma política pública de incentivo à ciência e tecnologia, com destaque para os ganhos que esta modalidade de ensino pode proporcionar à sociedade, não somente no que diz respeito à melhoria dos indicadores econômicos e sociais, nos documentos legais e institucionais, mas também, como uma possibilidade de construção de conhecimentos a partir de uma prática interativa que prevê a formação do ser humano enquanto ser social, crítico e capaz de confrontar os dilemas que emergem em seu cotidiano. Tal assertiva contraria os interesses do capital, uma vez que, este, advoga a formação de trabalhadores para suprir às demandas de mão de obra para o mercado de trabalho.

Dessa forma, o IF atua em direção ao desenvolvimento local e regional, sem perder a dimensão do universal, posto que as ações dos Institutos Federais, enquanto discurso político, buscam “[...] provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação” (BRASIL, 2010b, p. 20).

Contudo, essa parece mais uma ideia reduzida de que a educação pode ser redentora dos problemas sociais, pois a educação é apenas um componente do conjunto da sociedade. Sendo assim, a exclusão não é resultado da falta de educação, mas de um sistema produtivo que tem em sua lógica de acumulação a criação da exclusão econômica de grandes parcelas da população. Aqueles que produzem a riqueza não se beneficiam dela. Assim, o desenvolvimento local e regional deve estar presente no conjunto de políticas públicas que

vão além de determinada região. Mas, além disso, percebe-se que essa é uma condição que precisa ser vencida, tanto no que diz respeito a essa realidade de exclusão quanto no aprimoramento e estabelecimento de políticas públicas que atendam todas as demandas que envolvem as regiões do país.

Para compreender o significado do cenário vivenciado pelos IFs e, conseqüentemente, entender a trajetória da educação profissional, Pacheco (2010) esclarece que as instituições federais atenderam a diferentes perspectivas, de acordo com as orientações do governo vigente. Em determinados períodos, preconizavam a formação voltada para o mercado e para o desenvolvimento industrial, no qual a educação profissional assumia uma condição prática e contingente. Contudo, apresenta outra perspectiva para essas instituições, relacionada às suas demandas internas “e não necessariamente pelo traçado original de uma política de governo, tornando-as capazes de tecerem, em seu interior, propostas de inclusão social e de construir, ‘por dentro delas próprias’, alternativas pautadas nesse compromisso com a sociedade” (PACHECO, 2010, p. 13-14, grifo do autor).

Frente ao exposto, a situação da educação profissional brasileira requer reflexões e discussões quanto à organização dessas instituições e quanto ao seu papel no desenvolvimento social do país, ressaltando aspectos que poderão ser explorados com maior profundidade em outros estudos. O que nos leva a questionamentos em relação à sociedade que temos, e a que queremos e, se a educação que está posta, tende a superar ou manter a ordem econômica e social vigente.

Devido a períodos de rupturas e mudanças de governos que permearam avanços e retrocessos no campo educacional, surge o questionamento quanto à efetiva consolidação da educação profissional, ou se devido aos contextos políticos, econômicos e sociais, somente reproduziu a dualidade da educação e dominação do capitalismo, favorecendo a formação de profissionais tecnicistas para atender às demandas imediatas do empresariado representadas pelos interesses do capital.

Em sua atual configuração, a Rede Federal completou dez anos de existência, considerando aí desde a sua instituição legal em 2008, até a efetivação enquanto política pública. Apesar disso, no ciclo econômico e político vigente, ela encontra-se seriamente ameaçada, seja por influência de mecanismos de cortes orçamentários e financeiros, que inviabilizam o seu funcionamento efetivo, ou mesmo por extinção legal, em benefício do setor privado da educação (STUNPF, 2016).

A reforma do Ensino Médio proposta pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017b), constitui-se em um dos limites que pode comprometer o funcionamento dos IFs. Além de

alterações no perfil dos discentes, a prospecção da reforma do Ensino Médio para os docentes prevê que os professores das disciplinas de educação profissional podem ser contratados por notório saber, o que somado à disposição por ampliar as terceirizações no serviço público, pode conduzir os IFs à contratação precária e terceirizada desses profissionais. Nesse contexto, a problemática que envolve a qualidade da educação e das escolas que ofertam o Ensino Médio, está mais diretamente relacionada às questões de infraestrutura e precarização das condições de trabalho dos profissionais.

Tal questão aponta para a desvalorização e falta de reconhecimento do trabalho docente, cuja função poderá ser desempenhada por qualquer profissional com notório saber, sem a necessidade de formação pedagógica. Os impactos dessas mudanças serão evidenciados na carreira dos docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Diante dessa realidade, a forma de contratação dos profissionais interfere nas condições de trabalho nas instituições, visto que os contratos temporários ou por substituição, além de não possibilitar o acesso às políticas de formação e valorização profissional, também dificultam na manutenção dos vínculos com a escola e com os profissionais, prejudicando o trabalho e as parcerias pedagógicas.

O desmonte da educação básica faz parte de um projeto político e ideológico da classe dominante, cujas reformas surgem como resultado de medidas neoliberais que contribuem com o retrocesso no campo das políticas públicas educacionais, reforçando a proposta de Estado Mínimo para os trabalhadores e máximo para o capital. Nas palavras de Minghelli (2018, p. 160), “o conjunto normativo que circunda essas instituições, são excessivamente limitantes e característicos de um modelo de Estado mínimo, onde o foco está no controle e não na execução de políticas públicas”.

Frente ao cenário educacional brasileiro, não se pode abordar o tema dos Institutos Federais, sem falar da política de desmonte dessas instituições, sem mencionar as medidas de contingenciamento, sem falar de propostas de reestruturação que excluem a participação da comunidade acadêmica, sem falar de cortes de recursos de capital e custeio, inclusive prejudicando a oferta e o funcionamento dos programas de assistência estudantil, o que compromete a permanência de discentes na instituição e acentua a questão da evasão escolar.

Nesse compasso, Segundo e Martins (2017, p. 146) sinalizam que “podem ser pensadas algumas contradições entre a política de desmonte dos IFs promovida pelo governo e os interesses da sociedade”, ao considerar que a diminuição dos recursos de investimentos em custeio pode comprometer o funcionamento de unidades que registraram um crescimento no número de matrículas. Os autores complementam que esses estudantes residem em áreas

geográficas que possuem um dos índices de desenvolvimento humano mais críticos do país. Situação que justifica por que “foram pensados nessas localidades, para auxiliar na reversão de realidades excludentes. São estes tipos de campi – que atendem aos que mais precisam de educação pública de qualidade – que serão os mais prejudicados, mais uma vez penalizados os mais pobres” (SEGUNDO; MARTINS, 2017, p. 146).

Sob essa perspectiva, vislumbramos algumas controvérsias, especialmente na concretização do significado da educação profissional voltada para o mundo do trabalho, contrapondo-se à educação tecnicista, meramente preocupada em formar trabalhadores para o mercado de trabalho. Além do mais, os cortes de verbas afetam principalmente as unidades que estão em construção ou em reforma, aquelas situadas em regiões menos favorecidas, atingindo os sujeitos que mais precisam de formação e melhoria na qualidade de vida.

Minghelli (2018) destaca alguns elementos que põem em risco a materialidade das proposições expressas nos documentos legais. Destacando que, como nova matriz institucional, os IFs se constituíram como uma promessa revolucionária, uma vez que, entre outros elementos

agregava instrumentos inovadores, como a verticalidade, a certificação de saberes não formais, a formação de professores, além de apresentar uma capilaridade e uma adequação aos arranjos produtivos locais. No entanto, no campo da operacionalização, existem alguns elementos cuja efetivação coloca em risco as potencialidades prometidas. Nesse sentido, faz-se importante distinguir a concepção normativa e ideal estabelecida no campo do dever-ser, da perspectiva real desenvolvida na institucionalidade e na conjuntura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. [...] é importante distinguir os ideais para os quais os Institutos foram criados, da realidade que neles se concretiza (MINGHELLI, 2018, p. 158).

Ou seja, é preciso refletir sobre alguns entraves no funcionamento dos Institutos Federais, ao considerar o que está instituído na normativa legal e o que é praticado, que coloca em risco as finalidades das instituições, tendo em vista que fazem parte de um ordenamento jurídico que limita a perspectiva real de sua autonomia. Essa questão da autonomia pode ser observada nas limitações que surgem no campo político, na dependência orçamentária, nas relações institucionais com a Administração Pública Direta, e com os órgãos de controle (PACHECO, 2015).

O autor complementa, ainda, afirmando que “[...] o conjunto normativo que circunda essas instituições, são excessivamente limitantes e característicos de um modelo de Estado mínimo, em que o foco está no controle e não na execução de políticas públicas” (PACHECO, 2015, p. 42). A questão do financiamento dessas instituições é complexa e problemática, e se

não for bem conduzida, essas instituições correm o risco de serem absorvidas pela lógica mercadológica.

Essa situação faz referência à contradição que isso significa, representada por certas inconsistências na gestão dos IFs, que na visão de Fornari (2018, p. 74) evidenciam uma dupla relação de conflito, em que a primeira acontece entre uma matriz jurídica de “administração pública que é típica de um Estado mínimo e uma política de governo que tenta instituir um estado de bem-estar social. A segunda se dá entre os interesses internos da corporação e os interesses sociais ou mesmo dos entes da administração direta”.

Isso significa que é preciso ter uma autonomia de gestão e uma administração escolar, ao considerar que “por trás das decisões e dos direcionamentos em relação ao financiamento, à gestão e ao orçamento de determinadas instituições, existem interesses e intenções” (FORNARI, 2018, p. 78).

Segundo Pacheco (2011), a proposta político-pedagógica dos Institutos Federais tem como um de seus fundamentos a verticalidade e a integração dos saberes científicos, tecnológicos e culturais. A esse respeito, Minghelli (2018, p. 162) assegura que a verticalidade “precisa ser induzida ao aluno, pois na grande maioria das instituições, tem se resumido à oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem uma política indutiva para que o aluno percorra um itinerário formativo dentro de um determinado eixo tecnológico”. O autor aponta ainda, outro aspecto que ameaça a verticalidade, que é a falta de uma política de formação docente para a educação profissional e tecnológica, visto que no cotidiano das instituições um professor ministra aulas para diversas modalidades e níveis de ensino, desde o PROEJA e Ensino Médio Integrado, até o Ensino Superior e a Pós-Graduação, sem que haja uma formação adequada para atuar em contextos tão diferenciados.

Outro ponto a considerar, que pode comprometer a concretização do projeto dos IFs, refere-se à consolidação da sua identidade, visto que em muitos aspectos, seguem as concepções das universidades, cuja gestão acontece de acordo com a capacidade de gerenciamento de suas especificidades. Ao reproduzir o modelo do sistema universitário, pode perder o contato com o mundo do trabalho ou a característica da pesquisa aplicada, entre outros.

No que tange à privatização do ensino técnico, o professor de Direito e Filosofia do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Sidinei Cruz Sobrinho, em seminário no MEC com a presença do Sistema S, institutos privados e representantes dos IFs, traz uma necessária reflexão ao salientar que tal proposição seria prejudicial para os estudantes e uma ameaça para

a Rede Federal de Educação Profissional. Conforme publicação na página do SINASEFE (2018):

Os milhões de crianças, jovens e adolescentes que hoje têm acesso à educação profissional pública, gratuita e qualificada, correm um grave risco de perder esse direito. Com essa privatização, aconteceria o sucateamento da Rede Federal, colocando a educação profissional a mero serviço da indústria e do mercado de trabalho. Não que a educação profissional não forme e habilite para o mercado, mas também faz na perspectiva da formação integral e na construção do ser humano como um todo.

No que diz respeito ao processo de interiorização do ensino no Brasil, viabilizado pelos IFs, ressaltamos a importância de ser compreendido levando-se em conta um contexto político e econômico que está em constante movimento e alterações. Para Frigotto (2016), a interiorização dos Institutos Federais emerge como uma possibilidade de ampliação da educação enquanto direito social, no qual os pontos positivos superam os negativos. Em suas palavras, tem-se que:

A interiorização é sem dúvida, um marco que altera o mapa da educação federal pública no Brasil. A oportunidade de milhares de jovens terem acesso aos IF, nas diferentes modalidades e níveis de ensino, num país que sempre se negou à maioria aos filhos dos trabalhadores o direito à educação básica de nível médio é em si um ganho extraordinário (FRIGOTTO, 2016, p. 15).

Apesar das conquistas, a interiorização não aconteceu sem conflitos e jogos de interesses. Em seus estudos, Bueno (2015) aponta que, na primeira etapa de expansão dos IFs, os critérios não estavam bem definidos e claros, o que permitiu a ocorrência de indicações e influências políticas na distribuição de instituições nos Estados brasileiros. Situação que podemos comprovar também na definição do local de instalação de alguns *campi*, com várias unidades concentradas em uma determinada localidade geográfica, e a pouca quantidade em outras, justamente as regiões mais carentes e mais distantes dos grandes centros.

Nesse direcionamento, acerca do processo de interiorização, Fornari (2018, p. 48) assevera que “ao mesmo tempo em que são uma ampliação do direito à educação, representam também a ampliação da potencialização do sistema para a exploração da classe trabalhadora”, ao contribuir na qualificação da força de trabalho, colaboram para tornar regiões mais produtivas ao sistema capitalista.

Bueno (2015) aborda ainda o desequilíbrio regional na distribuição das instituições de ensino superior no País, como ocorreu com a região Sudeste, que foi historicamente

beneficiada com um maior número de instituições, cursos e matrículas. De seu lado, Costa (2011) associa a interiorização dos IFs, com a expansão do ensino, no qual apresenta significativas modificações na oferta de vagas, cursos, modalidades, e distribuição territorial das instituições.

Diante da conjuntura em que se encontra o país, não sabemos os rumos da educação pública, uma vez que não aparece como uma prioridade na agenda governamental, especialmente no que tange às universidades e aos institutos federais de educação, que vivenciam situações de contingenciamento orçamentário e estão seriamente ameaçados de recuos no que diz respeito aos direitos conquistados, e até mesmo, fechamento de unidades, retratando a correlação de forças da luta de classes na institucionalidade. Isto condiz com o posicionamento de Frigotto (2016, p. 19) ao afirmar que “[...] a política dos IF insere-se na disputa do projeto societário e das concepções educativas como mediação desta disputa”.

Tal constatação encontra respaldo, ainda, nas ponderações de Fornari (2018) ao discorrer sobre o contexto controverso, de jogos de forças e disputa em que estão inseridos os IFs:

Os Institutos Federais estão, portanto, inseridos num jogo de forças, podendo ser tanto um fator de desenvolvimento social quanto meramente estar a serviço do sistema de produção, sem que todo seu potencial seja revertido em melhorias na condição de vida dos que vivem da venda de sua força de trabalho. Daí a necessidade de fazer uma análise dos Institutos Federais no interior do processo produtivo, isto é, levando em consideração as contradições do sistema em que estão inseridos, do movimento que os torna ora um avanço, ora uma novidade, ora uma repetição, ora um retrocesso (FORNARI, 2018, p. 46-47).

Por outro lado, apesar dos dilemas e desafios para o seu funcionamento, a oferta da educação profissional e do Ensino Médio Integrado pela Rede Federal de Educação, permite práticas integradoras que poderiam possibilitar a superação de contradições próprias do sistema capitalista, que no contexto, ora vivenciado de incertezas quanto ao futuro da educação no país, representa a garantia do acesso a uma educação para a emancipação humana, e a uma inserção social para os jovens das classes e regiões menos favorecidas.

Pacheco (2010) defende essas instituições ao pontuar que pensar os Institutos Federais no aspecto político, representa a superação de uma visão restrita e considerar a materialidade de um projeto factível de nação.

Significa, portanto, definir um lugar nas disputas travadas no âmbito do Estado e da sociedade civil. Este “lugar” é o território, arena de negociações

nos processos políticos decisórios, espaço – para além das fronteiras geopolíticas – onde se constroem e se estabelecem identidades e o sentimento de pertencimento (PACHECO, 2010, p. 14).

A esse respeito, Corsetti e Alvez (2015), referenciadas nos estudos de Mészáros (2008), argumentam que apesar de projetos e de algumas práticas isoladas mais integradoras, em dados contextos, não são promovidas mudanças estruturais que levariam a uma sociedade mais justa e igualitária.

Na contramão do projeto neoliberal de reformas educacionais, que visam o fortalecimento do mercado, existe o interesse político de alguns gestores públicos em diminuir as desigualdades sociais, em construir uma escola mais integrada, integradora, formadora social da classe trabalhadora para a emancipação humana, porém não conseguem propor uma ruptura estrutural com a lógica do mercado (CORSETTI; ALVES, 2015, p. 22).

Com efeito, remediar uma situação, não elimina as causas reais, pois não interfere nas determinações estruturais fundamentais da sociedade em uma visão de totalidade. Tal reflexão respalda-se na perspectiva adotada por Valle (2014) no qual o controle do processo de trabalho é um imperativo do capital que não pode ser suplantado em sua vigência enquanto modo de produção e reprodução da vida. Este controle se expressa nas instituições, como ocorre nas universidades públicas federais, que atuam como propulsoras do processo de hegemonia do capital, na medida em que possuem em sua estrutura organizacional uma divisão da própria classe de trabalhadores, em que se efetivam a divisão hierárquica do trabalho em padrões análogos ao de qualquer setor propriamente reprodutor de capital.

Esta realidade torna-se ainda mais contundente ao refletimos acerca do atual contexto político vivenciado pelo país, em que as diretrizes políticas e econômicas que estão sendo revistas e redefinidas influenciam, dentre outros aspectos, a gestão pública dos recursos atuais e futuros que serão investidos em educação (COSTA, 2016)

### 3.2 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO: BREVE HISTÓRICO

A partir da promulgação da Lei nº 11.892/ 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foram criados dois Institutos Federais vinculados ao MEC no Estado da Bahia: o Instituto Federal da Bahia (IFBA), e o Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), de acordo com as características e especificidades de suas instituições de origem.

Nestes termos, o IFBA é oriundo da antiga Escola Técnica Federal da Bahia, instituição centenária, que foi transformada através da Lei 8.711/ 1993 em Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA) e, posteriormente, em dezembro de 2008 se transformou em Instituto Federal da Bahia. O IFBA caracteriza-se como uma instituição multicampi, com atuação em todas as regiões da Bahia, contribuindo para fortalecer o sentimento de pertencimento das comunidades, e para o desenvolvimento social, ambiental, tecnológico e econômico do Estado. Ademais, o IFBA tem o compromisso social de viabilizar o acesso efetivo às conquistas científicas e tecnológicas, por meio da oferta de qualificação profissional em diversas áreas de conhecimento, bem como promover a pesquisa aplicada e a inovação, com destaque para a atuação na extensão tecnológica.<sup>5</sup>

Por sua vez, o IF Baiano agregou as antigas Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim, com as Escolas Médias de Agropecuária Regionais da Ceplac (EMARC) nos municípios de Uruçuca, Itapetinga, Teixeira de Freitas e Valença. Além do mais, foram criados os *campi* de Bom Jesus da Lapa e Governador Mangabeira. Posteriormente, em consonância com o projeto de expansão do Governo Federal, foram implantadas mais quatro unidades nos municípios de Alagoinhas, Itaberaba, Serrinha e Xique-Xique. Nesse contexto, ocorreu a integração de unidades, oriundas de tempos e espaços diferenciados, em forma de autarquia multicampi, pluricurricular, e descentralizada cujos *campi* estão subordinados a uma Reitoria.

Nessa configuração, o IF Baiano é formado por uma Reitoria, localizada em Salvador, que é a sede administrativa da instituição, além de catorze unidades sediadas nos municípios baianos mencionados. Portanto, a história do IF Baiano revela um constructo identitário multirreferencializado e plural, que está interligado com a história das unidades que o compõem.

Os institutos federais encontram-se vinculados à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) e, conforme a legislação, possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Atualmente, o IF Baiano consolida-se como instituição multicampi no Estado da Bahia e

---

<sup>5</sup> Segundo informações extraídas do portal do IFBA. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional/instituto>.

garante a interiorização da educação profissional, sobretudo pela sua inserção em diversos Territórios de Identidade.

De acordo com informações contidas no Plano de Desenvolvimento Institucional - 2015-2019 (2014, p. 19), o IF Baiano tem por finalidade ofertar “educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com o objetivo de formar e qualificar cidadãos para a atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”, levando-se em conta as demandas locais e regionais, além de sua identidade institucional.

A construção da identidade institucional tem sua marca na expansão, democratização e interiorização da educação profissional de qualidade, contribuindo, assim, para a inclusão social e possibilitando uma formação acadêmica sintonizada com as vocações territoriais e com as demandas formativas da população do campo e da cidade (PDI-IFBAIANO, 2014, p. 20).

Conforme informações extraídas da página oficial do IF Baiano<sup>6</sup>, o perfil de cursos caracteriza-o como uma instituição pública especializada na oferta de Educação Superior, Básica e Profissional, com base na oferta de cursos: Técnicos - Integrados, Subsequentes (presenciais e EAD), PROEJA – de Graduação e Pós-Graduação ou ainda cursos de capacitação ofertados, através de Programas de Extensão.

De acordo com as informações contidas na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), plataforma on-line, que apresenta os resultados acadêmicos e de gestão alcançados pela Rede Federal durante o ano de 2018, o IF Baiano possui um total de oitocentos e quarenta e nove docentes e oitocentos e sessenta e quatro Técnicos Administrativos em Educação, dados que confirmam um maior número de servidores TAEs (BRASIL, 2019c).

### **3.2.1 Em perspectiva - O IF Baiano *campus* Itapetinga**

No que se refere ao espaço geográfico, o recorte deste trabalho se dá no IF Baiano, *campus* Itapetinga<sup>7</sup>, que possui uma área de 105 hectares, localizado na cidade de Itapetinga, município pertencente ao Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia (TIMSOBA). Este *campus* foi instalado no local onde “funcionava a antiga Escola Média de Agropecuária

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://ifbaiano.edu.br/portal/quem-somos/>. Acesso em: 25 jun. 2019.

<sup>7</sup> Conforme a página oficial do IF Baiano: <http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/itapetinga/historico/>

Regional da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira – EMARC IT, fundada em 07 de maio de 1980”. Com a criação dos Institutos Federais de Educação, a referida unidade de ensino, “integrou-se à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mudando seu perfil institucional para campus do IF Baiano” (BRASIL, 2008b).

As EMARCs foram oficialmente vinculadas ao MEC, em 12 de março de 2013, conforme o Decreto nº 7.952, de 23 de abril de 2013, que dispõe sobre a vinculação das Escolas Médias de Agropecuária Regional ao Ministério da Educação, a EMARC de Itapetinga passou a integrar formalmente a estrutura organizacional do IF Baiano, sob a denominação de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *campus* Itapetinga, após a publicação da Portaria nº 331 do Ministério da Educação (BRASIL, 2013b).

Segundo informações da página oficial do IF Baiano, em seu propósito de servir à Bahia, especialmente à população do Território de Identidade do Médio Sudoeste, o *campus* Itapetinga, tem trabalhado com ações fortalecedoras em um estreito diálogo com os “líderes do território e dos municípios, sindicatos dos trabalhadores rurais, associação de agricultores, produtores e comunidades, como os quilombolas, além de pais e estudantes, como forma de socializar as atividades de ensino, pesquisa e extensão”.

De acordo com os dados publicados na Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2019c), o *campus* Itapetinga conta atualmente com quarenta e cinco servidores Técnicos Administrativos em Educação, em regime de trabalho efetivo, e jornada de trabalho de quarenta horas. Com relação ao nível de classificação do cargo<sup>8</sup>, há nove servidores de nível C, correspondendo a 20% do total de servidores TAEs; 22 de nível D, com percentual de 48,89%; e 14 nível E, perfazendo 31,11%. No que tange à titulação, os dados revelam a existência de um TAE que cursou apenas o Ensino Médio, 19 servidores que concluíram somente a graduação, 19 cursaram especialização, e seis possuem Mestrado. Não há informações sobre cursos de aperfeiçoamento.

---

<sup>8</sup> Conforme estabelecido no artigo 5º, inciso II, do PCCTAE, correspondente à Lei 11.091/2005, o nível de classificação, refere-se ao conjunto de cargos de mesma hierarquia, classificados a partir do requisito de escolaridade, nível de responsabilidade, conhecimentos, habilidades específicas, formação especializada, experiência, risco e esforço físico para o desempenho de suas atribuições (BRASIL, 2005a).

### 3.3 QUEM SÃO OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: CONSTRUCTOS SOBRE TERMINOLOGIA E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE

A princípio, salientamos a necessidade de identificar quem são os profissionais da educação, tendo em vista a compreensão de uma denominação mais abrangente que envolve, além dos professores, outros trabalhadores, tais como, técnicos administrativos, coordenadores e funcionários, que atuam no processo educativo das instituições e sistemas de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 61, título VI, regulamentado pela Lei nº 12.014/2009, determina como profissionais da educação escolar básica, os trabalhadores que estão em efetivo exercício em instituição de ensino e possuem formação em curso reconhecido. Conforme estabelecido no inciso I: são os professores habilitados para a docência, e nos incisos II e III: os profissionais com formação em pedagogia, e os trabalhadores em educação que possuem formação em curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Nesse entendimento, estabelece como profissionais da educação básica escolar as seguintes categorias de trabalhadores: professores habilitados em nível médio ou superior, especialistas ou pedagogos, e trabalhadores em educação.

Em face disto, a utilização do termo, profissional da educação, refere-se a todas essas categorias de trabalhadores que atuam nas escolas, e possuem formação na área, tendo em vista que até a aprovação desta lei os funcionários de escolas não eram reconhecidos como profissionais da educação, tendo seu vínculo profissional, na condição de funcionários públicos, enquadrado em outras categoriais da administração. Esses trabalhadores, antes “identificados por nomenclaturas diversas – serviçais, servidores, auxiliares – e, principalmente, por exercerem o papel de meros cumpridores de tarefas, são chamados agora para uma nova missão, em face das profundas e radicais transformações por que passam a sociedade e a escola” (BRASIL, 2004b, p.16). Este termo demarca, portanto, a posição desses trabalhadores no campo discursivo, com a intenção de estabelecer uma relação de pertencimento a um conjunto mais amplo de trabalhadores.

Vale enfatizar que a referida lei aponta a formação como o caminho para a profissionalização dos trabalhadores da educação, pois além da atuação no processo educativo, é preciso ter formação específica na área da educação, uma vez que, conforme a legislação, são os profissionais que, diante da formação técnica ou pedagógica em nível médio ou superior, podem exercer atividades administrativas, e de manutenção e apoio nas instituições escolares. Ou seja, possibilitou a incorporação desses trabalhadores como

profissionais da educação, desde que habilitados na área, o que demonstra o reconhecimento dos mesmos como integrantes dos chamados *trabalhadores em educação* e, uma vez habilitados, passam a ter os mesmos direitos e prerrogativas atribuídos aos *profissionais da educação*. Em termos legais, sem que sejam cumpridas estas exigências, não há que se falar em profissionais da educação.

Nessa abrangência, o documento final da CONAE, referente ao ano de 2010, distingue a conceituação dos termos: *trabalhadores e profissionais da educação*, considerados, muitas vezes, como sinônimos.

O termo trabalhadores/as da educação se constitui como recorte de uma categoria teórica que retrata uma classe social: a dos/das trabalhadores/as. Assim, refere-se ao conjunto de todos/as os/as trabalhadores/as que atuam no campo da educação. Sob outro ângulo de análise, ancorado na necessidade política de delimitar o sentido da profissionalização de todos/as aqueles/as que atuam na educação, surge o termo profissionais da educação, que são, em última instância, trabalhadores/as da educação, mas que não, obrigatoriamente, se sustentam na perspectiva teórica de classes sociais (BRASIL, 2010a, p. 77).

Nesse direcionamento, os profissionais considerados para este trabalho são aqueles definidos no inciso III, do artigo 61, da LDB, o qual considera os trabalhadores em educação, devidamente habilitados, que passaram a ser reconhecidos como profissionais da educação. Como podemos observar, a Lei 12.014/2009, trouxe um importante avanço na luta pelo reconhecimento dos trabalhadores da educação, uma vez que possibilitou tirar da invisibilidade, muitos trabalhadores que exercem atividade nas escolas, permitindo que busquem as condições necessárias para serem reconhecidos como profissionais da educação. A conscientização de que existem outros trabalhadores na escola pela comunidade escolar e pela sociedade, contribui para minimizar o quadro de invisibilidade.

Conquanto a Lei nº 12.014/2009 especifique quem são os profissionais da educação, na prática nem toda comunidade escolar conhece a abrangência do termo.

[...] apesar de parecer auto-esclarecedor, pode suscitar inúmeras e diferentes interpretações, não sendo, ele próprio, consenso entre os profissionais da educação, que buscam uma terminologia mais apropriada ao atendimento das demandas pela construção da identidade. Entretanto, na falta de uma outra definição que melhor se adapte ao contexto, e em consonância com o tratamento adotado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a expressão será utilizada para referir ao grupo de trabalhadores das carreiras de assistência ao fazer pedagógico, em substituição às nomenclaturas já existentes (BRASIL, 2004b, p. 20).

Apesar do reconhecimento legal, a valorização desses profissionais não acontece de forma automática, visto que existem outras questões a considerar nesta problemática, que carecem de aprofundamento e mudanças, pois além do desconhecimento do que já se encontra garantido na legislação, em muitas esferas, persiste a confirmação de que ainda não há uma concepção consolidada da identidade desse profissional e do papel que representa para a educação brasileira, o que contribui para perpetuar a visão de trabalhadores socialmente invisíveis e politicamente subalternos. Portanto, a construção identitária a partir do termo *profissionais da educação* é marcada por contradições, tensões e incertezas entre as trajetórias de vida e as situações relacionais vivenciadas no exercício da profissão.

Tal reflexão respalda-se, principalmente, em Monlevade (2009) que faz a seguinte ponderação:

Mesmo com a profissionalidade reconhecida no art. 61 da LDB (BRASIL, 1996) e a perspectiva de formação equacionada em nível médio e superior, ainda há outros passos a se conquistar. O primeiro é o da construção de planos de carreira unificados com os outros educadores, nas redes de ensino federal, estaduais e municipais, nos termos atuais do art. 206 da Constituição (BRASIL, 1988). Nem todo mundo aceita que um professor e um funcionário, mesmo habilitado profissionalmente, com a mesma carga horária, ganhem o mesmo vencimento inicial ou, pelo menos, se beneficiem pela política de um mesmo Piso Salarial Profissional Nacional (MONLEVADE, 2009, p. 349).

Nesse sentido, a aplicação e eficácia da Lei 12.014/2009 requer a observância de algumas medidas a serem tomadas, no intuito de avançar nas questões do oferecimento da formação adequada aos trabalhadores, da estruturação das carreiras e de um processo de substituição de profissionais contratados ou terceirizados por servidores efetivos por meio de concurso público, tendo em vista que o desenvolvimento dessa nova mentalidade e seu sucesso depende dos desdobramentos do que a referida lei estabeleceu como conceito.

Nessa abrangência, na CONAE (2010) é explicada a questão que envolve a conceituação dos termos trabalhadores e profissionais da educação, por vezes considerados como sinônimos.

O termo *trabalhadores da educação* se constitui como recorte de uma categoria teórica que retrata uma classe social: a dos trabalhadores. Assim, refere-se ao conjunto de todos os trabalhadores que atuam no campo da educação. Sob outro ângulo de análise, ancorado na necessidade política de delimitar o sentido da profissionalização de todos aqueles que atuam na educação, surge o termo profissionais da educação, que são, em última instância, trabalhadores da educação, mas que não obrigatoriamente se

sustentam na perspectiva teórica de classes sociais (BRASIL, 2010a, p. 59, grifo do autor).

Nestes termos, destacamos uma maior disseminação do termo *profissionais da educação* ao se referir aos professores, especialistas e funcionários de apoio e técnico-administrativos que atuam nas instituições e sistemas de ensino, uma vez que as políticas nacionais de valorização, geralmente se assentam sobre as mesmas premissas, princípios e concepções.

Destacamos que não há um consenso na literatura, bem como na legislação e nas instituições escolares para nomear essa categoria de trabalhadores ao longo da história, ao contrário, observamos uma diversidade de nomenclaturas variáveis em diferentes entes federados, utilizadas em cada rede de ensino, de acordo com as funções e atividades que desempenham. As diferentes denominações, por vezes, aparecem como sinônimas ou são utilizadas para reforçar determinado segmento dos trabalhadores em educação.

Desde trabalhadores da educação, funcionários de escola, técnicos administrativos, servidores técnicos, técnicos de apoio escolar, serventes, agentes educacionais, dentre outras denominações a depender da esfera administrativa, assim como da região brasileira. Por mais que desempenhem tarefas relevantes no processo educativo, muitas vezes passam despercebidos pela comunidade acadêmica e pela sociedade, de tal modo que são denominados, muitas vezes, com a expressão negativa *não docentes*. Nesse sentido, enfatizar a palavra, *não*, reflete o que eles não fazem, e não a importância de sua atuação enquanto educadores.

A utilização de uma diversidade de nomenclaturas para caracterizar as suas funções, por vezes, pode esconder a desvalorização e a precarização nas relações de trabalho, ao considerar que, muitos, não se reconhecem enquanto profissionais da educação. Como expressa Dourado (2016, p. 40) esses trabalhadores “tem trajetória histórica marcada pela secundarização, invisibilidade e, só mais recentemente, por meio de muitas lutas vem sendo reconhecido. [...] é na luta que essa categoria vai saindo da invisibilidade e construindo a sua identidade como profissional da educação”.

De fato, a falta de reconhecimento e visibilidade do trabalho desses profissionais suscitou a utilização de diversos termos para nomeá-lo, o que dificulta a identificação do seu trabalho, bem como a constituição da sua identidade. Ao abordar este assunto, Magalhães e Moura (2017, p. 4-5) declaram que as diferentes nomenclaturas prejudicam o reconhecimento e “identificação do trabalho desenvolvido por esse profissional, bem como, obstruem o

processo de construção da sua identidade, reflexo da omissão das políticas públicas, na valorização e no reconhecimento desse profissional, como também agentes do processo educativo”.

Nesse cenário, é importante trazer para a discussão as dificuldades da categoria em relação à terminologia, o que atribuímos que está intrinsecamente relacionada à consolidação da identidade, à falta de valorização, reconhecimento profissional e social, clareza e precisão da legislação nacional no que tange ao trabalho desse profissional. As diversas formas de denominação podem revelar elementos imbricados por questões históricas, econômicas, sociais e/ ou culturais que venham a explicar a realidade atual na sua essência.

Não se trata tão somente de adoção da nomenclatura, mas fundamentalmente de questões atinentes à valorização e reconhecimento enquanto categoria profissional, uma vez que as discussões que envolvem a terminologia, para além do nome, envolvem uma afirmação identitária, ao considerar que, na Lei nº 9394/96 (LDB), esses trabalhadores sempre foram tratados como uma categoria menor, um subgrupo, tendo em vista que a reformulação desta lei apresenta uma concepção ambígua, que possibilita uma dupla interpretação, pois revela que estes profissionais ao serem agrupados ao termo dos profissionais da educação podem ser prejudicados na constituição da sua identidade de classe, o que entrava a luta por direitos e garantias.

Esta situação impele a uma reflexão, cuja problemática consiste em continuar considerando, pelo contexto histórico e cultural de desvalorização desses trabalhadores, e através da interpretação dúbia da legislação, que o termo: *profissionais da educação* refere-se apenas ao segmento docente, excluindo os demais trabalhadores, nos quais se enquadram os Técnicos Administrativos em Educação. Nas reflexões sobre a Lei nº 9394/96 (LDB), é possível perceber que esta se refere aos profissionais da educação, mas ao mesmo tempo não explora, com objetividade, na estrutura de seu texto, a existência dos demais trabalhadores que atuam nas escolas.

Portanto, do ponto de vista legal, a partir da Lei 12.014/2009, há uma melhor especificação com relação à nomenclatura e, conseqüente, identificação com relação aos profissionais da educação. Entretanto, a legislação e as entidades representativas dos educadores, ora se referem ao termo: *profissionais do magistério ou profissionais do ensino*, ora *profissionais da educação*, com ênfase na atuação dos professores.

Isto condiz com o entendimento de Angst (2017) ao afirmar que

é visível a preocupação em fomentar políticas públicas de qualificação e valorização dos profissionais de educação não docente, visando com isso promover o reconhecimento da atuação destes profissionais. Porém, é notável também a falta de produção conceitual bibliográfica, que ao longo do tempo concentra esforços na conceituação da atuação profissional docente, sendo que os profissionais não docentes acabam sendo tratados na “carona” de alguns conceitos e não especificamente nas suas áreas de atuação (ANGST, 2017, p. 8).

Diante desse contexto, com o fim de delimitar este segmento de trabalhadores e devido às suas múltiplas funções, a princípio empregamos a expressão: *profissionais da educação não-docentes*. No entanto, no decorrer do processo de pesquisa, especificamente no desenvolvimento do levantamento bibliográfico, optamos por não denominá-los com uma palavra negativa, no intuito de não reforçar seu contexto de desvalorização e invisibilidade no trabalho.

A partir dessas considerações e devido ao *locus* de pesquisa, para as finalidades deste trabalho, optamos pela denominação: Técnicos Administrativos em Educação (TAEs), essa terminologia tem respaldo legal na Rede Federal de Educação, conforme são identificados nos termos da Lei 11.091/2005, que trata sobre os Planos de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em educação (PCCTAE). Para além da questão legal, o termo técnico administrativo, representa um caráter gerencial, presente na gestão pública, cujos princípios influenciaram a rotina e legislação escolar ao longo do tempo. Sem deixar de destacar ainda o valor histórico da palavra educação, que traz uma história de lutas e contradições e identifica o pertencimento à área de atuação. Portanto, o termo vai além de seu estrito valor semântico, ao adquirir o estatuto de signo de pertencimento a uma categoria profissional, cujo processo de constituição identitária está diretamente relacionado às condições de vida e trabalho desses profissionais.

#### **4 A VALORIZAÇÃO E TRABALHO DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM CAMPO DE PESQUISA**

Nesta seção, apresentamos uma revisão da literatura, com a finalidade de conhecer e aprofundar a problemática de pesquisa, na qual empreendemos um levantamento bibliográfico a partir das teorizações e postulados de autores que discutem a temática em teses, dissertações, artigos científicos, livros e trabalhos publicados em anais de eventos, tendo em vista a construção de um referencial teórico-epistemológico para fundamentar o desenvolvimento da investigação e análise dos dados.

Esperamos, com este estudo, colaborar para elevar o nível de conhecimento sobre as questões dos servidores Técnicos Administrativos em Educação, além de estabelecer uma compreensão histórica, legal e profissional desses trabalhadores, com o intuito de problematizar o entendimento do seu papel enquanto profissionais da educação, tendo em vista que ser reconhecido por suas habilidades e trabalho, fortalece a identidade e melhora a satisfação e motivação pessoal e profissional.

Em seus estudos, Chizzotti (1998) defende a necessidade e importância da revisão de literatura, uma vez que permite reunir as informações atuais sobre a temática, e situa a pesquisa no contexto das produções científicas, além de auxiliar na formulação da problemática de estudo. Este pensamento respalda-se nos estudos de Lüdke e André (1986), que defendem a construção do conhecimento, não somente a partir da curiosidade e inquietação do pesquisador, mas, sobretudo, no processo que reside na possibilidade de resgatar o que já foi estudado por outros pesquisadores sobre o tema no intuito de promover um avanço de teorias a partir das mudanças na sociedade e na ciência.

Essa fase da pesquisa é exploratória, constituindo-se em uma primeira aproximação com o tema, na qual o investigador precisa se familiarizar com a temática de estudo, em seus múltiplos aspectos e relações. Este tipo de pesquisa constitui uma primeira etapa de uma investigação mais ampla, e são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral acerca de determinada questão (GIL, 2008). Nesse sentido, este trabalho pretende contribuir tanto para conhecer o que já foi explorado acerca da temática, quanto para melhor definir o objeto e os caminhos a serem seguidos na pesquisa sobre a valorização e trabalho dos TAEs.

Sobre as pesquisas de cunho bibliográfico, apoiadas em revisão de literatura, Vosgerau e Romanowski (2014, p. 170) afirmam que nesse tipo de levantamento, o material é organizado por procedência, por meio das fontes científicas, e também por fontes de divulgação de ideias, ademais, “a partir de sua análise, permite ao pesquisador a elaboração de

ensaios que favorecem a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida”. Constitui-se assim, uma etapa essencial, tanto para a elaboração da pesquisa, quanto ao próprio processo de se fazer pesquisador.

#### 4.1 PERCORRENDO A LITERATURA: O QUE ENFATIZAM OS ESTUDOS SOBRE OS TAES

No intuito de construir um panorama sobre os estudos recentes referentes à valorização e trabalho dos Técnicos Administrativos em Educação, apresentamos um mapeamento das produções acadêmicas relacionadas à temática, com vistas ao embasamento teórico e aproximação com o campo de estudo. Nessa perspectiva, aplicamos o recorte temporal de 2009 a 2018, levando-se em conta a publicação da Lei nº 12.014/2009, que representa o momento histórico em que houve o reconhecimento enquanto trabalhador da educação.

A delimitação desse recorte temporal foi motivada em razão das intensas lutas que oportunizaram o desenvolvimento da legislação e de políticas educacionais no Brasil, especialmente a criação da referida lei, que é considerada um marco legal para o reconhecimento dos trabalhadores que atuam nas escolas como profissionais da educação, possibilitada pela conjuntura de debates e encontros realizados pelos sindicatos, principalmente os relacionados à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

Para o levantamento das produções científicas acerca da temática, definimos como critérios de escolha do universo de pesquisa: a relevância acadêmica, abrangência e credibilidade do acervo. O mapeamento foi realizado por meio de um levantamento bibliográfico das produções, incluindo as etapas de pesquisa, seleção e análise dos resultados.

Conforme Ferreira (2002), o levantamento bibliográfico possibilita mapear e analisar a produção científica, assim como descrever informações constituídas como produção do conhecimento em diferentes campos, no intuito de averiguar “que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas” certos trabalhos e publicações.

Este tipo de estudo propicia investigar o que vem sendo produzido em um determinado campo de conhecimento, no intuito de apresentar os estudos publicados e suas temáticas, bem como analisar as características, foco e lacunas, oportunizando novas

possibilidades de pesquisas. Não se restringe apenas a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas.

Deste modo, é possível mapear uma produção acadêmica em diversos campos do conhecimento, além de delimitar os aspectos que vêm sendo considerados em diferentes épocas e locais, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura.

É importante destacar que a credibilidade do levantamento bibliográfico, depende entre outros aspectos, do rigor e da clareza implementada pelo pesquisador. Segundo Vosgerau e Romanowski (2014):

cada tipo de estudo possui uma finalidade específica, que não corresponde a uma hierarquização de qualidade e especificidade de sua aplicação. O acesso e a realização destes estudos podem contribuir sobremaneira na formação do pesquisador, pois, analisando o processo de realização das pesquisas levantadas, poderá desenvolver uma criticidade metodológica que poderá auxiliar na identificação de lacunas em sua própria pesquisa (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p.183-184).

Nestes termos, os estudos de revisão de literatura ou revisão bibliográfica são essenciais para avaliar, indicar tendências e pontos de fragilidade, possibilitando uma análise crítica sobre a produção teórica de determinada área (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Deste modo, possibilitam a construção de uma contextualização da questão a ser investigada, bem como permite a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa. Ademais, podem contribuir para a formação do pesquisador, uma vez que permitem pensar e repensar a pesquisa de maneira crítica e analítica.

Dentre os autores que contribuíram para a realização deste estudo, destacamos Dourado (2016) e Vieira (2007) com estudos sobre a valorização dos profissionais da educação; além das discussões sobre valorização, Monlevade (2009, 2014) enfatiza as legislações e lutas para o reconhecimento profissional e social dos profissionais da educação que não são docentes. Sobre a construção da carreira dos TAEs trazemos os estudos de Almeida (2018) e Lima (2016); Nunes e Oliveira (2016) abordam a formação e o desenvolvimento profissional, Junckes (2015) e Moura (2014), Ribeiro (2011) e Loureiro (2015) pesquisaram questões relacionadas às repercussões do trabalho na saúde e nos modos de ser dos TAEs; Castro (2017), Valle (2014) e Scapini (2014) abordam as relações de trabalho e a profissionalização, assim como a ação educativa dos TAEs; Marx (1968, 1978,

1982, 1983, 2016), Frigotto (2001, 2016), Kuenzer (2008), Taffarel (2005), Paulo Netto (2011), Cury (1986, 1989), Chizzotti (1998), Lukács (1978), entre outros, referenciam os estudos sobre a dialética materialista histórica na pesquisa educacional; Pacheco (2011) e Fornari (2018) versam sobre as questões dos Institutos Federais de Educação; para dimensionar a importância da formação como um direito, e sobre as Diretrizes Nacionais de Carreira e Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) são considerados os apontamentos de Vieira (2007) e Noronha (2016) entre outros, que versam sobre a temática dos profissionais técnicos da educação.

Deste modo, buscamos apresentar dados da produção científica brasileira, concernentes aos estudos relacionados às políticas públicas de valorização dos Técnicos Administrativos em Educação, na perspectiva da formação, remuneração, carreira e condições de trabalho e de saúde, por meio de uma coleta de dados realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Banco de Periódicos da CAPES; e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Ao iniciar a pesquisa surgiram algumas dificuldades em encontrar trabalhos nos bancos consultados, devido às diferentes terminologias utilizadas para denominar essa categoria de profissionais, em decorrência de questões que envolvem a constituição da sua identidade de classe e visibilidade no processo educativo. Registramos ainda muitos trabalhos duplicados, e alguns títulos e resumos que não condiziam especificamente com a abordagem do texto. Ademais, deparamos com um número elevado de produções científicas sobre outros temas, fato percebido durante todo o levantamento bibliográfico.

Em cada um dos bancos, a consulta foi realizada tomando por base os descritores de pesquisa, escolhidos pela terminologia e não apenas pela temática, pois foram considerados mais representativos do tema investigado, quais sejam: *valorização dos profissionais da educação; profissionais da educação não docentes; técnicos administrativos em educação; e funcionários de escola.*

No decorrer do processo de levantamento quantitativo das produções científicas, observamos um número elevado de produções, porém, a maioria não se aproximava do tema em foco, o que demandou o exercício de fazer e refazer a busca diversas vezes, alterando os filtros e estratégias, como ocorreu ao utilizar o descritor, *valorização dos profissionais da educação*, em que aparecerem inúmeros trabalhos referentes à área educacional, mas

nenhuma produção relacionada ao tema. Em face disto, optamos pela não utilização deste descritor.

No intuito de restringir o campo de pesquisa e alcançar os títulos mais próximos do assunto investigado, utilizamos os descritores entre aspas, e delimitamos os campos por ano, e pelas áreas de conhecimento e concentração: ciências humanas e educação, o que reduziu bastante o número de trabalhos, possibilitando a seleção de produções concernentes ao objeto de pesquisa.

O resultado preliminar da busca resultou em cento e catorze trabalhos para a triagem, tendo como critério a adequação do título ao tema proposto, e a exclusão de ocorrências duplicadas, dentre os quais selecionamos algumas produções que versam diretamente sobre o trabalho e valorização dos TAEs, para serem analisadas mais detalhadamente. Constituímos assim, um acervo de vinte e quatro produções científicas elegíveis para a análise, sendo: sete artigos, dez dissertações e três teses, que passaram a ser lidas e interpretadas conforme os objetivos desta investigação.

Após a análise dos trabalhos, foi demarcada a linha do tempo da produção científica, explicitando os anos em que os estudos foram defendidos ou publicados e, identificadas as áreas de conhecimento em que se inserem. Com a finalidade de estabelecer parâmetros de comparação da situação profissional e social do segmento, optamos ainda por delimitar as produções acadêmicas por região, por tema, metodologia, área de conhecimento, esfera administrativa, normativas legais, e a terminologia utilizada para denominar a categoria de profissionais que são objeto deste estudo.

Um número significativo de estudos revela que a motivação para a pesquisa foi desencadeada a partir das experiências profissionais dos pesquisadores, auferindo dessas vivências, as inquietações e compreensões iniciais acerca do tema. No que se refere à distribuição da produção acadêmica no tempo, com base no período de 2009 a 2018, registramos um crescimento de pesquisas relacionadas à temática a partir de 2014, com a produção de três dissertações. A maior produção é alcançada em 2017, no qual apontamos um crescimento considerável de trabalhos, especificamente com a publicação de duas teses, duas dissertações, um artigo em periódico da área de psicologia, e a publicação de dois trabalhos em anais de eventos nacionais, um na área de história, outro sobre comércio internacional. Seguido pelo ano de 2018, com quatro dissertações e um artigo.

Outro ponto que merece destaque refere-se à diversidade de terminologias utilizadas para denominar esse segmento de profissionais. Ao analisar os títulos e dados contidos nos resumos das produções selecionadas para esta análise, identificamos um número significativo

de trabalhos que utilizaram a denominação: *técnicos administrativos*, representando cinco artigos, dez dissertações e quatro teses. O termo *funcionários de escola* é abordado em dois artigos e duas dissertações e, o termo *não docentes* aparece apenas em uma dissertação. Essas diferentes nomenclaturas relacionam-se principalmente à esfera administrativa e ao nível de ensino.

O fato da maioria das pesquisas selecionadas utilizarem o termo, *técnicos administrativos*, pode revelar que grande parte das investigações envolvendo o tema deriva das instituições federais de educação, visto que é a terminologia utilizada, nesta rede, para identificar tais profissionais. Além disso, pode ser um dado relevante para problematizar a importância das instituições federais de educação na luta pelo reconhecimento e valorização dos TAEs. Assim como para reforçar a luta por uma educação superior de qualidade, tendo em vista que a maioria das pesquisas foi realizada em instituições federais de educação superior.

Com relação à distribuição da produção por esfera administrativa, apontamos a universidade pública como o *locus* de investigação das pesquisas selecionadas, na qual observamos um maior número de produções na rede federal, registrando vinte trabalhos, seguida pela rede estadual com dois e, as redes: municipal e privada, com um trabalho cada uma.

No que concerne à distribuição geográfica das produções acadêmicas selecionadas, comprovamos que houve uma concentração, principalmente na região Sul, com 37,5% do total de trabalhos entre sete dissertações e dois artigos, o que indica a necessidade de incentivar a realização de investigações nas demais regiões. Em seguida, apontamos a região Sudeste, com 33,3% perfazendo um total de oito trabalhos. As regiões Norte e Nordeste estão equilibradas com três produções cada uma, totalizando 25%, e por fim, a região Centro-Oeste com apenas um trabalho, perfazendo 4,2%.

Observamos que os dados apontam para uma concentração nas regiões Sul e Sudeste, cujo número expressivo de produções indica uma maior quantidade de cursos de pós-graduação ofertados nessas regiões. Além do mais, evidencia uma lacuna das produções acadêmicas nas outras regiões do país, sendo, portanto, uma oportunidade para que novos trabalhos sejam produzidos sobre as questões relacionadas aos TAEs, uma vez que estes trabalhadores atuam em escolas de todas as regiões do Brasil.

Além dos espaços onde foram produzidos os trabalhos, consideramos importante destacar a metodologia de pesquisa, em onze trabalhos optaram pela abordagem qualitativa,

dois pela abordagem quantitativa, sendo que, um deles, utilizou o estudo exploratório transversal, também denominado *survey*.<sup>9</sup>

Sinalizamos cinco produções que utilizaram o estudo de caso, e dois trabalhos, utilizaram a abordagem qualitativa e quantitativa simultaneamente. Além do mais, três trabalhos pautaram-se pela psicodinâmica do trabalho<sup>10</sup>, baseados na teoria Dejouriana, que segundo Pereira (2018) trouxe grandes contribuições para as reflexões acerca das discussões que abraçam os conceitos de subjetividade e trabalho.

Registramos ainda, a presença de um artigo que utilizou a história oral como fonte de pesquisa, que é uma técnica própria de registrar as narrativas das experiências pessoais, promovendo um debate entre a memória coletiva e a individual. Ademais, duas dissertações utilizaram como estratégia metodológica para análise, a técnica conhecida como Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) de Lefevre e Lefevre (2005).

Com relação ao método de pesquisa, ressaltamos que a maioria dos trabalhos não apresentou o método de forma explícita, totalizando dezesseis trabalhos que discorrem apenas sobre o percurso e abordagem metodológica. Por outro lado, constatamos seis produções nas quais foi especificado um método de pesquisa, dentre os quais destacamos três teses e uma dissertação, que se pautaram no materialismo histórico dialético, sob a ótica da concepção marxista, e três dissertações embasadas na fenomenologia.

Quanto aos programas nos quais foram desenvolvidas as teses e dissertações sobre os TAEs, é relevante destacar que a maioria das produções analisadas advém de programas acadêmicos de pós-graduação *stricto sensu* na área da educação, perfazendo um total de oito trabalhos. No entanto, está situada também em outros campos de pesquisas de programas na área de administração, com quatro trabalhos que enfocam a gestão das organizações, avaliação de desempenho e avaliação institucional, além da perspectiva gerencialista e da produtividade, e também trabalhos na área da psicologia e enfermagem, com pesquisas que versam sobre a saúde e qualidade de vida do servidor.

No que tange aos artigos publicados em anais, é importante citar que ocorreram em eventos sobre gestão e tecnologia, comércio internacional e na área de história. Com relação

---

<sup>9</sup> Segundo Klein e Bloch (2009), citados por Moura (2014, p. 44), o estudo transversal, também chamado de estudo seccional, é uma estratégia do estudo epidemiológico para observação de uma população em uma única oportunidade. Este tipo de estudo pode utilizar a população como os sujeitos ou a amostra. Quando a opção é pela amostra, utiliza-se o recurso da inferência, ou seja, os resultados extraídos da amostra permitem formular um julgamento para a população em geral.

<sup>10</sup> A psicodinâmica do trabalho defende que o trabalho é central na vida humana, e o sofrimento é inerente ao trabalhar, podendo ser ressignificado se existir espaço para mobilização e autonomia. Por conta desses processos, o sujeito constrói a sua identidade à medida que realiza seu trabalho (DEJOURS, 2004).

às publicações em periódicos, destacamos trabalhos em revistas de educação, gestão pública e psicologia.

Outro ponto a considerar nas análises, por sua importância nesse debate, diz respeito à valorização desses trabalhadores presentes no arcabouço normativo da educação, que são os amparos legais da profissão. Salientamos que a legislação educacional e as políticas públicas mostraram avanços significativos nas últimas décadas em promover ações e valorizar os profissionais Técnicos Administrativos em Educação.

Nesse contexto, apresentamos alguns marcos legais que foram destacados nas produções acadêmicas analisadas, constituindo-se como legislações inerentes ao serviço público que alteraram o entendimento legal, possibilitando que fossem reconhecidos como trabalhadores em educação, com habilitações profissionais próprias. Tais como: Parecer 16/2005, que propõe a construção de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Área 21 de Serviços de Apoio Escolar; Portaria Normativa 25/2007, que institui o Programa de Formação Inicial em Serviços dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (PROFUNCIONÁRIO).<sup>11</sup>

Constatamos que, sobretudo a partir da metade da década de 2000, começaram a ocorrer as mudanças legais que alteraram efetivamente o entendimento acerca da categoria profissional na qual se enquadram os trabalhadores da educação. Deste modo, estabeleceram-se as discussões que buscavam evidenciar o profissional técnico administrativo, gerando subsídios para a instituição de políticas e diretrizes para os planos de carreira e remuneração, políticas de formação e desenvolvimento de pessoal da administração pública. Como observamos em algumas legislações, dentre as quais destacamos: a Lei 11.091/2005 Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação (PCCTAE), e, como mencionado anteriormente, a importância da Lei nº 9394/ 1996, que no artigo 61, traz considerações sobre os profissionais da educação, alterado pela Lei 12.014/09 que reconhece os trabalhadores que atuam nas escolas como profissionais da educação.

Com base na Lei 12.014/2009, surgiram outras normativas legais, como a Resolução CNE/CEB nº 05/2010 (BRASIL, 2010c), que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública. Em seguida, o

---

<sup>11</sup> Conforme Oliveira (2017, p. 66), o Profucionário tem por objetivo promover, na modalidade a distância, a formação técnica em nível médio, dos funcionários que atuam nos sistemas públicos de ensino da educação básica.

Decreto 7.415/2010 (BRASIL, 2010d), que institui a Política de Formação dos Profissionais da Educação, revogado, posteriormente, pelo Decreto nº 8.752/ 2016 (BRASIL, 2016a).

Outro dado que consideramos importante demonstrar, refere-se ao tema abordado nas produções acadêmicas, evidenciando a realização de pesquisas sobre temáticas diversas, que focalizam assuntos que tratam de especificidades relevantes para os TAEs, em que alguns trabalhos, abordam mais de um tema. De acordo com o conceito de valorização definido para esta pesquisa, e visando garantir subsídios para a catalogação e análise dos dados, desenvolvemos o processo investigativo com um levantamento de estudos e pesquisas que abordam a temática da valorização do servidor técnico administrativo, expressa na carreira, nas políticas de formação e nas condições de trabalho e saúde, considerando que nesta etapa da pesquisa, não encontramos estudos abordando especificamente a remuneração dos TAEs.

Sob essa ótica, optamos por organizar as produções por categorias e subcategorias de análise, nas quais delimitamos o conjunto dessas variáveis de acordo com a diversidade de temáticas encontradas, quais sejam: **carreira** (plano de carreira, avaliação de desempenho, estágio probatório, profissionalização, remoção, constituição da identidade e reconhecimento); **formação** (desenvolvimento, capacitação, treinamento, qualificação, Profucionário); **condições de trabalho e saúde** (assédio moral, condições de risco e acidentes, demandas psicológicas, adoecimento, relações de trabalho e saúde, qualidade de vida). Vale ressaltar que diversas pesquisas tiveram como foco principal de investigação, o desenvolvimento do trabalho dos TAEs, além da definição do papel ou função desse profissional. Diante disso, optamos por incluir a categoria **trabalho** (ação educativa, cultura organizacional, gestão por competências, organização e relações de trabalho, movimentos sindicais, greve, invisibilidade, subalternidade, subjetividade). Salientamos que o conceito de subalternidade, assim como as questões que envolvem o processo de trabalho dos TAEs, serão explicitados na seção 7, como categorias de conteúdo que surgiram a partir da investigação.

Nestes termos, destacamos: seis trabalhos que versam sobre a história, marcos legais, constituição e plano de carreira (PCCTAE), e três produções que debatem as questões sobre a constituição da identidade e reconhecimento profissional. As políticas de formação, capacitação e treinamento são abordadas em cinco produções. As condições de trabalho e saúde aparecem em cinco produções com abordagens diversificadas, incluindo o tema da qualidade de vida no trabalho (QVT), além de discussões acerca das demandas psicológicas e fatores de adoecimento. Por fim, apontamos cinco produções que abordam as relações e

organização do trabalho, bem como as discussões sobre a ação educativa dos TAEs, e a intensificação do processo de terceirização.

De forma geral, nas produções encontradas sobre os TAEs, notamos a prevalência das temáticas relacionadas à carreira, no entanto, sobressaem as pesquisas voltadas para a avaliação de desempenho, avaliação institucional, estudos sobre motivação, bem como por questões que visam o desenvolvimento de competências e a qualificação com o fim de aumentar a eficiência no trabalho. Em seguida, aparecem as demandas acerca da saúde e ergonomia dos trabalhadores, o que denota uma preocupação por estudos relacionados às teorias empresariais que enfatizam a produtividade.

Não podemos deixar de enfatizar o desempenho da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), visto que no mapeamento inicial das produções acadêmicas, detectamos a produção de quarenta e um trabalhos, entre um artigo, duas teses e trinta e oito dissertações enfocando o trabalho dos TAEs. Esse dado demonstra a existência de um grupo de estudos e pesquisas nesta universidade com interesse em investigar o tema, além de indicar a maior quantidade de trabalhos sobre a temática no Brasil, em instituições federais de educação superior, no contexto dos bancos analisados. Salientamos que o crescimento das produções ocorreu a partir de 2015, com cinco dissertações, em 2016 registramos uma tese e nove dissertações, e cinco dissertações em 2017, evidenciando por meio dos temas abordados, o interesse pelas demandas relacionadas ao trabalho dos TAEs.

É importante realçar ainda que a maioria dos trabalhos desenvolvidos na UFSC ocorreu em programas de mestrado profissional na área de administração e gestão. O que revela o interesse pelas temáticas relacionadas à avaliação de desempenho, avaliação institucional, estágio probatório, capacitação e gestão.

Após a revisão de literatura sobre a temática, identificamos apenas quatro dissertações referentes ao contexto de atuação dos TAEs nos institutos federais de educação, apontando uma possível fragilidade na produção acadêmica na área. Os estudos enfocaram os seguintes temas: vínculo organizacional (CASTRO, 2016), as políticas públicas de desenvolvimento profissional (NASCIMENTO, 2017) e a busca da identidade profissional (LEWANDOWSKI, 2018).

Pelo exposto, registramos que as investigações se concentraram, de forma preponderante, nas discussões que envolvem a dinâmica das universidades, especialmente nas demandas dos técnicos administrativos no âmbito de instituições federais de educação superior. Não obstante, tais produções foram incluídas neste estudo, por entendermos que poderiam não só auxiliar na compreensão do processo de constituição da identidade

profissional e reconhecimento dos TAEs, que se constituem enquanto categoria respaldada pelo PCCTAE (BRASIL, 2005a), mas também porque, em diversos aspectos, o trabalho desenvolvido nestas instituições, apresenta semelhanças entre si.

Ao trazer à luz da discussão as temáticas envolvidas no universo pesquisado, buscamos contextualizar a pesquisa, bem como provocar reflexões por meio do diálogo com os autores. Destacamos a relevância das temáticas discutidas nas produções, tendo em vista que repensar o plano de carreira dos TAEs exige olhar para todos estes elementos que envolvem a valorização, a organização e as relações de trabalho. Embora não tenham abrangido a valorização dos TAEs nos institutos federais, o que revela a necessidade de aprofundar e fomentar estudos que aprimorem conhecimentos e promovam discussões de questões relacionadas aos TAEs nos IFs.

A partir dessas considerações, indicamos a necessidade de realizar pesquisas levando-se em conta uma perspectiva mais abrangente sobre a categoria dos TAEs e, principalmente, sobre as lutas empreendidas em torno da reorganização do seu trabalho. Dado que os TAEs têm sido pouco considerados em temas acadêmicos, uma vez que o quantitativo de pesquisas acadêmicas em torno desta categoria profissional é incipiente, em vista de estudos realizados acerca de outros segmentos do campo educacional. Para Gonzaga (2011), essa insuficiência de pesquisas sobre os TAEs acentua uma invisibilidade, que é produzida e reforçada historicamente pela ausência de democracia dentro das IFES. Fonseca, Sales e Dias (2010, p. 250) corroboram com esse pensamento ao destacar que o trabalhador TAE dificilmente é “percebido ou identificado como objeto de preocupação por parte das reflexões que perpassam o espaço acadêmico, a não ser quando voltadas para a análise de custos ou para os cálculos de distribuição de força de trabalho”.

A esse respeito, Valle (2014, p. 25-26) destaca que:

A produção acadêmica sobre os servidores públicos no geral e, particularmente, sobre os servidores técnico-administrativos em educação do sistema federal de ensino e seu trabalho, é incipiente. A reflexão acadêmica sistemática que inclui o servidor público – de forma absolutamente tangencial – encontra-se ora voltada para a construção da administração pública no Brasil – suas vicissitudes e seus processos internos – ora com enfoque na evolução do arcabouço jurídico ligado a esta administração e ao Estado (VALLE, 2014, p. 25-26).

Os estudos evidenciaram ainda que a temática é recente, cujas pesquisas foram motivadas pelas lutas de trabalhadores forjadas ao longo da constituição história do servidor público, por meio da luta dos funcionários de escola e dos técnicos administrativos das

universidades, bem como em decorrência das discussões e embates empreendidos pelas associações representativas da categoria dos TAEs, motivados pela busca de seu reconhecimento social e profissional. Nesse cenário, as discussões narram a história e se direcionam para os debates mais recentes produzidos pela categoria dos técnico-administrativos em educação no âmbito dos institutos federais de educação.

Nestes termos, não temos a pretensão de esgotar as discussões, uma vez que cada elemento encerra em si, a possibilidade de diversos estudos, por isso, buscamos elementos que contribuíssem para a contextualização dessas variáveis ante a composição geral das questões mais debatidas sobre os TAEs.

## 4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE APONTADAS NA PESQUISA

Tendo em vista os componentes da valorização dos profissionais da educação, apresentamos a análise dos resultados a partir da categorização das temáticas encontradas nas produções sobre os Técnicos Administrativos em Educação, que melhor representam os objetivos desta pesquisa.

### 4.2.1 Discussões sobre a carreira: marcos históricos, legais e políticos

A luta pela carreira reveste-se de significativa importância para a categoria dos TAEs, uma vez que apesar das conquistas, bem como de mudanças nas relações de trabalho nas universidades e institutos federais, a falta de uma política de carreira, permitia a existência de vários quadros de trabalhadores técnicos administrativos.

Na discussão sobre a carreira dos TAEs, destacamos a pesquisa de Almeida (2018) que apresenta um debate acerca do processo de construção da carreira dos servidores Técnicos Administrativos em Educação nas universidades federais a partir da década de 1980, apontando os avanços e retrocessos, através da compreensão de que é um movimento de resistência às políticas neoliberais.

Para entender o processo de construção da carreira dos TAEs, é necessário compreender as alterações no mundo do trabalho que interferem na relação das organizações e dos profissionais e, conseqüentemente, nas carreiras, bem como o percurso da administração pública brasileira em seus diferentes momentos históricos e políticos. Ao considerar que a constituição da carreira é permeada por contradições, avanços e retrocessos, conforme os

princípios da reestruturação produtiva que ocorre no mundo do trabalho, influenciados pelas políticas neoliberais (ALMEIDA, 2018).

A partir disto, Almeida (2018, p. 155) salienta a importância da retomada das discussões sobre a política de carreira dos servidores Técnicos Administrativos em Educação nas IFES, com a finalidade de favorecer a unificação e fortalecimento da luta em defesa do sistema federal de educação, no intuito de se contrapor às políticas neoliberais. Segundo o autor, a discussão que culminou na instituição do plano de carreira para a categoria, “foi mais um grande passo de uma luta histórica, de mais de dez anos, pela afirmação de sua identidade, enquanto trabalhador da Educação e pela valorização e reconhecimento de seu papel na produção e disseminação do conhecimento construído coletivamente nas IFES”.

A respeito da temática, Moreira e Lucio (2012) consideram que desde o século passado houve tentativas, por meio de ações legais, de construir a estruturação dos cargos e remunerações, com vistas à organização do agrupamento de cargos que constituem o serviço público federal brasileiro na área educacional:

Independente de uma discussão sobre as causas, o fato é que estas diferentes formas de organizar o serviço público e suas atividades ao longo do século passado e da última década, originou diferentes estruturas, ou figuras, organizativas de cargos. Estas figuras são usualmente denominadas de forma genérica, como `carreiras` no serviço público federal (MOREIRA; LUCIO, 2012, p. 6, grifo dos autores).

As diversas mudanças que resultaram de transformações culturais, educacionais e sociais, foram modificando o conceito de carreira, e trouxeram a possibilidade de um indivíduo passar por diferentes organizações, em que a busca pela ascensão profissional é um objetivo a ser alcançado, para além da vida na empresa, englobando outros elementos, tais como: realização, equilíbrio e satisfação (ALMEIDA, 2018).

No que se refere às lutas e às conquistas em prol da estruturação da carreira dos servidores das universidades federais, Almeida (2018) destaca a atuação da Federação de Sindicatos das Universidades Brasileiras (FASUBRA), junto a correntes políticas e dirigentes de partidos políticos da base de apoio ao governo federal, para que fosse estabelecida a negociação, no ano de 2005, com o Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão (MPOG) e o Ministério da Educação (MEC), para a conquista do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), estabelecido pela Lei 11.091/ 2005.

Nesse sentido, a constituição da carreira é decorrente do debate político do segmento dos técnicos administrativos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), haja vista a

constante luta da categoria por sua implementação, uma vez que “vários foram os movimentos paredistas buscando não só a recuperação de salários, mas a afirmação da identidade como Técnico-Administrativos em Educação e como agentes do processo de formação do cidadão e da construção do conhecimento” (ALMEIDA, 2018, p. 145).

Devido à necessidade de aprimoramento da carreira, e diante do desenvolvimento tecnológico e das mudanças nos processos de trabalho, foi instituída a Comissão Nacional de Supervisão da Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação, por meio da Portaria nº 655/2005. Estas comissões foram criadas para integrar os servidores das instituições federais de ensino ao plano de carreira da categoria, constituindo-se em um grupo técnico e de assessoria que trata das questões relativas à carreira dos TAEs, sendo composta por representantes do MEC, por dirigentes das instituições federais de ensino, e por membros das entidades representativas da categoria, quais sejam, FASUBRA e SINASEFE (BRASIL, 2005b).

Nesse contexto, destacamos, ainda, a instituição da Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação (CIS), criada pela Lei nº 11.091/2005 e instituída pela Portaria 2.519/2005, sendo composta por representantes dos servidores, cujas atribuições permitem acompanhar, orientar e fiscalizar a implantação e aprimoramento do plano de carreira em todas as suas etapas. Além de apresentar propostas e fiscalizar a elaboração e a execução do plano de desenvolvimento de pessoal da instituição federal de ensino e seus programas de capacitação, de avaliação e de dimensionamento das necessidades de pessoal e modelo de alocação de vagas, dentre outras (BRASIL, 2005c).

A esse respeito, Almeida (2018, p. 164) ressalta que “a criação das CIS em cada instituição foi fundamental neste processo, tendo em vista que é o instrumento que permite o conhecimento das diversidades de realidades entre as instituições, e a elaboração de propostas para sua superação”, ao considerar que as distorções ocorridas na implementação da carreira devem ser corrigidas para que possa existir, de fato, uma isonomia de tratamento entre os segmentos que compõem a categoria de TAEs.

Em seus estudos, Lima e Helal (2016) abordam a forma como as trajetórias da carreira são vivenciadas pelos servidores Técnicos Administrativos em Educação em uma universidade federal, com vistas a entender como esses profissionais percebem a carreira, e como se efetiva a ascensão a cargos de gestão no serviço público. Por meio da análise de entrevistas das histórias de vida, os resultados evidenciaram que nem sempre os servidores são reconhecidos pelo desempenho de suas atividades, e a ascensão a cargo de chefia é uma

disputa política, mediada por capital social, demonstrando que o pensamento dominante de carreira e ascensão a cargos de gestão contém elementos da meritocracia e capital social.

#### 4.2.1.1 Trajetórias de lutas pelo reconhecimento e constituição da identidade dos TAEs

No contexto das discussões sobre a valorização dos profissionais da educação, Ferreira (2012, p. 339), declara que abordar a valorização “é tocar em questões que dizem respeito diretamente à dignidade do profissional, seja ele professor ou funcionário de escola, e ao seu enorme desafio de ser presença significativa na vida de milhões de estudantes e suas famílias”. Por esse ângulo, a valorização está relacionada diretamente à dignidade e identidade profissional do trabalhador da educação, na qual a construção da identidade desperta nesses trabalhadores o sentimento de pertença ao processo educativo e contribui para o reconhecimento do seu protagonismo nas escolas.

Conforme informações do caderno produzido pelo MEC: *Conselho Escolar e a valorização dos trabalhadores em educação* (BRASIL, 2006a), um dos elementos constitutivos da identidade profissional dos trabalhadores em educação, “está no fato de serem todos sujeitos, por intermédio do exercício do seu trabalho, da efetivação social do ato educativo escolar”. Outro fator, tão significativo quanto o anterior, para a explicitação dessa identidade, diz respeito ao

ramo do saber priorizado na formação – inicial e continuada – desse profissional. É na articulação dialética das duas vertentes anteriormente mencionadas – campo do conhecimento ao qual se vincula e forma social de atuação – que se estabelece a identidade de cada um dos sujeitos sociais individuais que compõem o grupo dos trabalhadores em educação. Devido a ela, também, podemos caracterizar, no âmbito dos trabalhadores em educação, um subgrupo que pode ser designado de profissionais da educação, composto por professores e pelos assim chamados gestores e “especialistas” que, juntamente com os servidores técnico-administrativos (também designados como “funcionários da escola”), integram o conjunto aqui focalizado (BRASIL, 2006a, p. 12).

Tal separação não tem o propósito de uma hierarquização interna do grupo dos trabalhadores em educação, ao contrário, tenciona, simplesmente, sinalizar a “diferença para evitar que esta, ao ser tratada inadvertidamente, converta-se em desigualdade, risco sempre presente quando se está desatento a ela, o que pode levar a lidar indiferenciadamente com diferentes, acarretando, muitas vezes, graves injustiças” (BRASIL, 2006a, p. 12).

Para Noronha (2016), o reconhecimento do funcionário enquanto profissional da educação esbarrou em algumas dificuldades, que geraram conflitos inclusive com os demais trabalhadores da educação, tais como, a falta de formação e habilitações profissionais próprias, entre outras. Deste modo, a busca pela profissionalização, além do reconhecimento legal e institucional da profissão, engloba outras condições como salários dignos, carreiras, formação e condições de trabalho adequadas.

Ao discorrer sobre a identidade dos TAEs nas universidades federais, Almeida (2018) destaca o I Congresso Nacional da FASUBRA, realizado em janeiro de 1984, em Natal-RN, como um marco histórico para a construção da nova identidade dos TAEs, que retrata um período de lutas dos trabalhadores pela democracia nas universidades, pela afirmação da identidade dos TAEs, e pelas reivindicações por melhores salários e condições de trabalho. Nessa direção, a trajetória dos TAEs apresenta-se como um espaço de lutas pelo reconhecimento de seus direitos e constituição de uma identidade.

Revestidos dessa contextura, recorreremos a Vieira (2007, p. 7) para reafirmar a importância da atuação sindical na busca pela identidade profissional única enquanto trabalhadores da educação, cujo aprofundamento da consciência de classe “foi determinante para a ampliação da atuação da CNTE na defesa de direitos sociais da população brasileira. O outro aspecto importante foi a afirmação de um conceito de escola em que todos os sujeitos interagem para assegurar o direito à educação de qualidade”. Deste modo, são apresentadas as primeiras iniciativas em prol da organização da categoria e a busca por sua profissionalização.

Além de refletir sobre a importância da atuação dos funcionários de escola enquanto educadores, Cavalcanti (2017, p. 6) ressalta a necessidade de ponderar sobre questões referentes à identidade dos profissionais envolvidos no processo educativo, visto que é na identificação com a função social de seu trabalho que o trabalhador em educação atuará como formador. “O processo de construção de uma identidade de educador se torna um dos elementos de maior importância na efetivação da participação coletiva, exigência de uma gestão democrática que contempla todos os segmentos da escola na sua gestão”.

Nesse sentido, os princípios que sustentam e fundamentam a constituição das identidades dos trabalhadores em educação, “encontram-se estreitamente relacionados à concepção do ambiente escolar como espaço democrático de formação integral e cidadã e à reconstrução do fazer pedagógico como prática coletiva de trabalho e convivência” (BRASIL, 2004b, p. 20).

De acordo com Dubar (2005, p. 151), a identidade profissional “faz das relações de trabalho o ‘lugar’ em que se experimenta o enfrentamento dos desejos de reconhecimento em

um contexto de acesso desigual, movediço e complexo ao poder”. Nesse sentido, o processo de busca pelo reconhecimento social é marcado por conflitos nas relações entre os atores, porém é pelo reconhecimento de um grupo pelo outro que se estabelecem relacionamentos estáveis, coesos e justos.

Nesse direcionamento, D’Adesky (2001) assevera que a identidade é constituída por meio da interação do indivíduo consigo mesmo e com os outros. Nas palavras da autora:

A idéia [*sic*] que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas com os outros (D’ADESKY, 2001, p. 76).

À vista disso, ressaltamos que o sentimento de pertencimento dos funcionários constitui-se uma parte fundamental no espaço escolar, e deve ser incentivado através da promoção de ações que permitam a integração no coletivo e do entendimento dos processos individuais de construção de suas identidades como educadores (CAVALCANTI, 2017, p. 3). Nessa direção, os aprendizados advindos das relações e participações em ações coletivas e crescimento possibilitado pelos processos individuais de construção da identidade de cada profissional, permitem pensar que “o grande desafio da educação e da escola seja permitir que cada indivíduo afirme a sua identidade, e torne-se um ser igual perante a sociedade, mas essa igualdade não deve ser confundida com que todos sejam idênticos”, pois a condição de ser diferente, é que nos concede igualdade, e a oportunidade de sermos únicos (SCAPINI, 2014, p. 62).

Por esse direcionamento, registramos como importante neste debate a pesquisa de Angst (2017, p. 14), intitulada: *A escola e seus atores: os funcionários de escola*, na qual discorre sobre o resgate histórico e a fundamentação legal do segmento de funcionários de escolas, desde a sua constituição como categoria de servidores públicos, até a crescente preocupação com a identificação e formação desses profissionais, tendo em vista a sua importância no contexto educacional público brasileiro. Conforme o autor, o processo educacional não se efetiva de forma isolada e desconectada, mas acontece na atuação integrada de diversos atores, nas relações com a família, com a sociedade e, essencialmente, com o ambiente escolar.

Vale destacar ainda a relevância da autonomia dos trabalhadores em suas ações, tendo em vista que a compreensão da importância de seu papel e de suas funções orientará na tomada de decisões acertadas nas diversas situações que surgirem no espaço escolar e poderá incentivar o crescimento profissional através da qualificação e formação (CAVALCANTI, 2017).

Esse reconhecimento de si e a importância de seu papel dentro da escola, faz esse profissional procurar por melhorias em sua qualificação profissional, levando-o a um crescimento pessoal, aumento de perspectivas, motivando-o à uma formação para a cidadania e na elevação da autoestima [...]. Percebe-se uma mudança de postura do profissional que busca qualificação, atribuída em grande parte pela mudança de perspectiva que o conhecimento oferece e a oportunidade de continuar qualificando-se (CAVALCANTI, 2017, p. 7).

Nesta contextura, devemos considerar o modo como o servidor TAE sente-se inserido na instituição, e se enxerga como parte do processo educativo, uma vez que a percepção positiva possibilita um ganho significativo para a instituição, ao considerar a sua contribuição na formação dos estudantes, passando a enxergar a educação como um direito social (ALMEIDA, 2018).

Quanto aos estudos sobre os vínculos estabelecidos com a organização e o grau de envolvimento com os objetivos organizacionais, Castro (2016) argumenta que a intensidade destes vínculos influencia as relações interpessoais dentro da instituição, com implicações para a gestão da organização, e repercutindo no envolvimento e na satisfação com o trabalho.

Nessa direção, ao investigar a problemática dos vínculos institucionais, Castro (2016, p. 26) apresenta um elemento considerável para esta pesquisa, que é o nível de formação de servidores TAEs no serviço público federal, que possuem uma escolaridade acima da mínima exigida para o cargo, “pois este fator pode gerar uma insegurança sobre a permanência destes nas carreiras, dado a “cultura concurseira” que surgiu no Brasil nesta última década, os baixíssimos salários e a falta de perspectiva de desenvolvimento”. Um profissional que se identifica e se sente pertencente à organização, possivelmente será comprometido com o desempenho e com os resultados, cujos vínculos dependem de motivações pessoais, relações interpessoais e das condições de trabalho que lhes são concedidas para a realização de suas funções.

A Lei 8.112/90, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, em seu art.11, seção III, regulamenta a forma de ingresso destes servidores por meio de concurso público. No entanto, não há

impedimento para a ocupação de cargos de nível médio por pessoas com níveis de formação mais altos.

Essa situação impõe à administração pública uma grande responsabilidade, a de manter a qualidade dos serviços prestados pelos Institutos Federais de Educação, não só captando, mas garantindo a permanência de trabalhadores qualificados e motivados em seus quadros, ainda que estes disponham de nível de escolaridade maior do que aquele exigido para o posto de trabalho (CASTRO, 2016, p. 26).

É uma realidade que se mostra desafiadora para a Administração Pública, se por um lado, estes servidores tendem a desenvolver suas atividades com melhor qualidade, por outro, podem se sentir desestimulados e desmotivados, o que aumenta a probabilidade de buscarem novas oportunidades em outras carreiras públicas com melhor remuneração.

#### **4.2.2 A formação profissional como pressuposto básico para a valorização dos TAEs**

O aprimoramento constante e a progressão na carreira constituem aspectos de fundamental importância para a categoria dos TAEs, ao considerar as modificações na estrutura das instituições e as mudanças no mundo do trabalho, assim como a evolução tecnológica, que exigem um novo perfil para o servidor técnico administrativo nas instituições federais de educação.

A escola pública que conhecemos foi constituída e estruturada, sobretudo, “após a Revolução Industrial e refletiu as transformações da sociedade. Ao longo do século XX, esta estrutura requereu novos trabalhadores que fizessem parte da rotina escolar, nos procedimentos burocráticos, na manutenção e no apoio à organização didática” (OLIVEIRA, 2017, p. 27). Além disso, a inovação tecnológica apresentou outros desafios aos trabalhadores, requerendo que fossem multifuncionais, diante da multiplicidade de tarefas que teriam que desempenhar

Nessa perspectiva, as alterações nas exigências e nas relações de trabalho, demonstram a necessidade de se buscar um processo de formação contínuo com base em uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido pelos TAEs, o que requer um plano de carreira dinâmico, em constante atualização, levando-se em conta o desenvolvimento do servidor na carreira, as necessidades institucionais e o perfil profissional. Portanto, trata-se de uma formação profissional repleta de especificidades, com características próprias de aplicabilidade no trabalho e vinculação à progressão na carreira. Ao considerar que, no exercício das atividades

laborais, esses trabalhadores percebem a necessidade de uma formação que seja mais específica ao serviço e ao cotidiano profissional desenvolvido na instituição.

De acordo com Pacheco (2002, p. 103), a temática relacionada à força de trabalho do setor público, “como vários outros objetos das políticas públicas e das reformas em curso no Brasil – traz à tona questões profundas, como a natureza do federalismo brasileiro, a relação entre poderes, as desigualdades regionais, as injustiças sociais e os privilégios, a bandeira fácil da isonomia”. À vista disso, as instituições educacionais demandam uma maior profissionalização e gestão de serviços em virtude das transformações e adaptações impostas pelo mercado de trabalho, e ainda, em decorrência das novas tecnologias e dos novos papéis sociais desempenhados pelas escolas.

Nestes termos, o documento final da CONAE (BRASIL, 2010a, p. 92), no Eixo IV - Formação e valorização dos/das profissionais da educação, aponta alguns encaminhamentos fundamentais para a efetivação da formação e profissionalização *dos/das demais profissionais da educação*, ressaltando que “a consolidação de políticas e programas de formação e profissionalização direcionados aos/às profissionais da educação, no campo de conhecimentos específicos, deve ter a escola como base dinâmica e formativa, garantindo sua profissionalização”. Profissionalização essa, que remete à necessidade de se garantir o reconhecimento da experiência profissional, e a oferta de formação inicial e continuada, para a inclusão nas carreiras, para assegurar a valorização e a consolidação de sua identidade, assim como, para a melhoria de sua atuação. Nesse sentido, os processos formativos para os profissionais da educação, “devem contribuir para a apropriação de meios, mecanismos e instrumentos que permitam intervenções mais satisfatórias do ponto de vista pedagógico, no dia-a-dia, a partir da compreensão dos condicionantes sociopolíticos e econômicos que permeiam a organização escolar”. Além do mais, a política de formação deve estar atrelada ao plano de carreira da categoria e a uma jornada de trabalho justa, o que implica na execução de

ações para melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e a qualificação dos/das trabalhadores/as. Há que se garantir salários dignos e a promoção de planos de carreira com critérios justos e claros para a ascensão e a dignidade do exercício profissional. Uma política nacional desse porte deve, assim, se constituir pela maior articulação entre o MEC, as instituições formadoras, os movimentos sociais e os sistemas de ensino (BRASIL, 2010a, p. 92).

Há que se perceber que a formação e o trabalho dos profissionais da educação básica e superior contemplam um amplo processo de compromissos com a qualidade social da educação. Assim constituída, tal formação implica na garantia de uma concepção de formação

pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em diferentes contextos de educação,

quanto pela unidade entre teoria e prática e centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, além do entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deverá, ainda, considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar, de forma problematizadora (BRASIL, 2010a, p. 78-79).

Portanto, não podemos falar de valorização dos profissionais da educação, sem compreender a relação entre formação e desenvolvimento profissional. A formação dos profissionais da educação refere-se à educação como um direito, sendo um elemento importante da valorização, que deve ser considerado na carreira dos profissionais da educação, e pensado em uma perspectiva mais ampla, considerando a interação entre a formação do profissional, a profissão e a construção da sua identidade de educador.

No que tange à formação, Ferreira (2012, p. 344) declara que "a formação inicial e continuada é elemento estratégico para estabelecer uma nova condição de atuação profissional". Dessa forma, o investimento na formação inicial e continuada é decisivo para a melhoria da qualidade da educação básica e um caminho necessário para a profissionalização dos trabalhadores.

Sob o enfoque de uma formação que contribua para o aperfeiçoamento profissional e o desenvolvimento do servidor, Nunes e Oliveira (2016, p. 70) retratam a formação continuada como possibilidade de aprendizagem permanente, devendo ser "apresentada como sinônimo de desenvolvimento profissional ao longo da vida, único fator capaz de justificar e pôr em movimento os outros componentes que conduzem à profissionalização".

Ao abordar o tema da formação dos profissionais da educação, faz-se necessário salientar a abordagem dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) que no artigo 61, Parágrafo Único, alterada pela Lei 12.014/2009, estabelece que:

Art. 61. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências

anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2009a).

Portanto, a formação constitui-se em um pressuposto básico para a valorização dos profissionais da educação, na qual a legislação educacional traz novas perspectivas para o reconhecimento social e a construção da carreira dos profissionais técnicos administrativos. Nessa perspectiva, a formação desses profissionais está respaldada em lei, que por sua vez, preconiza o atendimento aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, tendo como fundamentos, a vinculação entre teoria e prática, e a capacitação em serviço, além da possibilidade de aproveitamento da formação e experiências anteriores.

De acordo com Taffarel (2015, p. 254), “como vivemos no modo de produção capitalista, as relações estabelecidas na formação e atuação profissionais são dentro da lógica do capital em que o trabalho encontra-se subsumido ao capital”, no qual a formação dos trabalhadores está voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências para o resultado e para o mercado. Para tanto, a formação emancipatória promoverá o desenvolvimento integral, e não a educação fragmentada, desconectada da realidade, conforme preconiza o sistema capitalista, cuja proposta é formar o sujeito para o mercado, sem preocupação com a formação de seres capazes de se posicionar criticamente na sociedade.

Há que se registrar, nesse debate, as considerações de Duarte (2018, p. 37) que trazem uma discussão relevante acerca de questões envolvendo a formação e carreira dos TAEs, ao assegurar que mesmo diante de uma conjuntura favorável, nem sempre as universidades conseguem estimular o desenvolvimento dos servidores, considerando que o incentivo pode estar ligado à relação entre o aperfeiçoamento e a carreira. “Especialmente para o TAE, a carreira pode ser pouco motivadora em razão de problemas diversos, como políticas salariais defasadas, indefinição de atribuições dos cargos, falta de estímulos e, muitas vezes, ausência de relação entre formação e carreira”.

A necessidade de um efetivo desenvolvimento profissional ganha destaque ao considerarmos a expansão do ensino superior, ocorrida no Brasil nos últimos anos, por meio do Decreto nº 6.096/ 2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Esta iniciativa resultou em uma importante expansão na estrutura física das instituições e em um considerável aumento do número de

servidores, tendo em vista que este programa incluiu uma nova dinâmica à gestão do ensino superior (BRASIL, 2007).

Para tanto, registramos a nomeação de um grande número de servidores da EPT, em decorrência do programa de expansão da Educação Profissional e Tecnológica e do Ensino Superior do Governo Federal, normatizado pela Lei 10.172/2001, que estabeleceu uma política de expansão visando diminuir as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País (BRASIL, 2001).

Com vistas ao cumprimento das metas e estratégicas foram propostos planos de reestruturação de acordo com as orientações do REUNI, cujas ações previam aumento do número de vagas, ampliação da oferta de cursos noturnos, aumento do número de alunos por professor, redução do custo por aluno, flexibilização de currículos e medidas de combate à evasão (BRASIL, 2009b).

Ao discorrer acerca da terminologia utilizada para se referir à formação profissional, Duarte (2018) assinala que a formação dos TAEs é nomeada por alguns autores, da área de gestão de pessoas, como treinamento. Na legislação, é utilizado o termo capacitação. Por sua vez, Vieira (2004) afirma que o termo treinamento, geralmente é usado nos setores de pessoal das universidades, em uma visão mecanicista e operacional, voltada para interesses econômicos, posto que, para o mercado é mais lucrativo que os trabalhadores sejam medidos em função dos resultados, diferente da compreensão de desenvolvimento relacionada a uma concepção mais ampla de formação. Cabe assinalar também a utilização do termo desenvolvimento em diversos programas de capacitação, mas com fins pré-determinados, com vistas a moldar comportamentos, assumindo o significado de crescimento, treinamento e adaptação. Além do mais, Vieira (2004, p. 7, grifo da autora) explica que “o modelo organizacional que deu apoio ao desenvolvimento do capitalismo tem sido adotado por várias organizações educativas. A concepção de ‘desenvolvimento’, nesse sentido, embasa uma política que beneficia a estrutura, em detrimento dos fins”.

A partir disso, Vieira (2004, p. 4) defende um conceito de desenvolvimento que “implica uma noção de autonomia que serve de apoio para pensar o processo de trabalho em continuidade, considerando o homem como um ser socialmente desenvolvido por meio de relações históricas que estão em constante movimento”. Ou seja, podemos considerar a compreensão do termo desenvolvimento, como um mecanismo que estimula os indivíduos a pensar suas próprias realidades e a observar suas particularidades. Por essa ótica, os profissionais tornam-se mais reflexivos e críticos de seus papéis organizacionais, orientando-

se para o planejamento de suas atividades, não apenas como executores, mas na condição de responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento na carreira.

Com o fim de aumentar a produtividade e os ganhos organizacionais, as políticas de capacitação dos TAEs, em nome do desenvolvimento, “reproduzem concepções utilitaristas de formação de pessoal, ainda que utilizem discursos de gestão participativa, de solidariedade, de promoção de carreira etc.”. Relacionada à ideia de bem-estar do trabalhador, mas com o fim de manipulá-lo para a expansão de sua capacidade produtiva. De seu lado, os funcionários tendem a legitimar esta visão ao limitarem sua capacitação às necessidades empresariais (VIEIRA, 2004, p. 4).

Diante de tal realidade, o autor questiona como seria possível viabilizar uma perspectiva autônoma de desenvolvimento, que possibilitasse preparar as pessoas para o sistema produtivo, a partir de uma visão econômica e, ao mesmo tempo, provesse uma educação entendida como um mecanismo para estimular um pensamento crítico.

Seja treinamento, seja desenvolvimento, os principais objetivos desse processo se traduzem pela tentativa de se antecipar e corrigir possíveis falhas de desempenho, e preparar o empregado para constante e progressivamente aumentar sua produtividade e, conseqüentemente [*sic*], os ganhos organizacionais. [...] Inversamente, a preocupação da administração de RH tem sido fundada ainda sob os fundamentos tayloristas, ou seja, de separação radical entre planejamento e execução de tarefas e, nesse caso, de separação entre os que planejam as atividades de capacitação e os funcionários que são “treinados” como meros expectadores (VIERA, 2004, p. 8, grifo do autor).

Com relação ao desenvolvimento e à carreira dos TAEs das universidades, Vieira (2004, p. 12) assevera que “reproduz uma política de manutenção do status quo, na medida em que tanto o Setor de RH quanto os próprios funcionários mostram-se apáticos com relação à produção do conhecimento técnico-administrativo [...]”. Já os servidores entrevistados, sinalizaram que “entendem “desenvolvimento de pessoal” como algo estritamente ligado à evolução de suas competências técnicas. Seja pela mera obtenção de certificados e diplomas, seja pela própria idéia [*sic*] de utilidade de um provável aperfeiçoamento”.

Em um discurso proferido na abertura de uma nova turma de capacitação para funcionários públicos da educação, Toaldo (2012) gestor de uma escola pública no Mato Grosso do Sul, declara que “a vida ganha outra dimensão quando nos sentimos úteis e necessários, principalmente em nosso ambiente de trabalho”. Na ocasião, destacou a importância da busca de aprimoramento profissional, que se constitui uma forma de lutar pela qualidade da educação pública brasileira. Além do mais, os trabalhadores sentem-se

motivados na medida em que existe reconhecimento no trabalho e são estimulados ao aperfeiçoamento, colaborando então, para a conquista da identidade profissional na escola. O autor reforça que a educação precisa de profissionais capacitados, responsáveis, decididos e assertivos na resolução de situações imprevistas e complexas, o que é possibilitado com estímulo e capacitação adequada.

Duarte (2018, p. 36) respalda este pensamento ao assegurar que a formação proporcionada aos TAEs, “deve ser concebida como um processo contínuo que se desenvolva ao longo de sua vida funcional, buscando mantê-los motivados e atualizados com relação às atividades que desempenham”, uma vez que os investimentos na formação profissional se refletem na melhoria da qualidade do serviço público.

Os estudos de Pacheco (2002, p. 80) acerca da política de recursos humanos para a reforma gerencial revelaram dados importantes para entender os desdobramentos da reforma do Estado, impulsionada a partir de 1995, ao propor um novo perfil da força de trabalho da administração federal, que exigiu “um quadro enxuto e altamente qualificado de funcionários, movidos pelo compromisso com resultados, e não apenas pelo cumprimento de formalidades legais ou obedientes e acomodados com a perspectiva de estabilidade e aposentadoria integral”. Conforme a autora, além da mudança de perfil dos trabalhadores do serviço público federal, o governo pretendia manter sob controle as despesas com pessoal.

Em 1995, dois terços dos cargos na Administração Pública Federal eram de nível médio; menos de 40% dos servidores tinham escolaridade de nível superior. Quaisquer que sejam as explicações e heranças históricas para tal fenômeno, a constatação é bastante evidente: não era um perfil da força de trabalho adequado para enfrentar os desafios do governo central. Com o aprofundamento da reforma do Estado, onde ao Governo Federal cabe cada vez menos a prestação direta de serviços à população ou a produção de mercadorias, e cada vez mais as atividades de formulação e avaliação de políticas públicas, regulação e fomento, delineou-se um imperativo para a política de recursos humanos, a partir de 1995: alterar profundamente o perfil da força de trabalho, em direção a um quadro mais qualificado de servidores (PACHECO, 2002, p. 80).

Devido à mudança de panorama sobre o papel da formação para os servidores públicos, a formação que antes era representada apenas como um requisito para promoção na carreira passa a ter uma nova perspectiva, ao agregar o desenvolvimento institucional como diferencial. Nessa direção, a partir de 1995, intensificou-se o processo de capacitações dos servidores como atualização permanente, em decorrência da nova visão acerca do papel da capacitação no setor público, que passou a ser considerada tanto de interesse do servidor

quanto da instituição. Os cursos são ofertados pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), pela Escola de Administração Fazendária (ESAF), além de outras instituições prestadoras de serviços contratadas por órgãos federais, tanto públicas quanto privadas, representando uma proposta de profissionalização dos servidores públicos (PACHECO, 2002).

Por sua vez, pesquisa de Correia et al. (2015) teve como objetivo identificar a percepção dos servidores Técnicos Administrativos da Universidade Federal do Pará, analisando como a capacitação oferecida pela instituição pode contribuir para o desenvolvimento organizacional. Os resultados da investigação apontaram que as percepções dos servidores divergem parcialmente do que discorrem os programas de capacitação da UFPA, indicando que a universidade deve considerar as demandas dos servidores para a elaboração de projetos de capacitação, para que eles sintam-se mais valorizados e motivados em seu ambiente de trabalho, o que refletirá no desempenho institucional.

No intuito de cumprir com as suas funções sociais com eficiência, Almeida (2018, p. 123) adverte quanto à necessidade dos TAEs compreenderem o significado de suas atividades laborais, desenvolvendo a sensação de pertencimento ao espaço escolar. O que pode ser conseguido através da qualificação profissional, pois agrega maior eficiência ao ambiente de trabalho, que é o objetivo principal da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNPD), por meio do Decreto nº 5.707/ 2006 (BRASIL, 2006b).

#### **4.2.3 As condições de trabalho e saúde dos TAEs: entre as vivências de prazer e sofrimento**

Outro aspecto que se relaciona à qualidade da educação que deve ser considerado nas discussões sobre valorização profissional, diz respeito às condições de trabalho, com atenção especial à saúde dos trabalhadores. Diante disso, o trabalho dos profissionais da educação necessita de condições adequadas para ser realizado com sucesso, sendo responsabilidade do Estado a garantia das condições de trabalho para os que estão em exercício, além de assegurar qualidade de vida para os profissionais no momento da aposentadoria. Essas responsabilidades estão explícitas nas legislações que tratam dos direitos trabalhistas e sociais (ARAÚJO, 2017).

Nessa direção, Araújo (2017) assinala, ainda, a forma de contratação dos profissionais como uma questão que interfere nas condições de trabalho nas escolas. Conforme o autor: “Aqueles que detêm contrato precário e temporário, além de não terem acesso a políticas de

formação e valorização profissional, também não conseguem manter vínculo com a escola e seus atores, prejudicando o trabalho e as parcerias pedagógicas”.

Antunes (2009) citado por Almeida (2018, p. 118) discorre sobre a tendência crescente de instalação de um processo de precarização e fragmentação do trabalho, evidenciada pelos altos índices de desemprego e pelos empregos informais, que não garantem os direitos sociais trabalhistas, pois estão sujeitos a condições de trabalho inadequadas, baixa remuneração, e, contratos temporários e/ou terceirizados, que levam a processos de adoecimento. À vista disso, “no universo dessa sociabilidade contemporânea, o capital e suas leis necessitam cada vez mais de formas diferenciadas de trabalho, de preferência terceirizado e intensificado em seus compassos e técnicas”.

Sobre a terceirização, Ribeiro (2011, p. 59) assevera que é uma tentativa de suprir o déficit de servidores, em que a contratação de terceirizados para o exercício de tarefas vinculadas diretamente à administração pública, relacionadas à atividade-fim da instituição, acentua a precarização do trabalho nos órgãos públicos. Além do mais, aponta como “agravante da situação, o ingresso de funcionários sem o rigor de um concurso público, fato que favorece o clientelismo, o nepotismo e conseqüentemente uma baixa na qualidade dos serviços prestados à população”. Nessa direção, o processo de terceirização impacta as relações de trabalho e o clima organizacional entre os funcionários, TAEs e docentes.

Araújo (2017) associa a terceirização a outros processos que impactam os direitos dos trabalhadores e intensificam a precarização do trabalho, em decorrência da conjuntura política e econômica vivenciada pelos profissionais da educação no Brasil. Segundo o autor,

na contramão da estratégia 18.1 do PNE, que determina a contratação de profissionais efetivos (concursados) em pelo menos 90% dos postos de trabalho no magistério público e 50% entre os demais profissionais que atuam nas escolas públicas, a Reforma Trabalhista, aliada ao processo de privatização escolar através de Organizações Sociais e a nova Lei da Terceirização avançam na precarização do trabalho dos profissionais da educação (ARAÚJO, 2017).

De seu lado, Almeida (2018, p. 165) assegura que a desestruturação do aparelho do Estado em função da redução do quadro de pessoal resultante de vários fatores, ocasionou a disseminação do processo de terceirização “nas áreas em que o Estado não conseguiu se desobrigar de suas responsabilidades, transferindo para a iniciativa privada, principalmente, as atividades da infraestrutura. Essa discrepância atinge em média 40% de cargos nas instituições”, tendo em vista que há uma tendência na terceirização das atividades

consideradas meio (serviços de apoio e administrativo) devido a questões de interesses de Estados e Municípios, no que diz respeito ao provimento de profissionais por meio de concursos públicos.

De acordo com Nascimento (2007), a adoção de políticas com viés neoliberal com vistas à redução de custos operacionais, trouxe a terceirização dos serviços escolares, na qual o trabalhador encontra-se vinculado aos propósitos de uma empresa privada, que tem na sua gênese motivações e atribuições diferentes das realizadas no serviço público. Conforme Oliveira (2017, p. 38), além da terceirização, que é uma forma de precarização das relações trabalhistas, existe outras políticas neoliberais que influenciam no trabalho escolar, tais como: achatamento salarial e redução de investimento na estrutura física e mobiliária das instituições.

Em decorrência das transformações no mundo do trabalho, houve uma intensificação do processo de terceirização. A esse respeito, Sarmiento e Mendes (2018, p. 111) afirmam que “a substituição de servidores por profissionais terceirizados contribui para a fragmentação da representação sindical, dificultando a resistência coletiva na luta por direitos e por melhores condições de trabalho”, uma vez que limita as possibilidades de articulação da categoria de trabalhadores técnicos administrativos, e por serem ações isoladas, não se constituem em recursos suficientes para modificar as situações vividas pelo trabalhador.

Quanto às pesquisas relacionadas à saúde do servidor público, destacamos a investigação de Loureiro (2015, p. 5) que buscou identificar o prazer-sofrimento ligado ao trabalho de servidores TAES da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que vivenciaram o processo de remoção. Além de identificar os sentimentos de prazer e sofrimento experienciados pelos servidores, buscou-se verificar as estratégias defensivas que utilizaram para enfrentar os sentimentos de sofrimento advindos do ambiente laboral. “Sob o aspecto teórico, o estudo referencia-se na Psicodinâmica do Trabalho dejouriana, uma linha de estudos que tem sido utilizada por diferentes áreas do conhecimento na caracterização de elementos presentes na vivência laboral dos trabalhadores”.

Os resultados da pesquisa de Loureiro (2015) possibilitaram a compreensão de diferentes aspectos do trabalho do servidor TAE, evidenciando a coexistência das vivências de prazer-sofrimento, pois, não obstante as relações entre colegas e chefias pudessem ser afetuosas, apresentavam também situações permeadas de tensões e conflitos. Nesse sentido, o processo de remoção proporcionou, na maioria dos casos, a alteração do sofrimento em prazer, possibilitando o engajamento e um novo sentido no trabalho.

Quanto às estratégias para lidar com as adversidades e sofrimentos no trabalho, Loureiro (2015) salientou a necessidade de priorizar o estudo, verbalizar os problemas, documentar as queixas e os enfrentamentos, bem como se atentar para as situações de isolamento e indiferença, ao considerar o trabalho como um elemento central na constituição do trabalhador enquanto ser social.

Ao investigar a questão da subjetividade e configuração do trabalho dos TAEs, Pereira (2018) sinaliza o crescimento dos casos de adoecimento neste segmento, enfatizando que as vivências de prazer e sofrimento em grande parte estão interligadas. Além disso, aborda algumas situações que são fatores de risco para saúde do profissional, tais como: a alta rotatividade da chefia, a ausência de reconhecimento, o excesso de trabalho, a distinção entre o trabalho dos TAEs e docentes, assim como o uso de estratégias defensivas como tentativas de se manter saudável no trabalho. Segundo o autor, apesar do sofrimento, foram mencionadas vivências de prazer relacionadas às relações interpessoais e ao reconhecimento do trabalho, com destaque para a condição de ser servidor público, evidenciando que a identidade é um fator fundamental para a saúde do trabalhador.

Nesta direção, Pereira (2018) analisou os processos subjetivos que favorecem a saúde psíquica e os que desencadeiam o adoecimento no trabalho dos TAEs a partir dos pressupostos da Psicodinâmica do Trabalho. No qual buscou caracterizar a organização de trabalho e suas contribuições para a saúde do trabalhador, e identificar as estratégias defensivas, os agravantes de sofrimento e o adoecimento, bem como identificar as estratégias de enfrentamento do coletivo, visando compreender a mobilização subjetiva.

O estudo realizado com um coletivo de TAEs de um setor da UFAM trouxe discursos de trabalhadoras que vivenciaram o sofrimento no trabalho porque se viam impedidas de realizar as atividades da forma como preceitua as diretrizes da sua formação e da maneira que desejavam. A pesquisa coletiva trouxe à tona alguns fatores, evidenciando que as vivências de sofrimento estiveram relacionadas à sobrecarga, à falta de procedimentos e falta de espaço de discussões. Trouxe ainda relatos de situações que evidenciam o desprestígio enquanto profissionais da educação devido à constituição de relações de poder na estrutura organizacional. Além do mais, algumas participantes sinalizaram a superação de obstáculos por meio de mobilização subjetiva frente às dificuldades e episódios de resistência (PEREIRA, 2018).

Quanto às vivências de prazer, apontaram a ocorrência de interações, confraternizações, episódios de cooperação, confiança e apoio entre colegas. Além da

identificação com o trabalho que propicia o engajamento nas atividades e o desejo de contribuir para a organização e continuar naquele setor/ trabalho (PEREIRA, 2018).

Por sua vez, Moura (2014, p. 68) discorre sobre as demandas psicológicas e o controle do trabalho realizado pelos TAEs em uma universidade pública. Além do mais, apresentou outros estudos, como o realizado com técnicos administrativos de uma instituição de ensino superior estadual, no qual revelou que o nível de instrução do trabalhador é um aspecto positivo para a qualidade de vida no trabalho. Assinalando que quando “o nível de formação do trabalhador é superior ao exigido para seu cargo, bem como sua remuneração não é compatível com seu nível de formação, é possível que isso cause desmotivação, queda de produtividade, conflitos com a chefia, dentre outros aspectos aos trabalhadores”. Portanto, depreende-se que a valorização dada ao nível de instrução e a remuneração dos trabalhadores são questões que influenciam a qualidade de vida no trabalho.

Coutinho, Almeida e Almeida (2016, p. 138) analisaram a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) sob o ponto de vista dos TAEs do IFSC, a fim de contribuir para a promoção de um ambiente organizacional saudável e produtivo. Nesse sentido, o estudo da QVT visa melhorar as condições laborais para que a execução das tarefas proporcione satisfação e bem-estar aos indivíduos.

Diversos autores consideram a QVT a partir do modelo de Walton (1973), que compreende a QVT a partir dos aspectos legislativos, com o intuito de assegurar os direitos dos trabalhadores, preza pelo atendimento das necessidades e aspirações humanas, além da responsabilidade social da organização (COUTINHO; ALMEIDA; ALMEIDA, 2016, p. 138).

Segundo o modelo de Walton, a QVT é avaliada a partir de alguns aspectos, quais sejam: a primeira dimensão considerada é a compensação justa e adequada; a segunda refere-se às condições de segurança e saúde no trabalho; a terceira dimensão é denominada de uso e desenvolvimento de capacidades, relacionada às oportunidades que o trabalhador possui em aplicar suas habilidades e conhecimentos no cotidiano de trabalho; o quarto fator relaciona-se à oportunidade de crescimento e segurança, envolve a oportunidade de progresso dentro da organização e reconhecimento; a quinta dimensão consiste na integração social na empresa; o sexto critério é denominado de constitucionalismo, que visa proteger o trabalhador contra decisões arbitrárias; a sétima dimensão diz respeito ao trabalho e espaço total de vida, tendo em vista que o trabalho pode impactar positiva ou negativamente a vida pessoal do trabalhador; por fim, o oitavo fator relaciona-se à relevância social da vida no trabalho, envolvendo a imagem da empresa e a responsabilidade social (COUTINHO; ALMEIDA; ALMEIDA, 2016).

Sobre a adesão da Universidade Federal de Goiás (UFG) ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, a pesquisa de Castro (2017) mostrou que a instituição sofreu profundos impactos em sua dinâmica organizacional que tem repercutido na organização do trabalho, na gestão administrativa e de pessoal na UFG, que passou a contar com um quadro mais qualificado de servidores TAEs. Os resultados da pesquisa indicaram que os servidores vivenciaram momentos de estresse causados pela intensificação do trabalho e pela dificuldade de organização dos processos de trabalho em um período de mudanças. De tal modo que a organização do trabalho e as relações decorrentes dele interferem na subjetividade dos servidores e trazem consequências para a vida laboral dos trabalhadores da universidade.

A partir disto, ressaltamos um aspecto a ser considerado na reflexão acerca das condições de trabalho e saúde, na qual qualquer trabalhador estará exposto a situações estressoras e a períodos de pressão e intensificação das atividades laborais. No entanto, as questões internas de cada um, o estilo de vida e a maneira de reagir às circunstâncias, aliadas a determinadas ocorrências no cotidiano de trabalho, poderão potencializar o sofrimento e desencadear o adoecimento.

As relações de trabalho também influenciam no desempenho dos servidores, além de um ambiente organizacional saudável para o trabalho, denominado por Castro (2017, p. 277) de higiene no trabalho, que “está relacionada com as condições do ambiente laboral que asseguram a saúde física e mental promovendo condições de saúde e bem-estar dos que dele participam”. À vista disso, os relacionamentos, as formas de gestão, assim como os equipamentos e instalações em geral, compõem o ambiente de uma organização, e impactam em condições favoráveis ou não de trabalho (CASTRO, 2017, p. 277).

A pesquisa de Ribeiro (2011), sob o título: *Trabalho técnico-administrativo em uma instituição federal de ensino superior: análise do trabalho e das condições de saúde*, investigou a organização do trabalho dos TAEs na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), assim como os impactos dessa atividade na saúde e nos modos de ser desses profissionais. Além do materialismo histórico dialético, os conceitos da abordagem da psicodinâmica do trabalho são priorizados e articulados na fundamentação teórica, discutindo o tema da saúde do trabalhador sob a matriz teórica de Dejours (2004).

A investigação de Ribeiro (2011) revelou que esses profissionais estão sujeitos a vivências tanto de prazer quanto de sofrimento no trabalho, sendo influenciados pelas condições, organização, e estruturação do trabalho, bem como pelo atendimento aos seus anseios em relação às carreiras. A partir da análise dos dados, foram identificados um número

significativo de TAEs subutilizados em suas funções, atuando apenas como apoio ao desenvolvimento das atividades acadêmicas, à margem dos processos de decisão, o que gera sentimentos de desprestígio e invisibilidade.

As pesquisas propiciaram a compreensão de como se configura as condições de trabalho do TAE, que se encontra vinculada às vivências de sofrimento e prazer, na qual a alta rotatividade da chefia, a ausência de reconhecimento, o excesso de atividades, e a distinção nas relações de trabalho, constituem-se pontos críticos que precisam ser considerados. Tendo em vista que se sobressaem às vivências de satisfação no trabalho, relacionadas ao bom relacionamento com colegas, ao reconhecimento, e à possibilidade de desenvolvimento profissional, o que afeta as tentativas de se manter saudável no trabalho. Sem desconsiderar a importância dos vínculos e as possibilidades de integração no trabalho, uma questão fundamental evidenciada nos estudos, diz respeito à condição de ser servidor público, o que denota que o sentimento de pertença, a identidade é a base para a saúde do trabalhador.

#### *4.2.3.1 O significado do trabalho desenvolvido pelos TAES: entre as contribuições na gestão do ensino e as relações de poder*

Devido às transformações ocorridas no mundo do trabalho e no processo educativo, influenciados pelo contexto neoliberal, tornou-se necessário um redimensionamento da dinâmica escolar, no qual a gestão escolar e pedagógica das escolas públicas se concretiza com a participação efetiva de todos os indivíduos envolvidos no processo educativo. A conscientização da importância do trabalho dos Técnicos Administrativos em Educação e dos funcionários de escola no processo educativo é o primeiro passo para a retirada destes trabalhadores do cenário de invisibilidade, ao perceber que existem outros trabalhadores que devem ser considerados no ambiente escolar.

De acordo com o texto: *Conselho escolar e a valorização dos trabalhadores em educação* (BRASIL, 2006a), a histórica desvalorização do trabalho constitui um dos pilares da preservação do modo de produção próprio das sociedades capitalistas. Nesse contexto de desvalorização,

o capitalismo sempre estabeleceu uma nítida desigualdade entre trabalho intelectual – pensar, planejar, dirigir, determinar – e trabalho manual – executar –, privilegiando, sistematicamente, o primeiro em detrimento do segundo. Trata-se de uma divisão de saber e poder que é historicamente determinada, porque fruto da lógica capitalista de organização do trabalho, e que tem, também, como fundamento, o reconhecimento de uma

peculiaridade do trabalho intelectual – a sua autonomia, isto é, a dificuldade, quase impossibilidade, de expropriar completamente o agente do produto de seu trabalho (BRASIL, 2006a, p. 14).

Diante dessa realidade, é importante que todos “[...] se conscientizem das razões e da concretude dessa injusta divisão social do trabalho e da forma pela qual ela se manifesta na escola”, que se constitui como um espaço social apto para a reconstrução da unidade no trabalho. Essa divisão é observada tanto no interior da escola, quanto no inconsciente coletivo da sociedade. Nesse sentido, toda a comunidade escolar deve “somar esforços na luta pela valorização do trabalho de professores e funcionários, e visando a uma nova organização do trabalho escolar, em que cada um perceba que sua parte no trabalho faz parte – ou deveria fazer – de um todo orgânico, que é a educação” (BRASIL, 2006a, p. 15).

Nessa direção, destacamos o documento elaborado pelo MEC, *Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola*, que propõe a ressignificação do espaço escolar, “para além das paredes da sala de aula e da transmissão de conteúdos, tornando a escola um lugar sintonizado com os direitos sociais, contextualizado ao meio e ao tempo presente, nos quais sujeitos constroem, com autonomia e em cooperação, seus conhecimentos e sua própria história” (BRASIL, 2004b, p. 14).

“Para tanto, é preciso que todos os que fazem a vida escolar tomem consciência da fragmentação do trabalho existente no seu cotidiano e tentem superá-la [...]. Neste espaço, todos são sujeitos históricos atuantes na prática social da educação escolar”, e como tais podem desenvolver ações integradas na direção de uma formação voltada para o exercício de uma gestão democrática, tendo em vista um horizonte político emancipador (BRASIL, 2006a, p. 15).

Sobre essa questão, Noronha (2016) apresenta a caracterização do trabalho do coletivo escolar, no qual ressalta as dificuldades enfrentadas pelo funcionário no reconhecimento do seu trabalho no processo educativo, e assinala que todos os espaços da escola são também espaços educativos e a aprendizagem também acontece em outros ambientes além da sala de aula. Nesse sentido: “a educação é um processo coletivo, e que nos demais ambientes escolares ocorrem contínuos momentos de interação entre os profissionais não docentes e os estudantes, sendo que aqueles contribuem de forma peculiar e diferenciada para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação integral dos alunos” (NORONHA, 2016, p. 61).

Nessa acepção, Noronha, (2016, p. 63) argumenta que devemos caminhar para uma perspectiva de valorização que “reconheça e respeite as especificidades de cada segmento e, ao mesmo tempo, valorize e ofereça perspectivas a todos aqueles que contribuem para a

educação pública de qualidade no nosso país”. Dessa forma, os profissionais que atuam na educação profissional necessitam ser reconhecidos e valorizados como tais.

A escola deve se basear, portanto, em um processo de educação a partir de uma visão mais ampla, garantindo não só o espaço da sala de aula, mas também outras dimensões e oportunidades de aprendizagem que possam ser exploradas e desenvolvidas, dentro e fora da sala de aula, em que os espaços irão se constituir como ambientes educativos, o que requer atenção e colaboração de todos os profissionais que atuam no ambiente escolar (CAVALCANTI, 2017).

Em seus estudos, Ribeiro (2011) registra a importância do lançamento do livro: *Funcionários das escolas públicas: educadores profissionais ou servidores descartáveis?* Do autor João Antonio Cabral de Monlevade, ocorrido em um encontro de funcionários da educação básica pública, organizado pela CNTE, no ano de 1995. O livro discorre acerca da história dos funcionários nas escolas brasileiras, sendo considerado um dos trabalhos pioneiros a propor uma visão mais ampla do processo educativo, sobre o funcionário enquanto educador.

A autora apresenta ainda as ações e lutas da CNTE pela organização da categoria e a busca por sua profissionalização, uma vez que, além do reconhecimento legal e institucional da profissão, era necessário, que fossem estabelecidas outras condições como remuneração digna, carreira, formação e condições de trabalho adequadas (RIBEIRO, 2011).

Nessa direção, destacamos a investigação de Oliveira (2017) que analisou aspectos históricos, políticos e legais dos trabalhadores da educação, denominados funcionários, que atuam nas escolas públicas estaduais do Paraná, no período entre 2003 e 2014. Deste modo, buscou analisar a constituição histórica, a inserção nas escolas e as funções desempenhadas, fundamentado nos aspectos históricos, legais e políticos, por meio de um resgate histórico, que problematiza as discussões sobre quem são, o que fazem, como foram reconhecidos pela legislação e a forma como se organizaram na luta sindical.

Oliveira (2017) objetivou a compreensão histórica do reconhecimento, valorização e unificação das lutas trabalhistas dos funcionários, no intuito de demonstrar a existência de uma categoria profissional que atua nas escolas, em consonância com outros profissionais da educação. Além do mais, apresenta dados importantes, ao destacar João Antônio Cabral de Monlevade como um dos primeiros autores a se dedicar ao estudo da história dos trabalhadores em educação no Brasil, mencionando ainda que a maioria dos autores que tratam da temática teve proximidade com a luta sindical organizada, com publicações em cadernos e revistas produzidas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

Nessa linha, os estudos de Oliveira e Silva (2016, p. 5) abordam o papel dos funcionários de escolas públicas, acompanhando o movimento histórico de organização dos trabalhadores em educação, e de suas próprias contradições ao sistema político e econômico vigentes. E destacam que o termo *funcionários* é utilizado pelo movimento sindical, representado pela CNTE, para identificar os profissionais que atuam no espaço escolar em funções administrativas e de apoio organizacional, tais como: “técnicos administrativos, secretários, auxiliar de biblioteca, auxiliares de laboratórios, inspetores de pátio, vigias, auxiliar de serviços gerais, merendeira, e uma série de outras funções que serão denominadas de acordo com a legislação que rege a rede de ensino a que está vinculado”.

Há que se registrar, nesse debate, os estudos de Gonzaga (2011) sobre o surgimento da categoria social dos servidores públicos, desde a instalação da família real no Rio de Janeiro, em 1808, passando pelos movimentos sociais e reivindicações em prol da redemocratização do país, a partir da década de 1980, até as discussões mais recentes acerca do trabalho dos TAEs nas universidades públicas. Conforme a autora, inicialmente, os cargos da administração pública eram comprados da coroa portuguesa pela burguesia agrária, cujos grupos privados, em decorrência das mudanças econômicas, políticas e sociais, oriundas do processo de industrialização, buscavam novas formas de se manterem no poder através da conquista de um espaço no cenário político da época. Nessas condições:

Os laços sociais desenvolvidos em torno da coisa pública eram sedimentados pelos interesses particulares e repercutiam por gerações. Essa relação trouxe para o serviço público a prática do clientelismo e do patrimonialismo e, gradativamente, contribuiu para que os interesses privados prevalescessem sobre os interesses públicos, gerando situações de intensa discriminação. [...] a relação trabalhista era orientada por apadrinhamentos e não por competência técnica para o exercício das atividades, os agraciados com pequenos cargos públicos desenvolviam uma relação de subalternidade diante de seus “padrinhos” (GONZAGA, 2011, p. 78, grifo da autora).

De acordo com Valle (2014), a partir de 1998, por ocasião da aprovação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o que se verifica na máquina pública brasileira, na realidade, são várias disfuncionalidades devido a intervenções políticas não planejadas e não sistêmicas e a permanência de um modelo histórico e político patrimonialista e clientelista.

A constituição do corpo de servidores públicos federais tem como elementos indissociáveis, mediadores e intervenientes, a transformação dos cargos públicos em moeda política de troca; a agregação à administração direta de um enorme setor empresarial, autárquico e fundacional que fugiu ao controle central; a multiplicação de órgãos e empresas com alto grau de autonomia,

que facilitou o uso da máquina pública por interesses privados. Neste contexto, a administração pública, em todos os níveis, tem uma tradição de caráter fortemente autoritário, centralizador (insulamento), patrimonialista; formalista, ausência de mecanismos de controle interno e externo efetivos, descontinuidade administrativa, que favorecem o nepotismo, o clientelismo (VALLE, 2014, p. 52).

Essa discussão respalda-se, ainda, no livro: *Novos atores na cena universitária*, que é resultado de um estudo desenvolvido por Fonseca (1996, p. 22) sobre a categoria dos trabalhadores técnicos administrativos das universidades, em que busca compreender o lugar social ocupado por esses servidores ao longo da história das IFES, tendo como referência os TAEs da URFJ. Desta forma, resgata as principais lutas desencadeadas pela categoria com o objetivo de destacar a relevância de seu trabalho realizado no espaço acadêmico, além de abordar o modelo autoritário e excludente que prevaleceu na organização do ensino superior no país. O autor elenca ainda as tensões e contradições vivenciadas durante os movimentos reivindicatórios, principalmente nos anos de 1990, e as suas repercussões para a construção de uma nova identidade desses atores sociais.

Devido ao crescimento das universidades e, conseqüente complexidade do trabalho, surgiu a necessidade de elaboração de normas reguladoras para as atividades administrativas e de ensino, que aliadas ao desenvolvimento da pesquisa científica nas IFES, por volta de 1968, requereu a demanda por profissionais qualificados, com formação por competências. No entendimento de Fonseca (1996, p. 44, grifo do autor) esse processo transformou a universidade, implantando uma ordenação moderna numa estrutura arcaica e alterou “significativamente o perfil do trabalho nas ‘atividades-meio’. Ao gerar formas de trabalho mais intimamente ligadas a uma função acadêmica, a nova atividade faz da categoria técnico-administrativa um coletivo de trabalhadores ainda mais heterogêneo e interessante”.

Por esse viés, ao discorrer sobre o processo de inserção dos TAEs no espaço universitário, os pesquisadores Fonseca, Sales e Dias (2010) retratam um cenário marcado por lutas e contradições influenciadas por diversas configurações determinadas por condições políticas, históricas e sociais. Destacando que a divisão social do trabalho produziu na realidade educacional brasileira, um processo de desvalorização crescente dos trabalhadores da educação básica, cuja inserção no espaço educacional das instituições públicas,

é marcada por contradições e representações múltiplas, todas construídas e reconstruídas sócio-historicamente. Uma delas, senão a mais importante: a divisão entre trabalho e educação, entre fazer e pensar. Tal dicotomia, já tão explorada por diversos autores (Saviani, 1994; Frigotto, 1998; dentre outros), remonta às culturas grega e romana, atravessando a Idade Média e

consolidando-se na modernidade com todas as suas contradições, através de diferentes modelos educativos, formais e informais (FONSECA; SALES; DIAS, 2010, p. 213).

Nessa ótica, Castro (2017, p. 10) afirma que os servidores vivenciam momentos de estresse causados pela intensificação do trabalho e pela dificuldade de organizá-lo devido às diversas mudanças nos processos de trabalho das universidades, ressaltando que “a organização do trabalho e as relações decorrentes dele impactam a subjetividade dos servidores e trazem consequências para a vida laboral de todos os trabalhadores da universidade”.

A realidade vivenciada pelas instituições federais de educação superior, que estão subordinadas a resultados baseados em indicadores de desempenho institucional para a obtenção de financiamentos que são distribuídos para as unidades acadêmicas, exige um ritmo intenso de trabalho, que por sua vez, acarreta um ambiente competitivo e precarizado. Portanto, presenciam a lógica privada no serviço público, na medida em que é o resultado quantitativo das atividades institucionais que definem os recursos financeiros a serem investidos pelo governo, ou seja, quanto mais produtivo, mais recurso (CASTRO, 2017). O autor pondera ainda que:

Essa cultura impõe um ritmo de trabalho intenso, competitivo e muitas vezes precarizado em busca de melhor avaliação e visibilidade no cenário nacional. O financiamento por resultados também é uma forma de controle do desempenho das universidades em relação a algumas variáveis-chave que se deseja estimular em favor do melhor ranqueamento das IES. Mesmo assim, tem-se investido poucos esforços para estudos e pesquisas sobre formas de gestão adequadas ao contexto universitário do setor público, tão pouco para a categoria de trabalhadores técnico-administrativos (CASTRO, 2017, p. 95).

Inferimos então, que a qualidade da educação é medida, prioritariamente, por meio de resultados numéricos e quantitativos, tendo em vista a preocupação excessiva com resultados, desempenho e produtividade, e o enfoque em números de acesso e êxito, sem atentar para as políticas de permanência e nas formas adequadas de gestão. Este é um dado preocupante, em tempos de mudanças no cenário político e econômico que impactam as relações, a estrutura e o desenvolvimento do trabalho, o que nos leva a indagações sobre a formação e a escola que queremos.

Nessa conjuntura, cabe também observar a concepção que se configura no preceito da escola pública de qualidade como articulação para o desenvolvimento capitalista, cujo discurso se volta para o favorecimento da população mais carente. Por esse viés, a educação

se constitui como atribuição do capital humano, uma vez que a mensuração da escolaridade da população brasileira, ou seja, do capital humano, pode repercutir no desenvolvimento do país. De acordo com Marx (2016), as forças produtivas disponíveis, constituídas pela força de trabalho, ou capital humano, e os meios de produção são componentes do modo de produção.

Jesus (2016), por seu turno, investigou a situação de trabalho do funcionário de escola da rede estadual de Sergipe e como essa materialidade interfere na sua condição de profissional da educação, uma vez que está inserido em uma realidade de precarização do trabalho. Fundamentado no materialismo histórico-dialético, que possibilita a reconstrução teórica do movimento real dos funcionários de escola ao longo da história, apreendendo a realidade concreta por meio das categorias da totalidade e contradição, o autor identificou, por um lado, é na materialidade do trabalho que podemos encontrar as bases da condição de educador do funcionário de escola, e,

por outro, que o contexto atual de intensificação da precarização do trabalho, como uma das determinações da profunda crise pela qual passa a dinâmica sócio-metabólica [*sic*] capitalista, impõe uma negação da condição de educador do funcionário de escola em Sergipe. Então concluímos que se aprofunda um quadro de mercantilização e alienação do funcionário de escola da sua condição de educador, e que somente o enfrentamento à precarização do trabalho, de forma estrutural, por meio da luta coletiva dos trabalhadores, pode alterar essa realidade (JESUS, 2016, p. 5).

A intensa precarização do trabalho, nega a condição de educador a estes trabalhadores, e não modifica a sua atual condição de trabalho. Por isso, é necessário fazer o contraponto à política de desvalorização, à privatização e à terceirização, bem como desenvolver vivências de formação política, tendo em vista que apenas através dos embates da prática social, da luta por reconhecimento, afirmação e garantia de direitos, é possível superar as dificuldades impostas pela mercantilização da educação, que acentua a precarização do trabalho (JESUS, 2016).

Castro (2017) promove ainda uma discussão relevante acerca da nova reconfiguração do trabalho nas universidades federais, por meio da implantação do REUNI e das políticas de expansão, haja vista o aumento da quantidade de sistemas que controlam o desempenho da educação superior no Brasil, na qual o trabalho passou a ser condicionado a políticas externas de avaliação. Como forma de conter essa tendência e a escassez de servidores TAES, as universidades lançam mão de estagiários, bolsistas e da terceirização de mão de obra com contratos temporários e flexíveis, levando a um processo de precarização do trabalho. Além

do mais, essa composição de trabalho torna-se um obstáculo à militância sindical, o que desfavorece a luta por direitos e melhoria das condições de trabalho.

Diante dessa perspectiva, visando o bom desempenho e a democratização das universidades é fundamental promover uma mudança na cultura e estrutura hierárquica da administração, com desburocratização de procedimentos e descentralização de autoridade, além de formação adequada aos servidores, a fim de permitir que o trabalho seja valorizado, respeitando-se cada atividade e cada trabalhador para o alcance de sua função social (CASTRO, 2017).

Cavalcanti (2017) sinaliza a importância da atuação do funcionário de escola, de forma a garantir a formação cidadã de seres em desenvolvimento, passando a ter uma ação formativa diante de seu trabalho no espaço escolar, no qual defende a necessidade de uma educação envolvida com a cidadania e com sujeitos capazes de conviver em um mundo interativo, respeitando os processos individuais e coletivos. Posto que, “mostrar aos educandos que a manutenção da limpeza do ambiente escolar favorece o trabalho pedagógico de qualidade é uma das formas de transmissão de atitudes positivas e educadoras, além de valorizar e dar sentido ao seu próprio trabalho” (CAVALCANTI, 2017, p. 2).

Ao discorrer sobre a realidade de trabalho nas Instituições Federais de Ensino Superior, Ribeiro (2011) afirma que há modificações nos aspectos políticos, econômicos e sociais que impactam a forma de desenvolver o trabalho. No qual sobressai o trabalho daqueles que realizam as atividades de ensino, pesquisa e extensão, chamadas de atividades-fim. A autora destaca também o papel dos discentes na condição de aprendizes. No entanto, ressalta a presença de outros atores para o êxito do processo educativo, entre os quais, destaca os servidores TAEs, cuja notoriedade parece estar relegada ao anonimato.

A despeito das conquistas legais, a contribuição dos TAEs para o alcance dos objetivos da universidade, tem sido historicamente desconsiderada, atuando como um meio para atingir um determinado fim, isto é, o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa confirmação, “na prática, irá fazer com que o servidor sofra uma perda de referenciais de inclusão no cotidiano institucional e que o seu trabalho não tenha, um significado tangível, não percebendo uma relação objetiva e causal entre o que fazem e os objetivos institucionais”, o que reforça as relações de poder presentes na instituição (VALLE, 2014, p. 1).

Essas são questões que necessitam ser analisadas e superadas pela comunidade escolar e também pela sociedade, tendo em vista que, historicamente os técnicos administrativos foram considerados de forma subalterna, apenas como um meio para alcançar um fim, no qual muitos desempenham as atividades laborais de maneira desconectada, sem um significado

preciso, entre o que fazem e os objetivos institucionais, uma vez que não se enxergam como parte do processo educativo.

De acordo com Monlevade (1995, p. 39) a escola não é um espaço neutro de desenvolvimento de atividades e habilidades profissionais, por isso, cada um dos atores no processo escolar, tanto os que estão em contato direto com os estudantes, em sala de aula, como os que atuam em outros ambientes da escola “devem estar comprometidos com os objetivos educacionais e integrados numa ação coletiva, que é a ação de educar, diferenciada em cada nível de ensino, mas sempre caracterizada como educação escolar”.

Tal questão respalda-se em Scapini (2014) que investigou a ação educativa dos não-docentes, baseando-se no pressuposto de que o ambiente escolar deve ser entendido como um espaço educativo, no qual os trabalhadores influenciam o processo educativo e a formação dos estudantes, tanto por meio do ensino, quanto pelas relações interpessoais ou por outras formas de atuação. Os resultados da pesquisa evidenciaram que apesar da invisibilidade e da falta de reconhecimento da importância de seus trabalhos, esses profissionais colaboram para uma formação crítica e transformadora dos estudantes.

Para compreender a ação educativa desenvolvida pelos não-docentes é preciso buscar uma nova política e concepção de educação que valorize todos os profissionais que atuam nas escolas, ampliando a visão de processo educativo, para além da sala de aula, posto que os educadores atuam não só por meio de uma ação direta, mas também por ações mediadoras e interativas. Apesar do entendimento de que desempenham funções essenciais para o processo educativo, esses trabalhadores, nem sempre são reconhecidos, pois ainda se mantêm invisíveis no espaço escolar (SCAPINI, 2014).

À vista disso, Scapini (2014) pontua que a escola precisa superar a realidade social que reforça a desigualdade e as práticas excludentes baseadas na opressão e sujeição, cujas ações reproduzem uma sociedade de classes.

Em uma conjuntura social na qual os indivíduos são medidos a partir de suas condições de vida, processos hierárquicos e status, a escola precisa ultrapassar essa realidade social criada para fomentar o processo de desigualdade baseado na exclusão, e assumir o papel de superar as diversas formas de sujeição das pessoas, e dos processos reprodutivos de uma sociedade baseada em classes, que reproduz as desigualdades e o não reconhecimento do ser humano como sujeito social. Aprofundar por meio do diálogo ético como se desenvolvem as relações de poder, faz com que aconteça a superação da visão ingênua da própria realidade, tendo em vista a busca por uma transformação dessa mesma realidade (SCAPINI, 2014, p. 61).

Por essa ótica, Freire (2000) argumenta que a educação deve se afastar de todo processo de neutralidade, concentrando-se em contribuir para a transformação e inserção de pessoas no mundo com uma visão crítica. A partir dessa compreensão a escola deve tornar-se um espaço que propicie o exercício da reflexão com vistas à prática educativa libertadora, que busca valorizar e reconhecer o outro enquanto pessoa.

A atuação dos TAEs no espaço escolar colabora para a formação dos estudantes, possibilitando a concretização de ações educativas, tendo em vista que a prática pedagógica deve ser entendida a partir de um processo coletivo. A busca pela superação da falta de reconhecimento e importância da atuação de todos na escola, começa pela compreensão de que este é um espaço social com vistas à formação de pessoas críticas e transformadoras da sua realidade, em que todos precisam estar preparados e comprometidos com a educação.

Por fim, salientamos que a história dos trabalhadores em educação é importante para a discussão da história da escola pública brasileira, pois retrata como ela incorporou ao processo educativo, funções que nem sempre estiveram diretamente relacionadas ao ensino e à aprendizagem, visto que apesar da atuação em uma instituição reconhecida para desenvolver educação, muitos não são reconhecidos como agentes do processo educativo. Transformar as escolas e suas práticas tradicionais e burocráticas, em espaços de educação compatíveis com as exigências do mundo contemporâneo, tendo em vista que a formação humana e social exige um esforço coletivo.

## **5 AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOS TAES: DA (IN)VISIBILIDADE AO RECONHECIMENTO**

*Recursos, Competência e Democracia: o Tripé que pode começar a salvar a dignidade dos profissionais da Educação deste País (BRASIL, 2005d).*

Nesta seção, enfocamos o debate e luta pela valorização profissional dos TAEs, evidenciando os avanços, retrocessos e contradições presentes na construção das políticas públicas educacionais e nos marcos legais, por meio do enfoque nas discussões que abarcam os elementos que compõem a valorização. Por esse viés, analisamos os documentos básicos que referenciam a política de valorização dos TAEs, assim como os princípios e critérios de constituição da carreira, ao considerar como ocorre essa valorização tanto na legislação nacional, em decorrência de iniciativas governamentais, e lutas dos movimentos sociais organizados e sindicatos representantes dos trabalhadores da educação, quanto nas normativas internas e ações que foram implementadas no Instituto Federal Baiano.

Além das discussões acerca das conquistas e alterações nas normativas legais e políticas públicas sobre os TAEs nos Institutos Federais, registramos, neste trabalho, algumas pesquisas desenvolvidas sobre a trajetória de constituição da categoria dos TAEs nas universidades. Posto que, em decorrência das mudanças no mundo do trabalho, e das políticas de democratização, esses trabalhadores passaram a ocupar espaços estratégicos no processo educativo e nas atividades de gestão com o fim de obter maior visibilidade dentro destas instituições. Ademais, quando consideramos relevante para esta pesquisa, abordarmos alguns aspectos atinentes aos funcionários de escola, mas que também se aplicam ao contexto vivenciado pelos TAEs.

Tais estudos representam um marco importante para uma aproximação sistêmica com a realidade de trabalho dos servidores TAEs nos Institutos Federais, diante da perspectiva de composição e dimensionamento de critérios objetivos que permitem compreender a construção da identidade social, assim como a luta pela carreira e pela superação da subalternidade deste segmento, na medida em que traduzem uma visão do trabalho desenvolvido sob a ótica da categoria.

## 5.1 O LUGAR DOS TAES NAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO: ENTRE O CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A REALIDADE DO IF BAIANO

Ao longo do histórico formativo e da organização da educação brasileira, percebemos que a constituição do reconhecimento e trabalho dos TAEs, forjou-se no cenário contraditório das políticas públicas educacionais, assim como, por meio das determinações históricas e sociais de composição do serviço público no Brasil, que são próprias do processo educacional e de suas instituições. Sob tal concepção, a questão da valorização dos TAEs está, historicamente, entrelaçada ao processo de (des) valorização da educação brasileira e de seus profissionais, ao considerar o controle exercido pelo Estado sobre os trabalhadores, assim como, os interesses mercadológicos sobre a educação que acabam refletindo sobre a organização e as relações de trabalho no ambiente escolar.

Este quadro requer uma política consistente de reconhecimento, profissionalização e valorização desses trabalhadores, ao considerar que, historicamente, foram caracterizados como servidores que não pertenciam ao corpo docente, ou seja, não havia uma identidade própria assumida institucionalmente, mas um *não lugar* que não era a docência.

Diante deste contexto, valorizar os trabalhadores da educação é um imperativo histórico e um compromisso, não somente da área educacional, mas da sociedade em geral. A fim de viabilizar uma política de valorização, além de outros pontos elementares, faz-se necessário promover uma reflexão acerca da conjuntura que perpassa este segmento. Para tanto, nesta seção, tomamos como desencadeadores e mobilizadores deste intento os seguintes questionamentos: “quem são, qual a sua trajetória histórica, que lugar ocupam na divisão social do trabalho, as razões da desvalorização social ou desprestígio que sofrem, o que tem sido feito para valorizá-los e o que pode e deve ser feito para que esse processo de valorização continue e dê bons frutos” (BRASIL, 2006a, p. 10).

O desafio é assumir esta questão como uma demanda coletiva, somando esforços e iniciativas no sentido de, no processo de resgate da “importância desses trabalhadores no campo educacional, contribuir para que a escola possa tornar-se um espaço efetivo de mediação, de formação humana e de exercício da democracia participativa, visando à construção de uma sociedade igualitária e justa” (BRASIL, 2006a, p. 10). Esta visão requer a transformação dessas realidades no plano profissional e social, mas, principalmente, exige que se mudem as atitudes com relação a esses profissionais.

Nessa direção, as dificuldades detectadas no interior da escola, constituem reflexos dos embates que afligem a sociedade como um todo. De igual modo, acontece com o processo de desvalorização dos trabalhadores em educação, portanto, para que se possa, “de fato, aspirar a algum êxito nas ações desempenhadas pela escola para a sua reversão, é preciso, para o equacionamento dessas referidas ações, conhecer e considerar os aspectos relativos a essa questão numa perspectiva social de mais ampla abrangência” (BRASIL, 2006a, p. 13).

No que tange à gestão de pessoas na administração pública federal, destacamos alguns marcos legais, além de outras normativas que regem a vida funcional do servidor, visando garantir a eficácia dos serviços públicos prestados, o que inclui investimentos permanentes na garantia de novas oportunidades de desenvolvimento na carreira dos servidores. Nesse sentido, o ingresso dos TAEs no serviço público é viabilizado através de alguns pré-requisitos determinados por programas e legislação específica, como o ingresso por meio de concurso público, e a exigência de um nível mínimo de formação compatível com o cargo que assumem. Deste modo, constituem um arcabouço legal que integra as políticas de valorização, em seus diferentes aspectos, sendo influenciadas pelas mudanças econômicas, tecnológicas e estruturais da administração pública, assim como pela reforma e reestruturação do Estado.

No intuito de ampliar o conhecimento sobre as políticas de valorização dos TAEs na Rede Federal de educação, elaboramos um breve histórico acerca das proposições legais mais significativas para o processo de demarcação dessa trajetória, recuperando em uma linha do tempo, a evolução do tema e os pontos favoráveis e desfavoráveis à implantação de tais políticas, conforme delimitado no Quadro 3.

Quadro 3 - Marcos legais que integram a política de valorização dos TAEs

<b>LEGISLAÇÃO</b>	<b>DISPOSIÇÕES</b>
Lei nº 8.112/ 1990	Regime jurídico dos servidores públicos civis da união, autarquias e das fundações públicas federais.
Lei nº 9.394/ 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei nº 11.091/ 2005	Institui o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE).
Decreto nº 5.707/ 2006 (BRASIL, 2006b)	Dispõe sobre a Política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública.
Decreto nº 5.824/ 2006 (BRASIL, 2006c)	Procedimentos para a concessão do incentivo à qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do PCCTAE.
Decreto nº 5.825/ 2006 (BRASIL, 2006d)	Diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento do PCCTAE.
Lei nº 11. 784/ 2008	Dispõe sobre a reestruturação do PCCTAE.
Lei nº12. 014/ 2009	Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com

	a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. (Explicitada na seção 3, tópico 3.4, desta dissertação).
Lei nº 12.772/ 2012	Altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação.
Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013c)	Altera o Artigo 62 da LDB, e inclui o Artigo 62-A, que trata da formação profissional dos trabalhadores em educação.
Portaria nº 27/ 2014 (BRASIL, 2014b)	Institui o Plano Nacional de Desenvolvimento Profissional dos servidores integrantes do PCCTAE.
Decreto nº 8.752/ 2016 (BRASIL, 2016a)	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
Lei nº 13.325/ 2016 (BRASIL, 2016d)	Altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação.
Portaria nº 246/ 2016 (BRASIL, 2016e)	Dispõe sobre a criação do modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e comissionadas, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e do Colégio Pedro II, [...].
Decreto nº 9.901/ 2019 (BRASIL, 2019a)	Dispõe sobre a PNDP, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112/ 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Ao iniciar a delimitação da linha do tempo acerca das políticas públicas de valorização dos TAEs, acolhemos neste texto a compreensão dada por Noronha (2016, p. 61) quando afirma que, “não se faz educação de qualidade sem valorização de seus profissionais e sem respeito pelos direitos dos estudantes e da comunidade na qual a escola está inserida”. Nesse sentido, a autora discorre sobre a valorização a partir do princípio constitucional, no qual sinaliza os importantes avanços sociais alcançados na Constituição Federal de 1988 (CF), apontando-a como resultante de muitas lutas e mobilizações.

Nessa direção, destacamos o artigo 7º da CF, integrante do capítulo dos direitos sociais, que estabelece os principais direitos dos trabalhadores, além de outros que visem à melhoria de sua condição social. Conforme observamos no inciso XXXII, a “proibição de distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos”, no plano legal, proíbe a separação entre trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais, mas não é o que acontece no cotidiano de muitos trabalhadores, especialmente no ambiente escolar (BRASIL, 1988).

De seu lado, o artigo 206 da CF, que trata dos princípios que devem orientar o ensino, estabelece referenciais para a política educacional de valorização dos trabalhadores em educação, ao explicitar alguns desses princípios nos incisos V, VI e VII: a “valorização dos

profissionais do ensino [...]; a gestão democrática do ensino público, na forma da lei; e a garantia de padrão de qualidade”. Esses princípios que norteiam o dispositivo constitucional, ainda são limitados, ao considerar que inicialmente, previam a “valorização dos profissionais do ensino”. Tal especificação traduz uma concepção de profissional restrita aos docentes da rede pública (BRASIL, 1988).

No entanto, a Emenda Constitucional (EC) nº 53/2006 (BRASIL, 2006e), alterou o artigo 206, inciso V, da referida Constituição (BRASIL, 1988), que passou a vigorar com a seguinte redação: “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”. Além do mais, acrescentou o inciso VIII, que trata sobre “ piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal”. Ainda nessa perspectiva de valorização, o parágrafo único estabelece que:

A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (NR) (BRASIL, 1988).

Nesta acepção, a valorização dos profissionais da educação enseja um dos “princípios que regem a educação nacional e deve se concretizar nos planos de carreira para os profissionais da educação pública, garantindo o pagamento do piso salarial profissional e assegurando o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”. Contudo, essa valorização, conforme estabelece a CF, é indissociável da garantia de gratuidade do ensino público, padrão de qualidade, gestão democrática, igualdade de acesso e permanência, e pluralidade de ideias. Portanto, a carreira dos profissionais da educação, “não deve ser vista e trabalhada apenas pelo seu viés técnico, corporativo, funcional, mas deve estar articulada com uma concepção de educação pública que atenda a esses princípios” (NORONHA, 2016, p. 61).

Nestes termos, a defesa da escola pública de qualidade e socialmente referenciada, constitui-se um elemento essencial para a educação com qualidade social que se pretende construir, tendo em vista que enseja a concepção de qualidade “que passou a ser designada, nos anos 1990, como qualidade social da educação ou educação socialmente referenciada, em oposição ao conceito neoliberal de qualidade total” (BRASIL, 2006a, p. 26).

Vale ressaltar, então, que a valorização preconizada na CF, abrangia os profissionais do ensino de forma geral, o que reafirmava a falta de visibilidade e reconhecimento dos TAEs e dos funcionários de escola, que naquela época, não se enquadravam nesta categoria,

levando-se em conta que, historicamente, foram negligenciados pelas políticas públicas educacionais. Conforme mencionado, esta denominação foi alterada pela EC nº 53/2006. No entanto, tal direito somente abarcou estes profissionais, a partir da promulgação da Lei 12.014/ 2009, que passou a considerá-los como profissionais da educação. Sob esse aspecto, a Constituição contém conquistas limitadas, mas significativas.

Portanto, a análise dos avanços e limites presentes no texto da CF requer a reflexão acerca de algumas questões, além do seu contexto de aprovação, ao considerar o cenário político da época e a luta pela melhoria da escola pública. Nesse sentido, o texto constitucional, apresenta progressos na direção de uma concepção mais ampla de educação, ao incluí-la como um direito social, assim como nas políticas educacionais, respaldadas no regime de colaboração entre os entes federados, com vistas a garantir a implantação dessas políticas. Além do mais, promove a necessidade de valorização do magistério, haja vista o seu reconhecimento como um dos elementos fundamentais para a melhoria da educação. Entretanto, faltou o estabelecimento de regulamentações e normatizações que comprometiam, à época, a aplicabilidade de alguns direitos, e exigiam outras determinações e implementos legislativos.

A forma de ingresso no serviço público foi instituída pela Constituição Federal (BRASIL, 1998), tornando-se obrigatório o ingresso por concurso público, que deve ser realizado observando-se os critérios estabelecidos pela lei 8.112/90, que por sua vez, teve seu artigo 11, que versa sobre concurso público, alterado pela Lei 9.527/ 1997. Esta norma implica um avanço considerável, na medida em que o valor do concurso público não está somente na garantia de estabilidade concedida ao servidor, mas, essencialmente, pela prerrogativa de independência com relação à prática de clientelismos e favorecimento político para ingressar no serviço público.

Um passo na direção das conquistas dos TAEs, diz respeito à aprovação da Lei 7.596/87, que instituiu o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE), resultante de reivindicações e debates promovidos por grupos organizados e pelos servidores, definindo como elementos estruturantes: a descrição de cargos, e a exigência da escolaridade e da experiência profissional requeridas para o seu exercício, entre outros. Conforme estabelece o artigo 3º:

As universidades e demais instituições federais de ensino superior, estruturadas sob a forma de autarquia ou de fundação pública, terão um Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos para o pessoal docente e para os servidores técnicos e administrativos, aprovado,

em regulamento, pelo Poder Executivo, assegurada a observância do princípio da isonomia salarial e a uniformidade de critérios tanto para ingresso mediante concurso público de provas, ou de provas e títulos, quanto para a promoção e ascensão funcional, com valorização do desempenho e da titulação do servidor (BRASIL, 1987).

Em linhas gerais, no âmbito legal, este plano representou o início da profissionalização da categoria dos TAEs, ao estabelecer regras e condições de promoção funcional, e isonomia salarial, que apontavam para uma possibilidade de desenvolvimento do servidor compatível com a realidade institucional. Nesse sentido, ainda que tivesse a sua aplicabilidade questionada, ensejou algumas conquistas, no que se refere à compreensão do papel dos servidores nas instituições, bem como quanto ao reconhecimento da necessidade de aperfeiçoamento da carreira, entre outras.

No entanto, com relação ao processo de implementação do PUCRCE, Valle (2014, p. 85) aponta algumas dificuldades e limitações que comprometeram a sua aplicabilidade ao longo do tempo. Dentre as quais, destacamos: a inviabilidade prática das adequações e atualizações dos cargos requeridas pelas transformações no mundo do trabalho, além de uma descrição muito detalhada dos cargos que, em algumas circunstâncias, evidenciavam uma fragmentação do processo de trabalho, e em outras, direcionavam para uma visão generalista de cargos com atribuições semelhantes. No entendimento do autor, o achatamento constante dos salários acarretou numa carreira sem atração, além do mais, houve uma descaracterização da hierarquia dos cargos, “[...] a ponto de, em linhas gerais, não configurarem mais um Plano de Cargos, mas sim um amontoado de cargos e vencimentos que não guardam nenhuma relação objetiva entre si”.

Outro elemento que encontrou diversas dificuldades foi a política de desenvolvimento profissional, no aspecto da capacidade de assumir e executar atribuições e responsabilidade de maior complexidade. O motivo principal foi a inviabilidade de ascensão funcional posterior ao plano, o que engessou o desenvolvimento profissional, desestimulando a qualificação dos servidores (VALLE, 2014, p. 144).

Ademais, a proposta de avaliação de desempenho também é registrada como um fator limitante do plano, uma vez que a maioria das instituições não desenvolveu mecanismos que possibilitassem a necessária compatibilização entre progressão e desempenho, ao considerar que, nas poucas instituições em que foram implantadas, funcionavam a partir de uma relação baseada em premiação ou punição. Diante deste cenário, assinalamos a “ausência e o espaçamento da relação entre o sistema formal/descritivo do PUCRCE e a realidade do

cotidiano do trabalho, ou seja, entre trabalho prescrito e trabalho real”, dado a falta de investimentos e de ações com vistas à melhoria dos serviços realizados, e a ausência de parâmetros e instrumentos que viabilizassem a proposta do PUCRCE na vida funcional e no cotidiano de trabalho dos servidores (VALLE, 2014, p. 144).

Nessa linha, não podemos deixar de destacar, a publicação da Lei 8.112/90, como parte integrante da história de lutas em direção à conquista dos direitos dos servidores públicos, e, conseqüentemente, dos TAEs. Esta lei dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, na qual são apresentadas normas de conduta funcional, descrições e atribuições de cargos, além de alguns direitos e deveres dos servidores, dentre outros aspectos (BRASIL, 1990). Portanto, para adentrar em uma instituição pública federal, o servidor TAE ingressa por meio de concurso público, cuja vida funcional está norteada pelo referido regime jurídico, e, em outros aspectos, será complementada por outras legislações específicas, inclusive, por normativas internas da instituição ao qual pertence.

Nestes termos, em seu artigo 20, a Lei 8.112/1990 institui que as avaliações do estágio probatório têm duração de 24 meses, durante o qual a aptidão e capacidade serão objeto de avaliação para o desempenho do cargo, com vistas a formalizar a estabilidade prevista em lei, observando os fatores relativos à: assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade do servidor.

Destacamos também alguns adicionais e gratificações as quais os servidores têm direito, tais como: adicional de insalubridade/periculosidade, ajuda de custo em caso de transporte durante mudanças de domicílio em nova sede, auxílio alimentação, auxílio funeral, auxílio natalidade, auxílio creche, gratificações natalinas, além de licenças (BRASIL, 1990).

Ressaltamos, ainda, como relevantes para este debate, a publicação do Decreto 1.387/1995, que dispõe sobre o afastamento do país de servidores civis da administração pública federal, e a Lei nº 9.527/1997, que altera dispositivos da Lei 8.112/1990. Nessa direção, a Lei nº 8.112/1990, contempla as concessões referentes à capacitação e ao desenvolvimento do servidor público federal, como a licença para capacitação, que está prevista no artigo 81 desta lei, que teve uma nova redação dada pela Lei 9.527/1997. “Após cada quinquênio [sic] de efetivo exercício, o servidor poderá, no interesse da Administração, afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração, por até três meses, para participar de curso de capacitação profissional”. Assim como o artigo 98, que dispõe sobre horário especial ao servidor estudante, parágrafo renumerado e alterado pela Lei nº 9.527/1997.

Quanto ao afastamento para participação em programa de pós-graduação *stricto sensu* no país, o artigo 96-A, da Lei 8.112/ 1990, que foi incluído pela Lei nº 11.907/2009 (BRASIL, 2009c), estabelece que o servidor poderá afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração, no interesse da administração pública. Vale destacar, no parágrafo 2º, que os afastamentos para realização de programas de mestrado e doutorado somente serão concedidos aos servidores titulares de cargos efetivos no respectivo órgão, “incluído o período de estágio probatório, que não tenham se afastado por licença para tratar de assuntos particulares para gozo de licença capacitação ou com fundamento neste artigo nos 2 (dois) anos anteriores à data da solicitação de afastamento” (BRASIL, 1990).

No que se refere às proibições destinadas ao servidor público, são abordadas no capítulo II, da LDB, e envolvem: a ausência do serviço durante o expediente sem autorização da chefia, retirar documento ou objeto sem autorização prévia do superior, opor-se injustificadamente ao andamento aos processos, exercer atividades incompatíveis ao cargo, coagir ou aliciar subordinados para afiliação em partidos, sindicatos, entre outros (BRASIL, 1990). As responsabilidades, pelo exercício irregular de suas atribuições, são apresentadas no capítulo IV, no qual o servidor poderá responder civil, penal e administrativamente. No caso das penalidades disciplinares, são apresentadas no capítulo V, que podem acarretar desde a advertência, suspensão, demissão, cassação de aposentadoria ou disponibilidade, destituição de cargo em comissão, até a destituição de função comissionada (BRASIL, 1990).

Ainda com relação às irregularidades causadas por servidores, a Lei nº 8.429/1992, estabelece sanções disciplinares em casos de improbidade administrativa realizada por servidor público, uma vez que dispõe sobre as sanções aplicáveis aos agentes públicos nos casos de enriquecimento ilícito no exercício de mandato, cargo, emprego ou função na administração pública direta, indireta ou fundacional e dá outras providências. Além da legislação, o servidor público está sujeito ao regimento interno da instituição.

Por sua vez, vislumbramos avanços a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como podemos observar no artigo 3º, que elenca os princípios que devem nortear o processo de ensino, dentre os quais destacamos os incisos VII a XI que versam sobre a valorização do profissional da educação escolar, a gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino, garantia de padrão de qualidade, valorização da experiência extraescolar, e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, há uma ampliação nos princípios que possibilitam a luta pela valorização ao utilizar a denominação: profissional da educação escolar, e também por

considerar a valorização das experiências extraescolares, e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Entretanto, a referida lei, utiliza as categorias, ensino e educação de forma ambígua, tendo em vista que tanto na CF, quanto na LDB,

os “profissionais do ensino” e “profissionais da educação” reportam-se, basicamente, aos professores e “especialistas”, não havendo referência explícita aos funcionários de escola. Isso reflete, historicamente, um maior avanço na organização e nas lutas dessas categorias de trabalhadores, comparativamente à categoria dos funcionários (BRASIL, 2006a, p. 36, grifo nosso).

Vale notar, que o artigo 67 da LDB, determina que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Apesar de garantir a valorização dos profissionais da educação, no *caput* do referido artigo, tal valorização será estabelecida “nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”, em que todos os incisos, reportam-se aos docentes. Mais uma vez, percebemos a ocorrência de uma contradição, posto que, mesmo enquadrados na categoria dos profissionais da educação, no artigo 61, os demais trabalhadores da educação, não são mencionados e, conseqüentemente, considerados no artigo 67. No entanto, a utilização do termo *profissionais da educação*, constituiu-se em um ponto de partida para as lutas em prol da valorização e reconhecimento dos TAEs, ao considerar a nova concepção unificada de trabalhadores da educação básica que foi construída, cujas lutas prosseguem em direção à sua consolidação.

De acordo com o documento: *Por uma Política de Valorização dos Trabalhadores em educação*, dentro do eixo da valorização, deparamos com determinados elementos restritivos a uma valorização estendida a todos os trabalhadores do espaço escolar. A LDB refere-se aos profissionais da educação, mas não reconhece em seu texto, de forma objetiva, a existência dos demais trabalhadores que atuam no espaço escolar. Espaços estes permeados por relações sociais e educacionais, cujos trabalhadores que ali atuam, merecem assim como os docentes

serem também valorizados, por exercerem funções importantes para o desenvolvimento de processos educacionais com qualidade, especialmente no âmbito do coletivo (BRASIL, 2005d).

O Decreto 5.824/ 2006 regulamenta os procedimentos para a concessão de incentivo à qualificação e para efetivação do enquadramento por nível de capacitação, dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei 11.091/2005. Dessa forma, estabelece critérios quanto ao reconhecimento da titulação apresentada pelo servidor para concessão da retribuição, e regula o enquadramento do servidor nos diversos ambientes organizacionais. O incentivo à qualificação é instituído ao servidor que possuir educação formal superior ao exigido para o cargo de que é titular. Se a área de conhecimento tiver relação direta com o ambiente organizacional de atuação, o percentual será maior do que em área de conhecimento com relação indireta. De acordo com o § 8º, do artigo 1º, deste decreto: “Em nenhuma hipótese poderá haver redução do percentual de Incentivo à Qualificação percebido pelo servidor”, e no § 9º são definidos os percentuais para a concessão do incentivo à qualificação, posteriormente alterados pela Lei 11.784/ 2008 (BRASIL, 2006c).

Em consequência da Lei 11.091/ 2005, foi publicado, em 2006, o Decreto n.º 5.825(BRASIL, 2006d), que versa sobre as diretrizes para a elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreiras dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação.

Nestes termos, este decreto define os objetivos e direciona o desenvolvimento dos programas de capacitação e aperfeiçoamento dos TAEs, destacando a importância da formação para o aprimoramento do desempenho funcional e desenvolvimento do servidor na carreira, sob a perspectiva das necessidades institucionais e dos servidores. O texto dispõe sobre o planejamento, estrutura e desenvolvimento das políticas e do plano de gestão de pessoas nas instituições federais de ensino, no qual determina a necessidade da vinculação ao plano de desenvolvimento institucional, cuja estrutura deve conter o dimensionamento de pessoal, o programa de capacitação e o programa de avaliação de desempenho (BRASIL, 2006d).

Nessa direção, o artigo 3º, apresenta alguns conceitos que são aplicados em consonância com as finalidades deste decreto, entre os quais destacamos os incisos I, II, IV e V, que esclarecem o significado de desenvolvimento, capacitação, aperfeiçoamento e qualificação, respectivamente. O desenvolvimento é descrito como o “processo continuado que visa ampliar os conhecimentos, as capacidades e habilidades dos servidores, a fim de

aprimorar seu desempenho funcional no cumprimento dos objetivos institucionais”. Por sua vez, a capacitação diz respeito ao

processo permanente e deliberado de aprendizagem, que utiliza ações de aperfeiçoamento e qualificação, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais;

IV - aperfeiçoamento: processo de aprendizagem, baseado em ações de ensino-aprendizagem, que atualiza, aprofunda conhecimentos e complementa a formação profissional do servidor, com o objetivo de torná-lo apto a desenvolver suas atividades, tendo em vista as inovações conceituais, metodológicas e tecnológicas;

V - qualificação: processo de aprendizagem baseado em ações de educação formal, por meio do qual o servidor adquire conhecimentos e habilidades, tendo em vista o planejamento institucional e o desenvolvimento do servidor na carreira (BRASIL, 2006d).

Salientamos, ainda, a ênfase dada, por este decreto, para a avaliação de desempenho, que em seu artigo 8º, estabelece os princípios e instrumentos a serem utilizados nos programas de avaliação de desempenho, que visam avaliar as ações das instituições e das equipes de trabalho, assim como, subsidiar a definição de diretrizes para as políticas de gestão de pessoas e a garantia da qualidade dos serviços oferecidos (BRASIL, 2006d). No entanto, é preciso se atentar quanto à concepção que referencia os critérios e procedimentos que embasam as avaliações de desempenho no serviço público, inclusive com vinculação à promoção e progressão na carreira, o que demonstra a relevância atribuída às avaliações e resultados mensuráveis, cujos regulamentos são insuficientes para aferir o processo de avaliação de desempenho dos TAEs e, de respaldar a valorização destes servidores.

Ainda na esfera da legislação federal, destacamos a implantação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), instituída pelo Decreto 5.707/2006, que estabelece as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Em seu artigo 1º, incisos I ao V, são definidas as finalidades dessa política, que abarcam desde a melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos, por meio do desenvolvimento permanente e da adequação das competências requeridas aos servidores para alcançar as metas propostas, assim como a divulgação e gerenciamento das ações de capacitação, e acompanhamento dos custos. (BRASIL, 2006b).

No artigo 5º, incisos I, II e III, o texto normativo estipula os principais instrumentos que deverão ser utilizados nas instituições federais a fim de garantir a implantação das diretrizes propostas na PNDP, quais sejam: o plano anual de capacitação, o relatório de execução do plano anual de capacitação, e o sistema de gestão de competências. Nesta

acepção, são definidas as metodologias de capacitação a serem implantadas pelas instituições da administração pública, com vistas à produção de informações estratégicas sobre o processo de capacitação e desenvolvimento dos servidores, cujas ações se norteiam pela perspectiva da gestão por competências, orientada para os resultados institucionais (BRASIL, 2006b).

Ao abordar a política de capacitação dos servidores TAEs da UFSC, com o fim de obter subsídios para o seu aperfeiçoamento, Juckes (2015, p. 11) assegura que, “dentre as mudanças ocorridas no setor público, destaca-se a institucionalização da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), que estabelece diretrizes inovadoras para o desenvolvimento do servidor público”.

Portanto, a PNDP visa promover a construção de novos perfis de qualificação profissional no âmbito da administração pública federal, cujos princípios da gestão por competências são inseridos como um dispositivo de desenvolvimento contínuo dos servidores públicos. Por sua vez, a gestão por competência é definida, para os fins deste decreto, no artigo 2º, como a “gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição”. O texto esclarece, ainda, o que se entende por capacitação, definindo-a como um “processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais” (BRASIL, 2006b).

Esta política objetivou, portanto, consolidar a visão acerca da relevância da dimensão do desenvolvimento profissional como integrante da qualidade no serviço público, primando pela adequação entre as competências requeridas dos servidores e as necessárias ao alcance dos objetivos e resultados pretendidos pelas instituições. Estreitamente vinculado ao desenvolvimento profissional do servidor por meio de capacitação e qualificação, este decreto incentiva a progressão profissional dos servidores públicos.

Nessa perspectiva, institui o modelo de gestão por competências como instrumento para a gestão da capacitação, a ser desenvolvido nos órgãos públicos, visando a reforma e a modernização do Estado. Ao apresentar uma proposta de implantação da gestão por competências no setor público, traz os princípios fundamentados na lógica privada para as instituições públicas, representando uma proposição que atende as exigências do mercado por seu caráter dinâmico, e por possibilitar adaptações e mudanças rápidas. Ademais, a busca do Estado pela modernização e melhoria dos seus serviços, por meio do enfoque no desenvolvimento dos servidores, abre caminho para uma gestão pública direcionada aos princípios de eficiência e eficácia. Não obstante a gestão pública se basear, em alguns

aspectos, em proposições da iniciativa privada, ela tem estrutura e especificidades bem distintas.

Por outro lado, este decreto propicia novas perspectivas e desafios para a gestão de pessoas, ao tirar o foco dos aspectos burocráticos, e se direcionar para a formação e desenvolvimento dos servidores, que de acordo com os princípios preconizados pela PNDP, busca alcançar os resultados institucionais de forma estratégica, por meio de uma modernização e reestruturação das diversas carreiras no serviço público, além de permitir uma adequação maior do servidor à atividade que desempenha (BRASIL, 2006b).

Nesse direcionamento, as diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, são estabelecidas no artigo 3º, deste decreto, visando incentivar e apoiar o servidor público nas suas demandas de capacitação, incluindo avaliação dos resultados e elaboração do plano anual de capacitação da instituição, dentre as quais destacamos:

V - estimular a participação do servidor em ações de educação continuada, entendida como a oferta regular de cursos para o aprimoramento profissional, ao longo de sua vida funcional; VI - incentivar a inclusão das atividades de capacitação como requisito para a promoção funcional do servidor [...]; IX - oferecer e garantir cursos introdutórios ou de formação, respeitadas as normas específicas aplicáveis a cada carreira ou cargo, aos servidores que ingressarem no setor público, inclusive àqueles sem vínculo efetivo com a administração pública (BRASIL, 2006b).

Nesta concepção, as diretrizes buscam, ainda, avaliar permanentemente os resultados das ações de capacitação dos servidores, observando o desenvolvimento de competências, também pelo desempenho. Além do mais, propõem que as escolas de governo auxiliem na identificação das necessidades de capacitação, colaborando para a construção do Plano Anual de Capacitação, além da criação de um comitê gestor para auxiliar os órgãos públicos no desenvolvimento de ações que visam o cumprimento do referido Decreto.

No que concerne às licenças para capacitação, o artigo 10, estabelece que após cinco anos de efetivo exercício, o servidor poderá solicitar licença remunerada para participar de ação de capacitação por até três meses. Destacamos ainda a observação do § 1º, que foi incluído pelo Decreto 9.149/ 2017 (BRASIL, 2017c), e alterado posteriormente pelo Decreto nº 9.991/ 2019 (BRASIL, 2019a), determinando que: “a concessão da licença para capacitação fica condicionada ao planejamento interno da unidade organizacional, à oportunidade do afastamento e à relevância do curso ou da atividade para a instituição” (BRASIL, 2006b).

Acrescentamos ainda, a publicação da Portaria 208/ 2006, expedida pelo MPOG, órgão responsável pela política de gestão de pessoas no serviço público federal, com o fim de disciplinar os instrumentos que nortearão a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal. Além disso, determina que a Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (SEGES), será responsável pelo desenvolvimento e implementação do sistema de gestão por competências, bem como estabelece os procedimentos relativos ao desenvolvimento do plano anual de capacitação, entre outros (BRASIL, 2006f).

Nessa vertente, o MPOG, e a Escola Nacional de Administração Pública, formularam no ano de 2012, o *Guia para Gestão da Capacitação por Competências nos Órgãos da Administração Pública Federal* (BRASIL, 2012d), com vistas à consolidação da PNDP e para subsidiar a instrumentalização técnica da gestão da capacitação por competências, no qual registra os conceitos e procedimentos metodológicos necessário para realizar o mapeamento, diagnóstico e desenvolvimento de competências. A partir da constituição deste documento, os referenciais sobre competências se destacam nos debates acerca dos processos de capacitação e desenvolvimento dos servidores, com vistas à modernização da gestão de pessoas, levando-se em conta uma visão mais ampla e estratégica do contexto das instituições públicas. Segundo este guia, a PNDP,

propõe grandes desafios às instituições públicas, às escolas de governo e aos próprios servidores. A adoção do referencial das competências não impacta somente as ações de desenvolvimento profissional, porque envolve a concepção global da gestão, ou seja, alcança o nível organizacional desde a formulação e revisão de sua estratégia até a avaliação de seu desempenho (BRASIL, 2012d, p. 4).

Com relação aos critérios e procedimentos a serem observados para a realização das avaliações de desempenho individual e institucional e o pagamento das gratificações de desempenho de que trata a Lei 11.357/2006, são regulamentadas pelo Decreto nº 7.133/ 2010 (BRASIL, 2010e), que aprova, em seu artigo 1º, a Gratificação de Desempenho do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo (GDPGPE), “devida aos titulares dos cargos de provimento efetivo de níveis superior, intermediário e auxiliar do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo, quando lotados e em exercício das atividades inerentes às atribuições do respectivo cargo nos órgãos ou entidades da administração pública federal” (BRASIL, 2006g).

Nesse direcionamento, especificamos algumas leis que propuseram alterações no PCCTAE, tais como: a Lei 11.784/ 2008 e a Lei 12.772/ 2012. De seu lado, a Lei 11.784/

2008, dispõe sobre a reestruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, entre outros. Tais alterações são apresentadas na Seção III, na qual destacamos o artigo 12, que passou a vigorar com nova redação, no que se refere ao “Incentivo à Qualificação que terá por base percentual calculado sobre o padrão de vencimento percebido pelo servidor”, posteriormente alterado pela Lei 12.772/ 2012, que por seu turno, alterou a remuneração dos cargos do PCCTAE, conforme apresentado nos quadros 4 e 5.

No que tange à progressão por capacitação profissional, a Lei 11.784/ 2008, estabelece o aproveitamento de disciplinas isoladas para fins de concessão da progressão, no entanto, limitada aos cargos de nível de classificação E. Quanto ao afastamento para capacitação, a liberação para cursos de mestrado e doutorado está condicionada aos resultados da avaliação de desempenho. No caso da progressão por mérito profissional, é reduzido de 24 para 18 meses o interstício necessário para a progressão, a partir de 1º de maio de 2008. Esta lei dispõe, ainda, sobre o prazo de adesão ao PCCTAE, reaberto até o dia 14 de julho de 2008, de acordo com o termo de opção disponibilizado.

A respeito da proposta do governo federal de construir mecanismos eficazes visando à melhoria no serviço público federal, pontuamos as alterações do PCCTAE, propostas pela Lei 12.772/ 2012, na qual destacamos o parágrafo 4º, do artigo 10, sobre a progressão por capacitação, que permite somar as cargas horárias dos “cursos realizados pelo servidor durante a permanência no nível de capacitação em que se encontra e da carga horária que excedeu à exigência para progressão no interstício do nível anterior, vedado o aproveitamento de cursos com carga horária inferior a 20 (vinte) horas-aula” (BRASIL, 2012a).

Outro marco importante com relação à profissionalização dos TAEs, diz respeito à aprovação da Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013c), que alterou a Lei nº 9.394/ 1996, no que se refere à formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, o artigo 62-A, da LDB, determina que a formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61, isto é, dos trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim, será realizada “por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas”. No parágrafo único, por seu turno, é garantida a formação continuada desses profissionais, “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”.

Esta lei possibilita, portanto, a formação dos profissionais da educação nas diferentes habilitações por meio de cursos de caráter técnico-pedagógico, não apenas em nível médio,

mas também em nível superior nas habilitações tecnológicas e inclusive pós-graduação. De seu lado, Monlevade (2014, p. 76) ao discorrer sobre as especificidades e avanços decorrentes da referida lei, ressalta que a saída da subalternidade e da invisibilidade depende de iniciativas governamentais, da luta dos sindicatos e dos próprios trabalhadores.

Destacamos ainda, a publicação da Portaria nº 27/ 2014, que instituiu o Plano Nacional de Desenvolvimento Profissional dos Servidores integrantes do PCCTAE, no âmbito das instituições federais de ensino, vinculadas ao MEC, com a proposta de garantir, para além dos programas oferecidos pelas instituições, novas oportunidades para o desenvolvimento profissional dos servidores, ao considerar a necessidade de investimentos permanentes na capacitação e qualificação de servidores docentes e TAES, para o efetivo funcionamento das instituições. Nessa perspectiva, busca o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento da gestão pública, no intuito de “promover e apoiar a capacitação e qualificação do servidor para o exercício de atividades de forma articulada com a função social da instituição” (BRASIL, 2014b).

Nestes termos, o PNDP é fundamentado nas diretrizes definidas na Lei n.º 11.091/ 2005, bem como nos Decreto 5.707/ 2006, 5.824/ 2006 e 5.825/ 2006, cuja elaboração considerou as determinações dos referidos dispositivos quanto ao desenvolvimento do servidor na carreira, as necessidades institucionais e o perfil do servidor técnico-administrativo em educação, identificado pelo posicionamento na estrutura da carreira. Nessa perspectiva, estabelece os procedimentos para concessão do incentivo à qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do PCCTAE.

[...] o incentivo é concedido, na forma de regulamento, ao servidor que possui educação formal superior ao exigido para o cargo de que é titular. O referido incentivo tem por base percentual calculado sobre o padrão de vencimento percebido pelo servidor, observados os parâmetros estabelecidos, com maior percentual pela aquisição de título em área de conhecimento com relação direta ao ambiente organizacional de atuação do servidor (BRASIL, 2014b, p. 4).

Registramos, ainda, que o PNDP é resultado de um processo reivindicatório dos trabalhadores em Educação, coordenado pela FASUBRA, em decorrência da necessidade de novos investimentos, com vistas ao fortalecimento dos programas de capacitação e qualificação e investimento no servidor integrante do PCCTAE.

No que tange à Lei 13.005/, que instituiu o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a), dentre as 20 metas que norteiam esse dispositivo legal, destacamos a meta 15, que na primeira parte, propõe a garantia de uma política nacional de formação dos profissionais da educação de acordo com a delimitação dos incisos I, II e III, do artigo 61 da LDB. Para os fins deste texto, os TAEs estão abarcados no inciso III. No entanto, na segunda parte, o texto especifica somente os professores. Conforme expressa a Lei:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014a).

Das treze estratégias previstas para implantação da meta 15, destacamos a estratégia 15.1, que propõe a apresentação de um diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação, de forma geral. Nessa propositura, vislumbramos ainda, a estratégia 15.10, que trata especificamente, da formação em cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior, nas respectivas áreas de atuação dos “profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério” (BRASIL, 2014a).

De acordo com dados disponibilizados na plataforma on-line, Observatório do PNE, é apresentado um mapa de monitoramento do plano, por meio de um conjunto de indicadores que permitem visualizar a situação das metas nos territórios. Pela análise deste mapa, observamos que são mencionados os percentuais relativos aos professores da Educação Básica, não apresentando informações acerca de outros profissionais.

No entendimento de Nunes (2019), as mudanças nas políticas de governo, desde a instituição do PNE até os dias de hoje, e as subsequentes modificações nas estratégias de ação, resultantes da diminuição dos recursos financeiros investidos na educação, põem em risco a efetivação das metas estipuladas e, conseqüentemente, interferem nas possibilidades de sucesso do plano.

Outro passo na conquista dos direitos dos TAEs ocorreu com a publicação do Decreto nº 8.752/2016, que em seu artigo 1º, institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com o fim de “fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, e com os planos decenais dos

Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”. Para fins desde Decreto, de acordo com o § 1º, consideram-se profissionais da educação básica as três categorias de trabalhadores elencadas na LDB, a saber: “professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinadas” (BRASIL, 2016a).

Convém lembrar que a política de formação dos trabalhadores em educação encontra-se “vinculada à necessidade de uma remuneração condigna, que fixe os trabalhadores em seus postos, a uma carreira que os valorize permanentemente, a uma jornada e condições adequadas de trabalho e ao reconhecimento social, [...]” (BRASIL, 2006a, p. 31). Tais aspectos são essenciais e indispensáveis a uma política de valorização dos trabalhadores da educação, política esta que deve ser conhecida e apoiada pelo Estado, pela comunidade escolar e pela sociedade.

Por sua vez, a Lei 13.325/ 2016 “altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho, a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, e dá outras providências”. Conforme especificação do Capítulo II, no que se referem às Leis 11.091/ 2005 e 12.117/ 2012 (BRASIL, 2016d).

De acordo com o documento referência da CONAE 2018, em seu inciso VII, a valorização dos profissionais da educação, diz respeito àqueles ingressantes através de “concurso público, política de carreira, condições de trabalho, formação inicial e continuada na área de atuação e piso salarial profissional nacional para os (as) profissionais da educação escolar pública, regulamentados em lei federal” (BRASIL, 2017a, p. 12). Tais premissas se assentam nos estudos de Noronha (2016, p. 63) ao declarar que, “se hoje existe uma verdadeira unanimidade nacional em relação à percepção de os profissionais da educação serem desvalorizados, não será possível reverter essa situação sem que seja equacionado o trinômio salário, carreira/jornada e formação”, bem como a melhoria das condições de trabalho.

O Decreto nº 9.901/ 2019 dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), com o fim de “promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional”.

Além do mais, regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112/1990 quanto a licenças, afastamentos e qualificações direcionadas às ações de desenvolvimento. O parágrafo único, do artigo 9º, discorre acerca dos afastamentos para treinamento legalmente instituído, no caso de inviabilidade do cumprimento da jornada de trabalho do servidor, levando-se em conta os prazos estabelecidos nos incisos I a IV: “até vinte e quatro meses, para mestrado; até quarenta

e oito meses, para doutorado; até doze meses, para pós-doutorado ou especialização; e até seis meses, para estágio”. Por seu turno, o artigo 18, define os tipos afastamentos para participação em ações de desenvolvimento, quais sejam: licença para capacitação, participação em programa de treinamento regularmente instituído, participação em programa de pós-graduação *stricto sensu* no país, e realização de estudo no exterior. De seu lado, o parágrafo 3º, determina como “treinamento regularmente instituído qualquer ação de desenvolvimento promovida ou apoiada pelo órgão ou pela entidade” (BRASIL, 2019a).

O artigo 19 trata sobre os afastamentos que poderão ser concedidos quando a ação de desenvolvimento estiver prevista no plano de desenvolvimento de pessoal do órgão; ou quando estiver alinhada ao desenvolvimento do servidor nas competências relacionadas ao órgão de exercício ou lotação, à sua carreira ou cargo efetivo, ao cargo em comissão ou à função de confiança. Os prazos de afastamento são definidos no artigo 21, incisos I e II, quais sejam: pós-graduação *stricto sensu*: mestrado: até vinte e quatro meses; doutorado: até quarenta e oito meses; e pós-doutorado: até doze meses; quanto aos estudos no exterior: até quatro anos.

Outros dados que consideramos importante mencionar, encontram-se: no parágrafo 3º, do artigo 22, no qual estipula que “o projeto de pesquisa a ser desenvolvida durante o afastamento estará alinhado à área de atribuição do cargo efetivo, do cargo em comissão ou da função de confiança do servidor ou à área de competências da sua unidade de exercício”. E no artigo 25, inciso I, estatui que a licença para capacitação poderá ser concedida para ações de desenvolvimento presenciais ou à distância.

### **5.1.1 As condições de trabalho e saúde do servidor público nos marcos legais**

As políticas públicas acerca das condições de trabalho e saúde têm por objetivo prover aos servidores as condições adequadas para o exercício de suas atividades, bem como um maior bem-estar no que se refere aos benefícios, saúde e segurança no trabalho.

No que concerne às normativas legais que regulam a saúde e a segurança dos servidores públicos federais, devido à inexistência de programas regulamentadores neste campo, foi detectada a necessidade de instituir uma política nacional de saúde do servidor, abarcando ações relacionadas à prevenção, qualidade de vida e monitoramento das condições de saúde e da segurança no trabalho, além da garantia de recursos financeiros específicos para a implementação de ações e projetos. O Governo buscava, ainda, suprir a falta de padrão nas

estruturas dos serviços de saúde, superando as diferenças e distorções entre os órgãos (BRASIL, 2010f).

Em seus estudos, os pesquisadores Ranninger e Nardi (2007), relatam a existência de uma lacuna na atenção à saúde para os servidores públicos. Nas palavras dos autores:

percebemos a extrema vulnerabilidade das ações voltadas à atenção da saúde do servidor público que, definitivamente, não integram uma política pública, mas ficam à mercê dos diferentes governos, sendo que os enunciados da Saúde do Trabalhador parecem ter uma frágil penetração em uma área ainda hegemônica da Medicina do Trabalho (RANNINGER; NARDI, 2007, p. 223).

Além do mais, os autores relatam que ao analisar a forma como a temática da saúde do servidor público foi tratado nas Conferências Nacionais de Saúde do Trabalhador (CNST), observaram que “a ênfase sempre esteve na formação e na justa remuneração do servidor público, sem priorizar a relação entre saúde e trabalho” (RANNINGER; NARDI, 2007, p. 217).

Sob este panorama, registramos alguns documentos legais importantes, cujas diretrizes se complementaram, frente ao compromisso de construir e implantar uma política voltada para a atenção e a saúde do servidor público federal, conforme representado no Quadro 4.

Quadro 4 - Bases legais que integram a política de saúde e segurança dos TAEs

<b>LEGISLAÇÃO</b>	<b>DISPOSIÇÕES</b>
MPOG/ 2003	Criação da Coordenação Geral de Seguridade Social e Benefícios do Servidor (COGSS).
Decreto nº 5.961/2006 (BRASIL, 2006h)	Institui o Sistema Integrado de Saúde Ocupacional do Servidor Público Federal (SISOSP). (Revogado pelo Decreto nº 6.833/ 2009).
Portaria nº 1.675/2006 (BRASIL, 2006i)	Institui o Manual para os Serviços de Saúde dos Servidores Cíveis Federais, que pretende apresentar normas e critérios para uniformização e padronização de condutas no âmbito do Serviço Público Federal, no que se refere ao serviço de saúde e perícia médica do servidor.
Decreto nº 6.833/2009 (BRASIL, 2009d)	Institui a Política de Atenção à Saúde e Segurança do Trabalho (PASS), o Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Público Federal (SIASS) e o Comitê Gestor de Atenção à Saúde do Servidor.
Portaria nº 1.823/2012 (BRASIL, 2012d)	Institui a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora.
Portaria Normativa nº 03/ 2013 (BRASIL, 2013d)	Institui as diretrizes gerais de promoção da saúde do servidor público federal.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

A Saúde do Trabalhador passa a ter nova definição a partir da CF/1988 que, ao mencionar a saúde do trabalhador e o ambiente de trabalho, o faz expressamente no capítulo do direito à saúde. Seguindo essa definição, a Lei Federal 8.080/1990 estabelece que a Saúde do Trabalhador, constitui-se como área de atuação do Sistema Único de Saúde, e não mais atribuição exclusiva do Ministério do Trabalho e Emprego ou do Ministério da Previdência Social.

Cabe destacar, portanto, algumas iniciativas que contribuíram para consolidar as políticas de promoção à saúde do servidor público, tais como: o Decreto 5.961/2006, da Presidência da República, que institui o “Sistema Integrado de Saúde Ocupacional do Servidor Público Federal” (BRASIL, 2006h), bem como a Portaria 1.675/2006, que institui o “Manual para os Serviços de Saúde dos Servidores Civis Federais”, que pretende “apresentar normas e critérios para uniformização e padronização de condutas no âmbito do Serviço Público Federal, no que se refere ao serviço de saúde e perícia médica do servidor”. (BRASIL, 2006i).

O Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Público Federal (SIASS), foi estabelecido por meio do Decreto 6.833/ 2009 (BRASIL, 2009d), com o fim de “coordenar e integrar ações e programas nas áreas de assistência à saúde, perícia oficial, promoção, prevenção e acompanhamento da saúde dos servidores da administração federal”, de acordo com a política de atenção à saúde e segurança do trabalho do servidor público federal (PASS), estabelecida pelo Governo. Por sua vez, o artigo 4º, institui o Comitê Gestor de Atenção à Saúde do Servidor, no âmbito do MPOG, que dentre as suas atribuições, destacamos: “I - aprovar as diretrizes para aplicação da política de atenção à saúde e segurança do trabalho do servidor público federal, e para a capacitação dos servidores em exercício nas unidades do SIASS”.

De acordo com Martins et al. (2016, p. 1431), o SIASS avança de uma concepção restrita à saúde ocupacional para o conceito de Saúde do Trabalhador<sup>12</sup>, ao considerar que “[...] as relações trabalho-saúde pressupõem interdisciplinaridade e participação dos trabalhadores como sujeitos ativos e centrais no planejamento e implementação das ações de transformação dos processos de trabalho”.

Vale ressaltar, ainda, que as diretrizes para a implementação das ações de promoção e vigilância aos ambientes de trabalho, priorizando a prevenção de riscos à saúde do servidor, a

---

<sup>12</sup> Conforme Minayo-Gómez (2011), Saúde do trabalhador, diz respeito “[...] a expressão do poder dos trabalhadores de ter saúde e tomar em suas mãos o controle de suas próprias vidas, saúde e trabalho”.

avaliação ambiental e a melhoria das condições de trabalho foram fixadas pela Norma Operacional de Saúde do Servidor (NOSS), estabelecida pela Portaria Normativa nº 03/ 2010, aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal (SIPEC). Esta norma “é resultado de um processo de discussão, encontros e oficinas, que teve a participação de técnicos de diversos órgãos e entidades da Administração Pública Federal, sob coordenação do Departamento de Saúde, Previdência e Benefícios do Servidor”, cujas ações integram a Política de Atenção à Saúde e Segurança do Trabalho do Servidor Público Federal, nos aspectos referentes às áreas de vigilância e promoção da saúde (BRASIL, 2010g).

Nestes termos, a seção I (BRASIL, 2010g), apresenta alguns conceitos referentes à saúde do servidor que, para os fins deste trabalho, consideramos relevante destacar, como a definição de condições de trabalho presente no inciso III: “são as características do ambiente e da organização do trabalho. Trata-se de uma mediação física-estrutural entre o homem e o trabalho que pode afetar o servidor, causando sofrimento, desgaste e doenças”. Por seu turno, o inciso IX, define a proteção à saúde do servidor como o “conjunto de medidas adotadas com a finalidade de reduzir e/ou eliminar os riscos decorrentes do ambiente, do processo de trabalho e dos hábitos de vida”. Por sua vez, o conceito de risco é apresentado no inciso X, qual seja: “Risco é toda condição ou situação de trabalho que possa comprometer o equilíbrio físico, psicológico e social dos indivíduos, causar acidente, doença do trabalho e/ou profissional” (BRASIL, 2010g).

Ressaltamos que a efetivação da NOSS requer a implantação de algumas ações, conforme definido no artigo 6º, inciso VI, que estabelece as competências dos atores que terão participação fundamental para a implementação da Política de Atenção à Saúde e Segurança do Trabalho do Servidor Público, dentre os quais destacamos a constituição da Comissão Interna de Saúde do Servidor Público (CISSP). Estas comissões visam a proposição de “ações voltadas à promoção da saúde e à humanização do trabalho, em especial a melhoria das condições de trabalho, prevenção de acidentes, de agravos à saúde e de doenças relacionadas ao trabalho”, entre outras atribuições (BRASIL, 2010g). Nesse sentido, as CISSP permitirão realizar o levantamento das condições de trabalho, e o acompanhamento de medidas corretivas, no intuito de detectar riscos e situações potencialmente nocivas.

Nessa perspectiva, a implantação da NOSS, além de assegurar um ambiente de trabalho saudável, possibilitou mais segurança no trabalho do servidor público federal, ao considerar que, até então, as ações nesta área eram dispersas e orientavam-se pelas normativas do Ministério do Trabalho, destinadas ao trabalhador da iniciativa privada.

Ainda com relação à saúde do servidor, salientamos a relevância da Portaria nº 03/2013 (BRASIL, 2013d), da Secretaria de Gestão Pública do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – SEGEP-MPOG, que “institui as diretrizes gerais de promoção da saúde dos servidores públicos federais, que visam orientar os órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal – SIPEC”. Conforme o artigo 1º, parágrafo único:

As diretrizes integram o conjunto de ações da Política de Atenção à Saúde e Segurança do Trabalho do Servidor Público Federal - PASS, prevista no Decreto nº 6.833, de 29 de abril de 2009, que criou o Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Público Federal – SIASS (BRASIL, 2013d).

Com efeito, as diretrizes visam subsidiar as políticas e projetos de promoção da saúde e de qualidade de vida no trabalho, que se fundamentam em ações direcionadas à educação em saúde, à prevenção dos riscos e danos à saúde do servidor, bem como, ao estímulo dos fatores de proteção da saúde e ao controle de doenças. Essas ações de promoção da saúde visam a melhoria dos ambientes, da organização e do processo de trabalho, com vistas à construção de uma cultura de valorização da saúde, por meio de hábitos saudáveis de vida e de trabalho, com “foco na prevenção dos acidentes e das doenças relacionadas ao trabalho e na educação em saúde para a adoção de práticas que melhorem as condições e a qualidade de vida no trabalho” (BRASIL, 2013d).

No artigo 6º, da seção II, são apresentados os objetivos das diretrizes gerais de promoção à saúde do servidor público federal, com o fim de propiciar ambientes de trabalho saudáveis, a partir de “um processo de melhoria contínua das condições e das relações no trabalho e da saúde, propiciando bem-estar das pessoas inseridas no contexto laboral” (BRASIL, 2013d). Com destaque para:

III - a melhor compreensão da determinação do processo saúde e doença nos servidores públicos e o desenvolvimento de alternativas de intervenção que levem à transformação da realidade, em direção à apropriação, pelos servidores, da dimensão humana do trabalho;

IV - a intervenção nas determinantes do processo saúde e doença e do processo de adoecimento em seus aspectos individuais e nas relações coletivas do ambiente de trabalho (BRASIL, 2013d).

Por sua vez, no artigo 7º (BRASIL, 2013d), são estabelecidas as premissas e princípios norteadores das diretrizes de promoção à saúde do servidor, que preconiza a multideterminação da saúde, devendo ser “compreendida como fenômeno decorrente de diversos fatores de natureza biológica, psicológica e social”, embasada na perspectiva

biopsicossocial dos indivíduos. Nessa perspectiva, defende uma abordagem multidisciplinar, “considerados os múltiplos fatores que influenciam a condição de saúde dos servidores em suas relações com o trabalho”, assim como a humanização na atenção à saúde, e a gestão participativa no desenvolvimento das ações, assegurando, então, a participação dos servidores neste processo. Convém ressaltar, ainda, no inciso V, a importância de promover:

ambientes de trabalho saudáveis: as iniciativas de promoção da saúde do servidor público federal devem pressupor uma concepção que não se restrinja à ausência de doença, mas que seja capaz de atuar sobre os determinantes da saúde, incidindo a intervenção, também, sobre as condições de trabalho no serviço público;

VI - relação entre atenção à saúde e gestão de pessoas: a promoção da saúde deve ser reconhecida como uma estratégia fundamental das políticas de gestão de pessoas, como forma de expressão de uma proposta abrangente e que busca garantir o equilíbrio entre trabalho e saúde e a indissociabilidade entre atenção e gestão (BRASIL, 2013d).

## 5.2 A CONSTITUIÇÃO DA CATEGORIA PROFISSIONAL DOS TAES NO BRASIL: VIÉS POLÍTICO E LEGAL DE UMA LUTA HISTÓRICA

De modo geral, a desvalorização dos trabalhadores em educação no Brasil tem suas raízes na divisão social do trabalho, resultante de um processo histórico que acompanhou as modificações na estrutura social do capitalismo, além de ser decorrente das diversas conjunturas vivenciadas por esses trabalhadores. Desvalorizações essas, que desencadearam lutas e reivindicações na defesa dos interesses e da valorização profissional destes trabalhadores.

No final dos anos 1970 e durante toda a década de 1980, com a chamada “redemocratização” do país, eclodem movimentos sociais vários, com destaque para o dos educadores comprometidos com a escola pública, gratuita, laica e de qualidade. [...] Em todos esses espaços e momentos, destaca-se a luta pela valorização dos profissionais da educação, aí incluídos os professores de todos os níveis de ensino e os funcionários de escola. Geraram-se muitos debates, propostas e intervenções concretas que objetivavam resgatar o valor social dos intelectuais trabalhadores e a unidade de uma educação pública crítica e comprometida com a transformação social. Tem-se, a partir de então, uma intensa e consistente luta dos trabalhadores, na sua condição de classes subalternas, pela construção de uma política educacional compatível com os reais interesses dessas classes (BRASIL, 2006a, p. 26).

Deste modo, a desvalorização dos trabalhadores em educação manifesta-se em conformidade aos contextos históricos da sociedade brasileira, registrando períodos que afetaram seu prestígio social, de forma mais acirrada, o que levou à intensificação das lutas dos trabalhadores e dos sindicatos, destacando os esforços empreendidos pela CNTE e pelo próprio Ministério da Educação.

Segundo o documento: *Conselho Escolar e valorização dos trabalhadores em educação* (BRASIL, 2006a):

Os sindicatos, como “criaturas do capitalismo”, são a principal resposta orgânica encontrada pelos trabalhadores em educação para lutarem contra a desvalorização salarial e profissional, através de reivindicações por pisos salariais nacionais dignos, carreira unificada e melhores condições de trabalho (BRASIL, 2006a, p. 26).

Em consonância com o texto publicado no Memorial 30 anos da FASUBRA Sindical (2010), os trabalhadores das universidades,

emergindo do papel secundário que lhes fora destinado por uma estrutura hierárquica onde se refletiam as relações de poder tão bem definidas por Karl Marx em seus vários estudos sobre a luta de classes, ousaram contestar. E entendendo que a contestação pura e simples não seria o suficiente para mudar os status quo de instituições carregadas de valores que não eram os seus, esses Trabalhadores (as) - poucos no início - se unem, definem seus objetivos, criam seus projetos. Pensam as instituições e qual o seu papel nelas. Determinam os seus próprios instrumentos de luta (FASUBRA, 2010, p. 4).

A década de 1980 foi marcada por greves que reivindicavam a igualdade entre os trabalhadores das universidades, com intensa atuação da FASUBRA que buscava a isonomia e reposição salarial. Nesse período, as relações de trabalho se diferenciavam entre as universidades e também dentro das próprias instituições, como no caso das autarquias, que existia em seus quadros servidores estatutários, regidos pela Lei 1.711 de 1952, além de outros servidores cuja relação se estabelecia por meio da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), e, ainda, os contratos temporários (FASUBRA, 2010).

Esse processo, por vezes, contraditório buscou construir um referencial de enfrentamento desta realidade em relação a um discurso hegemônico com vistas a superar a subalternidade desses profissionais. Considerando ainda, que esses discursos e formulações buscaram situar o trabalho dos TAEs como uma parte fundamental para o funcionamento da

instituição e, diretamente relacionado ao processo educativo, com o fim de superar a dicotomia entre atividade-fim e atividade-meio (VALLE, 2014).

Para tanto, Valle (2014, p. 6) relata que “a partir dos anos 80, no contexto do processo de redemocratização do Brasil, os servidores da área de educação e os técnico-administrativos em particular, buscam reestruturar suas entidades de caráter associativo para um papel mais sindical e propositivo”, no intuito de formalizar instrumentos que sistematizassem as concepções do movimento, além de se constituir em orientadores estratégicos dos embates dentro e fora das universidades.

Nessa direção, a FASUBRA e as associações ligadas aos trabalhadores das universidades assumem como tarefa estratégica, isto é, a construção de uma identidade dos trabalhadores da educação, o que requeria uma formação política que fosse promotora dessa identidade. Gonzaga (2011, p. 81) reforça essa realidade, afirmando que no intuito de conquistar melhorias nas condições de vida e trabalho e também romper com essa visão de “subalternidade que caracterizava os TAE’s que, na década de 1980, um grupo de militantes, orientados por uma postura ideológica e política semelhantes, iniciou um processo de lutas que alcança os nossos dias e que vale a pena ser resgatada”.

No que diz respeito às lutas desses trabalhadores para superar os discursos hegemônicos de ineficiência do serviço público e, conseqüentemente, empreenderem mecanismos de construção de uma identidade profissional devidamente reconhecida, pela sociedade e pela comunidade acadêmica, Gonzaga (2011) informa:

Considerando o contexto político e a organização das lutas coletivas, as lideranças de diversas categorias profissionais do serviço público entenderam que o momento era propício para discutir com a categoria funcional a necessidade de romper com o discurso hegemônico de ineficiência da máquina estatal e construir uma identidade positiva para os funcionários públicos, que viviam (e ainda vivem) prensados entre a difamação e a invisibilidade (GONZAGA, 2011, p. 79).

Nesse sentido, Valle (2014, p. 23) traz contribuições significativas para este debate, uma vez que se propôs a investigar como os servidores TAEs buscaram se legitimar como sujeitos do processo de construção da universidade, a partir das reflexões que fizeram sobre o seu trabalho e o significado que a ele atribuíram. As conjecturas do autor pressupõem que “há um duplo padrão de alheamento e relativização do papel do servidor técnico-administrativo em educação na Universidade e também da constatação que estes servidores desenvolveram, no curso de suas reflexões, instrumentos de enfrentamento desta realidade“. O autor destaca

ainda outro padrão de alienação e estranhamento<sup>13</sup>, resultante de um discurso institucional hegemônico, que visa um distanciamento do servidor e secundarização do seu trabalho da atividade fim, que é a educação. “Este discurso institucional, às vezes proposital e direcionado, às vezes difuso, manifesta-se tanto nos instrumentos de gestão (formais e estruturais), como nas estratégias de poder, no próprio discurso docente e, também nas políticas de Estado e de Governo”.

Em decorrência dessa realidade, para garantir sua sobrevivência, muitos TAEs tiveram que recorrer a trabalhos informais durante ou após o expediente e realizar tarefas para suas chefias, em um sistema de troca de favores, relacionados à jornada de trabalho, no qual utilizam do nível hierárquico para benefício pessoal mediante barganhas de recursos públicos. Nessa ótica, eram desenvolvidos acordos com o fim de manter o poder instituído, o que impôs uma característica de subserviência da categoria, em busca de espaço e reconhecimento na instituição, o que demonstra a necessidade de superação do caráter subalterno desta relação (VALLE, 2014).

Em seus estudos, Gonzaga (2011, p. 81) também investigou as estratégias construídas por esses trabalhadores como contraponto ao processo de invisibilidade produzida no contexto da universidade, no intuito de se fazerem respeitados no cotidiano institucional e, construírem uma identidade profissional. Além disso, apresenta a indagação do lugar institucional ocupado pelos TAEs, em especial, com relação aos negros. Apesar da perspectiva sociológica do texto, sob o enfoque etnicorracial, a autora irá tratar dos silêncios e silenciamentos referentes à categoria dos TAEs, ao considerar que a “universidade ainda mantém resquícios de uma estrutura que afasta, não vê e não ouve aquilo que determinados segmentos têm a dizer”.

A questão da invisibilidade assume, portanto, uma conotação social, relacionada principalmente ao mundo do trabalho, visto que há uma separação historicamente constituída entre aqueles que exercem atividades que os colocam em posição mais elevada e outros em trabalhos entendidos como desqualificados ou mão de obra barata, evidenciando uma divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho operacional. “Essa diferenciação entre quem executa os trabalhos mais qualificados daquelas atividades com menos especialização, acaba por agravar o problema da invisibilidade social” (SCAPINI, 2014, p. 61).

---

<sup>13</sup> Entendemos alienação e estranhamento a partir dos estudos de Marx e Engels (2007) que defendem a alienação como ato de exteriorização das potencialidades no produto do trabalho, que no capitalismo é estranhada do produtor. Portanto, ainda que sejam termos conectados, uma vez que apresentam uma unidade de sentido, trata-se de momentos diversos de um processo de transferência objetiva das capacidades humanas pelo trabalho (alienação), seguido de um despojamento e falta de identificação (estranhamento).

Com efeito, é necessário considerar todos os integrantes da escola como protagonistas do processo educativo e torna-se imprescindível a construção de “uma prática de trabalho coletiva, comprometida com a qualidade da educação” (BRASIL, 2004b, p. 14). Nessa ótica, o processo de aprendizagem não é restrito às salas de aula e aos professores, tendo em vista que pensar a valorização dos profissionais requer uma discussão que abarque todos os profissionais presentes no ambiente escolar e que integram o processo educativo, independentemente da função que exerçam, e não apenas aqueles que atuam efetivamente nas salas de aula.

Os profissionais Técnicos Administrativos em Educação têm o campo de atuação complementar às ações que geram e organizam o trabalho educativo, entretanto não são menos indispensáveis à organização de uma instituição escolar, visto que todos os trabalhadores que atuam dentro da escola têm papel importante na formação dos alunos, a despeito da função que exerçam. Além do mais, o desempenho de um profissional não se restringe a suas funções técnicas, mas em toda a participação efetiva e consciente no processo educativo (BRASIL, 2004b).

Conforme Noronha (2016, p. 62), “devemos caminhar para uma carreira dos profissionais da educação que reconheça e respeite as especificidades de cada segmento e, ao mesmo tempo, valorize e ofereça perspectivas a todos aqueles que contribuem para a educação pública de qualidade no nosso país”. Nessa concepção, a educação não se dá apenas na sala de aula, mas em outros espaços em que também são transmitidos saberes e valores fundamentais na formação humana, do ser social. Assim, todos os espaços da escola são importantes espaços educativos, interativos e de vivência coletiva.

### 5.3 A VALORIZAÇÃO DOS TAES A PARTIR DA ANÁLISE DO PLANO DE CARREIRA DOS CARGOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO

Em decorrência de diversas reivindicações e debates, foi aprovado em 11 de janeiro de 2005, o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), no âmbito das instituições federais de ensino vinculadas ao MEC, constituindo-se como um instrumento de gestão que define os princípios e as diretrizes regulamentadoras do desenvolvimento profissional dos servidores ao longo da vida funcional. Vale destacar que o plano, possibilitou o reconhecimento da categoria dos TAEs, e a vinculação de seu trabalho ao objetivo institucional, qual seja, a educação. Outro aspecto relevante diz respeito ao reconhecimento, por parte do governo, da importância da qualificação e capacitação dos

TAEs para o oferecimento de um serviço de qualidade, além da formulação de uma tabela com índices remuneratórios proporcionais à qualificação do servidor.

O PCCTAE é fruto de rico processo de discussão coletiva que envolveu várias representações, com significativa participação dos TAEs, e compõe a luta pela valorização desses trabalhadores, em busca da consolidação da carreira e da profissionalização. Nessa direção, este plano enseja um instrumento de gestão de cargos que possibilita e exige a vinculação ao planejamento estratégico, além de uma gestão de pessoas vinculada aos objetivos institucionais e às necessidades de desenvolvimento pessoal e funcional. Nessa direção, preconiza a articulação entre o dimensionamento da força de trabalho, mediante programas de gestão de desempenho, de formação e de qualidade de vida no trabalho, e a democratização das relações e qualidade dos processos, entre outros princípios determinados no artigo 3º (BRASIL, 2005a).

O plano foi construído com ampla participação da categoria com o intuito de manter o servidor estimulado a atingir suas metas individuais de crescimento profissional já que contempla a carreira do TAE por quase todo o tempo que ele deverá permanecer no serviço público até a sua aposentadoria. Apesar de este plano representar um diferencial positivo para o trabalhador em educação no serviço público federal, ainda não é um instrumento eficaz e suficiente para conter a saída de servidores da carreira para outras instituições, por meio de concurso público, e também por remoção para outras unidades dentro da própria instituição de ensino onde estão lotados, ou ainda, por redistribuição para outras instituições públicas.

Considerado uma das maiores vitórias da categoria, o PCCTAE propicia a formação da identidade funcional dos TAEs, diferenciando-se dos demais planos de cargos e salários aplicados à administração pública por trazer em seu bojo não só uma tabela remuneratória, mas, principalmente, elementos de gestão institucional e conceitos inovadores. Nesse processo, merece destaque a posição de diversas representações, inclusive a FASUBRA, que permeado por momentos de recuos e avanços, conduziu o movimento de negociação, mantendo a coerência política, em defesa dos interesses coletivos da categoria (ALMEIDA, 2018, p. 155).

De acordo com os artigos 6º e 7º, este plano está estruturado em cinco níveis de classificação (A, B, C, D, E), com 4 (quatro) níveis de capacitação. Nestes termos, a forma de ingresso na carreira, bem os critérios básicos exigidos no processo de seleção dos TAEs constituem objeto de destaque desta lei, conforme estabelece o artigo 9º, o ingresso no cargo, será por meio de concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a escolaridade e experiência, podendo ser organizado em uma ou mais fases, incluindo, se for o

caso, curso de formação, observado o plano de desenvolvimento dos integrantes da carreira (BRASIL, 2005a).

Nessa direção, o servidor, após ingressar na carreira dos TAE, por meio de concurso público que poderá ser composto somente de provas, ou de provas e títulos, será posicionado na matriz hierárquica dos padrões de vencimento, considerando nível de capacitação, cargo e nível de classificação prevista nesta estrutura organizacional (BRASIL, 2005a). Por conseguinte, o servidor se desenvolverá na carreira TAE, exclusivamente, pela mudança de nível de capacitação e de padrão de vencimento mediante progressão por capacitação profissional ou progressão por mérito profissional

O PCCTAE disciplina o desenvolvimento na carreira dos servidores técnico-administrativos das instituições federais de ensino, em seu artigo 10, no qual define alguns conceitos relativos à carreira, e estabelece os procedimentos para progressões por capacitação e por mérito profissional. Conforme especificação estabelecida nos parágrafos 1º e 2º, respectivamente, a progressão por capacitação profissional refere-se à mudança de nível de capacitação mediante certificação, em programa de capacitação, compatível com o cargo ocupado, o ambiente organizacional e a carga horária, respeitado o interstício de dezoito meses; no caso da progressão por mérito profissional, ocorre a cada dois anos de efetivo exercício, desde que apresente resultado fixado no programa de avaliação e desempenho, no qual o servidor será posicionado no padrão de vencimento imediatamente subsequente, observado o nível de capacitação a que pertence (BRASIL, 2005a).

Ademais, o parágrafo 3º, deste artigo, estabelece que o servidor que tiver direito à progressão por capacitação profissional “será posicionado no nível de capacitação subsequente [*sic*], no mesmo nível de classificação, em padrão de vencimento na mesma posição relativa a que ocupava anteriormente, mantida a distância entre o padrão que ocupava e o padrão inicial do novo nível de capacitação”. No entanto, vale destacar que o parágrafo 5º, determina que a “mudança de nível de capacitação e de padrão de vencimento não acarretará mudança de nível de classificação” (BRASIL, 2005a). Este ponto constitui uma limitação do PCCTAE, uma vez que não permite a ascensão vertical do servidor.

Outra forma de desenvolvimento na carreira do TAE é a progressão por mérito. Semelhante a progressão por capacitação, o interstício desta progressão também requer 18 meses, este intervalo foi determinado pela Lei nº 11.784/2008. Para ocorrer tal progressão, o servidor deve apresentar resultados satisfatórios fixados de acordo com o programa de avaliação de desempenho formalizado por cada instituição. O valor acrescentado pela

progressão por capacitação e por mérito, atualmente, corresponde a uma variação de 3,8% entre os níveis de classificação da matriz hierárquica proposta pelo PCCTAE.

No que tange ao incentivo à qualificação, é regulamentado no artigo 11, que será concedido em razão da obtenção de titulação acima da exigida para ingresso no cargo. A base percentual será calculada sobre o padrão de vencimento percebido pelo servidor, segundo os parâmetros estabelecidos no artigo 12, tais como, a aquisição de título em área de conhecimento com relação direta ou indireta ao ambiente organizacional de atuação do servidor. Deste modo, o percentual referente ao título acadêmico que tenha relação direta com o ambiente organizacional, será maior do que aquele que tenha relação indireta, conforme demonstrado nos Quadros 5 e 6, adiante, que apresentam uma nova redação dada pela Lei 11.784/2008(BRASIL, 2008a).

Quadro 5 - Percentuais para a concessão do incentivo à qualificação, até 31 de dezembro de 2012

Nível de Classificação	Nível de escolaridade formal superior ao previsto para o exercício do cargo (curso reconhecido pelo Ministério da Educação).	Percentuais de incentivo por área de conhecimento	
		Relação direta	Relação indireta
	Ensino fundamental completo	10%	-
A	Ensino médio completo	15%	-
	Ensino médio profissionalizante ou ensino médio com curso técnico completo ou título de educação formal de maior grau	20%	10%
	Ensino fundamental completo	5%	-
B	Ensino médio completo	10%	-
	Ensino médio profissionalizante ou ensino médio com curso técnico completo	15%	10%
	Curso de graduação completo	20%	15%
	Ensino fundamental completo	5%	-
	Ensino médio completo	8%	-
C	Ensino médio com curso técnico completo	10%	5%
	Curso de graduação completo	15%	10%
	Especialização, superior ou igual a 360 h	27%	20%
	Ensino médio completo	8%	-
D	Curso de graduação completo	10%	5%
	Especialização, superior ou igual a 360h	27%	20%
	Mestrado ou título de educação formal de maior grau	52%	35%
	Especialização, superior ou igual a 360 h	27%	20%
E	Mestrado	52%	35%
	Doutorado	75%	50%

Fonte: Anexo IV, da Lei 11.091/ 2005. Redação dada pela Lei 12. 772/ 2012.

Quadro 6 - Percentuais para a concessão do incentivo à qualificação, a partir de 1º de janeiro de 2013

Nível de escolaridade formal superior ao previsto para o exercício do cargo (curso reconhecido pelo Ministério da Educação)	Percentuais de incentivo por área de conhecimento	
	Relação direta	Relação indireta
Ensino fundamental completo	10%	-
Ensino médio completo	15%	-
Ensino médio profissionalizante ou ensino médio com curso técnico completo	20%	10%
Curso de graduação completo	25%	15%
Especialização, com carga horária igual ou superior a 360h	30%	20%
Mestrado	52%	35%
Doutorado	75%	50%

Fonte: Anexo IV, da Lei 11.091/ 2005. Incluído pela Lei 12. 772/ 2012.

Ainda no artigo 11, vale destacar, os parágrafos: 1º e 4º, que esclarecem, respectivamente: “os percentuais do Incentivo à Qualificação não são acumuláveis e serão incorporados aos respectivos proventos de aposentadoria e pensão”; e, a partir de 1º de janeiro de 2013, o incentivo à qualificação, “será concedido aos servidores que possuírem certificado, diploma ou titulação que exceda a exigência de escolaridade mínima para ingresso no cargo do qual é titular, independentemente do nível de classificação em que esteja posicionado” (BRASIL, 2012a).

Portanto, o plano de carreira dos TAEs contempla a progressão por mérito, relativa ao tempo de serviço; por capacitação através de cursos de aperfeiçoamento; e incentivo à qualificação por nível de educação formal superior à exigência mínima do cargo, que pode acrescentar até 75% ao vencimento básico.

O sistema de remuneração para os integrantes do plano de carreira é estabelecido no capítulo IV, artigo 13, que “será composta do vencimento básico, correspondente ao valor estabelecido para o padrão de vencimento do nível de classificação e nível de capacitação ocupado pelo servidor, acrescido dos incentivos previstos nesta Lei e das demais vantagens pecuniárias estabelecidas em lei”. O artigo 14, alterado pela Lei 11.784/2008, versa sobre os vencimentos básicos do PCCTAE, com efeitos financeiros a partir das datas nele especificadas, no qual incidirão os reajustes concedidos a título de revisão geral da remuneração dos servidores públicos federais, conforme estabelecido no parágrafo único (BRASIL, 2008a).

Acrescentamos, ainda, que esta lei estabelece os princípios e diretrizes de composição do plano de desenvolvimento institucional, atinente ao desenvolvimento dos servidores integrantes do PCCTAE. Conforme o parágrafo 1º, do artigo 24, o plano de desenvolvimento dos integrantes do plano de carreira deverá contemplar: o dimensionamento das necessidades institucionais, com definição de modelos de alocação de vagas que contemplem a diversidade da instituição, o programa de capacitação e aperfeiçoamento, e o programa de avaliação de desempenho.

Segundo Gonzaga (2011), após o enquadramento dos TAEs no PCCTAE, constatou-se uma

defasagem educacional dos trabalhadores/as, tal qual já havia sido observado em 1987, quando da implantação do PUCRCE. De acordo com o Boletim do Sindicato, datado de setembro 2005 [...] 79% dos trabalhadores/as permaneceram nos níveis de capacitação 1, ou seja, não apresentavam cursos de capacitação com carga horária e compatibilidade com os ambientes organizacionais de lotação. Enquanto os “servidores que tinham educação formal superior ao exigido pelo cargo representavam 1/3 do total” (Boletim da CIS/UFMG, 2010:2) (GONZAGA, 2011, p. 89, grifo do autor).

Sobre a constituição do PCCTAE, Almeida (2018) declara que não é de natureza totalmente técnica, ao contrário, é resultante do debate político do segmento dos TAEs.

Ele expressa na prática aquilo que se conseguiu avançar, ou não, em termos políticos e, nesta acepção, ele é práxis, une a teoria e ação, concepção e prática. Apesar dos avanços da representação sindical da FASUBRA na elaboração do projeto e nas negociações com o governo, o plano ainda não foi implementado em sua plenitude nesses mais de dez anos. Existem questões que ainda não se concretizaram, tais como, a racionalização dos cargos, e o dimensionamento de pessoal, níveis de capacitação, padrão de vencimentos, atualização dos ambientes organizacionais por áreas de conhecimentos, descrição dos cargos, ascensão funcional e aumento do piso salarial (ALMEIDA, 2018, p. 168).

Outro ponto destacado por Almeida (2018) diz respeito à conquista do direito de se profissionalizar, garantindo aos TAEs o afastamento para qualificação, ainda que internamente nas instituições tenha a sua aplicabilidade questionada, pois não prevê a possibilidade de contratação de TAE substituto, o que evidencia a necessidade de aperfeiçoamento da carreira.

Por sua vez, Moura (2017, p. 30) salienta que a partir da criação do PCCTAE, realizou-se uma transição dos servidores técnico-administrativos, do então vigente, Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE) para o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativo em Educação. Diante dessa nova realidade,

surgiu a possibilidade de crescimento, por meio da progressão por capacitação e por mérito profissional. “Com o crescente aumento da qualificação, inicia-se também uma mudança do contexto profissional nas instituições federais, especialmente nas relações de trabalho que se constroem em função do ensino”, em que observamos o ganho de espaço para os demais profissionais da área da educação.

Diante disso, os impasses oriundos do não cumprimento, por parte do governo, dos acordos e das mesas de negociações, além da retirada de direitos e recursos, inviabilizam e colocam em risco a concretização e execução do plano de carreira, podendo levar à precarização do trabalho dos TAEs.

Vale destacar a existência de um fenômeno observado no IF Baiano, campo empírico desta pesquisa, assim como em outros órgãos que compõem o serviço público federal, a saber, a ocupação de postos de trabalho por profissionais com escolaridade acima da mínima exigida para o cargo. Deste modo, a instituição se depara com trabalhadores mais qualificados para atuação no cargo, podendo ou não agregar valor ao serviço devido à existência de profissionais de outras áreas. Tal situação pode desmotivar os servidores, ao considerar que a falta de compromisso com os resultados da organização, interferem na construção de uma identidade ou um vínculo com a instituição. Esta realidade pode até mesmo motivar a saída destes servidores para ocupar outro cargo compatível com seu nível de escolaridade

Nessa perspectiva, o PCCTAE privilegia o incentivo à consolidação da identidade, à formação e valorização dos TAEs, caminhando na contramão da política neoliberal. Não obstante, não atingir o objetivo pleno, constitui-se numa relevante contribuição da categoria com vistas à construção de um modelo de relações de trabalho no serviço público, servindo, ainda, de referência para outras categorias que busquem a melhoria da gestão pública.

Nesse contexto, destacamos algumas contradições advindas da implementação deste plano, que ao longo do tempo, sofreu algumas modificações que comprometem a garantia de suas concepções, e, em consequência, interferem na constituição da identidade e valorização dos TAEs. Conforme destaca, Valle (2014, p. 158) a centralidade da carreira como elemento estratégico de superação da subalternidade, a partir da sua implantação em 2005, tem sido criticada em relação a alguns aspectos.

Como se pode observar, em 2005 a distribuição dos pisos salariais se dá de forma absolutamente linear. Com a alteração da matriz hierárquica, a partir de 2008, a linha se ‘inclina’ no nível de classificação ‘E’, representando reajustes diferenciados para servidores do mesmo plano. A quebra da linearidade é a negação de conceitos caros à categoria, como a construção da nossa identidade, a afirmação de que somos todos técnico-administrativos

em educação, de que todos os “fazeres” no interior das instituições são importantes – e indispensáveis – para a construção da Universidade e da sociedade que queremos. Mais ainda, nega-se a ideia de valorização social do trabalho e de que não só a escolaridade formal é decisiva e preponderante para a classificação dos cargos. Na estrutura original do Plano, um servidor que ingressasse na classe E, estaria equiparado a um servidor da classe D com mais ou menos 12 anos de trabalho, o que é, considerando os mesmos critérios de hierarquização, razoável. Na estrutura proposta pelo governo para 2010 esta equiparação se dará com um servidor da classe D com mais ou menos 32 anos, em final de carreira. Não há lógica alguma de valorização social nesta formulação (VALLE, 2014, p. 158).

Outro aspecto, levantado por Fonseca (1996), diz respeito às possibilidades de a carreira contribuir efetivamente para a constituição da identidade dos TAEs, tendo em vista a forma como é percebida pela categoria, o que nos remete ao distanciamento, em que parte expressiva dos servidores não compreendem de forma ampla, a relação entre carreira e identidade, reduzindo-a aos aspectos mais visíveis, quais sejam os salários e as possibilidades de desenvolvimento. Se o elemento da identidade é indispensável na concepção da carreira, faz-se necessário, então, o debate em torno de estratégias que permitam, por parte destes contingentes, a apreensão desta realidade.

A contradição está posta, ao despontar uma crescente tendência direcionada ao projeto neoliberal cuja matriz teórica, política e ideológica diz respeito à efetivação do Estado mínimo, podendo levar à precarização do trabalho dos TAEs, por meio da extinção de cargos e funções relativas às atividades destes trabalhadores, e a falta de estímulo à carreira, na medida em que a tendência das forças neoliberais é justamente o enfraquecimento da educação pública.

A recente decisão quanto ao peso de 70% para a categoria docente no processo de escolha do Reitor, em contrapartida a 15% do segmento TAE, apresenta alguns elementos para a análise e reflexão dos servidores Técnicos Administrativos em Educação. Esta defesa do peso maior para os professores apresenta inconsistências e incongruências, que devem ser questionadas, pois remontam a épocas restritivas do pensamento e da ação. Tais argumentos se concentram no entendimento de que a categoria docente tem mais responsabilidades perante a instituição, por conta das atividades de ensino, pesquisa e extensão que exercem, e que se constituem a razão da existência da instituição educacional, em detrimento ao reconhecimento profissional dos TAEs. Esta linha de argumentação fundamenta o entendimento de que os professores devem ter um maior peso sobre os processos decisórios, justificando maiores contribuições e responsabilidades ante os objetivos institucionais.

Vê-se, portanto, que é um quadro extremamente complexo, pois a estrutura verticalizada e departamental da instituição com restrições ao exercício da democracia na gestão administrativa desvaloriza os profissionais que compõem a instituição, em relações excludentes e subalternizadas, cuja cultura política e administrativa ignora o trabalho em sua totalidade. Portanto, sem fazer uma análise mais profunda das condições nas quais esta assimetria se produziu, e as suas formas de manifestação, estaremos contribuindo para a perpetuação de desigualdades entre os segmentos da instituição. Diante do exposto, faz-se necessário a criação de espaços ampliados para debater estas e outras questões que vão se tornando fontes de tensionamentos.

Por fim, no que se refere à carreira dos TAEs, bem como sobre a análise da implementação do PCCTAE, observamos algumas limitações e desafios, que se intensificam, diante do cenário político vivenciado, que nos levam a ponderar sobre as questões atuais deste plano de carreira, e o que podemos fazer frente às novas demandas requeridas aos servidores. Demandas essas, que exigem novas formas de organização dos processos de trabalho no interior das instituições, atualização permanente e um novo perfil de servidores, diante de contextos que defendem a privatização e terceirização crescentes, o reposicionamento dos aposentados, e a racionalização de gastos, dentre outras questões prementes. É preciso retomar o debate, a reflexão e a formulação sobre o aprimoramento da carreira e as relações de trabalho no âmbito da comunidade acadêmica, dos sindicatos e entidades de base, assim como com a sociedade como um todo.

### **5.3.1 Discussões sobre o Técnico Administrativo em Educação: especificidades e atribuições**

Os Institutos Federais são compostos internamente por quatro categorias fundamentais: os discentes, os docentes, os Técnicos Administrativos em Educação, e os funcionários terceirizados. Com relação aos servidores efetivos do sistema federal de educação, vigora a categorização entre docentes e TAEs, que estão submetidos ao Regime Jurídico Único estabelecido pela Lei. 8.112/90 (BRASIL, 1990). No entanto, as carreiras se diferenciam: os TAEs estão balizados pela Lei 11.901/2005, que instituiu o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PPCTAE), que será abordado em tópico específico; quanto aos docentes, vinculam-se ao Plano de Carreiras do Magistério Superior ou ao Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, em conformidade com legislações específicas.

Os TAEs exercem atividades técnicas, administrativas e operacionais necessárias à consecução dos objetivos institucionais e, também relacionadas às funções atinentes ao exercício de direção, chefia, coordenação e assessoramento. As atividades são realizadas em diferentes ambientes de trabalho e estão presentes, praticamente, em todos os setores da instituição. Esta heterogeneidade de atividades exige um esforço dos servidores quanto à apropriação da natureza do seu trabalho e das finalidades da organização.

De acordo com o PCCTAE (BRASIL, 2005a), as atividades realizadas pelos TAEs são caracterizadas por uma multiplicidade de funções, representa a diversidade dos ambientes de trabalho dessa instituição, cujas atribuições gerais dos cargos são: planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades técnico-administrativas inerentes ao ensino, à pesquisa e à extensão nas instituições federais de ensino; e executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a instituição disponha, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. As atribuições dependem do ambiente organizacional em que está lotado o TAE e das especificidades do cargo, observando as competências e qualificações do trabalhador. Nessa perspectiva, as atividades deste cargo concentram-se em dar suporte administrativo e técnico nas diferentes áreas da universidade e, inclusive, assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Segundo Oliveira e Araújo (2016, p. 201), os TAEs, “como o nome evidencia, possuem especificidades e funções que o diferenciam dos demais técnicos administrativos do Serviço Público Federal”. E complementam:

O acréscimo da locução “em educação” possibilita diferenciar tal categoria devido à particularidade de sua atuação em um ambiente compromissado com o papel social das Instituições de Educação Superior (IES). A singularidade de atuação dos TAEs é ressaltada pelas atribuições inerentes ao cargo, especificadas em regulamentos e normativas, e evidenciam sua participação na construção de uma educação transformadora, democrática e de inclusão e valorização das identidades (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2016, p. 201, grifo das autoras).

A categoria dos TAEs abarca cargos e experiências profissionais diversificadas, com requisitos de escolaridade bem diferenciados, desde o ensino fundamental incompleto até o ensino superior, compondo diferentes níveis de titulação, sob uma mesma categoria trabalhista, em que apesar da conexão por meio da carreira, possuem a especificidade de exercer atividades diferenciadas.

Nessa contextura, não podemos deixar de destacar a heterogeneidade dos TAEs, tendo em vista que a estrutura das instituições de ensino e o grande número de atividades inerentes ao desenvolvimento de suas atividades resultam na exigência de trabalhadores com as mais variadas atribuições e especialidades, que garantem a continuidade e a permanência dos serviços prestados pela instituição, em que a dedicação e empenho no desempenho das atividades laborais, têm sido fundamentais para garantir a escola como um espaço vivo e dinâmico. Portanto, a heterogeneidade da categoria, é constituída por classes sociais que se fazem representar de forma diferenciada, em que tratá-la como um grupo homogêneo é negar a realidade concreta. Desta forma, a categoria dos TAEs compõe um grupo de cargos formado por profissionais bastante diversos, cuja unidade é síntese de múltiplas determinações. A diferenciação dos estratos existentes no seu interior deve contribuir para o conhecimento mais profundo do conjunto maior, qual seja, os profissionais da educação.

No entanto, essa característica não pode ser um impedimento para uma efetiva organização do grupo voltada aos interesses da classe trabalhadora, principalmente, levando-se em conta a divisão hierárquica do trabalho e os favorecimentos que acarreta. Para além das atribuições de suporte operacional e administrativo, consideradas como atividades-meio, salientamos que os TAEs estão envolvidos, de forma direta ou indireta, no trabalho desenvolvido nos IFs em nível de ensino, pesquisa, extensão.

## **6 COM A PALAVRA OS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO: RELATOS SOBRE VALORIZAÇÃO, FORMAÇÃO, CARREIRA E REMUNERAÇÃO**

*Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (PAULO FREIRE, 1987, p. 78).*

Nesta seção, apresentamos os resultados desta investigação a partir da perspectiva dos sujeitos, na qual empreendemos uma análise da realidade vivenciada pelos TAEs em seu cotidiano de trabalho no IF Baiano, *campus* Itapetinga, a contar dos posicionamentos e significados atribuídos à valorização profissional. Por esse ângulo, investigamos como as políticas de valorização são concretizadas nas normativas internas do IF Baiano, e, por conseguinte, nas ações direcionadas aos TAEs, para tanto, recorreremos à particularidade como categoria de conteúdo, ao considerar a realidade dos participantes.

Com vistas a construir e consolidar uma política de reconhecimento e valorização destes profissionais apontamos os elementos imprescindíveis a este processo, no intuito de deflagrar ações concretas de valorização dentro dos eixos: Carreira – Formação – Remuneração – Condições de trabalho e saúde. Sob tal acepção, a materialidade da valorização acontece pela articulação e desdobramentos relacionados a estes elementos, tendo em vista que as análises e os procedimentos partem das categorias de investigação que são apreendidas na relação com o objeto.

À vista disso, empreendemos, ainda, a análise das categorias de conteúdo que emergiram a partir da pesquisa empírica, tendo em vista que a análise evidenciou outros aspectos contidos nas categorias de valorização, tais como: trabalho e subalternidade, que são abordados no decorrer do texto, buscando, dessa forma, conhecer o objeto em sua especificidade, bem como extrair as suas múltiplas relações e mediações. É nesse contexto que Kuenzer (2008) explicita que os recortes advindos de uma determinada realidade, são denominados categorias de conteúdo, por se tratar de elementos definidos a partir da apropriação teórica e prática do conhecimento revelado pelo objeto. Por conseguinte, acrescenta outra lógica à ciência, a lógica dialética, que contempla o objeto em seus múltiplos aspectos, relações, mediações e movimento.

Por sua vez, Cury (1989) complementa esse pensamento, ao assegurar que as categorias de conteúdo não são estáticas, prontas e acabadas, mas se complementam de forma recíproca, em uma relação dialógica que contribui para a interpretação dos fenômenos, na

medida em que dão subsídios aos posicionamentos de investigar a natureza da realidade social, assim como as vinculações desta realidade.

Intencionamos, portanto, uma reflexão teórica sobre a prática a partir de um movimento que busca o conhecimento crítico com vistas à transformação da realidade investigada, considerando a práxis como ação refletida. Ademais, com vistas a compreender a realidade para além de sua aparência, buscamos no desenvolver desta pesquisa, uma aproximação com a orientação teórica e metodológica da dialética. Enquanto método de investigação é na prática que os indivíduos devem demonstrar a autenticidade do pensamento, articulada à reflexão teórica, na qual o conhecimento produzido por meio da compreensão da totalidade do fenômeno investigado apresenta elementos que contribuem para a compreensão e intervenção no real (FRIGOTTO, 1997).

Nessa direção, Frigotto (2001, p. 73) demarca a dialética materialista histórica enquanto uma concepção de mundo, ao considerar que este método possibilita “a apreensão da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica”. Portanto, a dialética vai além da compreensão de uma realidade, ela se constitui em uma concepção de mundo, que permite capturar as estruturas e dinâmicas do objeto em seu movimento real. Ao lidar com os procedimentos analíticos e operar a síntese deste movimento é que o pesquisador transfere para o nível do pensamento o conhecimento da realidade do objeto, possibilitando, por meio da pesquisa, expor no plano ideal a essência do objeto que investigou.

É nesse contexto que explicitamos as percepções e repercussões de valorização dos TAEs no âmbito do IF Baiano, por meio de depoimentos que apresentam o contexto particular em seu movimento real. Nesse sentido, com vistas a garantir a confidencialidade dos dados, assim como para preservar a identidade dos participantes desta pesquisa, foram atribuídos nomes fictícios, conforme solicitação da pesquisadora aos sujeitos para que identificassem um sentimento ou sensação relacionada ao seu contexto de trabalho.

Deste modo, a apresentação em cada depoimento identifica o participante de acordo com o termo que qualifica a sensação em relação ao trabalho escolhido por cada um, sendo apresentada a grafia em caixa alta e em negrito, quais sejam: **ÂNIMO – BUSCA – IDENTIDADE – PRAZER – REALIZAÇÃO – RESSIGNIFICAÇÃO – TÉDIO**.

No decorrer da conversa com os participantes, percebemos em cada fala o porquê de tais sentimentos em referência ao trabalho, em razão de que cada depoimento traduz as sensações e anseios em relação à realidade vivenciada, tanto no contexto específico de ser

TAE em um instituto federal, quanto no cenário universal de servidor público sob a égide de políticas públicas pensadas na lógica de uma sociedade capitalista.

Ao tratar sobre a universalidade, singularidade, e particularidade, Masson (2012) assevera a necessidade de existir um encadeamento entre essas propriedades, tendo em vista que o fenômeno em si é apenas um recorte da realidade. De tal modo, a relação entre essas propriedades é essencial para apreensão do objeto de pesquisa, pois caso estejam separadas, podem se desvincular da realidade pesquisada ou alterar sua percepção.

Conforme observamos nos fragmentos que se seguem:

Pensei justamente na questão de ânimo nesse sentido de ter esperança, apesar de saber que a coisa não está como deveria, por exemplo, não coloquei nada sobre satisfação, felicidade, nem uma sensação positiva, nessa expectativa de que um dia as coisas sejam melhores, de fazer a minha parte nesse sentido, também não usei uma sensação negativa, senão a gente entra num quadro de que a coisa está ruim mesmo, então, senta aqui e vamos chorar [...] (ÂNIMO, 2019).

É um misto de sentimentos, ora estou empolgada com o que posso fazer aqui, ora me dá um desânimo. Eu me sinto satisfeita com o que eu escolhi, pois tive outras opções. Mas não vou dizer que é realização, que sou realizada profissionalmente. Fico pensando o que posso fazer pra melhorar o meu trabalho, nunca me dou por satisfeita, sempre penso o que eu poderia fazer melhor. Então, a sensação é que está faltando alguma coisa, de que não estou completa, ainda falta e eu busco, muita coisa ainda está por vir e tenho muito ainda a aprender, a buscar também (IDENTIDADE, 2019).

[...] profissionalmente eu estou realizada, não sairia da profissão de jeito nenhum (REALIZAÇÃO, 2019).

[...] Temos um bom relacionamento com todos aqui, e isso causa um prazer, uma vontade de você vir trabalhar todo dia, pois é um lugar que você passa a maior parte do seu tempo (PRAZER, 2019).

Outras questões sobressaem nas falas de **RESSIGNIFICAÇÃO** e **TÉDIO**, que no exercício das tarefas cotidianas, revelam não somente uma sensação, mas novas metas e posturas relativas ao trabalho. Nesse sentido, **TÉDIO** aponta a falta de estrutura e algumas situações geradoras de estresse que acarretaram uma desmotivação em relação ao trabalho, ao passo que **RESSIGNIFICAÇÃO**, vivencia um momento de autoconhecimento, de possíveis mudanças, no sentido de dar um novo significado ao trabalho. Além do mais, a conversa com **BUSCA** trouxe relatos de um profissional que também está se reinventando no trabalho, em busca de fazer o melhor naquilo que lhe é proposto, por meio de um novo olhar para o seu cargo e função.

## 6.1 O OLHAR DOS TAES SOBRE A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DO IF BAIANO: SATISFAÇÃO X ACOMODAÇÃO

Abordar a questão da valorização profissional dos Técnicos Administrativos em Educação é adentrar em uma temática multifatorial e pouco explorada, que nos instiga a compreender as manifestações de valorização a partir da percepção e entendimento dos TAEs que a vivenciam em seu cotidiano de trabalho no IF Baiano, *campus* Itapetinga. Esta concepção permite a apreensão do real articulado em suas relações, na busca da essência do fenômeno, daquilo que está por detrás da aparência, sobre a qual a concepção materialista se debruça com o fim de compreender o movimento histórico e as contradições da realidade.

Sob esse prisma, Frigotto (2001) salienta que o conhecimento que é produzido pelo indivíduo,

reproduz o real em suas múltiplas determinações com o objetivo de superar a aparência mediata das coisas e atingir a sua essência. A partir do dado empírico, o real é observado pelo sujeito diretamente em sua aparência e indiretamente em sua essência, de modo a possibilitar o entendimento e o desvelamento dos processos presentes nos fenômenos estudados, distinguindo assim aquilo que é aparente daquilo que é essencial apreender no processo de investigação (FRIGOTTO, 2001, p. 49).

Por esse viés, as pesquisas fundamentadas no materialismo histórico dialético possuem como premissa central a necessidade de compreender e explicar o fenômeno investigado, assim como se apresenta na realidade, com base no pressuposto de que a realidade deve ser compreendida e analisada a partir do movimento histórico e de suas contradições. Portanto, a compreensão do real se efetiva ao atingir, pelo pensamento, um conjunto amplo de relações, particularidades que são captadas numa totalidade, que nos possibilita conhecer a realidade concreta na sua dinâmica, movimento e inter-relações.

Com base em Dourado (2016), as ações em prol da valorização profissional envolvem de maneira ampla e articulada a luta por melhorias nas condições de trabalho, garantia de formação inicial e continuada, piso salarial nacional para todos e regulamentações legais para a carreira dos profissionais da educação. Nessa direção, cada elemento tem seu valor de forma isolada, mas também juntos se complementam, tornando-se imprescindível a interligação de tais elementos, para que de fato se estabeleça uma política sistemática e permanente de valorização dos profissionais da educação.

Nessa acepção, a visão dos sujeitos, materializada nas *conversas interativo-provocativas*, possibilitou um rico debate permeado pelos elementos que compõem o eixo da valorização, elementos esses, que se apresentam imbricados entre si, e constituem, por conseguinte, as categorias relativas à realidade vivenciada pelos TAEs em seu cotidiano de trabalho. Realidade, por vezes, instável e contraditória em suas próprias concepções.

Frente ao exposto, iniciamos a discussão a partir da concepção de valorização defendida por **ÂNIMO**, em que a ideia mais imediata ao pensar em valorização refere-se ao reconhecimento, “como se fosse uma retribuição, tanto material quanto imaterial, que você é reconhecido no que faz, pelo resultado do seu trabalho, e a valorização também como indivíduo, e como parte de uma categoria, de um grupo”. Deste modo, considera a prerrogativa de se identificar enquanto indivíduo e com o cargo específico, mas também a questão de fazer parte de uma categoria profissional.

Isto significa pensar que sejam valorizados tanto individualmente, quanto na condição de uma categoria geral, como o grupo de TAEs deste *campus*, e com os TAEs da Rede Federal de Educação, expressando uma valorização da carreira ao considerar o reconhecimento do macro. O que condiz com o pensamento de Frigotto (2001) para o qual a dialética deve ser capaz de compreender a realidade a partir da totalidade, do particular e do geral. Tendo em vista que o fenômeno não está fora de um contexto, ou separado do todo, mas faz parte de uma estrutura social construída pelo homem e para o homem em total correlação com o mundo material.

**ÂNIMO** refere-se, ainda, à necessidade de equiparação entre as categorias de servidores existentes na instituição, isto é, TAEs e docentes, na medida em que haja uma valorização enquanto indivíduos, mas também que os “dois seguimentos sejam valorizados, e valorizados nesse sentido, tanto nas questões de formação, capacitação, e remuneração, mas também que os indivíduos sejam valorizados”. Desta forma, é possível observar que o servidor traz pontos importantes para este debate, que dizem respeito ao reconhecimento pelo trabalho desenvolvido, a questão da identificação com o cargo específico, e também como pertencente a um grupo que integra uma carreira profissional, sem deixar de frisar também a necessidade de valorização enquanto ser humano.

Por seu lado, **PRAZER** considera que a valorização abarca diferentes variáveis, desde o reconhecimento do trabalho relacionado à atividade exercida, perpassando pela formação e promoção à capacitação, até o sentimento de pertencimento à instituição. Entendemos a promoção à capacitação aqui mencionada, como o aumento da remuneração procedente do direito ao incentivo à qualificação, que por sua vez, é resultado de uma etapa de formação,

conforme explicitado no Quadro 5 - Percentuais para a concessão do incentivo à qualificação, na quinta seção deste trabalho.

O entendimento de **BUSCA** amplia essa discussão, ao pontuar que para ocorrer a valorização profissional é preciso contemplar uma série de fatores, a começar pelo reconhecimento da importância do servidor. Deste modo, para que desempenhe suas atividades de forma satisfatória, é preciso que esse profissional esteja bem, levando-se em conta o entendimento de que ele “não é só um servidor. Costumo dizer que o ser humano é um quebra cabeça formado de várias partes, então não sou formada só pelo meu trabalho, tem a vida pessoal. E a valorização desse servidor, do profissional também engloba isso daí, entender o que ele passa fora do seu trabalho”. E acrescenta:

De uma forma geral, o servidor não é valorizado, e para o técnico administrativo essa situação piora, porque eu sinto de certa forma que é estratificado, tem duas categorias no nosso instituto: os docentes e os técnicos. Inclusive chegam a falar em docentes e servidores, como se apenas os técnicos estivessem aqui pra servir... E servir a quem? [...]. Então, muitas vezes, os técnicos administrativos ficam à margem, eu sinto dessa forma, como se nós fossemos marginalizados em muitas questões, não só a questão de valorização no que se refere à capacitação, mas também na valorização do conhecimento, de outros conhecimentos também, que a gente traz na bagagem por causa da vivência em outras instituições (BUSCA, 2019).

O trecho exposto por **BUSCA**, entre outros pontos, nos remete à problemática da divisão do trabalho dentro da instituição, tendo em vista que o espaço da atividade-meio sempre foi relegado a um plano secundário nas instituições, reforçando, portanto, certa invisibilidade e descrédito a este segmento, que luta para construir uma identidade própria que se concretiza em um processo de valorização.

Portanto, é contraditória a relação entre a atividade-fim e a atividade-meio, pois esta é considerada uma atividade subalterna dentro da instituição, ao considerar que, não obstante a organização dos servidores TAEs em sindicatos, e a conquista de um plano de carreira para a categoria, esta é uma realidade que ainda persiste, o que requer a consolidação de sua identidade na instituição no intuito de se enxergar sob outro olhar e nova perspectiva.

Nesse contexto, o depoimento de **RESSIGNIFICAÇÃO** acentua que a valorização não se restringe apenas à questão financeira, mas vai muito além. “É a valorização pessoal, a valorização do trabalho em si que você faz no seu dia a dia. Então, não é a valorização puramente financeira, eu acho que isso é uma consequência, claro que é importante pra gente se manter, pra ter uma qualidade de vida, mas não é só isso [...]”. Tal perspectiva indica que o servidor sente que é valorizado, não só pela retribuição financeira, mas também por outros

aspectos, no momento em que o seu trabalho é percebido, é elogiado, no tempo em que o seu trabalho é visto, e reconhecido.

Para **REALIZAÇÃO**, a valorização desdobra-se em alguns elementos, com destaque para a questão da formação que “perpassa pela continuidade da oportunidade de formação continuada, tanto nos afastamentos quanto no incentivo à formação continuada em *lócus*, ou seja, na própria instituição”. Registra ainda, que o *campus* ficou prejudicado pelo corte de recursos no ano de 2019, cuja situação tornou-se um empecilho para a formação e, conseqüentemente para a valorização dos servidores.

Ainda no contexto das concepções de valorização, **IDENTIDADE** concebe a valorização no sentido de respeito pelo trabalho realizado, no tempo em que “as pessoas entendem que aquilo que você faz é de fato uma coisa importante, [...] quando há respeito, reconhecimento e identificação com o que você realmente faz, mas isso aí parte muito do profissional [...]”. Nesse aspecto, a valorização está relacionada com o respeito enquanto profissional, que envolve a compreensão da importância do trabalho do outro, na medida em que pressupõe o conhecimento das atribuições e limites de determinada profissão, cargo ou função.

As falas dos sujeitos evidenciam que a valorização constitui um fenômeno que pode ser representado por vários elementos, a depender da diversidade de fatores abordados nas conversas, cuja interpretação varia de acordo com a percepção e postura profissional dos sujeitos participantes. Nessa assertiva, a concepção de valorização profissional apresentada pelos sujeitos, abrange desde o reconhecimento e respeito pelo trabalho, à necessidade de valorização pessoal, enquanto indivíduo, perpassando, ainda, pelos aspectos da formação continuada, capacitação e remuneração, até a sensação de fazer parte de uma instituição, bem como o pertencimento a uma categoria profissional. Além disso, são incluídos alguns benefícios integrantes do plano de carreira, tais como: o direito ao afastamento e o incentivo à qualificação.

Diante disso, do ponto de vista da dialética é pertinente captar, detalhadamente as articulações dos problemas em estudo, analisar os desdobramentos e averiguar as conexões que circundam os fenômenos. Nessa perspectiva, os relatos dos participantes nos fazem pensar de forma mais aprofundada acerca de outros aspectos que também dizem respeito à valorização ou desvalorização enquanto profissionais, enquanto indivíduos, que necessitam de reconhecimento, respeito, segurança e, sobretudo, a compreensão de que todos são importantes na sua função e contribuem de diferentes formas para o alcance da finalidade maior de uma instituição pública educacional.

### 6.1.1 Cenário político de (des)valorização dos TAEs

A conjuntura atual vivenciada pelos TAEs é caracterizada por alguns impedimentos e tratamentos diferenciados que denotam uma desvalorização, histórica e social desta categoria, sendo, portanto, definida pela falta de reconhecimento enquanto profissional. As dificuldades são intensificadas, dentre outros, por impactos causados pelo contexto atual do país que assiste as propostas de desmonte do serviço público e, conseqüente desvalorização e desarticulação da educação e de seus profissionais. Neste cenário, nos deparamos com legislações que limitam os direitos dos servidores, sobretudo, dos TAEs, como podemos observar em relação à exigência de alteração da normativa que regulamenta o afastamento de Técnicos Administrativos em Educação, em decorrência do Decreto nº 9.991/2019, explicitado na seção 5 desta dissertação.

No que diz respeito à conjuntura política, econômica e legal vivenciada pelos servidores públicos, podemos observar alguns ganhos, com várias modificações na carreira. Entretanto, a conversa com os TAEs evidenciou um quadro de instabilidade e incertezas quanto ao futuro, tendo em vista que a situação atual é uma incógnita para todos, principalmente, em relação à carreira. Apesar de ter conhecimento acerca da possibilidade de mudanças, não sabemos quais direitos permanecerão, pois desconhecemos o teor e alcance de tais alterações.

Isto condiz com a visão de **ÂNIMO** ao ponderar que pelo tempo de vivência enquanto categoria de Técnico Administrativo em Educação, a conjuntura denuncia que estamos

num cenário de incerteza, em que estão ocorrendo várias modificações que não são debatidas ou discutidas. Então, não sabemos se amanhã vamos acordar e ter a mesma carreira, muita instabilidade, muita incerteza. [...] não temos a garantia legal de que o pouco que se tem, permaneça. Então, no cenário macro a gente está nessa situação de modificação das coisas, e também das modificações internas que isso causa (**ÂNIMO**, 2019).

**ÂNIMO** cita, ainda, a criação de uma comissão para revisar a normativa sobre licença para afastamento, em que “apesar de a gente saber que, supostamente, a gente vai ser ouvido, por que estão solicitando nossas contribuições, não sabemos o que isso vai resultar ainda, então, está tudo sendo revisto, sendo modificado, está bem inseguro, você não sabe o que virá”. Argumento que ganha reforço em **RESSIGNIFICAÇÃO**, que retrata um cenário incerto e perigoso, uma vez que “não sabemos o caminho que vamos encontrar, nem o

caminho que vamos percorrer. Então, no momento é essa insegurança que acaba desestabilizando quem está aqui na ponta, nós que estamos aqui pra fazer o atendimento ao público”. Sob tal acepção, **PRAZER** complementa essa ideia:

Como hoje atuamos tanto nas universidades federais, quanto nos institutos federais, não sabemos se vamos permanecer no lugar onde estamos, ou se vai haver deslocamento para outras instituições que tiverem mais necessidade. Não sabemos se há possibilidade de fechamento de unidades também, que é uma coisa que se ventila, dependendo das demandas apresentadas pelo mercado (PRAZER, 2019).

Vivenciamos, portanto, um momento de transição e ajuste, que requer propostas mais flexíveis e justas, que não retirem os direitos alcançados, tendo em vista que a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do aparelho do Estado torna cada vez mais acentuado o quadro de instabilidade e precarização do trabalho dos TAEs. Em conformidade com o exposto, urge propiciar a superação das insuficiências e avançar em direção a uma valorização efetiva da educação pública em suas múltiplas dimensões e articulações.

Diante do contexto atual, **REALIZAÇÃO** defende a existência de uma luta maior, unificada, ao considerar o momento de instabilidade vivenciado pelos servidores públicos, posicionando-se de forma contrária à separação por categoria, uma vez que todos são servidores.

Então, no dia a dia trabalho muito com essa questão, não existe TAE e docente, e vice-versa, todos são servidores. No momento toda a categoria de servidores públicos está sendo prejudicada. Se formos comparar, ultimamente o cenário nacional, não existe diferença de TAE pra docente, o cenário está numa perspectiva ruim para ambas as categorias, mudança na aposentadoria, questão de regra de aposentadoria, congelamento de salários, corte de verbas, então ele não difere pra categoria A, B ou C, é a categoria geral de servidores (REALIZAÇÃO, 2019).

Reconhecemos a importância das organizações coletivas, bem como a perspectiva de uma luta maior em prol de categorias profissionais do serviço público, no sentido de reforçar uma resistência coletiva diante dos ataques à área educacional no país. Todavia, apontamos certas contradições que permeiam este campo, visto que, se é notório que toda a categoria de servidores públicos está sob ameaça de perda de direitos, é verossímil também a constatação de que tais retrocessos atingem de forma mais intensa aos servidores TAEs. Tal situação pode ser observada em alguns marcos regulatórios, como por exemplo, a Medida Provisória 914/2019 (BRASIL, 2019d), que altera o peso dos votos dos TAEs. Esta MP dispõe sobre o

processo de escolha dos dirigentes das universidades federais, dos institutos federais e do Colégio Pedro II. Em seu artigo 3º, estabelece o procedimento para consulta ao cargo de reitor. Por sua vez, o parágrafo 1º estabelece que a consulta terá como eleitores:

I - os servidores efetivos do corpo docente, lotados e em exercício na instituição, com peso de setenta por cento;

II - os servidores efetivos técnico-administrativos lotados e em exercício na instituição, com peso de quinze por cento; e

III - os integrantes do corpo discente matriculados nos cursos de ensino médio, técnico, de graduação e pós-graduação, presenciais ou a distância, com peso de quinze por cento (BRASIL, 2019d).

Na sequência, o artigo 4º estabelece os requisitos para se candidatar, em que: “Somente podem se candidatar ao cargo de reitor os docentes ocupantes de cargo efetivo na respectiva instituição federal de ensino [...]” (BRASIL, 2019d).

Pelo exposto, este dispositivo legal estabelece um percentual de representação das categorias, revelando uma disparidade em relação ao peso do voto entre TAEs e docentes, posto que prevê um percentual de 15% de eleitores representados pelos TAEs, contra 70% de eleitores docentes. Além do mais, restringe a candidatura ao cargo de reitor somente à categoria docente. Nestes termos, é notória a existência de uma separação e tratamento diferenciado entre as categorias de servidores. O que reforça a condição de invisibilidade, a falta de reconhecimento e, conseqüente desvalorização dos servidores Técnicos Administrativos em Educação. Portanto, não podemos deixar de considerar os diferentes aspectos desta realidade. Neste cenário, é imprescindível analisar o fenômeno para além da sua manifestação e aparência, no sentido de captar a essência, de desvelar a realidade, uma vez que “toda ciência seria supérflua se a forma de aparecimento e a essência das coisas coincidisse imediatamente”. (Marx, 1985b, p. 271).

No lastro desse caminho, **RESSIGNIFICAÇÃO** também aborda a valorização a partir dessa visão de que a desvalorização é imposta a todos os servidores, pois ao analisar a política em âmbito nacional, assinala a ocorrência de “uma decadência, uma desvalorização dos profissionais, dos servidores públicos como um todo, não vou colocar só TAEs, porque a gente sabe que está acontecendo de uma forma que abrange a todos”. Em contrapartida, **TÉDIO** afirma não aprovar esse

discurso de que somos todos servidores, porque é um discurso para invisibilizar, na verdade, toda vez que vem essa retórica é no momento em

que um técnico está pedindo algum direito, fazendo alguma reclamação [...] Diferente de quando é um docente exigindo alguma coisa, é sempre: “Ah não! Temos especificidades!” [...] seria muito mais verdadeiro afirmar que existem duas categorias, que têm especificidades diferentes, que têm características diferentes, mas as duas têm direitos, as duas merecem respeito, então, esse é mais um discurso para invisibilizar (TÉDIO, 2019).

De modo geral, a realidade atual do país não traz uma boa perspectiva para os servidores públicos, ao vir à tona algumas questões que estão postas, tais como, a reforma da previdência, que prevê alterações na aposentadoria, a defasagem salarial e o corte de recursos e de direitos, entre outros. Contudo, é preciso cautela, e faz-se necessário analisar os diferentes aspectos e pormenores dessa questão, uma vez que não podemos deixar de considerar que o posicionamento de categoria única, na atual conjuntura, pode prejudicar ainda mais a categoria dos TAEs, uma vez que já se encontram numa situação de falta de reconhecimento enquanto profissionais.

É válido e emblemático o lema de que: *somos todos servidores*, todavia, há outras nuances a serem analisadas no âmbito dessa problemática, que não invalidam a utilização deste lema, posto que, não basta o discurso de que existe apenas uma categoria, se a previsão legal, e o dia a dia de trabalho demonstram o contrário. Isso só reforça a condição diferenciada a que os TAEs estão submetidos. Inclusive, sem desmerecer as conquistas e lutas do SINASEFE, há controvérsias quanto à questão da existência de um sindicato único para os dois segmentos de servidores nos institutos federais. Dado que, se tem um lado positivo de fortalecimento e unificação da luta enquanto servidores públicos, profissionais da educação, por outro lado, torna-se um ponto crítico, que pode arrefecer a luta da categoria dos TAEs em suas especificidades. Como podemos observar a situação dos TAEs das universidades federais que possuem um sindicato próprio para representar a categoria, isto é, a FASUBRA, conforme abordagem apresentada na seção 5. Nesse contexto, a luta é intensificada, e são notórios os ganhos e avanços advindos desta organização sindical para toda a categoria de TAES, até mesmo, com destaque para a atuação ativa na luta e conquista do PCCTAE.

Nesse direcionamento, **BUSCA** complementa este debate ao retratar a realidade vivenciada pelos TAEs, em um cenário que aponta uma tendência em dificultar ainda mais a carreira, conforme situação ocorrida nesse ano de 2019, no qual registramos alguns decretos que restringem a saída do servidor em usufruir a licença para capacitação, na medida em que foram acrescentados “muitos requisitos, muitas regras, como se o direito estivesse sendo minimizado, se você não atender a todos esses critérios, você perde seu direito. [...] Você perde a oportunidade de se capacitar e de trazer esse conhecimento para instituição, para a

sociedade”. Diante do exposto, **TÉDIO** pondera sobre a questão da desvalorização do servidor, dado que, às vezes, o servidor cai num ciclo vicioso, pois a falta de estrutura leva a uma desmotivação, ao mesmo tempo em que, por estar desmotivado, não consegue uma estrutura mínima para trabalhar, e não tem uma previsão de quando esta situação será resolvida, devido à condição de que o serviço não tem a devida prioridade.

Ainda sobre a conjuntura atual, **IDENTIDADE** destaca a existência de muita desvalorização e ataque ao servidor público, visto que várias situações são associadas à imagem do servidor, mas que não condizem com a realidade, pois quem faz parte do processo, é que tem conhecimento de como se dá o trabalho no serviço público. Tal realidade traz a sensação de que estamos cada vez mais perdendo espaço, pois muitos cargos e profissões estão se extinguindo, gerando muita preocupação em relação a tantas incertezas, na qual observamos um retrocesso em relação aos direitos. “E isso impacta diretamente em nosso trabalho, porque o que fazemos, é reflexo também de como somos valorizados, [...]”. Tendo em vista que, à medida que somos reconhecidos pelo desempenho, temos ânimo para o aperfeiçoamento no trabalho,

e quando esse reconhecimento não vem, não vem também capacitação, não vem uma série de coisas que só ajudam a gente a trabalhar melhor e a desenvolver melhor o nosso trabalho, e quanto mais isso vai desmoronando, vamos perdendo mesmo a motivação, e também a qualidade do serviço. Não tem jeito, se não tem valorização, não tem como ter qualidade (IDENTIDADE, 2019).

Em uma previsão realista, **TÉDIO** acredita que o quadro político atual pressupõe que o objetivo seja cada vez mais a defesa da escola tradicional e extinção dos cargos que não são considerados essenciais. “[...] Não só TAE e docente é certo que vai ter algum ataque em relação ao plano de carreira, e a estabilidade [...] na verdade, qualquer servidor público federal. [...] o que vejo a longo prazo, seria uma terceirização mesmo irrestrita, na verdade pensando em cenários até futuros”.

Se o Brasil enveredar mesmo por essa vertente neoliberal, direcionada à consolidação de um Estado mínimo, além da mercantilização da educação, corremos o risco de chegar mesmo à privatização irrestrita da educação. Se tais projetos não forem concretizados de modo amplo e efetivo, existe a previsão de um desmonte e extensa precarização, uma vez que há uma tendência crescente de reduzir, ao máximo, os investimentos no campo educacional. Por conseguinte, em meio a esta desvalorização e criminalização da educação e de seus profissionais, presenciamos as perdas dos direitos do próprio servidor.

**TÉDIO** reflete, ainda, que “em última instância, se não conseguir fazer nada disso, acredito que o que vai acontecer é: escola é o quê? Professor e aluno. E todo esse pensamento integral, todo esse projeto político pedagógico, toda essa questão vai ser: não precisa, não necessita, não é importante”. Se por um lado, existe a luta dos profissionais da educação, da comunidade escolar, por uma concepção ampla de educação, por outro, existe essa corrente que busca restringir a visão de educação, sobretudo, da educação pública.

Nestes termos, as políticas consonantes à valorização dos TAEs se constituem no cenário de disputas hegemônicas e contraditórias que se configuram desde a sua concepção até mesmo à etapa de execução, uma vez que é desafiadora a concretização da política que alcance, de forma exitosa, a qualidade da educação.

### **6.1.2 As principais demandas e reivindicações atuais dos TAEs: ecos da realidade**

Ao considerar a importância de trazer para o debate as demandas e reivindicações atuais dos TAEs, realizamos uma análise da conjuntura que perpassa este segmento a partir de depoimentos dos participantes desta investigação e, apontamos, em seguida, as questões fundamentais a uma política de valorização desses profissionais.

Em conformidade com o posicionamento de **PRAZER**, as discussões mais relevantes estão direcionadas aos temas referentes ao salário e remuneração. De outro modo, **BUSCA** aponta a questão da igualdade de direitos entre técnicos e docentes, “é isso que precisa melhorar, a gestão precisa entender que nós somos importantes sim e temos direitos iguais”. A partir de outro ponto de vista, **RESSIGNIFICAÇÃO** pontua a questão da equiparação dos servidores como um todo em nível salarial, equiparação entre TAEs e docentes. Ademais, assinala uma discussão muito em voga atualmente no que se refere à categoria dos TAEs que tem a ver com as reivindicações relativas à flexibilização da carga horária, conforme explicitado na seção 5 desta dissertação. Este é um ponto que cabe muita discussão, mas que, por outro lado, pode ser visto “como um fator de proteção à saúde mental do servidor, pois diz respeito à sua jornada de trabalho. Não tem, por exemplo, um limite de atendimento, a demanda que chega você tem que dar conta. Então, não há uma limitação, às vezes, você fica sobrecarregado com tanta coisa”.

Nesse contexto, **IDENTIDADE** apresenta a formação de seres humanos como a principal demanda da instituição, na medida em que estamos aqui para “complementar um trabalho, pra gerar um todo, que é a formação geral do indivíduo. Então, esse é o papel principal de todos”. E acrescenta:

O que pode melhorar é a valorização, não só do *campus* Itapetinga, mas de modo geral, a valorização de cada categoria, mais formações, mais oportunidades de socializar, pois são pedaços de um todo, precisamos ter oportunidade de conhecer cada profissão, cada fazer profissional, cada saber. Então, a valorização é o ponto principal, valorização e oportunidade de aprender ainda mais (IDENTIDADE, 2019).

Ao tratar sobre as reivindicações dos TAEs, **ÂNIMO** destaca uma questão relevante e oportuna no tocante à valorização dos TAEs, que diz respeito à necessidade da participação efetiva desses profissionais nas instâncias decisórias da instituição, assim como na composição dos cargos, para que tenham vez e voz e possam, deste modo, contribuir com o seu desenvolvimento enquanto profissionais da educação, assim como com a oferta de uma educação de qualidade socialmente referenciada, que é a finalidade maior de uma instituição educacional pública. Em suas palavras:

Muitas vezes a participação dos TAEs nos processos, nos colegiados é meramente numérica, acontece quando é imposta, quando tem uma normativa. Por exemplo, no Conselho Superior, é obrigatório ter 1/3 de TAEs, então, tem que ter essa quantidade. Quando não é obrigatória a participação, nos lugares que a gente deve ter voz e vez, a gente não é ouvido. Então, o primeiro passo, o mais imediato é efetivar a participação, e deixar de ser meramente formal. Se você olhar, por exemplo, a composição dos cargos, dá pra ver que os cargos decisórios, as representações, as Pró-Reitorias, diretoria geral, estarão sempre na mão da categoria de docentes (ÂNIMO, 2019).

Nessa perspectiva, a valorização dos profissionais da educação é enfatizada por **REALIZAÇÃO** a partir do âmbito nacional da educação, sem pontuar categorias, mas na condição de profissionais da educação. “Desde o porteiro, ao técnico, ao docente, todo servidor público profissional da educação precisa ser mais valorizado”. Inclusive este é o entendimento da CNTE, que utiliza o termo: trabalhadores em educação, entretanto, profissionais da educação é uma denominação muito mais ampla.

Nestes termos, **REALIZAÇÃO** destaca a necessidade de valorização e melhoria no âmbito geral, a partir do fomento à formação continuada, além de maiores investimentos na carreira e na promoção da saúde, que perpassam também a questão dos auxílios que compõem o sistema de remuneração. Conforme o trecho:

Tudo perpassa por investimento, pela questão financeira, por maior investimento na educação e na carreira, mais concursos e mais servidores. A questão da remuneração não é só o salário propriamente dito, mas também

os auxílios que são vinculados e compõem o sistema de remuneração geral, as condições de saúde, maior investimento em programas de saúde e acompanhamento (REALIZAÇÃO, 2019).

Nessa acepção, a questão principal abrange não só a esfera do IF Baiano, mas de modo mais amplo, diz respeito às melhorias que são necessárias na carreira em âmbito nacional, tanto na carreira dos técnicos administrativos, quanto na carreira docente, tendo em vista que deve ser compreendida, não de forma isolada, mas como parte de um todo, inserida na totalidade das manifestações sociais que a envolvem, levando-se em conta o movimento histórico e as contradições dessa realidade.

Para tanto, além da exigência por mais capacitações, treinamentos, reconhecimento e de ações voltadas para a promoção da saúde, a carreira de servidores públicos necessita passar por uma reestruturação, abarcando “todos os pilares da valorização dos profissionais da educação, da categoria de servidores públicos, especialmente da educação, que são os servidores da categoria menos valorizada” (REALIZAÇÃO, 2019). Tal perspectiva “revela uma análise mais ampla e complexa da sociedade e da sua produção, pois demonstra o movimento e a produção concreta realizada através da história”, visto que trata com maior clareza as relações sociais, e possibilita uma visão não fragmentada da realidade (OPOLSKI; LEME, 2016, p. 110).

### 6.1.3 Ações de valorização dos TAEs no IF Baiano

Quanto às ações relativas à valorização dos TAEs no IF Baiano, destacamos a necessidade de uma organização e planejamento no intuito de que todos sejam tratados de forma análoga, a partir da ideia de uma valorização única, abrangente, pois, não obstante a existência de políticas institucionais de capacitação e valorização do profissional, na prática, isso ocorre de forma muito diferenciada, pois existem áreas que são privilegiadas em detrimento a outras. Sob essa acepção, **PRAZER** ressalta que as ações de valorização ainda são insuficientes nesta instituição, ao considerar que “algumas áreas têm prioridade da administração e acaba que há essa valorização maior, em detrimento a outras áreas [...]”.

**REALIZAÇÃO**, por sua vez, pontua acerca da iniciativa desta unidade em trazer algumas ações em prol da valorização dos servidores, especialmente a partir de 2018, registrando algumas ações específicas, empreendidas pela psicóloga do *campus*, que foram muito importantes para debater as demandas dos servidores. Portanto, existem algumas ações, mas precisam ser ampliadas, pois ainda ocorrem em número insuficiente, além do mais, são

ações esporádicas que precisam entrar no Plano de Ação Anual para acontecer de forma contínua. Ao passo que a Reitoria promove um número maior de ações, como por exemplo, as atividades da Coordenação de Atenção à Saúde e Qualidade de Vida (COASQ), ocorridas em sua maioria na sede, o que indica a necessidade de levar essas ações para os *campi*.

“As ações estão atreladas às políticas, pois a política é a ação do Estado”, nesse pensamento, **BUSCA** sinaliza a existência de editais de apoio à qualificação, por meio de um auxílio financeiro, que não é disponibilizado todos os anos, mas que pode ter uma disputa acirrada, a depender do número de servidores que pleitearem tal auxílio. Além disso, as solicitações de ajuda de custo para participação em capacitações e eventos podem gerar outra concorrência, ao considerar que o valor destinado a essas capacitações é limitado e nem todos podem participar. “Então, de certa forma, essa valorização parece ser elitizada”. O que coaduna com a afirmação de **ÂNIMO** sobre a publicação do referido edital de apoio à qualificação, no ano de 2019, ressaltando que todos os TAEs concorrem igualmente, não obstante, somente alguns são contemplados, em decorrência da insuficiência de recursos. E acrescenta que, no tocante às “[...] ações efetivas, talvez até pelo cenário de ausência de recurso, não vejo nada muito específico para TAE, a maioria das coisas que agora estão me ocorrendo são coisas por obrigação legislativa, por imposição legal, que são feitas para todos os servidores”.

De outro ponto de vista, **IDENTIDADE** considera que o TAE é valorizado pela instituição no momento em que é convidado para participar de reuniões de planejamento, quando existe um entendimento de que cada pessoa é importante, ao ser ouvida e ter espaço para opinar. E acrescenta que é uma característica da atual gestão, “a questão de ouvir, de oportunizar a participação de todos na elaboração do planejamento, das atividades. Então, é uma coisa que vejo aqui que resume a questão da valorização, uma vez que se somos chamados é porque reconhecem que o nosso saber é importante”. Isto condiz com o pensamento de **RESSIGNIFICAÇÃO**, ao pontuar que seu trabalho é valorizado, no tempo em que faz algo que é percebido pela comunidade acadêmica, na medida em que se sente valorizado e aceito pela comunidade. A esse respeito, Toaldo (2012, p. 1) assume que “a vida ganha outra dimensão quando nos sentimos úteis e necessários, principalmente em nosso ambiente de trabalho”. Nessa contextura, um profissional sente-se motivado no tempo em que se percebe reconhecido e estimulado ao aperfeiçoamento.

#### 6.1.4 A formação continuada dos TAEs: limites e possibilidades de valorização

Na sociedade atual, a falta de profissionais com formação adequada é, sem dúvida, um grande entrave para a melhoria da qualidade e da expansão da educação, o que leva a exigências de formações requeridas pelas etapas de desenvolvimento das forças produtivas, caracterizando uma tendência aceita por uma sociedade orientada para o capital, cujo desafio consiste na constatação de que os investimentos na formação profissional se refletem na melhoria da qualidade do serviço público.

Em consonância com os objetivos deste trabalho, consideramos pertinente discutir a formação dos TAEs no âmbito da formação continuada que é concretizada no IF Baiano, tendo em vista que, ao ingressar na instituição, a quase totalidade de servidores já possui a etapa que corresponde à formação inicial, isto é, a graduação. Portanto, a formação oferecida ao TAE deve ser concebida como um aprofundamento dessa formação para o desenvolvimento profissional, a partir de um processo contínuo a ser desenvolvido no decorrer de sua vida funcional, na busca de motivação e atualização constantes em relação às atividades que desempenham na instituição.

Por conseguinte, compreendemos a formação continuada a partir das formações de curta duração, treinamentos, capacitações, bem como referentes aos cursos de qualificação. Nesse sentido, é correto afirmar que a formação continuada diz respeito à continuidade da formação profissional, no intuito de proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional, assim como outras formas de desenvolver a atividade laboral.

Essa perspectiva é apresentada em documentos que estabelecem diretrizes e estratégias para a educação nacional, nos quais defendem que a formação dos profissionais da educação deve ser entendida na “perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito e superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio. [...] Deve ser pensada como processo inicial e continuado, como direito dos profissionais da educação e dever do Estado” (BRASIL, 2010a, p. 61).

Nessa contextura, por meio do enfoque aos programas de formação, o documento do MEC: *Política Nacional de Valorização dos Trabalhadores da Educação* orienta quanto à necessidade de uma ampliação da abrangência da educação, considerando sua natureza coletiva, podendo contribuir com a transformação social que provém dessa coletividade.

É imprescindível à melhoria da qualidade, que estes programas de formação sejam elaborados e desenvolvidos no bojo dos projetos políticos pedagógicos

e, a partir da socialização dos esforços de todos os educadores nas várias funções, podendo com esta dimensão coletiva ganhar novos rumos. A qualidade não pode continuar sendo matéria de responsabilidade exclusiva e individual de cada professor(a) isoladamente. A educação é fruto de pequenas e várias ações e tem uma natureza essencialmente coletiva (BRASIL, 2005d).

Sob tal acepção, empreendemos um diálogo a partir do acesso às políticas de formação, em como se dá a formação oferecida pela instituição, no que tange à oportunidade de participação em capacitações e eventos, assim como sobre a relação entre a formação e a atividade desempenhada, e até mesmo no que diz respeito ao envolvimento do TAE com pesquisa, entre outros.

Ao realizar o discurso de abertura de um curso de formação para servidores públicos da educação, Toaldo (2012, p. 1) assevera que a educação precisa de “profissionais capacitados, responsáveis, que tomem decisões e resolvam situações complexas e isso não aparece do nada. Somente com aperfeiçoamento e capacitação [...] teremos profissionais competentes que irão promover em suas atividades diárias, a escola pública” (TOALDO, 2012, p.1).

A formação, portanto, é considerada um elemento imprescindível para a valorização, dessa forma, em todos os âmbitos, não há que se falar em valorização, sem enfatizar também a formação. Não podemos deixar de mencionar, ainda, que a formação emerge como um requisito legal e vital para o reconhecimento enquanto profissional da educação, corroborando com a definição das identidades e dos perfis destes trabalhadores, conforme explicitado na seção 2, desta dissertação.

Sobre a relação entre a formação e a atividade laboral, **IDENTIDADE** pontua que traz para a sua prática os aprendizados das diferentes formações, mas nem tudo é aplicado de forma automática, devido ao caráter dinâmico do trabalho. Portanto, em meio ao exercício de lidar com questões dinâmicas, o conhecimento que é aprendido nos espaços de formação acaba por ser aplicado no trabalho. Acrescenta, ainda, que em sua formação inicial, a questão da educação não é trabalhada de forma específica, pois o curso trabalha as políticas públicas de modo geral, na qual se insere a educação, mas não foi abordada de forma específica. No entanto, relata a experiência de ter participado de um grupo de trabalho chamado: GT da educação, em que através de fóruns de debates, teve a oportunidade de vivenciar vários espaços de formação que enriqueceram sua trajetória acadêmica e, trouxeram até mesmo o desejo de fazer parte da educação, tendo em vista que “a partir do momento que vi o quanto

era importante ter um profissional da minha área nas escolas, eu me interessei pela temática, e por atuar na educação” (IDENTIDADE, 2019).

De seu lado, **BUSCA** também acredita que a sua formação favorece a boa execução do seu trabalho tanto no trato com os alunos, quanto para entender como se dá o processo de ensino-aprendizagem. Conforme o trecho: “Acredito que a minha graduação auxilia muito no desempenho da minha função. E o mestrado [...] possibilitou outra visão, ao entender onde estou inserido e que sou sujeito de tudo o que acontece”.

Outro ponto abordado nas conversas com os TAEs corresponde ao levantamento de demanda para capacitação anual, em que os sujeitos são unânimes em informar a sua realização, até mesmo como uma forma de planejamento participativo, no entanto, salientam a falta de retorno acerca desse dispositivo. Nestes termos, reiteram que existe a política de fazer o levantamento das necessidades de capacitação, no entanto, desconhecem a execução, ao relatar que respondem a pesquisa realizada pela Reitoria informando todos os cursos que têm necessidade e interesse em participar, mas fica limitada a esta etapa. Conforme **ÂNIMO**, “é uma mera coleta de dados, pois não há um tratamento desses dados, e um direcionamento de ações de acordo com o que foi coletado, você tem a informação, mas não faz nada com essa informação [...]”.

Em relação à normativa e a programas de capacitação específicos para os TAEs no IF Baiano, **RESSIGNIFICAÇÃO** pontua que não tem oportunidade de participar de capacitação, pois o que acontece é um encontro anual da categoria “[...] esse ano, inclusive, esse encontro foi através de web conferência, devido à contenção de recursos. Então, a gente precisava ter um contato maior para discutir melhor as ações desempenhadas em cada *campus*, até para direcionar os atendimentos”. Além do mais, sinaliza a participação em um curso neste ano de 2019, mas desabafa: “todos os cursos que fiz até então, de especialização e capacitação, foram por minha conta e interesse. De acordo com as demandas, vi a necessidade e busquei, mas nada foi promovido pela instituição”.

Nesse ponto de vista, **TÉDIO** sinaliza também a sua participação em um curso por iniciativa própria, além de uma reunião sobre questões técnicas planejadas pelos próprios profissionais da área, no intuito de se organizarem quanto à estruturação do setor. Em relação a eventos, declara que não são planejadas as coisas para o interior, pois, geralmente ocorrem durante a semana em Salvador, o que inviabiliza a participação de servidores dos *campi*.

Nesse direcionamento, **IDENTIDADE** afirma não ter participado de capacitação desde seu ingresso no IF Baiano, além de não ter incentivo financeiro para participar de eventos e congressos em sua área, sinalizando que cogitou a participação em um evento

importante para o seu cargo, no entanto, em conversa informal, percebeu a inviabilidade de participar. Entretanto, informa a participação em eventos por conta própria, mas não apresentou trabalhos científicos, por não visualizar muitas possibilidades de pesquisa em seu trabalho.

Por sua vez, **BUSCA** relata ter passado por alguns cargos de confiança diferentes do cargo que ingressou, no tempo em que participou de várias qualificações. Após o retorno para o cargo de origem, não teve oportunidade de participar de nenhuma capacitação, afirmando não saber se esta questão depende mais da gestão ou do servidor. Além do mais, devido à dinâmica do trabalho, alega nem sempre avaliar a necessidade de algum conhecimento extra para executar as demandas do dia a dia. Com relação à participação em evento, informa ter participado de um seminário no próprio IF Baiano, no qual ministrou um minicurso.

Em oportuno, **IDENTIDADE** revela ter participado de reuniões com a categoria de profissionais da sua área, com o fim de dialogar e definir os instrumentais de trabalho, bem como o papel de cada profissional dentro da instituição. Nesse ínterim, relata um momento enriquecedor, ocorrido em uma dessas reuniões, em que contaram com a presença de um conhecido teórico da área. Este encontro oportunizou aprofundar um pouco além do que fazem de fato, ao promover a reflexão sobre os caminhos percorridos na execução das atividades e “também sobre a importância do nosso trabalho, e até ligada à questão da pesquisa, de sistematizar realmente o que a gente faz. Mas são momentos raros, não é uma coisa que acontece com a frequência desejada”. Ressaltamos que estas reuniões constituem formas de planejar e avaliar o trabalho, e acontecem por solicitação dos servidores.

Pelo exposto, o participante traz dados relevantes para o debate acerca das demandas dos TAEs, ao aludir à necessidade de se envolverem com a pesquisa acadêmica, com ênfase na importância de trazer para o campo das discussões teóricas os desdobramentos e necessidades relativas ao trabalho da categoria. Em suas palavras: “[...] quando entramos no mercado de trabalho a gente esquece um pouco que está ligado a uma teoria, fica muito voltado para a prática, este foi um momento que a gente pode voltar pra teoria e mergulhar mais nessas reflexões”. Tal perspectiva corrobora com o pensamento de **ÂNIMO** ao abordar a questão da falta de divulgação interna das produções dos servidores, mesmo sendo pesquisas diretamente relacionadas com as demandas da instituição, conforme o fragmento: “Dentro do IF não há conhecimento da produção científica e acadêmica dos servidores”.

Estas falas apontam para a necessidade de uma maior divulgação e socialização das pesquisas entre os servidores e no IF Baiano como um todo, tendo em vista que se constitui em um momento de compartilhar experiências e conhecimentos, no tempo em que

começamos a ser, inclusive, referenciados em outros estudos acadêmicos sobre a temática. O que contribuirá para consolidar o reconhecimento, bem como a valorização dos TAEs, ao considerar que se tratam de temáticas relacionadas à realidade de trabalho destes profissionais, pois estão diretamente envolvidos nas discussões.

Ainda nesse contexto, concordamos com o posicionamento de Costa (2016) ao declarar no Prefácio do livro, *Gestão pública: a visão dos técnicos administrativos em educação das Universidades Públicas e Institutos Federais*:

Do mesmo modo que as publicações dos atos administrativos por instituições de ensino fornecem o respaldo de que seus atos estão sendo executados conforme prevê a legislação, a publicação de um artigo acadêmico e/ou científico por um servidor técnico-administrativo é, também, subsídio para inúmeras produções científicas e acadêmicas, refletindo sobre o "ser" e o "estar" na carreira técnico-administrativa em educação no Brasil, respaldando, com propriedade, a sua capacidade de produzir e disseminar conhecimento mesmo quando não estiver exercendo diretamente as atividades acadêmicas, mas certos de que podem envolver, integrar e, portanto, somar nas atividades fins e estimular novas produções científicas (COSTA, 2016, p. 7, grifo da autora).

Desta forma, o autor reforça a relevância e incentiva a publicação de produções científicas pelos servidores TAEs, no intuito de ampliar as discussões acerca das demandas da categoria, além de contribuir com as produções acadêmicas da instituição.

Outro debate a que os TAEs participantes desta pesquisa se propõem, diz respeito ao contingenciamento de recursos e as implicações para a instituição, sobretudo, para os servidores que são diretamente afetados pela falta de capacitação e treinamento necessários para o desempenho eficaz de suas atividades, dentre outros fatores. No tocante à capacitação disponibilizada aos servidores pela instituição, **ÂNIMO** destaca:

De maneira geral, esse ano, a desculpa é o recurso, mas penso que praticamente não tem e é isso, como você prioriza algumas atividades e descarta outras, a primeira coisa que descarta é a capacitação de TAE, é a primeira coisa que acaba, por exemplo, as reuniões de setores, alguns ocorreram, outros não, nem de planejamento, nada que demande qualquer tipo de custo (ÂNIMO, 2019).

Nesse sentido, ressaltamos que a questão da formação é um tema premente, tanto em razão da necessidade de desenvolvimento e aprimoramento constantes, quanto no sentido de a gestão viabilizar efetivamente a participação nas capacitações e treinamentos, com o fim de aumentar o quadro já existente e possibilitar que todos tenham acesso à formação (ÂNIMO,

2019). Reiteramos, portanto, a necessidade de envolvimento nas qualificações e capacitações, porque, conforme assegura **RESSIGNIFICAÇÃO**: “[...] nenhum profissional é pronto e acabado”.

Em contrapartida, **PRAZER**, enquanto membro da equipe gestora do *campus*, garante que sempre houve no planejamento anual a possibilidade de que “os técnicos pudessem pleitear as capacitações necessárias para o desenvolvimento das suas atividades, [...] apesar dos servidores não buscarem tanto essas capacitações pela dificuldade em encontrar cursos na região, e até no país inteiro, relacionados às atividades desenvolvidas”. Dessa forma, assegura o empenho da administração em promover tais formações, contudo reforça a dificuldade em encontrar capacitações ligadas ao setor pedagógico, posto que, participou de capacitações somente no tempo em que atuou na área administrativa. E complementa: “quando a administração faz o planejamento tem a intenção de promover uma capacitação que englobe um número maior de servidores. Mas, quando é solicitada por um servidor uma atividade específica que não está diretamente relacionada à atividade que ele executa, aí existem alguns impedimentos [...]”. Pelo exposto, entendemos que as ações de qualificação dos servidores advêm da reitoria, em atendimento às exigências da legislação.

Em seguida, **PRAZER** cita como exemplo, o plano de ação do ano de 2017, realizado pela Diretoria Acadêmica do *campus*, no qual havia uma previsão de capacitação para os servidores ligados à Coordenação de Ensino, no entanto, não houve nenhuma solicitação por parte dos servidores. Já no ano de 2018, relata que surgiu a demanda de uma participação em um evento em Brasília, sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), haja vista a necessidade de capacitação devido às mudanças iminentes nos currículos dos cursos do Instituto Federal, portanto, pleitearam a participação até mesmo de mais de um servidor do *campus*.

No entanto, a administração, naquele momento, entendeu que não era importante. [...] Isso dificultou, no outro ano, a execução das atividades, pois começamos a fazer o planejamento e reformular os PPCs baseados na nova BNCC, sem que a gente tivesse participado de nenhuma discussão. E o momento ideal foi esse, promovido pelo CONIF em Brasília, com a participação de quase todos os Institutos Federais. Infelizmente, aqui no IF Baiano, só teve a participação de pessoas ligadas à Reitoria, não tinha ninguém dos *campi* (PRAZER, 2019).

O depoimento do servidor demonstra o quanto a falta de interesse e empenho em promover a capacitação pode interferir no desempenho e rendimento do profissional e consequentemente, pode prejudicar o andamento do serviço. Ademais, confirma o pouco

reconhecimento da necessidade de mais investimentos em relação à demanda de capacitação dos setores pedagógicos. Cabe também apontar a existência de uma contradição no discurso de **PRAZER**, em virtude de sua afirmação quanto à prerrogativa do TAEs requererem as capacitações, entretanto, assegura que não buscaram tanto quanto deveriam, destacando, ainda, a disposição da administração em oportunizar estas formações.

Em contrapartida, na sequência, relata uma situação em que os servidores solicitaram uma capacitação para uma demanda específica, no entanto, a administração não concedeu. O que pode ser comprovado pelo fragmento: “[...] o *campus* Itapetinga sinalizou, através dos técnicos que trabalhavam na área, pois sabiam que depois essa demanda viria como atividade fim, para executar essa atividade de reformulação, e não tiveram oportunidade de participar” (PRAZER, 2019).

Por seu lado, em relação à oferta de cursos e treinamentos ligados à área de atuação **REALIZAÇÃO** ressalta a necessidade de melhorias, inclusive por atuar em um dos setores responsáveis por viabilizar essa formação. Nestes termos, reforça a necessidade de a instituição proporcionar uma “formação continuada em *locus*, ou seja, o incentivo financeiro que viabilize a saída para os cursos de formação continuada, de cursos de curta duração”, pois, especialmente os técnicos vinculados aos setores acadêmicos, até pela especificidade dos cargos, não possuem uma oferta de cursos específicos, uma vez que as formações continuadas acontecem dentro dos eventos, diferente da área administrativa que oferece vários cursos específicos da área. No caso dos cursos da área técnico-pedagógica, como por exemplo, supervisão pedagógica, planejamento e técnicas de ensino, são encontrados somente na modalidade à distância. E acrescenta que, diante dessa realidade, “[...] a formação está vinculada à formação docente, e há essa necessidade de estar vinculada mesmo. Então, o que acontece são as formações nas jornadas pedagógicas, a formação para o trabalho, com uma carga horária menor”.

Nesse contexto, a valorização pode ser viabilizada por meio de um incentivo maior da instituição pelo fomento à participação em eventos e congressos, na qual se encontra a oportunidade de atualização de formação continuada para os TAEs que atuam nos setores vinculados à Diretoria Acadêmica.

Isto condiz com o depoimento de **ÂNIMO**, ao declarar que os eventos e capacitações ajudaram em seu desenvolvimento e aprimoramento profissional, enquanto condição imprescindível para o bom desempenho de suas atividades. Quanto ao questionamento sobre a oportunidade de participar de capacitações e eventos, confirma a sua participação no tempo em que trabalhava na Diretoria Administrativa tanto em treinamentos e capacitações, quanto

em eventos científicos custeados pela instituição, nos quais teve a oportunidade também de apresentar trabalhos científicos.

Desse modo, **ÂNIMO** sinaliza uma realidade em que observa oportunidades diferenciadas de oferta de capacitação entre os segmentos de servidores, “não só aqui, como nos outros *campi*, ainda tem essa divisão, para os TAEs a possibilidade é menor, e para os TAEs que estão lotados na parte pedagógica menos ainda”. Por conseguinte, os “TAEs que estão lotados na área administrativa, até porque, é quem movimenta o recurso, a gestão visualiza como uma atividade importante no sentido de que pode causar uma lesão grave colocar um servidor, por exemplo, no setor financeiro e não capacitar”, ao considerar que um erro pode comprometer o funcionamento de toda a instituição, assim como prejudicar os servidores. Ao passo que, a maioria dos servidores vinculados “ao setor pedagógico, dificilmente têm acesso à capacitação e treinamento, principalmente relacionado ao trabalho, ao funcionamento dos sistemas e aos conhecimentos específicos da instituição que seriam de grande valia” (**ÂNIMO**, 2019).

O depoimento de **PRAZER** corrobora com as falas dos demais participantes desta investigação, ao confirmar que os servidores que atuam na área administrativa, têm mais oportunidade de participar de treinamentos, principalmente, “quem trabalha na questão de licitações e contratos, devido às mudanças da legislação”. Todavia, é controversa a sequência da fala de **PRAZER**, conforme observamos no seguinte fragmento: “Então, os servidores que atuam nessas áreas têm uma necessidade maior de capacitação, as gestões entendem isso e promovem, mas, exclusivamente na área administrativa, no caso dos outros setores, isso é mais difícil de ocorrer”. Deste modo, assegura que os servidores vinculados ao administrativo têm uma necessidade maior de capacitação, devido à natureza da atividade que realizam. Isto denota uma divisão do trabalho dentro da instituição, bem como dentro da própria categoria de TAEs, como se uma atividade fosse mais importante do que a outra.

Portanto, os dados evidenciam que os TAEs vinculados aos setores administrativos têm mais oportunidade de participar de treinamentos e capacitações relativas à sua formação e ao desempenho de suas atividades. Em virtude da existência de um planejamento anual de capacitação de servidores em cursos específicos desta área, anualmente, acontece a *Semana de Administração Orçamentária, Financeira e de Contratações Públicas*, que é realizada pela Escola Nacional de Administração Pública em parceria com outros órgãos da Administração Pública Federal, na qual os técnicos administrativos têm oportunidade de participar de diversos cursos ligados à sua área de atuação. A participação nestes cursos está prevista, inclusive, no planejamento estratégico da instituição, através da Pró-Reitoria de

Desenvolvimento Institucional (PRODIN), bem como no planejamento de cada unidade, com o devido planejamento orçamentário. Dessa forma, ocorrem as formações continuadas de acordo com a demanda dos setores.

Em consequência, a formação continuada dos TAEs ligados aos setores acadêmicos, fica comprometida, primeiro pela menor oferta de cursos na área e segundo, por não ter uma cultura institucionalizada em relação ao investimento nesse tipo de formação.

No tocante ao incentivo à qualificação, **REALIZAÇÃO** afirma considerar satisfatório, inclusive devido à possibilidade de afastamento para capacitação, haja vista que, recentemente, houve uma conquista neste campo empreendida pela Comissão Interna de Supervisão da Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, ao viabilizar a alteração de uma normativa interna do IF Baiano, resultando numa ampliação do percentual de 4% para 10% do total de servidores TAEs de cada *campus*. Apesar de a legislação nacional não favorecer a questão do direito ao técnico substituto, elemento considerado como um empecilho para a concessão de afastamento aos TAEs, o participante destaca que “o IF Baiano, nesse sentido, pode ser considerado exemplo de outros institutos, uma vez que, mesmo não tendo um técnico substituto, ampliou o percentual de afastamento [...]”.

**ÂNIMO**, por sua vez, amplia esse debate ao sinalizar a limitação de, em alguns casos, ter somente um servidor em determinado cargo ou setor, o que implica, necessariamente, no impedimento de realizar algumas ações e projetos, até mesmo podendo restringir o acesso a direitos já conquistados, como por exemplo, a dificuldade em conseguir a liberação da Administração para concessão de licenças e afastamentos. Nesse direcionamento, cita também a questão do percentual de afastamento, reiterando a necessidade das instituições alterarem a normativa sobre a concessão de afastamentos com o fim de atender aos dispositivos estabelecidos pelo Decreto nº 9.991/2019. Em suas palavras:

A conquista de criar uma normativa para afastamento só veio recentemente, porque a gente não tinha uma normativa até alguns anos atrás, só tinha a previsão geral. Então, você fica muito aquém, assim como na licença para capacitação, agora com essa questão da definição do percentual, ainda mais que o percentual é dividido entre as duas categorias, podemos imaginar o que vai acontecer [...] (ÂNIMO, 2019).

Em consonância com o referido marco legal, o IF Baiano criou um grupo de trabalho para regulamentar as concessões dos afastamentos e viabilizar a participação dos servidores técnicos administrativos em educação em programas de pós-graduação no país e no exterior.

Após revisão da normativa interna, foi aprovada pelo Conselho Superior do IF Baiano (CONSUP/IFBAIANO) a Resolução 63/2020, que estabeleceu um percentual de 12%.

Nesse debate sobre a valorização dos TAEs nos documentos regulatórios, cabe destacar, ainda, a publicação da Instrução Normativa nº 201/ 2019, com vistas a atender aos dispositivos do Decreto nº 9.991/ 2019, no que se refere aos critérios e procedimentos para a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (BRASIL, 2019f).

Sobre as dificuldades em conseguir o afastamento para qualificação, **BUSCA** reforça que é um direito, contudo são estabelecidas algumas determinações, como por exemplo, a condição de estar contemplado dentro do número de vagas, portanto, requer o atendimento de uma série de pré-requisitos que limitam a conquista desse direito. Pelo exposto, a política de qualificação não atende a todos, visto que o processo é diferente entre os segmentos de servidores. No caso dos TAEs, é necessário primeiro ser aprovado em uma seleção para depois solicitar o afastamento, que é concedido somente após a realização da matrícula, cuja validade é referendada pela posse do comprovante de matrícula. No entanto, para o docente, basta que seja apresentada a homologação de inscrição no processo seletivo.

**BUSCA** chama a atenção, ainda, para a questão de que “os técnicos têm que cumprir o estágio probatório para pleitear o afastamento, e os docentes não precisam cumprir este requisito”. Nestes termos, a Lei 12.772/2012 estabelece que os ocupantes da carreira do Magistério Federal podem ter afastamento concedido para programas de mestrado ou doutorado, a qualquer tempo, enquanto os TAEs devem cumprir três anos de efetivo exercício para adquirir o direito de se afastar para realizar mestrado, e quatro anos para doutorado ou pós-doutorado, conforme a Lei 8.112/1990. Além do mais, a gestão das instituições pode encontrar dificuldades na aplicação prática do afastamento para capacitação de TAEs, nas unidades em que há um número reduzido de servidores.

Constitui-se, portanto, uma limitação a partir do âmbito legal, um modo de tratamento diferenciado entre os segmentos, o que comprova uma diferenciação na concessão dos direitos aos servidores, dado que reforça a questão da estratificação social, entre outros. Os comentários dos TAEs demonstram uma insatisfação quanto às capacitações e treinamentos específicos para as suas respectivas áreas de atuação, bem como em relação à igualdade de oportunidades na instituição, cuja realidade denota a existência de tratamentos diferenciados entre servidores TAEs e docentes.

Embora a Lei 8.112/1990 assegure o direito ao servidor de afastamento para participar em programas de pós-graduação, verificamos alguns impedimentos na concessão deste afastamento, tendo em vista que a falta de previsão legal para substituição de TAEs afastados,

constitui um dos fatores de interferência nesse quesito. O que pode resultar em um distanciamento entre os integrantes dessas carreiras, além do risco de interferência nos demais fatores relacionados à integração social da instituição.

Para além da aparência do fenômeno, os depoimentos dos TAEs participantes deste estudo, geram questionamentos quanto à forma de abrangência dos direitos entre as categorias de servidores nos marcos legais, ou seja, no tempo em que é algo que visa restringir direitos, é válido para as duas categorias, entretanto, quando acontece no sentido de ampliar o direito e os benefícios, é restrita ao segmento docente. Por essa lógica, percebemos uma tendência crescente de desvalorização respaldada legalmente, cuja orientação é direcionada para a não garantia dos direitos dos técnicos administrativos, o que denota, mais uma vez a falta de reconhecimento profissional e social destes trabalhadores e, por conseguinte, contribui para acentuar o quadro de desvalorização.

## 6.2 CARREIRA E REMUNERAÇÃO: SATISFAÇÃO X ACOMODAÇÃO

A carreira constitui um elemento decisivo no processo de constituição da categoria dos profissionais da educação, sem a qual fica comprometida a construção de parâmetros de valorização profissional. Portanto, é preciso definir estratégias adequadas para de forma articulada entre as esferas governamentais e administrativas construir e implantar planos de cargos, carreiras e salários capazes de valorizar esses profissionais.

É no contexto dos planos de carreira que são estabelecidas e asseguradas algumas prerrogativas imprescindíveis à garantia de isonomia e combate ao clientelismo e nepotismo, tais como: a forma de ingresso por concurso público de provas e títulos, jornadas de trabalho regulamentadas e compatíveis com a remuneração recebida, direitos e deveres assegurados em lei, garantia de evolução na carreira conforme o tempo de trabalho e a formação adquirida no decorrer do tempo.

Nesse contexto, o sistema de remuneração dos servidores Técnicos Administrativos em Educação das instituições federais de educação é regido pela Lei nº 11.091/2005, em que se delineia o plano de cargos e carreira (PCCTAE), conforme explicitado na seção 5 desta dissertação. Nesse sentido, o sistema de remuneração engloba diversos fatores, incluindo todas as formas de pagamento e recompensas pelo desempenho no trabalho, desde a remuneração direta, na qual se enquadra o salário e os incentivos financeiros, auxílios e comissões. No caso dos TAEs, os incentivos são decorrentes das progressões por capacitação e mérito e do incentivo à qualificação. Por sua vez, a remuneração indireta abrange os demais

benefícios oferecidos pelas empresas, constituindo-se nas recompensas que não são quantificáveis, incluindo tanto os programas de reconhecimento, quanto as questões atinentes ao ambiente e horário de trabalho flexível, dentre outras (SNELL; BOHLANDER, 2009).

A composição da remuneração está definida no art. 13 da Lei nº 11.091/2005, ao passo que, atualmente, a remuneração, bem como os incentivos direcionados aos profissionais da carreira TAE, estão definidos nos anexos: XV, XVI e XVII, da Lei nº 12.772/ 2012, que alteram a remuneração do Plano de Cargos dos Técnicos Administrativos em Educação

De acordo com os estudos de Lima (2016, p. 76, grifo da autora) a estrutura de remuneração é constituída, de forma geral, por uma parcela fixa que corresponde ao vencimento básico, estruturada hierarquicamente em classes, “e por uma parcela variável, correspondente a uma gratificação de desempenho individual decorrente da capacitação ou qualificação alcançada [...], que obedece a uma ‘curva forçada’, e não permite uma justa avaliação do desempenho do servidor”.

Nesse direcionamento, Souza (2004), assevera que a remuneração dos servidores públicos é definida por um parâmetro de um mundo estável e previsível, a partir de um sistema que é reduzido a um mecanismo para medir a contribuição dos profissionais direcionada somente para as atividades exigidas pelo cargo.

Por sua vez, Selig (2011) pondera que para ser considerada atraente e motivadora,

a carreira deve possibilitar uma continuidade: daquilo que começou na formação, como uma promessa, e que se concretiza; do eu que, por meio de um continuum, pode se sentir uma unidade; da estabilidade que não necessariamente representa estagnação [...], mas que pode significar uma possibilidade de movimento, de prosseguimento, de projeto de futuro (SELIG, 2011, p. 88).

Os objetivos profissionais de longo prazo, portanto, podem representar uma continuidade, cujo projeto de futuro é continuar no serviço público, ou uma ruptura, cuja pretensão é seguir outra carreira. Nestes termos, os sujeitos sinalizam alguns avanços nas ponderações acerca da importância de regulamentação na carreira dos servidores que compõem a categoria de Técnicos Administrativos em Educação.

**ÂNIMO** aponta o reconhecimento da qualificação de todas as carreiras, uma vez que antes não havia a possibilidade de progressão. Por sua vez, **PRAZER** descreve algumas conquistas provenientes da criação e das alterações no PCCTAE, inclusive quanto ao salário, que teve um aumento considerável em relação ao que estava previsto no edital do concurso. Na sequência, relembra a forma em que as gratificações foram incorporadas ao vencimento

básico, sinalizando que “foi um ganho muito grande para o servidor, pois antes tinham vários para formar todo o vencimento, que era chamado de penduricalho, isso foi transformado em uma linha só: vencimento básico”.

A remuneração, portanto, não se refere apenas ao salário, abrange também os auxílios, benefícios e gratificações. Além do mais, **PRAZER** cita as progressões previstas no plano de carreira, por meio de cursos de capacitação e por mérito; e o incentivo à qualificação, em decorrência de formação em cursos de graduação e pós-graduação. E complementa sua fala acerca da importância do PCCTAE para a categoria dos TAEs:

Tudo isso é um incremento para a carreira, o que torna a carreira do TAE hoje atraente são esses extras. Se um dia o PCCTAE deixar de existir, e ficarmos somente com o vencimento básico, se não tivermos nenhum plano de incentivo à carreira... Pois não sabemos como vai ficar, a gente tem mais de trezentas carreiras hoje dentro da esfera federal, e querem transformar tudo em quatro somente, e não sabemos onde isso vai parar (PRAZER, 2019).

Do mesmo modo, **TÉDIO** reforça que a remuneração inicial não é um fator preponderante, mas os benefícios e gratificações advindos de outros direitos que compõem o plano de carreira. Para **RESSIGNIFICAÇÃO**, o plano de carreira contribui para a valorização do TAE e o sistema de remuneração atende suas expectativas se comparado a outros profissionais de sua área que atuam em outras esferas.

De outro ponto de vista, **REALIZAÇÃO** destaca que o PCCTAE é uma conquista dos servidores técnicos administrativos, “mas existem, inclusive, algumas correntes que defendem que não deveria existir carreira de PCCTAE e carreira EBTT, mas carreira de servidores da educação, então esta seria a grande conquista, de se evoluir e ter somente uma carreira, o que diminuiria muito a questão da disputa entre categorias”. O que condiz com o pensamento de **BUSCA**, ao argumentar que o PCCTAE favorece a valorização dos TAEs, mas necessita ser reformulado, cabendo à CIS avaliar novamente alguns pontos e pré-requisitos. Em suas palavras, o que falta é o entendimento de que “somos iguais aos servidores docentes e precisamos gozar dos mesmos direitos. Então, o que precisamos é igualar os planos de carreira”.

Este é um ponto que necessita de outros estudos, tendo em vista que envolveria as esferas governamentais e administrativas, além de representantes de cada categoria, cabendo, portanto, uma discussão mais aprofundada com vistas a analisar todas as implicações, ainda mais nesse cenário atual de redução de orçamento e, conseqüente desvalorização da educação

pública. Por isso, justifica-se a relevância de discussões e lutas pela consolidação e continuidade do PCCTAE. Na discussão acerca das limitações do plano de carreira, os sujeitos demarcam alguns pontos que são considerados injustos se comparados ao plano de carreira docente, evidenciando que os TAEs não são valorizados em diversos aspectos. Diante disso, o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, precisa de algumas reformulações e ajustes.

Nessa direção, **PRAZER** assegura que a limitação maior encontra-se no campo da legislação de forma geral, em decorrência, principalmente da dificuldade em conceder o afastamento para qualificação aos servidores técnicos, que por sua vez, possibilitará uma ampliação de salário por meio desse incentivo. O que condiz com o pensamento de **IDENTIDADE** ao observar que os TAEs têm um plano de carreira bom, mas os benefícios têm diminuído, como por exemplo, as mudanças na concessão da licença para capacitação, que mesmo sendo um direito garantido, seu acesso está cada vez mais dificultado. Em relação aos percentuais que permitem o avanço na carreira, considera que são bons, apesar dos descontos. Do mesmo modo, **BUSCA** aponta a questão do número de vagas para afastamento, seguida pela limitação dos técnicos não terem direito ao técnico substituto. Outro ponto, diz respeito à situação de ter apenas um profissional de determinado cargo no setor, que para ser afastado, “teria que passar por uma avaliação mais profunda, e isso dificulta. É um direito limitado”.

No que concerne à questão de técnico substituto, mencionada pelos TAEs participantes, salientamos que, diferente dos docentes, ainda não existe um *banco de equivalência* que viabilize a contratação de Técnicos Administrativos em Educação como substitutos, condição que contribuiria para o afastamento de uma parcela maior de servidores para cursos de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado.

Desta forma, é possível observar nos trechos destacados, a confirmação de um número reduzido de servidores TAEs que são autorizados a se qualificar, diferente da carreira docente, que tem, inclusive, a possibilidade de ter substitutos, o que viabiliza, de forma mais efetiva, a concessão do afastamento. Esta informação já foi explicitada no tópico 6.1.4, desta seção.

A dificuldade em conceder a licença para capacitação ocorre devido ao número reduzido de vagas, e pela normativa não prever a contratação do técnico substituto, além do mais, em algumas situações, há o agravante de ter somente um servidor de determinado cargo no *campus*, ou apenas um servidor em um setor específico. Ou seja, temos o direito, o respaldo legal, mas a própria legislação, assim como a instituição, não oferece as garantias para que tal direito seja usufruído, seja conquistado.

Em seus estudos acerca da carreira dos TAEs, Almeida (2018) aponta a contradição existente entre a política do Estado Mínimo que extingue profissões e o plano que incentiva a carreira, implementando aumento salarial de acordo com a capacitação realizada. Nesse ínterim, ressaltamos que a participação em formações e qualificações não significa somente aumento de salário, mas, sobretudo implica na possibilidade de formação em sua área de atuação, além de oportunizar muitas vivências, interações e novos aprendizados em outros campos de estudo e pesquisa. Para tanto, deve pautar-se na possibilidade de realização pessoal e/ou profissional e não como uma mera ascensão na carreira, ou como uma forma de alcançar algo que dê mais prestígio e dinheiro.

Nesse contexto, **ÂNIMO** também reforça que os TAEs ainda têm muito a ser garantido, principalmente em comparação a outras carreiras.

[...] se a gente comparar as determinações de regras impostas, por exemplo, aos TAEs e aos docentes, e pensar que hoje os docentes têm a possibilidade de, sem ter a formação, entrar com o reconhecimento de saberes, e receber por isso, enquanto nós só receberemos pela nossa qualificação se apresentarmos o di-plo-ma, não é ata de defesa, não é certificado, não é declaração [...], ou seja, temos que apresentar o diploma e eles não têm que sequer fazer o doutorado ou o mestrado (**ÂNIMO**, 2019).

Como podemos observar no relato da situação de um TAE que concluiu o curso há um ano, e já está de posse da ata de defesa, mas está aguardando a efetivação de uma submissão referente à sua pesquisa, conforme regra do programa, para concluir o processo de solicitação do diploma e dar entrada no incentivo à qualificação. A esse respeito, **ÂNIMO** acrescenta que as categorias dos TAEs ainda têm muito a conquistar ao considerar essas diferenciações, pois mesmo com a ata de defesa comprovando a conclusão do curso, isso não é suficiente, “enquanto a outra categoria sequer está na formação e já recebe como se fosse doutor, como se fosse mestre”.

Nessa direção, **PRAZER** corrobora com essa ideia ao abordar também acerca do mecanismo chamado: *reconhecimento de saberes*, não oportunizado aos técnicos, em que “um docente mestre hoje passa por avaliação de reconhecimento e pode progredir na carreira e receber o vencimento de doutor”. Deste modo, sugere a inserção deste benefício na reformulação do PCCTAE, para que os técnicos também sejam incluídos. E complementa: “ou um ou outro, ou ter o reconhecimento de saberes, ou ter a possibilidade de substituição, para que mais técnicos possam sair para qualificação, sem comprometer o serviço”.

De seu lado, **REALIZAÇÃO** assinala que as fases de progressão na carreira são muito longas, considerando a demora para chegar ao grau máximo da carreira como uma falha

do PCCTAE, se comparada, por exemplo, à carreira docente. Em relação aos benefícios, considera que os auxílios alimentação e saúde poderiam ser melhores, principalmente, se comparados a outras carreiras, como os auxílios vigentes nos setores vinculados ao legislativo e ao judiciário.

No que diz respeito à avaliação de desempenho, na visão dos TAEs ela é inadequada, pois é realizada de forma generalizada e não é específica para o cargo, além do mais o mecanismo de avaliação utilizado pela instituição está defasado tanto o que é aplicado aos técnicos, quanto o que se refere aos docentes, precisando, portanto, de alterações. Conforme observamos nos seguintes fragmentos:

[...] a avaliação não é justa, nem coerente, então, sua forma de realização precisa ser repensada, pois é levada muito para o lado pessoal, essa avaliação acaba sendo falha mesmo, não avalia (RESSIGNIFICAÇÃO, 2019).

[...] o processo ainda é falho no sentido de que é um papel que você tem que preencher no final do ano, a chefia faz uma avaliação do seu trabalho, mas não existe uma continuidade da avaliação de desempenho que deveria ser feita ao longo do ano, de forma mais processual (REALIZAÇÃO, 2019).

[...] serve apenas para cumprir uma formalização, é preciso que esteja relacionada com a produtividade, ou com o efetivo desempenho, ou realmente com a assiduidade (ÂNIMO, 2019).

[...] não conseguimos medir todas as intempéries que acontecem durante a atividade do servidor (PRAZER, 2019).

Em contrapartida, **BUSCA** analisa que os pontos avaliados são coerentes e as questões são bem elaboradas, ao ponderar que o servidor é avaliado por sua atuação desde a chefia e colegas, até a própria autoavaliação. Entretanto, discorda das categorias de avaliação por considerá-las muito vagas.

Sobre a questão de atrelar a avaliação efetivamente ao desempenho, Lima (2016, p. 70) pondera sobre a progressão dos servidores nos cargos, que é determinada pelo tempo de serviço, na qual se constitui na variável mais importante e usual, “como podemos observar com a progressão por mérito, que consiste na mudança de nível na matriz hierárquica, a cada 18 meses, porém, esta deveria ser decorrente de uma satisfatória avaliação de desempenho do servidor”.

Nestes termos, há pouca perspectiva de evolução e desenvolvimento, tendo em vista a ocorrência de salários que premiam não o desempenho, mas o tempo em que o trabalhador permanece na instituição, independente de sua atuação. Portanto, “a burocracia é a chave que

move o processo de sofrimento: produz a falta de autonomia, e os servidores se mostram atados, o que gera frustração” (NUNES; LINS, 2009, p. 61).

Outra limitação da carreira, apontada por **ÂNIMO** refere-se à necessidade de melhorar a questão de facilitar o acesso a direitos e conter a precarização, tendo em vista que vivenciamos uma realidade em que a cada dia temos menos servidores e mais trabalho, além do fato de que não há uma reparação desse quantitativo. Em suas palavras:

Então, vamos perdendo, por exemplo, servidores no âmbito mais local que seria uma condição do *campus* e vemos os colegas assumirem várias funções e não é uma coisa temporária, porque podemos ter uma limitação temporária, por exemplo, o afastamento de um servidor, [...] mas são perdas definitivas, no sentido de que perdeu a vaga, pois não vai ter outro servidor para assumir aquele cargo (ÂNIMO, 2019).

Pelo exposto, os dados evidenciam algumas problemáticas que requerem uma reformulação no plano de carreira da categoria, no intuito de amenizá-las, tais como: o número insuficiente de servidores TAEs em alguns setores, a alta rotatividade, sobretudo, em decorrência de constantes solicitações de remoção para outros *campi* do próprio IF Baiano, ou pedidos de redistribuição para outros órgãos da Rede Federal de Educação. Em conformidade com os depoimentos dos sujeitos esta realidade gera sobrecarga de atribuições em determinados setores, ou em alguns momentos de intensificação de demandas pontuais, levando-se em conta que para cumprir os prazos em tempo hábil, acarretam uma carga horária de trabalho excessiva. Outras nuances dessas questões, são discutidas na seção 7 desta dissertação, que discorre sobre as condições de trabalho e saúde dos TAEs.

### 6.2.1 O sistema de remuneração sob a ótica dos TAEs: breves notas

Em relação ao sistema de remuneração constante no plano de carreira dos TAEs, **REALIZAÇÃO** afirma que não envolve só a instituição, mas diz respeito ao âmbito geral, pois está vinculado a uma esfera maior. No que tange à carreira dos técnicos, experienciamos uma realidade de salários congelados, cuja “grande questão é a não reposição das perdas salariais, então, isso que é um impedimento da continuidade da valorização”. E complementa:

[...] é importante esse comparativo com outras esferas, municipais, estaduais, pela comparação, nós temos uma valorização diferenciada, mas o grande problema é a continuidade de atualização das perdas, que a cada dia fica mais defasado, é a atualização que não está existindo (REALIZAÇÃO, 2019).

Nessa linha, **ÂNIMO** reforça essa questão ao afirmar que o sistema de remuneração pode melhorar, haja vista que um grande problema que os TAEs enfrentam hoje, não diz respeito à carreira em si, mas refere-se à falta de reajuste, de recomposição das perdas, no tempo em que, por não ter reposição salarial, “a cada ano você está ganhando menos do que você ganhava em relação ao seu poder aquisitivo. Então, seria atrelar isso, não só a carreira melhorar, mas melhorar a recomposição mesmo do valor real dessa remuneração”. Por outro lado, relata que o ingresso na carreira pública trouxe mais estabilidade em relação à vida financeira, “dá mais segurança, porque você sabe exatamente o que vai ganhar [...] você sabe quanto, e que aquele valor é certo, mas agora, estamos num momento que não sabemos se vai continuar aquele valor mesmo e até quando” (ÂNIMO, 2019).

Ainda nessa conjuntura, destacamos o pensamento de Selig (2011, p. 86, grifo da autora) em cujas conjecturas sinaliza que, se a carreira como servidor público não é algo desejado pela tarefa em si, pois o trabalho não é visto como realização, mas sim como fonte de renda, ou como uma possibilidade de garantir segurança e estabilidade, “o serviço público acaba sendo utilizado como “trampolim pra uma coisa melhor” e não como um projeto de vida”.

Ou seja, a carreira pública é vista como um suporte, um respaldo, um amparo para poder realizar-se no mercado privado, instável, inseguro, “sem ética”, “complicado” para os recém-formados. O serviço público como uma escora na qual é possível agarrar-se para não cair nas incertezas e inseguranças da contemporaneidade, para poder manter os valores éticos em um mercado competitivo. Um mediador entre o desejo (de se fazer o que gosta) e a realidade (ter condições financeiras e, por que não, emocionais de enfrentar um mercado de trabalho competitivo, instável, incerto) (SELIG, 2011, p. 86, grifo da autora).

De outra parte, **PRAZER** recorda quanto à existência de diferentes níveis dentro do plano de carreira dos TAEs, como exemplo, aponta a situação dos técnicos de nível C, em que muitos são capacitados, possuem cursos de graduação e mestrado, mas atuam em áreas nas quais podem estar subutilizados, pois “fizeram concurso para um determinado nível, mas acabam desenvolvendo atividades de um nível um pouco acima, penso que deveria haver uma revisão do plano de carreira para enquadrar de forma adequada esses servidores”.

Se observarmos a carreira de outros órgãos da esfera federal, não existem mais esses níveis, além do mais, os salários dos servidores que atuam em níveis compatíveis com os citados, “estão bem acima do que está posto para a carreira de técnico administrativo em

educação. Quem está no nível médio, deveria estar num nível único, não deveria ter essa diferenciação, porque, afinal de contas, todo mundo acaba atuando nas mesmas atividades” (PRAZER, 2019).

Nessa direção, **BUSCA** pondera que alguns cargos deveriam ser mais valorizados e melhor remunerados, ao passo que, se o salário fosse reajustado anualmente, ou acompanhasse a inflação, os TAEs estariam numa condição melhor. E sinaliza que apesar de não estar satisfeita com o seu salário, reconhece que é uma remuneração congruente com o nível relativo ao seu cargo.

Não obstante, os cargos de nível C e D, exigirem apenas o ensino médio para ingresso, alguns servidores possuem cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo este, um movimento crescente. Por conseguinte, a formação está além do que é exigido para o cargo. No que lhe diz respeito, **BUSCA** afirma não se sentir desmotivada devido a esse fator, precisamente porque se empenha em aplicar o conhecimento que obteve em outros projetos.

De acordo com Lima (2016, p. 77), a partir de um sistema de remuneração determinado por lei, “os servidores da carreira TAE muitas vezes encontram-se desmotivados a apresentar um desempenho superior, visto que seu potencial raramente será recompensado fora da curva proposta pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005”.

Todavia, esta questão requer mais reflexões, tendo em vista que diz respeito a uma grande limitação do PCCTAE, porque não prevê a progressão vertical, na medida em que se constitui na impossibilidade de mudança de nível funcional, mesmo que a formação esteja além da exigência do cargo. Em meio a estes descompassos, Snell e Bohlander (2009) ponderam que as bases nas quais a remuneração é determinada e a forma como são administradas podem afetar significativamente a produtividade dos trabalhadores e o alcance dos objetivos de uma organização.

Ao considerarmos a abordagem de gestão de pessoas por competências, proposta pelo Decreto nº 5.707/2006, que instituiu a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal, Lima (2016, p. 75) afirma que “a remuneração das pessoas está relacionada aos diferentes patamares de complexidade da carreira, ou seja, pode-se associar uma faixa salarial para cada degrau de complexidade”. Nesse ponto de vista, Dutra (2010), esclarece quanto às variáveis da remuneração, cujas determinações estabelecem que, à proporção que o indivíduo se desenvolve, aumenta sua agregação de valor, passando a valer mais para a organização e para o mercado. Por esse viés, a remuneração encontra-se atrelada à lógica de agregar valor, apesar da instituição se embasar nos cargos e, por consequência, nas tarefas, atividades ou funções desempenhadas e, por conseguinte, direcionada a resultados.

Na sequência, Dutra (2010) adverte quanto à questão de utilizar o cargo como referência tendo em vista que este se torna uma base instável no decorrer do tempo, pois as tarefas e as responsabilidades estão em constante mudança, por conseguinte, o cargo não continua igual no tempo. Nessa lógica, o que importa é o grau de complexidade da tarefa, pois é estável em relação ao tempo e pode ser utilizado como uma base métrica sólida. Diante disso, a remuneração não deve se atrelar à competência e sim à complexidade.

De outro ponto de vista, **IDENTIDADE** pontua que a remuneração atende suas expectativas, e melhorou muito a sua vida, principalmente ao comparar a média salarial da sua profissão em outras instituições, visto que a carreira federal tem uma valorização maior. Conquanto, observa que, em virtude da necessidade de atualização constante, a sua profissão deveria ser mais valorizada, especialmente em relação à capacitação.

Diante da exposição dos TAEs, percebemos que a questão maior ao abordarmos, especificamente, o sistema de remuneração, diz respeito à falta de reajuste, de reposição das perdas salariais, uma vez que o valor da remuneração está a cada ano mais defasado, diminuindo, conseqüentemente, o poder aquisitivo, e tornando-se um empecilho para a valorização destes profissionais, situação que pode ser agravada ao considerar o cenário atual de possível desmonte do serviço público. Em contrapartida, os sujeitos ressaltam a valorização diferenciada, ao comparar com as outras esferas da rede educacional, cujo ingresso na carreira pública trouxe mais estabilidade no que se refere à vida financeira.

Portanto, os TAEs participantes desta pesquisa consideram a sua remuneração satisfatória, se comparada com outras instituições públicas, no entanto, expõem a defasagem salarial em razão da falta de reposição das perdas. Em relação aos benefícios, tais como: auxílio-alimentação, auxílio-creche e auxílio saúde, consideram que poderia melhorar, principalmente, se comparados aos benefícios relativos aos servidores que atuam no âmbito dos poderes judiciário e legislativo.

A insatisfação expressa nos comentários de alguns participantes indica a ocorrência de tratamento desigual na carreira tanto em comparação com outras instituições públicas, quanto em relação aos níveis da própria carreira dos TAEs, além da comparação com os docentes. Ademais, indicamos a necessidade de reajustes anuais no ressarcimento do auxílio saúde, ao considerar os aumentos exorbitantes praticados pelos planos de saúde. Atualmente está em vigor a Portaria nº 8/2016 do MPOG, que trata sobre a “participação da União no custeio da assistência à saúde suplementar do servidor e demais beneficiários” (BRASIL, 2016f). Observamos que durante cerca de três anos não houve reajuste por parte da União nos valores ressarcidos aos servidores, sendo que os planos de saúde são reajustados anualmente pelas

operadoras, geralmente em percentuais acima da inflação. Ainda assim, com o reajuste em janeiro de 2016, os valores atuais não são equivalentes aos valores cobrados pelas operadoras de planos de saúde, o que pode explicar o descontentamento dos servidores neste quesito.

Diante desse contexto, as falas dos participantes evidenciaram alguns pontos que indicam a necessidade de aprimoramento, a começar pelas determinações legais, a saber: uma análise aprofundada do plano de carreira, com o fim de torná-lo mais atraente aos TAEs, assim como uma reavaliação da legislação no que tange à necessidade de recomposição das perdas salariais e compatibilização dos benefícios oferecidos aos servidores, levando-se em conta os valores pagos nos auxílios.

### **6.2.2 Ser servidor público: implicações e perspectivas**

No que concerne ao interesse em fazer concurso e ingressar no serviço público, **ÂNIMO** explica sua intenção em seguir esta carreira com a perspectiva de, posteriormente, ingressar em outro cargo, ou em outro órgão. De seu lado, **BUSCA** explica que procura sempre o melhor, por isso está fazendo outros concursos, entretanto, confessa que hoje está fazendo um exercício para se aceitar e ser feliz enquanto TAE neste cargo específico. Em suas palavras: “[...] aprendi a gostar do IF Baiano, aprendi a me adequar às regras, às leis federais que são mais densas, são mais pesadas do que as outras duas esferas que já passei, [...] hoje eu me vejo, até no mesmo cargo... Inclusive, os últimos concursos que fiz, foram para o IF Baiano”.

Destacamos, por conseguinte, que a necessidade de estar em movimento e de fazer outras coisas, pode mascarar a existência de um sofrimento no trabalho associado à estagnação profissional inerente à maioria dos cargos públicos. Selig (2011, p. 110, grifo da autora), corrobora com essa afirmação ao sinalizar que o movimento de fazer concursos públicos é uma das “estratégias utilizadas para moderar o descontentamento com o trabalho. Quando há a expectativa de ingressar em outra carreira pública, o trabalho atual perde sua importância, sendo considerado uma fase passageira, uma ponte – “trampolim” – para outros caminhos”.

**PRAZER**, por sua vez, relembra a época em que se submeteu ao concurso público para ingressar no IF Baiano, no tempo em que desconhecia as diferenciações dos institutos federais, assim como, ignorava as atribuições do cargo que estava pleiteando. Em suas palavras:

[...] quando fiz o concurso nem achava que era IF Baiano, achava que era CEFET. E isso me atraiu somente pelo fato de ter feito curso técnico. Eu acho que se eu não tivesse feito curso técnico na antiga EMARC, que hoje é Instituto Federal, eu não teria me inscrito num concurso como esse. Em 2009, foi o primeiro concurso para os Institutos Federais na Bahia. Então, ninguém conhecia, ninguém sabia o que era... Fiz porque conhecia a estrutura do CEFET, e tinha feito escola técnica e achava que era uma boa oportunidade. Não conhecia a carreira de técnico em assuntos educacionais, não sabia o que era, nem o que fazia. Depois de ter ingressado no cargo também não sabia o que era, levou um tempo pra gente entender qual era a nossa função (PRAZER, 2019).

Nesse contexto, **PRAZER** traz um dado significativo ao revelar que era aluno egresso de uma escola técnica, por isso, o interesse em trabalhar numa instituição que conhecia a estrutura e considerava uma boa oportunidade. Nessa ótica, **REALIZAÇÃO** justifica o interesse em ingressar no serviço público, devido à questão da estabilidade e segurança, além da oportunidade de atuar na área da educação. Relata, ainda, sua trajetória profissional em outras esferas do serviço público até chegar à rede federal de educação, na qual destaca a importância da experiência em sala de aula para entender as necessidades do cargo de coordenação.

Nesse direcionamento, **BUSCA** confessa acreditar no serviço e no servidor público, e relata o exemplo de seu pai e o quanto a inspirou a seguir esta carreira, reconhecendo o trabalho como uma possibilidade de ser útil e de fazer parte de uma sociedade.

Meu pai era servidor público, ele era fiscal, eu via ele levantando cedo, para ir à feira fiscalizar todos aquele setores, eu achava bonito. E eu queria isso, executar um trabalho digno, e que os meus direitos também fossem preservados, fossem atendidos. Quando a gente trabalha é uma questão de sobrevivência. Então, eu queria que minhas necessidades fossem atendidas, mas que eu também sentisse prazer naquilo que estivesse executando (BUSCA, 2019).

Assim como os demais servidores, **IDENTIDADE** declara que a sua motivação para estudar e se submeter ao concurso público ocorreu pela perspectiva de ter um emprego fixo e, também, devido à estabilidade financeira. Além disso, acrescenta que a convivência com a realidade de trabalho da sua mãe despertou o desejo de ter um emprego estável. Nesse sentido, relata: “[...] minha mãe trabalhou na prefeitura por contrato e eu via que ela sofria porque não sabia se ia continuar no emprego... Então, isso tudo foi trazendo pra mim essa vontade de estudar e passar em concurso público, pois a estabilidade é o principal mesmo”.

Nesse sentido, observamos nos discursos destes participantes, o reconhecimento de uma influência da família como um dos fatores motivadores para optar pelo serviço público,

além de mencionar a estabilidade e remuneração, também, como relevantes critérios para justificar tal escolha. Por essa ótica, Selig (2011, p. 80, grifo da autora) pondera que “o serviço público é visto como um porto seguro, cujas águas calmas e tranquilas possibilitam um adiamento (ou até a abdicação) de fazer o que se gosta”.

Acerca do futuro no serviço público, e sobre as questões referentes à aposentadoria, alguns participantes atestam a pretensão de se aposentar na rede pública, caso a legislação permita. Como observamos nos trechos:

Estou fazendo concurso para ingressar na carreira docente, mas não por satisfação pessoal, apenas porque o final de carreira é melhor financeiramente, porque no início da carreira é equiparado, [...] as fases do final da carreira de técnico que precisam melhorar, [...] Hoje, pensar em futuramente deixar o cargo de técnico somente pelo final de carreira, enquanto profissão estou realizada, completamente realizada, como técnica realizo as duas áreas que gosto, a questão da coordenação, da parte técnica da gestão, e a docência com as aulas da pós-graduação [...] (REALIZAÇÃO, 2019).

[...] eu espero, se a gente conseguir se aposentar, e que não seja extinto o meu cargo, são esperanças que temos, pois vemos esses ataques que estamos sofrendo o tempo todo (IDENTIDADE, 2019).

De seu lado, **REALIZAÇÃO** refere-se a seu fazer cotidiano como algo que proporciona realização, que é gratificante, pois se constitui como um elemento motivador para sua inserção e permanência no trabalho atual. Em contrapartida, **IDENTIDADE** volta atrás, quanto à possibilidade de continuar na instituição até a aposentadoria e justifica que não se vê no serviço público futuramente e tem pensado em atuar em outras áreas, pois, apesar dos benefícios advindos da estabilidade, isto acaba por levar à acomodação. Em razão de que “não traz tanta satisfação em relação à vida profissional. Porque a vida profissional não é só a vida profissional, é a vida pessoal, é a nossa vida. Então, eu preciso desse movimento. E aqui a gente acaba fazendo, fazendo, fazendo... Eu não me vejo saindo, ampliando, como gostaria”.

O que condiz com a ideia de **TÉDIO**, que pensa em seguir outra carreira, em fazer alguma coisa diferente, apesar de não ter um planejamento em curto prazo. “Nessa perspectiva, o serviço público acaba sendo utilizado como “trampolim pra uma coisa melhor” e não como um projeto de vida. Ou seja, a carreira pública é vista como um suporte, um respaldo, um amparo” em um cenário instável e inseguro (SELIG, 2011, p. 86, grifo da autora). Esta situação pode significar que o trabalho deixe de ser fonte de satisfação, de realização e reconhecimento de si, aumentando o risco de uma falta de identificação e engajamento com o trabalho.

Esta visão é percebida também no depoimento de **ÂNIMO**: “[...] não me vejo, pelo menos não quero me ver. No decorrer do tempo, não vai melhorando, a gente busca se qualificar e ser melhor pra poder trabalhar, mas isso não volta em torno de reconhecimento”. Conforme retrata Selig (2011, p. 80): “[...] basta vislumbrar ao longe o farol de um projeto de futuro a se realizar, mas que é constantemente postergado, um eterno vir a ser que parece que não se concretizará”.

Nessa conjuntura, inferimos pelos depoimentos, certa insegurança quanto ao futuro no serviço público, o que é um paradoxo, tendo em vista que a maioria dos servidores optou pela rede pública devido à possibilidade de estabilidade e segurança, como uma forma de escapar do desemprego, da pressão, competição ou das condições precárias do mercado de trabalho privado. Por conseguinte, entendemos que, por ocasião do ingresso destes servidores, o país vivenciava outro momento político, de crescente valorização da educação e dos educadores, o que reforça a necessidade de implementação de políticas de Estado e não de governo, para que não fiquemos à mercê de ataques, retrocessos e, conseqüente, desmonte do serviço público educacional, tendo em vista que o êxito de tais políticas depende, entre outros fatores, da continuidade da sua aplicação.

Diante do exposto, o ingresso no serviço público não pode prescindir de considerar a característica intrínseca ao trabalho nesse segmento, a saber, o compromisso ético com a coletividade, o que exige mais clareza e compromisso com as finalidades e natureza deste trabalho, mediante o desenvolvimento de atividades associadas ao bem comum. Convém, então, fomentar discussões acerca das motivações para o ingresso nesse setor, para além dos possíveis benefícios ofertados aos seus trabalhadores.

#### *6.2.2.1 Pressupostos da visão social do servidor público: a mudança se faz com a luta de cada um*

Os TAEs investigados pontuam que a visão social do servidor público é pejorativa, pois é tido como um trabalhador preguiçoso, custoso, considerado somente como um gasto. Conforme o relato de **ÂNIMO** é recorrente essa imagem negativa, “como se não trabalhássemos, como se não fizéssemos nada, e nosso salário é alto, pra não fazer nada, só queremos facilidades, e somos preguiçosos mesmo”, confirmando, dessa forma, a imagem do senso comum, do servidor público como alguém que trabalha pouco e ganha bem. A esse respeito, França (1993, p. 14) assinala “a prevalência, mesmo no meio acadêmico, de um perigoso discurso moralista sobre a ineficiência do trabalho e dos serviços prestados pelo

setor público, privilegiando uma certa concepção de ética tão a gosto das filosofias neoliberais”. Nesse cenário, percebemos uma ênfase no produtivismo e nos resultados orientados para o mercado, cujos discursos de ineficiência, tão amplamente disseminados em nossa sociedade são utilizados até mesmo para justificar a redução de recursos destinados aos investimentos em educação, assim como os ataques direcionados aos servidores públicos, de modo geral.

Ainda nesse contexto, **BUSCA** confirma que este estigma incomoda bastante, inclusive pela imagem de que o servidor público não valoriza seu trabalho e, por isso, faz mal feito. Além do mais, assegura que os servidores têm se esforçado muito para mudar essa visão de que servidor público ganha muito, não trabalha, e só têm direitos. Conforme os trechos em destaque:

Na verdade, existe sim essa parcela, mas nós temos mudado muito isso, a gente tem provado para a sociedade que faz um serviço bem feito, que a gente valoriza cada centavo de imposto que é pago e direcionado para o serviço público, seja para o pagamento do quadro de pessoal, seja para manutenção da infraestrutura, até porque esse dinheiro é nosso também [...] (BUSCA, 2019).

**IDENTIDADE** corrobora com este pensamento ao confessar certa contrariedade com os discursos preconcebidos, pois vivencia uma realidade na qual ama o que faz e se dedica à profissão, o que exige muito esforço. Deste modo, destaca o sentimento de “querer cada vez mais crescer e olhar para a profissão com o primeiro encanto”. Nessa direção, reconhece o trabalho como eixo central em sua vida, uma vez que a oportunidade de crescimento na profissão enseja um significado maior em razão da realização pessoal e profissional.

De outro modo, **REALIZAÇÃO** pondera que essa visão aborrece mais ao se deparar com um servidor público “que atua, que trabalha, que busca e, às vezes, faz uma carga horária muito maior do que a carga horária da iniciativa privada, por exemplo. Esta questão da imagem negativa incomoda porque não é o geral do servidor público, existem servidores públicos que trabalham de verdade”. Por esse viés, **RESSIGNIFICAÇÃO** também sinaliza que a visão negativa incomoda bastante, sobretudo na atualidade na qual persiste essa desvalorização que a sociedade tem acerca do servidor e da educação. “Hoje é complicado dizer que é servidor público, pois é sinônimo de preguiçoso, é sinônimo de que não contribui como deveria, e que só está ali por conta do dinheiro público. E a verdade não é essa, cada um é que sabe o esforço que foi pra conseguir chegar aqui, não foi fácil”.

A esse respeito, em seus estudos acerca da subjetividade do servidor público, Gomes (2008) aponta que esta é impactada, principalmente, pelo preconceito, isto é, pela imagem negativa do servidor público diante da opinião pública e pelo tipo de trabalho realizado, trabalho esse, esvaziado de sentido em decorrência do apego ao cargo ou à função desempenhada, bem como aos salários que não premiam o desempenho.

De acordo com Pereira (2018), em geral, o serviço público é apontado como oportunidade de estabilidade e ascensão social, mas também pode se constituir em uma fonte de sofrimento em decorrência das novas formas de gestão, que são influenciadas pelas organizações e grupos privados:

Ao buscar a carreira profissional no serviço público, sabe-se que geralmente a escolha pauta-se na busca da estabilidade, na expectativa de contar com o salário ao final do mês e o status de ascensão social. Entretanto, o mundo do trabalho está em transformações constantes e diante desta realidade, o serviço público tem se modificado e se configurado com traços característicos das empresas privadas (PEREIRA, 2018, p. 20).

De outro modo, **TÉDIO** pondera: “de modo geral, o estereótipo não é bom, mas eu não tenho tanto acesso, porque eu não convivo muito próximo com pessoas que têm essa visão. Então, não é uma coisa que chegue pra mim, que me afeta, e me incomoda”. No que lhe diz respeito, **PRAZER** traz outro ponto de vista para este debate, ao assinalar que se sente incomodado com essa situação que se intensificou com a mudança de governo, haja vista que o próprio modelo atual de governo, empenha-se em depreciar a imagem do serviço e do servidor perante a sociedade. Em suas palavras:

O governo hoje tenta passar essa imagem, até pra conseguir aprovar todas as mudanças e reformas. É necessário para o governo que a sociedade enxergue que aquilo está com problema e que precisa mudar. Se ela não enxergar isso, quando eles propuserem qualquer mudança, vai ter resistência do congresso em alterar. Então, se a sociedade enxerga que aquilo está ruim, que não presta, é mais fácil fazerem as reformas que quiserem. Antigamente, quando você fazia um cadastro em qualquer estabelecimento e a pessoa perguntava a sua profissão, você falava: sou servidor público, isso era uma questão de status, hoje não. Hoje, quando você vai falar que é servidor público, a pessoa responde: vixe, lá vem mais um que não faz nada. Então, essa é a imagem. E o governo acaba reforçando essa imagem perante a sociedade. É triste (PRAZER, 2019).

Diante disso, vivenciamos uma campanha de criminalização contra o serviço público, bem como contra o servidor, ratificada por uma visão distorcida que leva a sociedade a generalizar a ineficiência do servidor público, como se o interesse fosse apenas receber o

salário. Portanto, ao longo da história do serviço público brasileiro, ressaltamos a existência alternada de períodos de desprestígio e outros, de reconhecimento e prestígio social, sendo almejado por assegurar a estabilidade financeira. No cenário atual brasileiro observamos ataques em relação aos direitos trabalhistas do servidor público, além da disseminação de discursos que desqualificam a educação, que levam à desvalorização do profissional da educação e agravam o quadro de sofrimento e adoecimento no trabalho.

Por seu turno, Dallari (2019) apresenta outra visão acerca do mito de que funcionário público não trabalha, que é incompetente e ganha demais. Segundo o autor, os próprios servidores públicos “alimentam esse mito, na medida em que lutam por privilégios, vantagens, gratificações, penduricalhos (por exemplo, auxílio-paletó) e acessórios de toda ordem, em detrimento do fundamental, que é a essencialidade do desempenho de funções públicas e a efetiva profissionalização dos funcionários públicos”.

Diante do exposto, cabe destacar a pesquisa de Ribeiro (2011) que sinaliza um ponto crítico no serviço público, associado ao estigma que acompanha o servidor público, ao apontar a necessidade de desconstruir a visão de que a desmotivação no trabalho é sempre sinal de ineficiência ou má fé do servidor. Nesse sentido, torna-se possível considerar que a situação de imobilismo e acomodação pode indicar a existência de um processo de adoecimento e/ ou sofrimento no ambiente de trabalho em decorrência de uma multiplicidade de fatores internos e externos que não podem ser considerados apenas por uma vertente, mas em uma visão de totalidade do contexto educacional.

**ÂNIMO** acrescenta que, às vezes, o que ameniza essa visão é a oportunidade de trabalhar com atendimento ao público, pois as pessoas percebem quando são bem atendidas e dão um *feedback* positivo. Sob tal acepção, não podemos generalizar, uma vez que há setores e servidores que prestam um bom atendimento e desempenham suas funções com presteza e responsabilidade. Todavia, essa visão incomoda, inclusive

quando você vê internamente que outros servidores agem de acordo com ela, e reforçam essa visão, pois são exemplos de que essa visão está correta em alguns casos. Não são todos e isso, por exemplo, da instituição verificar essas distorções e tomar providências é um modo de nos valorizar também, porque quando a instituição vê e não faz nada, deixa por isso mesmo e fica para o resto da vida, a gente vai levar essa máquina (ÂNIMO, 2019).

Portanto, não podemos negar a existência de servidores que contribuem para acentuar esta visão, em decorrência, principalmente da falta de compromisso e responsabilidade no desenvolvimento de suas atividades laborais. Todavia, reiteramos a necessidade de destacar

outra representação de profissionais TAEs, comprometidos e engajados em prol do crescimento e consolidação do IF Baiano enquanto instituição pública educacional. Nesse ínterim, **ÂNIMO** chama a atenção para a necessidade de a gestão se posicionar quanto a essas questões na instituição, sobretudo, no intuito de valorizar aqueles que estão desempenhando a parte que lhes corresponde.

É nesse sentido que Ribeiro (2011, p. 9) aponta a premência de se desconstruir a ideia de que toda acomodação “é fruto de malandragem e má fé dos servidores, inferindo que o imobilismo e a apatia podem ser sinais de sofrimento psíquico ou até mesmo de um processo de adoecimento, fruto de uma dinâmica organizacional que reserva um lugar de anonimato ao profissional”.

No livro *O Barnabé: consciência política do pequeno funcionário público*, França (1993, p. 11-12) traz reflexões acerca do servidor público, no qual analisa o funcionário público enquanto categoria social reveladora de aspectos da burocratização das organizações, pessoas e ideias. Neste estudo, ressalta a consciência política do funcionário de nível médio, a partir da análise das dificuldades de constituição da identidade da categoria, além de suas características, consciência de classe e organização, considerando-o sob dois aspectos: o indivíduo, o sujeito funcionário; e, o coletivo ou sua organização política. Para a autora, ainda que os estereótipos correspondam “em graus e formas variadas ao funcionamento dos aparelhos de Estado e seus empregados - os burocratas - o que vale aqui é ressaltar que eles têm dificultado em muito a possibilidade de uma aproximação não preconceituosa desta categoria”.

Além do mais, a autora ressalta uma diversidade de cargos, funções, vínculos empregatícios e espaços de trabalho, entre outros aspectos, que dificultam a interação dos servidores e a constituição de uma identidade profissional e política, assim como, a dificuldade de participação em atividades coletivas. Pois, aliados às precárias condições de vida, ao baixo nível de escolaridade, às extensas jornadas de trabalho e, a faixas salariais diferenciadas, constituem aspectos que contribuem para manter os servidores em uma relação de subalternidade. O serviço público oferecia poucas oportunidades de participação efetiva e de se constituírem enquanto trabalhadores, deixando a condição de Barnabé, o pequeno servidor, “sem eira nem beira” e sem consciência política (FRANÇA, 1993, p. 94).

Nessa linha, França explica assertivamente essa questão (1990) sinalizando que o desafio de trabalhar com o servidor público no Brasil é que apesar de saber-se muito pouco sobre essa categoria, ao mesmo tempo, parece que tudo já foi dito.

A imagem popular ganha ares de verdade científica: rotina, ineficiência, desinteresse, complicação de procedimentos, burocracia, classe média, parasitas, conformistas. Assim como as coisas públicas, eles “não funcionam” e recebem até muito pela estabilidade e o pouco que trabalham. A ausência de estudos sistemáticos sobre a burocracia estatal brasileira, que ultrapassem a perspectiva restrita da administração ou do direito público, buscando aprofundamento teórico e metodológico no campo do conhecimento sociológico, é, provavelmente, a maior responsável pela permanência de mitos e lugares comuns sobre o funcionamento do Estado (FRANÇA, 1990, p. 1-2, grifo da autora).

Diante dessa realidade, percebemos que o servidor público brasileiro é objeto de visões contraditórias, como podemos observar no texto da *Folha Dirigida*<sup>14</sup>, do dia 08 de fevereiro de 2020, que expõe as declarações do então, Ministro da Economia, Paulo Guedes, ao usar a expressão, *parasitas*, para se referir aos servidores públicos. Conforme relatado na publicação on-line, em palestra na Fundação Getúlio Vargas, o Ministro compara a atual situação de um servidor a de um *parasita*. Estas classificações generalistas, bem como os discursos vazios denotam uma mera repetição de falas sem fundamento, provenientes de fontes não confiáveis que foram disseminadas ao longo do tempo com o fim de desqualificar o servidor, o que evidencia um desconhecimento do serviço público do país.

A situação apresentada, confirma os diversos trechos dessa dissertação, em que destacamos a complexidade do momento atual para o serviço público. Ao abordar essa questão, França (1994, p. 199) assegura que “o discurso neo-liberal [*sic*] que atribui ao funcionalismo um papel de destaque entre as causas da situação crítica existente na sociedade brasileira esconde, com certeza, importantes interesses políticos e econômicos”.

É nesse contexto que destacamos um novo perfil de servidores públicos no qual se enquadram os Técnicos Administrativos em Educação, integrantes de uma categoria profissional e, devidamente qualificados em sua área de formação e atuação. Uma representação de trabalhador que emerge com o fim de combater o discurso que é amplamente disseminado sobre o serviço público: de ineficiência, morosidade, desorganização e atendimento ruim. Esta perspectiva está atrelada à ideologia neoliberal que desqualifica o setor público em busca de resultados baseados em políticas gerencialistas de avaliação e de parcerias público-privada, que promovem políticas privatistas e a mercantilização da educação. Sob tal acepção, vale destacar que os TAEs aqui representados, participaram de um extenso processo de formação, estudo e preparo para se submeterem ao concurso público e

---

<sup>14</sup> Disponível em: <https://folhadirigida.com.br/noticias/concurso/especial/o-cara-virou-um-parasita-diz-paulo-guedes-sobre-servidor>.

buscam, dessa maneira, o desenvolvimento de forma contínua, por meio da formação continuada em cursos de qualificação e pós-graduação.

Cabe também apontar uma manifesta contradição envolta nessa problemática de desqualificar o serviço público, ao ponderar sobre uma considerável busca para ingressar no setor público, como podemos comprovar pelo número de inscritos em concursos públicos, assim como pela demanda crescente por cursos preparatórios. Por isso, devido à concorrência e a candidatos bem preparados, não é fácil ingressar em um cargo público. Deste modo, Selig (2011, p. 14) ressalta que “é intrigante pensar, mesmo diante de cenários instáveis (de desemprego, precariedade), que inúmeros jovens ainda busquem uma carreira estável no serviço público”. Esta reflexão, embasada na busca pela estabilidade, sugere alguns questionamentos, considerando a propensão ao serviço público por escolha ou pela falta de opção diante do desemprego. “Ou ainda e em oposição às ideias anteriores, uma forma de resistência ao discurso preponderante, um modo de se ter mais liberdade através da rotina e da estabilidade proporcionadas por um trabalho (de)limitado no tempo e nas responsabilidades” (SELIG, 2011, p. 15).

Nessa direção, Selig (2011) ressalta, ainda, que esta realidade poderia estar atrelada aos altos índices de desemprego e à tendência de relações de trabalho por meio de contratos temporários, terceirizados ou até mesmo daqueles que sobrevivem na informalidade, acentuando a precariedade do mercado de trabalho e, elevando a incerteza em relação ao futuro. E acrescenta:

Portanto, embora o medo do desemprego seja um fator relevante e possa estar presente no momento da escolha pelo serviço público, não convém reduzir esta decisão à questão econômica. Afinal, a participação em concursos públicos não deixa de configurar uma (dentre outras) estratégia de inserção profissional, uma (e não a única) possibilidade de escolha, mesmo diante de cenários de desemprego, precariedade e saturação. Além disso, não se deve deixar de considerar que, diante da alta concorrência, das abdições necessárias para se passar em um concurso público – especialmente em nível federal –, do investimento financeiro exigido e da limitação do número de vagas, esta estratégia, como possibilidade real de inserção e não apenas ideal (desejo), não está acessível à grande parte da população (SELIG, 2011, p. 13, grifo da autora).

Não obstante a estabilidade ser apontada como uma das principais razões pela opção de ingressar no serviço público, o que confirmaria a relação entre a busca pelo serviço público e o medo do desemprego, esta questão pode assumir outros significados que extrapolam esta ideia de permanência no emprego, em vista disso, carecemos de mais estudos sobre o tema

(SELIG, 2011, p. 13). Nesse sentido, conquistar uma vaga no serviço público seria mais prioritário do que se satisfazer com as atividades profissionais, tendo em vista que os resultados apontam para o salário e a estabilidade como os fatores que mais motivam a permanência dos funcionários no serviço público.

É nesse contexto que Selig (2011, p. 8) procura respostas para as indagações em relação à busca por um serviço público estável que se constituiria como uma forma de “diminuir a ansiedade frente às mudanças do mundo do trabalho, uma tentativa de gerir o mal-estar advindo de um mundo cheio de inseguranças e incertezas [...] e proteger-se das instabilidades do mercado de trabalho, trabalhar no serviço público parece garantir um modo de SER. [...]”. Portanto, a busca pela estabilidade pode ser explicada pelas incertezas advindas de um contexto social e econômico instável, além da necessidade, enquanto indivíduo e enquanto profissional, de desempenhar um trabalho que faça sentido.

Conforme podemos observar nesse fragmento da conversa com um TAE que aborda a importância do servidor público ter conhecimento da sua profissão, de saber o que fazer e dar continuidade a este processo. “Essa estabilidade que temos é justamente pra permitir que o que aprendemos hoje aqui, a gente vai levar, a gente vai poder contribuir mais para o serviço, porque a gente vai adquirindo o conhecimento e ele fica, não se esvazia” (IDENTIDADE, 2019).

Para além da visão de trabalho apenas como meio de sobrevivência, o trabalho de um servidor público pode assumir um lugar de realização e satisfação, na medida em que demonstre proatividade e interesse, criando formas de se envolver e obter satisfação, mesmo em condições adversas, constituindo-se, portanto, nos arranjos pessoais possíveis, nas singularidades.

Nessa ótica, apresentamos a pesquisa de Soratto (2000) que empreendeu uma análise da concepção de trabalho para servidores administrativos, na qual constatou que os sujeitos pesquisados buscavam um trabalho que fosse importante e que permitisse contribuições pessoais. A autora discorre, ainda, acerca do estigma que acompanha o servidor público de descaso com o trabalho, de trabalhador que não gosta e não quer trabalhar, relatando a importância de identificação de sentidos do próprio trabalho.

Nesse sentido, Soratto (2000, p. 174) apresenta, ainda, um esclarecimento importante em relação ao aparente descaso do servidor para com o serviço público, ressaltando que não está relacionado ao perfil do servidor, mas diz respeito à própria organização do trabalho: “[...] podemos dizer que a concepção negativa sobre o funcionário público pode até ter fundamento real, mas é no modo de organização do trabalho que se pode encontrar o principal

responsável pelo tipo de envolvimento que o servidor tem com o serviço público”. Por conseguinte, a organização do trabalho deve ser conduzida a partir da concepção de um trabalhador que precisa de espaço para se desenvolver e ser reconhecido por essa atuação. Deste modo, as mudanças que visam a qualidade dos serviços devem ser pensadas, não a partir do estereótipo do servidor que não trabalha, mas de um trabalhador que quer fazer parte efetivamente do serviço e contribuir para alcançar os objetivos da instituição.

Diante das ponderações de autores que discutem a temática e dos depoimentos dos TAEs participantes desta pesquisa, percebemos que o estereótipo do servidor público incomoda, principalmente, devido à realidade vivenciada, enquanto servidores dos institutos federais, cujo delineamento manifesta um grupo de profissionais mais engajados que buscam a formação e o desenvolvimento pessoal e institucional. Para além do enfoque em demandas burocráticas, os sujeitos relatam a existência de um envolvimento em funções e atividades relacionadas a contextos diferentes dos seus cargos, tais como: participação em atividades de extensão e pesquisa, participação em comissões diversas desde o planejamento até a fase de execução, elaboração e acompanhamento de editais, assim como atuando como membros da equipe gestora da unidade, ao assumir cargos de coordenação e direção.

Em face disso, cada vez mais, observamos os TAEs conquistando espaços na instituição e mostrando a que vieram, apesar dos percalços e contradições com os quais se deparam tanto em relação ao contexto legal, quanto no cotidiano do trabalho. Por esse viés, sinalizamos a conquista recente do primeiro TAE a assumir o cargo de Diretor Geral de um *campus* do IF Baiano, eleito pela comunidade acadêmica. Anteriormente, houve algumas situações em que um técnico administrativo assumiu o referido cargo, mas na condição de Diretor Geral *pro tempore*.

Por fim, na contramão do estigma compartilhado pela imprensa tendenciosa, bem como pelo governo e senso comum, a análise de dados empreendida por meio das CIPs, manifesta um servidor que busca ativamente um trabalho que seja importante, que esteja de acordo com a sua formação, consciente de sua importância e responsabilidade pelo trabalho. É nesse sentido que o pensamento de França (1994, p. 199) continua válido, ao considerar que, devido às atuais condições de vida e trabalho dos servidores públicos brasileiros, “só a construção de um projeto nacional que incorpore a idéia [*sic*] de profissionalização deste trabalhador poderá criar as condições de recuperação da sua dignidade”. Por conseguinte, consideramos como relevante balizador do reconhecimento e valorização dos TAEs, o entendimento de que o servidor público merece respeito, confiança e apoio da coletividade à qual serve.

## 7 CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE DOS TAES NO IF BAIANO: O QUE REVELAM OS SUJEITOS

*Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias (PAULO FREIRE, 1979, p. 30).*

Intencionamos, nesta seção, analisar as condições de trabalho no âmbito do IF Baiano, mais especificamente no *campus* Itapetinga, delimitado pelo contexto de trabalho dos Técnicos Administrativos em Educação. Partindo da realidade deste campo, empreendemos uma análise embasada no método da análise de conteúdo em Bardin (2006), assim como por uma aproximação com a linha teórica da dialética materialista, na qual buscamos entender, historicamente, como os elementos de valorização, verificados nos dados de pesquisa, encontram-se determinados pelas condições de existência de classes sociais numa sociedade capitalista. Além do mais, no intuito de aprofundar as discussões sobre as condições de trabalho dos TAEs e os tensionamentos entre as ideias de valorização e trabalho, buscamos analisar os aspectos determinantes que levam à valorização profissional, assim como a reflexão sobre as possibilidades de transformação da realidade em estudo.

A proposta de investigar a realidade dessa categoria visa compreender os modos de organização do trabalho destes profissionais, o seu cotidiano na instituição, as suas expectativas, frustrações, bem como as repercussões desse contexto sobre a sua saúde. Não se constitui, portanto, numa mera descrição de fatos e contextos históricos, mas objetiva captar o sentido dinâmico, mediado e permanente dos construtos políticos de uma categoria de trabalhadores, buscando, desta forma, apreender a essência que está além da aparência e a sua permanência temporal. Em função dos objetivos da pesquisa faz-se necessário, também, ouvir os anseios e as dificuldades enfrentadas pelos TAEs no cotidiano das suas atividades.

Na busca de respostas aos questionamentos desta pesquisa, analisamos a realidade atinente às condições de trabalho dos TAEs, destrinchando os fatores críticos que interferem, assim como aqueles que demonstram aspectos de valorização, contribuindo para o desenvolvimento destes profissionais e, sobretudo, para oferecer um trabalho de qualidade reconhecido social e profissionalmente.

Os depoimentos dos TAEs revelam situações que denotam certa invisibilidade e subalternidade em seu contexto de trabalho. Diante disso, consideramos relevante abordar, ainda, nessa seção, as seguintes categorias que emergiram do campo investigativo: *trabalho*,

embasado em Marx; *subalternidade*, embasado nos estudos de Gramsci, a partir de circunstâncias que denotam uma *invisibilidade* e falta de *reconhecimento* desses profissionais. Nessa perspectiva, as categorias identificadas trazem um contorno singular na relação dos servidores em questão com o processo de trabalho no âmbito do IF Baiano

## 7.1 A CATEGORIA TRABALHO EM MARX: UMA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL

O trabalho constitui-se uma categoria central nos estudos de Marx, a partir do entendimento de que o ser humano se constitui como ser social por meio de suas atividades de trabalho, no qual construímos a nossa humanidade e nos constituímos como seres humanos. Conforme reforçam Marx e Engels (2007, p. 10), “ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material”. Por esse viés, Marx compreende o trabalho como o mecanismo produtor dos próprios indivíduos e das sociedades, colocando-o como o fator de distinção entre os seres humanos e os animais, além de condição fundamental de existência do homem.

No livro *O capital*, Marx (1968, p. 202) estabelece os determinantes do processo de trabalho humano: “[...] processo em que o ser humano, com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercambio material com a natureza”, a partir de determinados elementos, tais como: a atividade adequada a um fim, que é o próprio trabalho; a matéria a que se aplica o trabalho, constituindo o objeto de trabalho; e os meios, instrumentais de trabalho.

É no contexto da concepção materialista da história que Frigotto (2017, p. 509) fundamenta seus estudos, indicando que “[...] o método dialético de compreensão da realidade humana e o sentido da ação política se fundamentam na atividade vital do trabalho e como este, se define nas relações sociais de produção material da existência, ao longo do tempo”.

A partir dessas considerações, justificamos a necessidade de uma reflexão sobre o processo de trabalho a partir do pensamento de Marx, tendo em vista que a valorização profissional está diretamente relacionada à questão do trabalho, constituindo-se em um elemento fundamental para compreender a realidade dos TAEs. Ademais, a categoria *trabalho* foi um tema recorrente nas produções bibliográficas, bem como nas falas dos participantes das *conversas interativo-provocativas*. Marx atribui ao trabalho uma centralidade ontológica, ao considerar que passa a ser compreendido como uma categoria universal na estruturação ontológica do ser social, pois o homem quando trabalha, não apenas transforma materialmente a sociedade, mas também modifica a si próprio. Ou seja, o homem atua sobre a natureza e a

modifica, de acordo com suas necessidades, alterando sua própria natureza pelo processo de trabalho. Com base nesse pressuposto, Marx sustentou que o trabalho é o elemento definidor da espécie humana, pois suas atividades modificam a natureza, os próprios indivíduos e a sociedade.

Logo, nessa tônica, “o processo de trabalho independe de qualquer forma social e é condição fundamental de existência do ser humano” (PETO; VERISSIMO, 2018, p. 10). A partir dessa concepção, enquanto categoria ontológica, o processo de trabalho ultrapassa os limites dos modos de produção, convertendo-se em um dos principais elementos para o desenvolvimento da sociabilidade humana.

Sob esse aspecto, Ribeiro (2012) assegura que o trabalho

pode ser fonte de humanização e integração social, como também de degradação, alienação e estranhamento. A atividade laboral não atua somente como uma oportunidade de referência, de crescimento e desenvolvimento psicossocial do adulto, mas também como geradora de sofrimento e adoecimento. O trabalho carregado de sentido, que permite o trabalhador reconhecer-se no seu fazer, favorece a saúde, enquanto o esvaziado pode empurrar o sujeito para a descompensação e desestabilização (RIBEIRO, 2012, p. 424).

A autora traz importantes reflexões acerca do trabalho, ao ponderar que pode ser uma fonte de crescimento e desenvolvimento pessoal e social, mas também pode ser um elemento que gera desprazer e, conseqüente, desequilíbrio e adoecimento. Portanto, a depender dos significados e finalidades atribuídas pelos indivíduos, assim como pela realidade vivenciada, pode favorecer ou não a saúde. Em suma, cabe destacar que a obra de Marx não se constitui numa mera crítica ao trabalho sob o capitalismo, mas cria valores e novas expectativas em torno do trabalho, cujo processo se estabelece em uma atividade intencional, orientada a um fim, além do mais, as produções não acontecem em um campo distante da realidade.

## 7.2 O OLHAR DOS TAES SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO IF BAIANO

Apontadas as reflexões iniciais que dimensionam a abordagem desta pesquisa, empreendemos a análise de algumas questões consideradas basilares para o debate e o delineamento das condições de trabalho dos TAES. Para tanto, resgatamos as ponderações, contradições e proposições apresentadas pelos sujeitos, levando-se em conta as diferentes experiências no desenvolvimento das atividades laborais. Nessa perspectiva, os relatos foram confrontados com os preceitos legais, com vistas a contextualizar a conjuntura em que foram

produzidas, bem como compreender as convergências e divergências, aparentes e ocultas, nos discursos dos protagonistas desta investigação.

Nessa contextura, Gomide (2014, p. 6) assevera que a partir do dado empírico, “o real é observado pelo sujeito diretamente em sua aparência e indiretamente em sua essência, de modo a possibilitar o entendimento e o desvelamento dos processos presentes nos fenômenos estudados”, diferenciando o que é aparente daquilo que é essencial apreender no processo de investigação. Deste modo, o processo de análise deve buscar a essência, o desvelamento das coisas, pois o que está visível nas conclusões rasas e iniciais, somente servirá de guia em direção à compreensão mais geral do fenômeno.

No que diz respeito aos principais aspectos apontados pelos TAEs relacionados à estrutura física, ao ambiente e aos processos de trabalho atinentes ao IF Baiano, *campus* Itapetinga, de modo geral, os participantes consideram o ambiente satisfatório. Entretanto, destacam a necessidade de melhorias tanto no aspecto material nas questões relativas à infraestrutura, no sentido de oferecer uma estrutura melhor que possibilite um desempenho eficaz, quanto nas relações interpessoais que acabam por afetar o ambiente de trabalho. Conforme observamos os trechos demarcados:

[...] A estrutura física hoje atende. O ambiente de trabalho é bom. No geral, temos uma estrutura boa, no momento tem a questão do calor, que é algo que acaba sendo prejudicial, o calor sem ar condicionado nas salas, [...] mas não é algo que seria insatisfatório (REALIZAÇÃO, 2019).

[...] como no meu setor não tem janela, é uma coisa que me causa certa angústia. E o ar condicionado tem a questão de alimentação do tempo, com os horários definidos para usar, que foi uma regra bem pertinente, após o contingenciamento de despesas, e mesmo após a liberação, a gente manteve por uma questão de consciência, por saber que não precisamos do ar condicionado o tempo todo (BUSCA, 2019).

Logo que cheguei aqui, tinha o problema de falta de espaço para profissionais com competências específicas, [...]. E foi uma luta que tive, no sentido de conseguir esse espaço físico que é de extrema importância. Então, hoje posso dizer que estou num ambiente que proporciona melhores condições de trabalho [...] (IDENTIDADE, 2019).

Eu vejo ainda muito precário, não estou falando por mim, porque aqui no meu fazer, no meu ambiente de trabalho, não tenho muita queixa, mas estou falando de um modo geral, vejo colegas que ainda não têm uma sala apropriada, não têm um computador, não têm material pra trabalhar. Eu tenho em parte, esse ano, por exemplo, pra fazer um projeto [...] tive que desembolsar recurso próprio, porque não tinha recurso no *campus*, nem financeiro, nem material. Os materiais, inclusive, têm época que falta tudo, então, a gente tem que trazer de casa (RESSIGNIFICAÇÃO, 2019).

[...] a estrutura física pode ser melhor, não é totalmente satisfatória, mas é razoável. Os processos de trabalho é que são penosos, há sobrecarga, a engrenagem em si, de como a coisa funciona, ou não funciona, como é penoso você conseguir alguma coisa, como é penoso você ter que pedir, os trâmites, de depender do indivíduo. Então, [...] são os prazos e como a coisa se dá sem profissionalismo, sem celeridade, aí você fica muito refém, é isso que gera o desgaste, pois tudo que você vai fazer ou que precisa fazer para facilitar o seu trabalho tem que pedir, escrever, fundamentar, tem que se desgastar. Então eu me sinto em um desgaste emocional, porque isso aí não seria necessário, porque teria que ser profissional, tal coisa é assim, e pronto, e fazer do jeito certo, seguir as normas (ÂNIMO, 2019).

Nesse ponto, **ÂNIMO** chama a atenção para a questão dos processos de trabalho, não pela natureza do trabalho em si, mas relacionado ao funcionamento, aos trâmites, prazos e algumas posturas retrógradas, como a falta de profissionalismo, por exemplo, que, a depender de quem está à frente de determinado cargo ou função, pode dificultar o serviço, acabando por também por influenciar o ambiente laboral.

Apesar de ter conhecimento das questões burocráticas, próprias do serviço público e até mesmo da existência dos níveis hierárquicos, percebemos, também, a necessidade de que tais atividades sejam bem administradas e conduzidas, no sentido de atender aos princípios da administração pública. Ademais, é preciso acompanhar as mudanças dos novos modos de trabalho na gestão pública que exigem celeridade, fluidez e eficiência, posto que tais situações podem desgastar as relações de trabalho, bem como comprometer a engrenagem, de forma geral. Podendo, inclusive, ocasionar uma sobrecarga de trabalho em alguns setores, além de retrabalho e perda de tempo, o que gera um desgaste emocional, conforme expõe o TAE.

Para além do enfoque nos processos de trabalho, este depoimento nos remete a outros fatores, que podem estar relacionados à falta de autonomia e reconhecimento do trabalho dos TAEs em decorrência de situações específicas, carregadas historicamente de características que demonstram um trabalho subalterno que se encontra subordinado hierarquicamente a profissionais socialmente mais valorizados.

Ainda sobre o ambiente de trabalho, **IDENTIDADE** ressalta que existe respeito profissional no *campus*,

desde que entrei aqui nunca tive problema de interferências externas que pudessem causar prejuízo ao meu trabalho, vejo que existe respeito mútuo entre os colegas. No geral, a gente trabalha com tranquilidade, [...] existe tempo pra pensar, pra planejar. [...] claro que tem questões pontuais, por exemplo, quando temos que entregar determinado trabalho, pois vêm de

cima as cobranças que agoniam um pouco devido ao cumprimento de prazos (IDENTIDADE, 2019).

O participante acrescenta que devido ao número de pessoas no ambiente, às vezes, falta comunicação, mas que pode ser resolvida com planejamento: “[...] a falta de comunicação é um problema que se não for resolvido, atrapalha toda a engrenagem”. Quanto ao que poderia melhorar no ambiente de trabalho, reitera a questão da comunicação, “que é a base mesmo de tudo, se tiver comunicação, a gente consegue resolver tudo rápido no sentido de não ter tantos problemas” (IDENTIDADE, 2019). Nessa direção, ressalta a existência de respeito e união no ambiente de trabalho, confirmando a sua impressão ao citar, por exemplo, a postura nos eventos da instituição, em que a maioria dos servidores se envolve mesmo não tendo relação direta com a sua atividade.

De seu lado, no tocante ao cumprimento de prazos, **REALIZAÇÃO** assevera que é um fator complicado, dependente, principalmente do quadro de instabilidade do país, no qual as coisas mudam rapidamente. Por isso, o trabalho é muito sazonal, podendo intensificar e acumular, geralmente no final do ano letivo, a depender do calendário acadêmico vigente na unidade. Posicionamento que é reforçado no fragmento: “[...] é uma bola de neve, o Ministério da Educação muda, a reitoria recebe, vem a demanda para o *campus*, a gente tem que devolver porque a reitoria tem um prazo pra cumprir, então, é tudo vinculado à questão da inconstância mesmo, dessas mudanças que existem no país”.

**TÉDIO**, por sua vez, declara não dispor de condições de trabalho adequadas, fato que dificulta a constituição da sua identidade enquanto profissional, ao considerar que os problemas de infraestrutura afetam o desempenho de suas atividades, bem como comprometem o sentimento de pertencimento ao ambiente de trabalho e à instituição como um todo. Esta desarticulação configura a existência de precarização no contexto de trabalho dos TAEs, traduzida, conforme a fala do sujeito, na falta de estrutura e de um espaço na instituição, bem como pela questão de prejudicar a consolidação da sua identidade profissional.

Diante do exposto, observamos a existência de situações críticas e atípicas que exigem medidas imediatas no sentido de empreender um empenho maior da gestão para minimizar e/ou resolver estas questões que desmotivam e predisõem o servidor ao adoecimento e desequilíbrio emocional. Faz-se necessário considerar, ainda, os custos de manter um profissional numa instituição e não lhe proporcionar o mínimo de condições para desenvolver o seu trabalho.

Em tempos de escassez de recursos e de investimentos na educação pública, é inviável e contraditória a ocorrência de situações como a relatada, denotando, inclusive, falta de planejamento da gestão, visto que, se o órgão e/ou a unidade não dispunha de condições para receber o servidor, não se justifica a sua convocação e/ou lotação. Este é um debate maior que extrapola os fins desta pesquisa, todavia, cabem algumas ponderações, tais como: a convocação deu-se porque existe a demanda pelo serviço; ou devido à necessidade de atender ao número de vagas estipulado no edital do concurso; ou por precaução, para não correr o risco de o órgão perder o código de vaga; dentre outras implicações que são acentuadas até mesmo em decorrência de se constituir numa situação que se estende ao longo do tempo. Portanto, a realidade está posta, indicando uma precarização nas condições de trabalho do servidor.

Como bem expressa Gomide (2014, p. 2) a realidade sob a qual a concepção materialista “se debruça traz consigo todas as suas contradições, conflitos e transformações evidenciando que as idéias [*sic*] são, de fato, reflexos do mundo exterior e objetivo vivenciado pelos sujeitos e, por isso, as idéias [*sic*] independem do pensamento, são representações do real”. O que condiz com o posicionamento de Frigotto (2001), para o qual, o maior desafio do pensamento é trazer para o plano racional, a dialética do real, buscando a essência do fenômeno, aquilo que está por detrás da aparência, ou seja, o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade.

Não podemos deixar de mencionar a fala de **BUSCA**, que assertivamente destaca um fator que poderá contribuir expressivamente para a valorização dos servidores. Exercendo a prerrogativa de dar vez e voz ao sujeito:

[...] Independente da categoria, é uma coisa que a gente já falou em outras gestões, eu sinto a necessidade de um ambiente, uma sala para o servidor, de socialização, de descanso, pois tem servidor que não vai em casa nos intervalos, temos uma copa pequena e quente, não tem conforto térmico nenhum, e você não pode ficar ali muito tempo, em respeito a outro colega que também quer usar aquele ambiente. Então, na verdade, seria um local pra relaxar (BUSCA, 2019).

Nesse contexto, concordamos com **BUSCA** e reforçamos os benefícios de a instituição promover a socialização dos servidores, bem como prover espaços de descanso no ambiente de trabalho. Tal medida é importante, sobretudo, para os TAEs que estão submetidos a uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, pois requer o comparecimento diário ao trabalho, em atendimento à exigência de assiduidade. O que é válido até mesmo para aqueles que

trabalham 30 horas, perfazendo no mínimo 6 horas diárias, posto que, em alguns setores previstos em lei, existe a prerrogativa da flexibilização da carga horária de trabalho. Vale destacar, ainda, a especificidade dos institutos federais que possuem alguns *campi* com extensas áreas, por vezes, em bairros mais afastados da área urbana, ou até mesmo na zona rural. Realidade esta, apresentada pelo IF Baiano em decorrência da ênfase em cursos na área de agricultura, pecuária e meio ambiente, dispondo, inclusive, de algumas unidades originadas de escolas técnicas agropecuárias.

Outro elemento levantado pelos TAEs refere-se à rotatividade de servidores tanto em sua unidade de trabalho, quanto na instituição como um todo. Nestes termos, a fala de **IDENTIDADE** revela que uma das razões que despertou o seu desejo de ser concursada está relacionada à preocupação em dar continuidade ao seu trabalho. Deste modo, adverte que a alta rotatividade de servidores precariza muito o serviço. Conforme evidenciado nas falas dos sujeitos, existe rotatividade no *campus* pesquisado, mas em um quantitativo não tão expressivo: “Na área acadêmica não há tanto esse fluxo de mudança, é maior no administrativo, pois os setores são bastante afetados com essa rotatividade” (PRAZER, 2019). Para **REALIZAÇÃO**, a rotatividade é inerente ao servidor público, uma vez que a possibilidade de redistribuição e remoção é uma prerrogativa da lei 8.112/1990. No entanto, enfatiza que “[...] essa rotatividade não é uma especificidade da carreira do técnico administrativo. Ela é algo da carreira do servidor público, isso acontece tanto com o técnico administrativo quanto com o docente”. Merece destaque, portanto, a necessidade de reforçar essa visão social da importância da continuidade do serviço, pois as trocas frequentes, além de precarizar as condições de trabalho do servidor podem comprometer a qualidade do serviço prestado pela instituição.

Em relação ao quantitativo de TAEs na unidade, os fragmentos destacados revelam o posicionamento dos sujeitos, ao afirmar que são insuficientes e constituem um fator crítico, devido às crescentes demandas de trabalho que exigem um acompanhamento melhor da permanência e êxito do educando. Para **RESSIGNIFICAÇÃO**, “[...] isso é algo que precisa ser analisado, ser revisto, somente um profissional pra dar conta de uma diversidade, de uma multiplicidade de questões, de atividades e de pessoas”. Além de abordar a questão do número de servidores, os TAES registram as constantes alterações na legislação que, também, intensificam os processos de trabalho.

De acordo com **ÂNIMO**, o quantitativo é insuficiente e resulta, necessariamente, na precarização de quem está na instituição, pois tende a intensificar as atividades. Como exemplo, cita a realidade vivenciada, atualmente pelos setores administrativos nos quais

apenas um servidor responde por outras funções, além das suas atribuições. Nesse caso, os coordenadores ou chefes de setor distribuem as atividades entre si, situação que, além de uma sobrecarga de trabalho, pode acarretar o descumprimento de prazos e o comprometimento do serviço de modo geral. A situação relatada não é frequente nos *campi* que têm servidores suficientes.

Por outro lado, **TÉDIO** menciona que não é só uma questão de ter ou não um número suficiente de servidores, mas há um desequilíbrio da instituição como um todo, pois alguns cargos e setores demandam um número maior de trabalhadores, outros requerem um número menor. Ademais, pondera sobre “até que ponto o discurso de flexibilidade, é flexibilidade mesmo, ou envolve questão política. Por exemplo, essa coisa de FG e CD, você chega num *campus*, aqui é FG2, lá é FG5, lá é FG1. Então, o critério não é o cargo, é a pessoa que está desenvolvendo”. É relevante destacar este ponto, pois envolve a distribuição das funções gratificadas (FG), para as quais são atribuídos diferentes valores. O TAE chama a atenção para a ausência de um critério de distribuição nos *campi*, que padronize o recebimento da FG de acordo com a função, uma vez que, dependendo do entendimento ou interesse da gestão, é atribuída pelo *campus* uma gratificação diferente para o desempenho da mesma função.

A fala de **IDENTIDADE** contempla o pensamento de **TÉDIO** ao mencionar que existem profissões que requerem um maior número de profissionais para desenvolver o trabalho, devido à particularidade e crescente demanda, sobretudo, aqueles que lidam com atendimentos e toda a complexidade que envolve os estudantes. Além das atividades burocráticas de cada setor ressalta, ainda, a necessidade de determinados profissionais darem assistência aos três turnos de trabalho tanto pela demanda, quanto pela carência de atendimento aos discentes do turno noturno, pois se sentem prejudicados devido à ausência de mais profissionais para atender, de forma satisfatória, esta demanda.

Outra questão abordada diz respeito à importância de reconhecimento pelo desempenho no trabalho, em que os TAEs participantes confirmam ter recebido elogios pela atuação em alguns setores específicos, todavia, levantam pontos relevantes e conflitantes. Nessa direção, iniciamos este debate por **ÂNIMO** que, não obstante o relato de, algumas vezes, receber elogios, afirma:

[...] relativizo muito o elogiar, porque se você me elogia formalmente, na frente das pessoas, mas por trás você não enseja pra mim as condições pra que eu continue desenvolvendo o meu trabalho, [...] então, é um elogio meramente formal, porque o melhor elogio é você facilitar o meu trabalho, já que você reconhece o meu trabalho, você precisa demonstrar o reconhecimento em ações (**ÂNIMO**, 2019).

Percebemos que a questão não se assenta somente no ato de elogiar em si mesmo, mas na postura que advêm e que acompanha este elogio que se encontra atrelada, sobretudo, ao reconhecimento de fato pelo trabalho desempenhado, pelo esforço e dedicação que pode ser demonstrado por meio de ações e atitudes no dia a dia de trabalho.

De seu lado, **TÉDIO** sinaliza o recebimento de elogios, principalmente advindos dos discentes, contudo assegura que apesar de se constituir em uma forma de valorização, nesta instituição não vem acompanhada de reconhecimento e mudanças de fato. Em contrapartida, **BUSCA** acredita na existência de reconhecimento e reforça: “[...] quanto mais apareço, no sentido de dar visibilidade ao que faço, mais as pessoas entendem o meu trabalho e a parabenização vem como consequência”.

De outra forma, **REALIZAÇÃO** amplia esse entendimento cujo ato e circunstância atribui significado ao seu trabalho, na medida em que destaca o quanto é gratificante receber o carinho dos discentes e da família, como reconhecimento pelas contribuições e pelo período de convivência, em acompanhar a trajetória do estudante desde o seu ingresso, até o momento da conclusão, como por exemplo, por ocasião de uma formatura ou de uma certificação de ensino técnico. O significado tanto pode se referir ao desempenho do servidor, ligado ao aspecto profissional e à carreira, além dos desafios enfrentados no cotidiano de trabalho, quanto em presenciar o êxito do discente que também se depara com situações adversas que exigem uma superação e enfrentamento diários. Em suas palavras:

Este pra mim é o maior termômetro, que o seu trabalho tem realmente um significado, quando você vê um aluno que entrou aqui lá no início e que não tinha perspectiva de dar conta, de continuidade devido às condições familiares e por questões financeiras e você consegue ver ele chegando lá no terceiro ano e receber um diploma de curso técnico. Isso é ver que o seu papel, enquanto profissional, tem realmente uma perspectiva, isso é a valorização da carreira dos TAEs [...] (REALIZAÇÃO, 2019).

Nestes termos, salientamos que a valorização deve ser acompanhada de ações que mostrem, de forma efetiva, o reconhecimento do trabalho de todos os profissionais que atuam na instituição. Além da importância de se ter um retorno, um *feedback* do trabalho desenvolvido, poderá atender à premissa de melhoria constante. Sem deixar de mencionar, ainda, o fator relacionado à motivação e satisfação pessoal que beneficiarão a organização como um todo.

Os TAEs participantes desta pesquisa asseguram que a estrutura hierárquica da instituição em si não atrapalha ou dificulta o desenvolvimento dos processos de trabalho, pois

são realizados de forma igualitária. Uma dificuldade relatada por um participante, mas que não chega a comprometer o serviço, diz respeito ao equívoco que pode ocorrer quanto ao entendimento sobre a responsabilidade de uma determinada atividade que é atribuída a outro setor, situação gerada, sobretudo, devido à ausência de normativa que discrimine as devidas atribuições dos cargos. Nesse ínterim, **TÉDIO** expõe sua visão em relação à realidade vivenciada nos *campi*, em que os cargos são ocupados, em sua maioria por docentes, o que “em maior ou menor grau acaba sendo usado como uma forma de opressão”.

No que tange à reivindicação dos TAEs em relação à flexibilização da jornada de trabalho de 40 para 30 horas semanais, os participantes declaram existir uma normativa da instituição com previsão apenas para os setores que possuem atendimento ao público. Entretanto, não é algo fixo, mas uma prerrogativa da gestão que pode ser concedida ou retirada. Nesse contexto, **ÂNIMO** defende a importância de não interromper a prestação do serviço, no entanto, pondera que a realidade vivenciada pela instituição, acaba penalizando os servidores que atuam em determinadas unidades, na medida em que, por ser salutar para a instituição, é submetido a trocas de horários e alterações em sua rotina. Esta situação retrata uma contradição, ao considerar que, apesar da previsão legal, a falta de servidores em algumas unidades impede o usufruto de tal direito, o que aponta para uma precarização das condições de trabalho dos TAEs que, geralmente têm dificuldades em consolidar tais mudanças. Nesse sentido, a situação mais viável seria garantir o atendimento ininterrupto, mas na condição de dispor de servidores suficientes para tal atendimento com o fim de evitar a penalização e precarização do trabalho dos profissionais que atuam na instituição.

A esse respeito, **PRAZER** declara que o trabalho é realizado sob demanda de serviço, atrelado, portanto, à questão da carga horária. Todavia, argumenta que é uma questão a ser revista e concedida a toda a categoria, na medida em que as demandas podem ser atendidas numa carga horária menor, que proporcione ao servidor as condições de desenvolver suas atividades e, ainda, cuidar de atividades extras. **REALIZAÇÃO** também defende a carga horária de trabalho contínua, afirmando que, inclusive a carga horária de 30 horas é muito mais produtiva, no sentido de atendimento ao público, ao discente, e à comunidade externa. Outro ponto destacado pelo participante diz respeito ao benefício trazido pela “lei do piso docente que seria o máximo de 2/3% de trabalho vinculado, porque, às vezes, sentimos muita falta de um tempo para o estudo, de tempo pra leitura. Então, talvez essa flexibilidade na carga horária, ou uma melhor organização e distribuição da rotina de trabalho”.

Cabe ressaltar que a flexibilização é uma forma de possibilitar o atendimento em turnos diferenciados, aspecto que se constitui num fator crítico para as gestões. O servidor

costuma render mais, pois esta modalidade, não enrijece a coisa, há uma flexibilidade para planejar melhor o desenvolvimento das atividades. Para além da questão do horário, **RESSIGNIFICAÇÃO** considera benéfica a proposta de flexibilização, trazendo outra perspectiva, a partir de um olhar voltado para a saúde. Deste modo, considera como um fator de proteção à saúde mental do servidor, justificando a importância de se dispor de “um tempo pra se cuidar, um tempo pra olhar pra você, um tempo pra descansar. Sobretudo, porque estamos num *campus* em que a maioria dos servidores é de outros municípios, tem essa questão do deslocamento e acaba ficando muito fora do seu contexto de residência”.

Outra questão fundamental a ser destacada é a necessidade de elaboração de uma normativa interna com o fim de discriminar as atribuições dos TAEs. Conforme relato de **ÂNIMO**, a necessidade de normatizar é justamente para padronizar os processos de trabalho, pois há servidores com o mesmo cargo, a mesma remuneração, no mesmo setor e fazendo atividades completamente diferentes. É preciso, portanto, suprir essa ausência de um regimento interno atualizado para definir e padronizar os procedimentos nos setores, com vistas a nortear o desenvolvimento das atividades. Em suas palavras:

[...] por ausência de normativa não tem padronização e aí você vai ter o mesmo servidor, no mesmo lugar, em diferentes unidades, fazendo cada um, coisas completamente diferentes, de acordo com o entendimento daquele lugar, ou daquela atual gestão. Inclusive, recentemente, na mudança da organização didática, perguntei sobre um item específico, porque o item não diz quem vai ter que fazer, perguntei qual o setor e a resposta foi: entende-se que é tal setor. Então, entre eles ficou um consenso que seria o setor tal. Por exemplo, quem entende hoje não vai estar aí amanhã, aí vai ser outro entendimento? Porque não se diz expressamente as atribuições, a que setor pertence e quem vai fazer. Então, quando mudar toda a gestão, mudam as pessoas e mudam o entendimento, então, não vai ser aquele setor que vai fazer, pode ser outro (ÂNIMO, 2019).

Por vezes, percebemos que as normativas existentes trazem um sentido dúbio, acarretando diferentes entendimentos sobre a aplicação da norma, além da falta de sinalização clara sobre o desenvolvimento de determinada função. Desse modo, fica sob o encargo do setor/ ou servidor, a concordância ou não em desenvolver certa atribuição. A realidade apresentada emerge como um ponto crítico que requer a adoção de medidas que visem à construção dos documentos necessários para direcionar a execução do trabalho e definir as atribuições dos cargos, uma vez que tal situação pode comprometer o desenvolvimento do trabalho, bem como o atendimento à comunidade acadêmica.

Situação evidenciada, também, no relato de **PRAZER** que salientou a necessidade de diálogos e iniciativas sobre as atribuições de alguns cargos. “Em cada unidade pode ter um entendimento diferenciado e como não tem um documento para direcionar, as chefias não sabem exatamente o que o técnico pode fazer”. Nesse cenário, muitas vezes, o próprio servidor define o que vai fazer. Portanto, é preciso “[...] determinar esses limites, até onde vai a atuação de um, onde começa a atuação do outro, pra não haver esse conflito. É difícil, a gente ainda está tentando se encontrar” (PRAZER, 2019).

Na Organização Didática do IF Baiano estão discriminadas algumas atividades a serem realizadas pelos TAEs. No entanto, ainda persiste o sentido ambíguo, pois não define claramente quais são as atribuições. Nesse sentido, **REALIZAÇÃO** salienta que “a Organização Didática teria que ser posterior ao regulamento da carreira, pois jogaram algumas atribuições para a equipe técnico-pedagógica, por exemplo, mas ainda não tem claro o regulamento da categoria”.

Por sua vez, **BUSCA** esclarece que as atribuições dos TAEs estão definidas no edital do concurso, no qual descrevem algumas atividades de forma bem ampla e genérica, como por exemplo, o desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão, entre outras. Em seguida, relata uma situação em que uma colega solicitou que realizasse uma “atividade que não é condizente com nenhum cargo público da esfera federal. [...] Muitas vezes, a gente se indispõe com o colega, que confunde isso. Então, por não ter nenhum regimento, nenhum documento, a gente tem que andar com o edital embaixo do braço”.

Ao pesquisar as questões que envolvem as condições de trabalho e saúde dos TAEs, os resultados dos estudos de Sarmiento e Mendes (2018, p. 104) evidenciam que as trajetórias desses servidores estão marcadas pelo sofrimento, pela discriminação e pela falta de alternativas para inserção no mercado de trabalho, tendo em vista que as estratégias que empregam visando o enfrentamento das dificuldades apresentadas no “quotidiano de trabalho na universidade têm efeitos meramente paliativos, não sendo capazes de modificar a realidade em que se encontram. Tornam-se reféns e invisíveis, o que contribui para a produção do sofrimento e do adoecimento no trabalho”. Tais situações ocorrem devido à falta de conhecimento, e também, pela ausência de uma definição clara das atribuições, conforme apontado pelo TAE participante: “Na verdade, eu me baseio no edital do concurso, mas no edital, claro, é aquele mundo lindo, maravilhoso”. E complementa:

Na prática é muito difícil porque eu não tenho nenhum lugar pra conversar sozinha com o aluno [...] Na saúde, a gente tem os níveis de atenção e até

uma escuta qualificada é um atendimento. Então, não tenho nem como fazer esta escuta qualificada, nem um momento pra alguém perguntar ou tirar alguma dúvida, nem esse lugar, esse momento, essa possibilidade mesmo (TÉDIO, 2019).

O espaço escolar está apto a integrar trabalhadores com diversas funções e habilitações que contribuem executando atividades administrativas para este fim. No entanto, é importante ponderar sobre o papel e as responsabilidades de cada categoria no desempenho das atividades, pois, ainda perduram situações de falta de estrutura, falta de normatização e padronização dos procedimentos para que o serviço possa fluir de uma forma mais eficaz, além do mais, ainda persiste o pensamento equivocado de categorias funcionais inferiores a outras.

### **7.2.1 Relações de subalternidade e invisibilidade no trabalho dos TAEs**

Apesar dos avanços, especialmente no que se refere à legislação o processo de reconhecimento social e profissional dos TAEs encontra resistência no próprio ambiente escolar, uma vez que esbarra em dificuldades relacionadas à profissionalização e a processos de precarização do trabalho nas escolas públicas. Conforme ressalta Noronha (2016, p. 62), há sistemas de ensino em que os funcionários de escolas não são vinculados ao setor educacional, além de serem, muitas vezes, admitidos sem qualquer processo público de seleção. “A inexistência de regulamentação e de parâmetros legais para a configuração dessa profissão deu margem a todo o tipo de distorção, tornando letra morta medidas como as do CNE, que dizem respeito à profissionalização desses trabalhadores”, portanto, torna-se necessário desenvolver uma luta efetiva para que as conquistas legais não se tornem meras letras mortas.

Isso significa que as questões que envolvem a estruturação e as condições de trabalho dos TAEs são complexas e carecem de aprofundamento, tendo em vista que situações de invisibilidade e subalternidade de sua atuação geram sentimentos de desprestígio, inadequação e frustração, podendo levar ao desinteresse, acomodação e sofrimento no desenvolvimento de suas atividades laborais, além de desencadear um processo de adoecimento físico e mental.

É nesse contexto que o conceito de subalternidade surge envolto numa discussão teórica muito em voga atualmente, ao se constituir enquanto categoria que é utilizada em diferentes correntes pela análise de diversos fenômenos que descrevem as condições de vida

de grupos e camadas de classe em situações de exploração ou destituídos dos meios suficientes para uma vida digna. Por conseguinte, neste trabalho, entendemos subalternidade a partir da perspectiva de Gramsci (2002), que resgata este conceito empregando-o para designar a submissão de uma pessoa à outra, como uma categoria que dá suporte à luta de classes na contemporaneidade, na medida em que pode ser aplicada à análise política das relações de uma formação social capitalista.

Em um movimento de totalidade, Gramsci busca recuperar a discussão das classes subalternas a partir dos estudos de Marx, na qual promove uma interação dialética entre alguns conceitos relacionados ao entendimento de classes sociais e grupos subalternos. Em sua obra: *Cadernos do Cárcere*, Gramsci (2000) amplia o significado deste conceito, demarcando seus nexos dialéticos com o Estado, a sociedade civil, a hegemonia, a ideologia, a cultura e a filosofia da práxis. Nesse sentido, apresenta no estudo das classes subalternas a observação de uma série de mediações, tais como suas relações com o “desenvolvimento das transformações econômicas”; sua “adesão ativa ou passiva às formações políticas dominantes”; as lutas travadas a fim de “influir sobre os programas dessas formações para impor reivindicações próprias” (GRAMSCI, 2002, p.140, grifo do autor). Portanto, Gramsci amplia o conceito de classe social enquanto categoria utilizada para compreender aspectos específicos da realidade.

Nessa direção, apontamos alguns elementos para subsidiar a discussão das formas de subalternidade presentes na realidade atual, assim como as possibilidades de fortalecimento das lutas dos trabalhadores da educação, sobretudo em momentos de desmobilização da participação popular.

Para tanto, entendemos que o cenário de trabalho é composto de relações complexas de poder, de fragmentação dessas relações, de uma estrutura hierárquica rígida e de um novo modelo profissional que impacta o desenvolvimento do trabalho. Tendo em vista que a falta de “reconhecimento, de espaço para participação em uma gestão democrática e ausência de carreira desvaloriza o servidor, pois limita o desenvolvimento profissional e o desmotiva. Não basta a instituição admitir trabalhadores capacitados se sua estrutura é rígida e burocrática” (CASTRO, 2017, p. 99).

Monlevade (2014), por sua vez, ressalta a necessidade de desenvolver políticas educacionais que abarquem a profissionalização, assim como a construção da identidade dos funcionários não docentes da educação, uma vez que as conquistas alcançadas são representativas, mas não deixaram de considerar esses profissionais como politicamente

subalternos. Não obstante ter a garantia legal da sua participação na gestão democrática educacional, esses profissionais, ainda estão em busca da efetivação desse reconhecimento.

Segundo Rodrigues e Araújo (2017, p. 59), “as desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira se manifestam dentro das universidades nas relações de conflitos, opiniões e contradições entre os atores desse contexto: discentes e servidores”. Nessa perspectiva, os autores asseveram que a categorização pode criar “sistemas de poder que inferiorizam grupos sociais, promovendo a invisibilidade de algum grupo em detrimento de outro, ou subalternidade entre as categorias de servidores, principalmente, com relação aos TAEs”. De seu lado, Valle (2014, p. 18) assevera que se trata de “[...] um grupo aparentemente subalterno, invisível, secundarizado, mas, que historicamente vem se constituindo, através do seu trabalho e de suas construções, projetos e reflexões, como indispensáveis à consecução do ‘fazer’ universitário”.

Sob essa perspectiva, Gonzaga (2011) salienta o

[...] quanto a “nossa” universidade ainda mantém resquícios de uma estrutura que afasta, não vê e não ouve aquilo que determinados segmentos têm a dizer. E foi com o interesse de conquistar melhorias nas condições de vida e trabalho e também romper com essa visão de subalternidade que caracterizava os TAE’s que, na década de 1980, um grupo de militantes, orientados por uma postura ideológica e política semelhantes, iniciou um processo de lutas que alcança os nossos dias e que vale a pena ser resgatada (GONZAGA, 2011, p. 81).

Nesse direcionamento, a pesquisa de Fonseca (1996) intitulada: *Novos atores na cena universitária*, realiza um resgate histórico da trajetória de formação da categoria, que evolui de uma alienação burocrática para uma consciência de si, através de suas formulações, sobretudo a partir de 1980. Neste cenário, os servidores técnicos administrativos das Instituições Federais de Ensino Superior promovem debates acerca do seu trabalho e do lugar que ocupam nestas instituições. Nas palavras do autor, esta é “uma travessia empreendida pelos técnico-administrativos de sua indulgência e subalternidade até a relevância de sua inserção no núcleo central da cena universitária”. Deste modo, buscam a superação da invisibilidade do segmento por meio do reconhecimento do seu papel na consecução dos objetivos da universidade. E complementa:

Tais ações lançarão em meio à cena universitária desse período novas questões, cuja centralidade será o anseio por construir uma identidade social nova para os técnico-administrativos que, ante à sociedade e à coletividade da instituição, os libere do estigma da irrelevância, da subalternidade, da

redução à condição uniforme de trabalhadores de segunda classe (FONSECA, 1996, p. 109).

Este é um processo, por vezes contraditório, de enfrentamento desta realidade com vistas a superar a sua condição de subalternidade, ao considerar a determinação de situar o trabalho dos TAEs como essencial, além de ligado à educação. Na busca, portanto, de promover a superação da dicotomia entre atividade-fim e atividade-meio (VALLE, 2014).

Tomando por base o contexto político da época, Gonzaga (2011) acrescenta ao debate sobre a invisibilidade e, conseqüente, subalternidade dos técnicos administrativos, a questão da relevância de organização das lutas coletivas de diversas categorias profissionais do serviço público, como uma estratégia de enfrentamento ao estigma histórico de ineficiência destes trabalhadores. Ademais, salienta que o momento era “propício para discutir com a categoria funcional a necessidade de romper com o discurso hegemônico de ineficiência da máquina estatal e construir uma identidade positiva para os funcionários públicos, que viviam (e ainda vivem) prensados entre a difamação e a invisibilidade” (GONZAGA, 2011, p.79, grifo da autora).

Gonzaga (2011, p. 78) complementa, ainda, que as práticas e relações baseadas em interesses pessoais e destituídas de profissionalismo provocaram uma imagem de ineficácia dos funcionários públicos, fazendo com que a disseminação de “estereótipos de ineficiência, incompetência, nepotismo, etc., construídos ao longo do tempo fossem reiterados pelo imaginário social”. Nesse contexto, assegura que, inúmeras pessoas creditam o mau funcionamento da máquina pública em algumas áreas, à incompetência e desorganização do servidor público, pois “não conseguem vê-lo como resultado dos estilos gerenciais, da ausência de planejamento e como conseqüências [*sic*] das políticas internas estabelecidas pela alta administração e/ou pelas pressões políticas externas”. Este é um ponto que merece destaque, na medida em que a tendência de culpabilização do servidor público encontra-se atrelada a um contexto histórico que desconsidera as questões relativas à gestão e organização do serviço público no país, que está submetido, entre outros aspectos, às inevitáveis mudanças de governo.

No intuito de contribuir para desvendar os processos pelos quais a sociedade brasileira construiu uma identidade contraditória para o funcionário público, no artigo: *Funcionário público, trabalhador como os outros?* França (1994) argumenta a respeito da conotação ambígua e complexa do trabalho deste servidor, pois representa, ainda que de forma contraditória tanto os interesses da classe dominante, quanto os interesses das classes

subalternas. Segundo a autora, o funcionário público é, na realidade brasileira, um trabalhador como os outros e, no entanto, “não é um trabalhador como os outros. É verdade que seu trabalho, em última instância, contribui para a valorização do capital, fazendo existir toda a maquinaria necessária ao funcionamento da sociedade, mas é também verdade que o Estado tem, ao mesmo tempo, uma dimensão coletiva” (FRANÇA, 1994, p.199-200).

A relação de subalternidade dos funcionários públicos começou a ser reduzida a partir de 1960, com a promulgação da Lei nº 3.780, que estabeleceu a primeira Classificação de Cargos do Serviço Civil do Poder Executivo, organizando, então, as atividades laborais exercidas no serviço público (BRASIL, 1960).

Conforme estabelecido em 2006, no documento do MEC: *Conselho Escolar e a valorização dos trabalhadores em educação*, a desvalorização dos trabalhadores em educação, de modo geral,

é um processo histórico que se explica pela evolução da estrutura social do capitalismo na sociedade brasileira e pelas diferentes conjunturas vividas por esses trabalhadores. Essa desvalorização provocou, nas classes trabalhadoras, reações de defesa de seus interesses e de reafirmação do seu valor profissional (BRASIL, 2006a, p. 26).

Essa diferenciação de pessoas e trabalhos com maior prestígio que ainda existe no espaço escolar reforça, de certa maneira, o pensamento de que a sociedade deve ser composta por classes sociais. Classes mais privilegiadas que desfrutam de distinções por possuírem determinados conhecimentos, por deterem maior capital, ou ainda, por questões de raça, cor ou gênero. Diante disso, a escola é instigada a superar esse modelo de organização que foi constituído ao longo do tempo, através da valorização e da qualificação profissional, uma vez que “esse segmento teve uma história marcada pela negação de seus direitos, os programas de formação propõem-se a fomentar uma política consolidada de reconhecimento, profissionalização e valorização desses trabalhadores, possibilitando uma atuação mais consistente” (SCAPINI, 2014, p. 64).

A valorização do ser humano em seus ambientes de trabalho leva a realização de seus referenciais de existências. No ambiente escolar ao dar valor ao ser humano e, ao mesmo tempo, ter determinadas práticas que considerem a importância do trabalho de todas as pessoas, bem como considerar o valor das relações informais como possíveis momentos de ação educativa, poderia favorecer positivamente todo o processo de educação (SCAPINI, 2014, p. 65).

Ao discorrer sobre a estrutura organizacional e hierárquica das instituições educacionais, Castro (2017, p. 288) aponta que os TAEs reivindicam uma maior participação e mais autonomia da categoria, assinalando que “um modelo hierárquico se caracteriza por legitimar níveis de direção e execução. É através da hierarquia que se consegue uma dominação legítima e sem coação explícita”. Segundo o autor, ainda que os trabalhadores estejam comprometidos com os objetivos organizacionais, é possível existir alienação, pois de alguma forma, estão subordinados à uma estrutura que estabelece uma relação de poder.

Atualmente, alguns desses profissionais “já saltaram dessa condição de apoio para uma atuação mais autônoma e participativa, categorizados não apenas pelas tarefas que executam, mas, essencialmente, pela competência com que desempenham atividades, inclusive, educativas” (BRASIL, 2004b, p. 49), mas ainda há muito a caminhar. Nestes termos, compreender esta concepção ampla de educador implica, entre outros aspectos, refletir sobre a nova função social da escola.

Nestes termos, a multiplicidade de fatores presentes nas relações de trabalho dos TAEs certamente demanda profissionais específicos para exercerem as atividades nessa área, ou seja, profissionais com um novo tipo de formação baseada numa concepção integrada de desenvolvimento, que não hierarquize atividades e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades a profissionais diferentes. Essa situação expõe os TAEs a uma fragilidade, enquanto categoria profissional. Esta discussão precisa pautar-se, portanto, no conhecimento da realidade em que se desenvolve o trabalho dos TAEs, na clareza das suas funções e dos profissionais que se almeja ter, assim como no delineamento de uma política de valorização que considere estes profissionais de forma ampla.

### 7.3 A MATERIALIDADE DAS POLÍTICAS DE SAÚDE NO IF BAIANO: AÇÕES DIRECIONADAS AOS TAES

Em articulação ao eixo da valorização profissional, enfocamos a importância de analisar as condições de trabalho dos TAEs, que por sua vez, encontram-se imbricadas às condições de saúde, tendo em vista que as políticas relativas à prevenção, segurança e qualidade de vida do servidor devem estar inseridas no âmbito de tais discussões. A área da saúde do trabalhador no Brasil, enquanto política pública e como rede enunciativa, foi construída nas diferentes relações de força entre capital, trabalho e Estado. Diante disso, essas iniciativas afirmam outro papel para o Estado na mediação das relações entre capital e trabalho (FARIA; LEITE; SILVA, 2017).

Conforme estabelece a CNTE (2012, p. 520):

As questões que envolvem as condições de trabalho e a saúde dos/as trabalhadores/as em educação estão associadas às demais lutas de nossa categoria pelo direito à escola pública de qualidade socialmente referenciada. Por isso, devemos manter nossa mobilização pelas políticas sistêmicas para a educação, pois sem um conjunto de investimentos, financiado de forma cooperativa entre os entes federados, dificilmente se alcançará um patamar satisfatório de qualidade da educação e de valorização de seus profissionais.

Para efetivação da qualidade da educação e melhoria das condições de trabalho e de vida da categoria, é consenso, entre outros aspectos, que esses trabalhadores disponham de condições de trabalho e saúde mais humanas e razoáveis, com organização e ambiente de trabalho mais saudáveis, visto que a prevenção e a proteção contra o adoecimento físico e mental também fazem parte da luta pela valorização e garantia da qualidade de vida dos trabalhadores da educação.

No que concerne à política institucional que é materializada por meio de ações voltadas à qualidade de vida, prevenção e saúde dos servidores, levando-se em conta a conjuntura vivenciada pela sociedade atual, assinalamos a necessidade de mais ações voltadas à promoção da saúde, a julgar pelo índice de adoecimento dos servidores nas diversas áreas e por inúmeros fatores, sem deixar de apontar, ainda, as condições de saúde específicas de alguns profissionais que ingressam na instituição. Por conseguinte, para alcançar a compreensão dos fenômenos, é preciso entender que existe uma interligação entre o contexto singular e o contexto universal, que atuam como elementos diferenciados, mas imbricados em uma constante interação.

Em face disso, só poderemos apreender a realidade no intuito de transformá-la, à medida que conhecermos e atuamos sobre ela. A esse respeito Taffarel (2015) destaca que

[...] o indivíduo necessita ser educado para que possa conhecer sua realidade, para nela penetrar e identificar contradições e tendências de movimento e assim, com conhecimento das forças sociais e de suas próprias forças (como também limites) direcionar sua atividade. É assim que temos a possibilidade histórica de, pela práxis revolucionária, elevar o padrão cultural agindo sobre ele para transformá-lo (TAFFAREL, 2015, p. 279, grifo da autora).

Diante dessa premissa, precisamos compreender a realidade a partir da singularidade do sujeito, pelo contexto das unidades de base com o fim de alcançarmos a visão do todo, que está inserida em uma perspectiva universal (LUKÁCS, 1978). Isto significa dizer que as

categorias possibilitam compreender o real dentro da sua singularidade, pois o todo contém as partes e, o singular é parte integrante de um todo.

Nesse sentido, salientamos a necessidade de efetivação da Norma Operacional de Saúde do Servidor, estabelecida pela Portaria Normativa nº 03/ 2010, que determina a implantação de ações direcionadas à promoção à saúde. De acordo com o artigo 6º, inciso VI, são definidas as competências para a implementação da *Política de Atenção à Saúde e Segurança do Trabalho do Servidor Público*. Na seção I, inciso VIII, é definida a promoção à saúde do servidor como o “conjunto de ações dirigidas à saúde do servidor, por meio da ampliação do conhecimento da relação saúde-doença e trabalho. Objetiva o desenvolvimento de práticas de gestão, de atitudes e de comportamentos que contribuam para a proteção da saúde no âmbito individual e coletivo” (BRASIL, 2010g).

Nesses termos, a promoção de um ambiente de trabalho voltado para o bem-estar do trabalhador deve ser um tema recorrente nas instituições, na medida em que, cada vez mais, é percebida a relação entre a saúde do trabalhador e o desempenho, entre a motivação e o engajamento na realização dos objetivos institucionais.

Para este trabalho, adotamos a relação entre as condições de trabalho e saúde em uma perspectiva ampla, que visa o bem-estar, não como mera ausência de doenças, mas vinculada a condições multifacetadas, para além dos dados quantitativos associados às pesquisas sobre as doenças que acometem os servidores em questão. Dentre as condições que afetam a relação trabalho e saúde, destacamos os aspectos sociais, históricos e econômicos, em que o processo de trabalho é considerado um fator importante na origem das insatisfações e dos adoecimentos (MINAYO-GOMEZ, 2011; LAURELL; NORIEGA, 1989).

Quanto ao planejamento de ações que envolvem à temática da saúde no *campus* Itapetinga, **PRAZER** admite a existência de ações pontuais “realizadas pelo setor de psicologia da instituição, mas são ações isoladas, não é uma coisa que vem de forma institucional. Quando tem alguma ação, é de um setor específico e não ocorre sempre”. Cabe sinalizar que este dado constitui um eixo comum encontrado no discurso de **REALIZAÇÃO**, que expõe uma ação específica planejada e executada pela psicóloga do *campus*. Por isso, consideramos relevante ressaltar que se reporta a uma ação isolada de um servidor, não obstante, demonstrarmos a percepção diversa do participante que atribuiu como iniciativa do setor.

Diante do cenário posto, é premente a implantação de um acompanhamento mais efetivo das ações direcionadas à saúde do servidor a nível institucional. Nessa ótica, segundo o relato de **ÂNIMO**, o núcleo de saúde do *campus* realiza, geralmente, uma vez por ano,

algumas atividades na unidade. Entretanto, outras ações mais efetivas, tais como cursos, palestras e rodas de conversas, entre outros, ocorrem somente na Reitoria. Contudo, não vê impedimentos de tais ações ocorrerem na Reitoria, desde que sejam viabilizadas as condições para que todos possam participar em algum momento, caso contrário, não é efetivo. “Fica muito aquém de iniciativas individuais, como vimos acontecer uma atividade relacionada à saúde mental por iniciativa de uma colega. Então, são iniciativas isoladas, não é uma ação institucionalizada, pois ação é uma coisa que se estende no tempo, com vários desdobramentos [...]” (ÂNIMO, 2019).

Por sua vez, **BUSCA** destaca a existência na Reitoria do IF Baiano, da Coordenação de Atenção à Saúde e Qualidade de Vida (COASQ), que “promove espaços de reflexão, inclusive com idas aos *campi* para fazer esse trabalho de debater e refletir em relação a essa situação, porém é pouco, não é satisfatório, pois acontece pontualmente, não é uma coisa que acontece com frequência”. Contudo, salienta que não é por falta de iniciativa dos profissionais que lidam diretamente com esse tema, mas é insuficiente devido à alta demanda e ao número reduzido de profissionais para desenvolver este trabalho. Nesse sentido, **BUSCA** assegura desconhecer se o *campus* tem algum planejamento relacionado à temática da saúde. Em relação às ações relata a iniciativa de um servidor que, em parceria com os docentes de Educação Física do *campus* Itapetinga, desenvolveu um projeto de ginástica laboral, que “auxilia nessa questão de qualidade de vida, mas é uma ação individual, que depende da disposição de cada servidor”. Além do mais, registra um período em que ocorreram rodas de conversa para os servidores, promovidas pelo Núcleo de Atendimento à Gestão de Pessoas (NAPG), com destaque para a realização de um curso sobre inteligência emocional. Nesta época, havia um planejamento para a realização de um ciclo de palestras com temas relacionados aos depoimentos dos servidores sobre adoecimento.

Além do mais, ressalta que, em conformidade com o levantamento de qualidade de vida do servidor público realizado em outra instituição, a Reitoria promoveu uma ação sobre adoecimento mental direcionada aos servidores. Para tanto, um assistente social e um psicólogo da Reitoria, realizaram um levantamento sob demanda e agendamento de horário com o servidor. Posteriormente, analisaram as situações fizeram os devidos encaminhamentos (BUSCA, 2019).

Pelo relato, percebemos a ocorrência de algumas ações, nesta unidade, voltadas para o tema da saúde. Sendo que, a última delas, tomou por base um levantamento sobre as condições de saúde que foi realizado com servidores públicos ligados à educação, resultando em algumas ações nos *campi*, empreendidas pelo núcleo de saúde e qualidade de vida da

Reitoria; A segunda ação refere-se à iniciativa isolada de um servidor; Ao passo que, a terceira diz respeito à proposta de ofertar palestras aos servidores, de acordo com as demandas de saúde, que entrou no planejamento anual deste *campus*, através de uma solicitação da chefia do NAGP, sendo materializada por meio da realização de um curso na área de saúde mental, ministrado por um palestrante externo.

Nesse íterim, um ponto a destacar, diz respeito ao fato de que estas iniciativas ocorrem de forma esporádica e, nem sempre, estão no planejamento da unidade, uma vez que ocorrem por iniciativa de servidores e por determinado período, logo, não se constituem em ações institucionalizadas. Por conseguinte, reiteramos a necessidade de que o planejamento dessas ações entre no Plano de Ação Anual (PAA) da unidade, para que seja viabilizada a questão do orçamento a contento, e se constitua como parte integrante da política de saúde e qualidade de vida da instituição.

**RESSIGNIFICAÇÃO** pontua, nesse contexto, que as ações relacionadas à saúde existem mais no plano do discurso, sendo poucas as ações que se efetivam na prática, pois não se constituem como uma prioridade no planejamento da unidade. “A gestão do *campus* tem essa preocupação, mas está muito no discurso. Não há um planejamento de atividades envolvendo a saúde de um modo geral, dos servidores. [...]”. Nesse sentido, relata somente a ocorrência de um projeto sobre saúde direcionado aos servidores, além de outro projeto realizado com os discentes, no ano de 2019, que foi planejado por iniciativa de alguns servidores vinculados à Coordenação de Assistência ao Estudante (CAE), integrantes da equipe multidisciplinar desta unidade.

Em conformidade com esta ideia, **TÉDIO** declara existir ações pontuais referentes à temática da saúde mental. Não obstante, ressalta que independente de que aconteça, por iniciativa do instituto ou do servidor, o que se vê “são ações pontuais, não vejo uma cultura, é muita teoria e pouca prática”. Essa questão da cultura, aqui mencionada, está relacionada ao que a instituição preconiza a respeito de determinado assunto e como se composta diante de seus desdobramentos que geram as ações institucionalizadas. Por isso, em longo prazo, pode trazer melhores resultados, se comparado às iniciativas particulares e isoladas, ao ponderar que apesar de ter conhecimento acerca de algum contexto, certas situações, não são levadas em consideração.

Frente ao exposto, destacamos a necessidade de que a instituição e/ou unidade intensifique as ações direcionadas à saúde do servidor, tendo em vista a demanda crescente desta área, o que reafirma a importância do trabalho de prevenção à saúde dos profissionais que atuam no espaço escolar.

### 7.3.1 Situações geradoras de sofrimento no trabalho dos TAEs

Na sequência, procuramos identificar os fatores que causam sofrimento ou proporcionam prazer no trabalho dos servidores TAEs do IF Baiano, *campus* Itapetinga. No que tange às situações que geram sofrimento, os sujeitos elencaram alguns pontos a serem considerados, dentre os quais destacamos as situações que afetam os discentes de alguma forma, tais como conflitos familiares e pessoais, situação econômica e social, entre outros. Nesse direcionamento, **ÂNIMO** destaca como fatores críticos as questões relacionadas ao adoecimento de servidores e a desestrutura, além da falta de condição econômica que muitos estudantes chegam ao *campus*. Outro fator, diz respeito ao acesso que é concedido ao aluno, uma vez que as condições de permanência, muitas vezes, não são suficientes para mantê-lo na instituição até pelas limitações do auxílio estudantil.

Ou seja, o aluno consegue ingressar, dispõe do acesso e de certo atendimento às suas necessidades, no entanto, devido ao alto quantitativo de alunos oriundos de escola pública, mais de 70%, conforme política de ingresso de estudantes do IF Baiano, as condições de permanência desse aluno ficam mais difíceis, comprometendo o êxito tanto do aluno, quanto da instituição. Por vezes, são alunos que não têm uma estrutura, principalmente financeira de permanecer no instituto. “Então, quando você vê o aluno que conseguiu entrar com o olho brilhando por estar numa instituição federal e, muitas vezes, desiste porque não tem condições financeiras de ficar aqui, isso gera sofrimento. E depois vem o corte de recursos, é um fator bem complicado” (ÂNIMO, 2019).

Nessa direção, vale destacar a pesquisa realizada por Faria, Leite e Silva (2017, p. 541), que analisou a relação entre saúde e trabalho de 53 servidores técnicos administrativos de uma universidade federal. Os resultados apontaram a importância das relações interpessoais, da transparência e participação na gestão, e do reconhecimento através da valorização dos esforços dos trabalhadores para resolver os problemas. Além do mais, “o engajamento no trabalho foi outra característica marcante e distancia-se da visão difundida socialmente do servidor público”. Estes elementos devem nortear a análise dos fatores que interferem na relação trabalho e saúde, como estratégicos na organização social dos ambientes de trabalho no sentido de ampliação da saúde institucional e da qualidade dos serviços prestados.

De outro ponto de vista, **BUSCA** arrisca: “o que causa sofrimento e atrapalha o trabalho é a energia negativa dos colegas. Você acreditar em algo e vem alguém com uma energia e com o discurso de que não vai dar certo”. **RESSIGNIFICAÇÃO**, por seu turno, afirma que o excesso de demandas, a sobrecarga e a dificuldade de relacionamento entre os colegas, constituem fatores que geram sofrimento, além das disputas e competições no ambiente de trabalho, de uma forma geral. Nestes termos, entendemos que a pressão relacionada ao desempenho e à produtividade, bem como às práticas que estimulam a competição no ambiente laboral, podem gerar estresse, reduzir a cooperação entre os grupos de trabalho e levar ao adoecimento.

Nesse ínterim, **TÉDIO** faz um desabafo em relação à sua maior questão de estresse, no tempo em que percebeu que as coisas não estavam fluindo, até mesmo pela falta de transparência, uma vez que nem sempre é utilizado um critério técnico para definir certas questões, optando por um critério pessoal. Destaca, ainda, a falta de estrutura como um fator crítico na instituição. Nesse sentido, a falta de estrutura mínima para o profissional desenvolver suas atividades é um aspecto que merece ser evidenciado, cuja situação pode ser intensificada quando não se tem um prazo determinado para resolver até mesmo as coisas mínimas que não demandam tanto recurso.

Desse modo, a ausência de perspectiva de uma solução é um forte agente estressor, que revela uma precarização das condições de trabalho, pois deixa o trabalhador suscetível ao adoecimento. A esse respeito, Martins et al. (2016, p. 1438) assevera que não podemos deixar de “considerar também os problemas relacionados ao trabalho contemporâneo, com modelos de gestão que perpetuam situações de trabalho precárias com implicações para o processo saúde-doença”.

Por seu lado, **IDENTIDADE** aponta as limitações na execução do trabalho como fator de sofrimento, pois restringem a nossa ação, uma vez que “apesar de ter autonomia não podemos extrapolar muito, há um limite quanto ao que podemos fazer, então é uma autonomia relativa. [...] Relativa no sentido de que necessitamos das políticas e de uma série de coisas, pois se não tiver todo esse aparato, a gente não resolve”. Outro fator importante apontado pelo participante, diz respeito à escassez de recursos, pois cada vez mais o produto do nosso trabalho, “que é a garantia de direitos, diminui. Temos uma série de cortes, uma série de programas deixando de existir, coisas que consideramos necessárias, prioridades, mas que não são valorizadas, isso traz uma frustração, acompanhar todo esse desmonte de direitos”. Nessa vertente, Faria, Leite e Silva (2017, p. 541) ponderam que “a limitação do

poder de ação no desenvolvimento das atividades e a falta de comunicação entre os setores prejudicam os processos de trabalho, já que não se conclui o serviço da maneira desejada”.

Ao tratar sobre os fatores críticos que interferem na saúde do servidor, **ÂNIMO** sinaliza a ocorrência de alguns conflitos nas relações interpessoais com chefias e colegas, considerando o primeiro ponto crítico que leva à insatisfação e, por vezes, à impossibilidade de executar a atividade. Em contrapartida, ressalta que não é a atividade em si que interfere, uma vez que há situações em que o servidor dispõe do cargo e de atribuições definidas, mas não pode executar o trabalho.

Isto interfere na estabilidade emocional, porque as relações interpessoais também nos fortalecem nesse sentido de apoio emocional, de auxílio, assim como também causam outros problemas. Uma falha da instituição é essa, deixar de intervir, muitas vezes, nesses casos que você está vendo que há problemas de relações interpessoais, de conflitos, sendo que, enquanto não atingir o desenvolvimento da atividade, não toma providências. E essas ações, por exemplo, da gestão de pessoas seria nesse sentido também de poder ajudar, até porque, na convivência com o outro você se aperfeiçoa (**ÂNIMO**, 2019).

No tocante ao ambiente de trabalho como um fator que pode levar ao adoecimento, **ÂNIMO** declara vivenciar um ambiente bem instável e, só de ser instável, predispõe ao adoecimento.

É instável pelo contexto, [...] de como a engrenagem funciona, de como a coisa funciona ou não funciona no dia a dia, isso que é desgastante, porque você não sabe se amanhã vai tirar alguém daqui e colocar lá, [...] essa instabilidade. Quando você sabe da sua realidade, sabe quantas pessoas tem no setor, então, você cria uma rotina e um ambiente estável, no sentido de que você sabe todas as tarefas que tem que executar e o quantitativo de mão de obra que você tem pra isso [...] (**ÂNIMO**, 2019).

Este relato evidencia que o contexto de trabalho pode ser um fator que propicia o adoecimento, na medida em que as constantes mudanças nos setores e a rotatividade de pessoal, além de dificultar a organização e o andamento eficaz dos processos de trabalho, trazem uma instabilidade e insegurança, gerando um desgaste que pode levar ao adoecimento mental e comprometer a saúde de modo geral. Nesse sentido, a instabilidade não é causada diretamente pela natureza do serviço, mas em decorrência das dificuldades geradas na própria dinâmica de organização do trabalho inerente ao serviço público, no qual prevalece, ainda, o modo de gestão altamente hierarquizado e burocrático.

A pesquisa de Castro (2017) sobre a adesão da Universidade Federal de Goiás (UFG) ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, mostrou como a instituição sofreu profundos impactos em sua dinâmica organizacional, repercutindo na organização do trabalho, na gestão administrativa e de pessoal, passando a contar com um quadro mais qualificado de servidores TAEs. Entretanto, os resultados da pesquisa indicaram que os servidores vivenciaram momentos de estresse causados pela intensificação do trabalho e pela dificuldade de organização dos processos de trabalho em um período de mudanças. De tal modo que a organização do trabalho e as relações decorrentes dele interferem na subjetividade dos servidores e trazem consequências para a vida laboral dos trabalhadores da universidade.

De outro ponto de vista, **BUSCA** aponta a questão da estrutura física, por vezes representada por um ambiente insalubre, com salas sem janela e sem ventilação. Além desse ponto, destaca o comprometimento do aspecto emocional nas circunstâncias em que necessitam de apoio profissional, devido à especificidade do trabalho que requer profissionais aptos a "lidar com pessoas, com adolescentes, que nem sempre estão bem e acabamos absorvendo essas emoções, o que influencia na nossa qualidade de vida e na nossa saúde. Existe um desgaste emocional e é muito difícil ver alguém sofrendo e não sofrer junto". Nesse caso, observamos que o elemento estressor está diretamente relacionado à atividade desempenhada, pois requer o desenvolvimento de habilidades para um atendimento adequado aos diferentes contextos e fases dos discentes.

Nessa direção, as relações de trabalho também influenciam o desempenho dos servidores, assim como um ambiente organizacional saudável, denominado por Castro (2017, p. 277) de higiene no trabalho, que "está relacionada com as condições do ambiente laboral que asseguram a saúde física e mental promovendo condições de saúde e bem-estar dos que dele participam".

Para **RESSIGNIFICAÇÃO**, o ambiente é um fator propício ao adoecimento, no entanto, ressalta a natureza multifatorial dessa questão, ressaltando que o ambiente de trabalho "é um fator de adoecimento, não é o causador, é um fator que contribui. [...] é multifatorial, como o próprio relacionamento interpessoal, então, são vários fatores que vão se acumulando". Portanto, são diversos aspectos que podem interferir na saúde desde o ambiente, a infraestrutura e a natureza das atividades desenvolvidas, perpassando a forma de organização dos processos de trabalho, os relacionamentos interpessoais entre os diferentes membros da comunidade acadêmica, até a pressão e as cobranças internas e externas.

O estudo de Pereira (2018) realizado com um coletivo de TAEs que atuam em uma universidade trouxe discursos de trabalhadoras que vivenciaram o sofrimento no trabalho porque se viam impedidas de realizar as atividades da forma como preceitua as diretrizes da sua formação e da maneira que desejavam. Além do mais, algumas participantes sinalizaram a superação de obstáculos por meio de mobilização subjetiva frente às dificuldades e episódios de resistência.

Em suas ponderações sobre o ambiente de trabalho, **TÉDIO** também sinaliza o entrecruzamento de diversos fatores, a começar pela etapa do concurso público, cujo edital não determina um *campus* de atuação, colocando como uma questão a ser definida posteriormente, isso gera logo de início uma ansiedade porque envolve uma mudança, uma incerteza. Além disso, outros aspectos começam a interferir, tais como a questão da estrutura física, do acolhimento, da rotatividade de servidores. Sobre esta unidade, afirma ter a impressão de que este “é um *campus* de passagem, quase ninguém está aqui porque quer estar. Mesmo que esteja com a residência fixa, não está por vontade. Então, isso impacta muito no sentido do clima de trabalho, você fica sem motivação e para uma pessoa que vem de fora e encontra esse ambiente, a tendência é absorver também [...]” (TÉDIO, 2019).

Em um momento ou outro, qualquer trabalhador poderá estar exposto a situações estressoras ou a períodos de pressão e intensificação das atividades laborais. No entanto, ressaltamos um aspecto a ser considerado nessa reflexão que diz respeito à interferência das questões internas de cada um. Portanto, o estilo de vida e a maneira de reagir frente às circunstâncias, aliadas a determinadas ocorrências no cotidiano de trabalho, poderão potencializar o sofrimento e desencadear o adoecimento.

Trata-se, portanto, de estabelecer alguns critérios ao considerar certos fatores que interferem na saúde mental dos servidores desde o ingresso na instituição. Tal situação é desafiadora, na medida em que interfere na motivação e no sentimento de pertencimento do servidor, quando não se encaixa em certos ambientes, quando se sente inadequado e desloca seu foco e energia no desejo de ir embora, o que, conseqüentemente interfere no seu desempenho e nos resultados da unidade educacional.

O ambiente de trabalho, portanto, está diretamente relacionado às questões da saúde mental, como no caso dos TAEs que possuem cargos mais abrangentes e atribuições nem sempre bem definidas, sujeitando-se, portanto, a mudanças constantes de lotação, ou, ainda, àqueles que não têm uma estrutura adequada. Isso tudo, atrelado ao mundo mental do indivíduo, pode predispor ao adoecimento. Nestes termos, “a impressão é de que a pessoa faz

tudo e não faz nada. Então, isso pode gerar certo adoecimento mental, porque, às vezes, você pode se identificar, às vezes, não” (TÉDIO, 2019).

À vista disso, os relacionamentos interpessoais, as formas de gestão, assim como os equipamentos e instalações em geral, compõem o ambiente de uma organização e impactam em condições favoráveis ou não de trabalho. Pelo exposto, entendemos que o ambiente de trabalho passa por diversas transformações que evidenciam a necessidade de mudanças, com o fim de superar a perspectiva voltada apenas à produção, e se direcionar ao bem-estar dos trabalhadores, a partir de uma ênfase na qualidade de vida no trabalho, enquanto fator indispensável ao alcance dos objetivos institucionais.

Ainda sobre o contexto de trabalho, na sequência, **IDENTIDADE** aborda alguns elementos que podem desencadear situações estressoras, ao nos depararmos com certas demandas e dificuldades que precisamos lidar no dia a dia de trabalho, como por exemplo, a carga horária excessiva.

Apesar de trabalhar 8 horas por dia, há momentos que requerem que a gente trabalhe mais, que se debruce mais. Então, o ambiente de trabalho, de modo geral, tem sido adoecedor, a cada momento temos visto muitas cobranças. Aqui no *campus*, na minha visão, não considero um ambiente adoecedor extremo, exceto se a gente pensar no que cada um desempenha, na pressão que seu próprio fazer profissional exige, mas não no sentido de falta de harmonia, de ser um ambiente tóxico [...] (IDENTIDADE, 2019).

Nesse sentido, o fator de adoecimento encontra-se, de certa forma, ligado à natureza da atividade desempenhada, às atribuições de cada cargo, à insuficiência no número de servidores e a fatores do ambiente que podem interferir na saúde. Em contrapartida, **IDENTIDADE** pondera:

Não vou dizer que todas as profissões aqui sejam propícias ao adoecimento. E tem também a questão da desvalorização, penso em algumas profissões em que não há muita cobrança, porém são desvalorizadas. Quando o profissional não faz o que gosta, ele sofre, quando não tem um ambiente de trabalho conforme a necessidade, também pode adoecer. Então, eu vejo de uma forma muito pontual, de cada profissão, de cada ambiente em que está inserido (IDENTIDADE, 2019).

Por esse viés, ressaltamos a heterogeneidade da categoria dos TAEs que é constituída por profissionais com formações e atribuições bem diferentes. Portanto, não podemos generalizar as intempéries relacionadas às situações do ambiente, pois dependem de

múltiplos fatores de acordo com a especificidade de cada cargo, de cada profissão e contexto vivenciado, tendo em vista que lidamos com a educação em diferentes realidades.

**IDENTIDADE** cita, ainda, a situação específica de profissionais no espaço escolar que reclamam da sobrecarga de trabalho e das exigências de produção requeridas pelo ambiente acadêmico, o que gera competitividade e favorece uma predisposição maior ao aparecimento de doenças. Porém, assegura que, nesse aspecto, não considera o seu trabalho como um fator de adoecimento: “há colegas surtando por causa da demanda, pela quantidade excessiva de alunos pra avaliar a situação. Eu vejo os profissionais adoecendo nesse sentido, mas, ainda não estou nessa paranoia”. Todavia, salienta que a sua atividade profissional pode comprometer a saúde e o bem-estar, em razão, sobretudo de situações trazidas não só pelos alunos, mas também pelos colegas.

Ao pesquisar as questões que envolvem as condições de trabalho e saúde dos TAEs, os resultados dos estudos de Sarmiento e Mendes (2018) evidenciam que as trajetórias desses servidores estão marcadas pelo sofrimento, pela discriminação e pela falta de alternativas para inserção no mercado de trabalho. Ademais, salientam que as estratégias que empregam para o enfrentamento das dificuldades apresentadas no “quotidiano de trabalho na universidade têm efeitos meramente paliativos, não sendo capazes de modificar a realidade em que se encontram. Tornam-se reféns e invisíveis, o que contribui para a produção do sofrimento e do adoecimento no trabalho” (SARMENTO; MENDES, 2018, p. 104).

Nessa direção, **IDENTIDADE** relata já ter adoecido por causa do trabalho, no tempo em que trabalhou em outros espaços. Todavia, as circunstâncias mais desafiadoras que vivenciou no IF Baiano estão relacionadas à sobrecarga de trabalho, ocorridas em momento específico e, por efeito da exigência em cumprir as tarefas em um curto espaço de tempo, em razão da necessidade de atender ao cronograma. Por isso, ao ingressar no IF Baiano, possuía um sistema de autocobrança muito acentuada.

Porém, o pensar no aluno é importante, no entanto, a gente também tem que pensar na nossa saúde. Hoje, tenho maturidade pra entender que eu vou fazer ali naquele tempo, e que eu preciso também cuidar da minha saúde. Eu acredito que adquiri uma gastrite, uma esofagite, porque na época, sentia muita dor no estômago, porque fiquei muito paranoica em querer fazer aquilo no tempo, muito preocupada, querendo dar conta de tudo, não deixar escapar nenhum detalhe. [...] Então, eu queria amarrar todas as arestas, não deixar nada de fora, fiquei paranoica por isso. Mas hoje, ganhei uma maturidade maior, sei que não vou resolver o problema do mundo, já consigo pisar os pés no chão e fazer tudo dentro das minhas possibilidades. Antes, eu fazia dentro das minhas impossibilidades também (**IDENTIDADE**, 2019).

Quanto aos problemas de saúde relacionados ao trabalho, **PRAZER** relata não ter adoecido, no entanto, afirma presenciar o adoecimento de muitos colegas, registrando, dessa forma, o sentimento de incapacidade diante de tal sofrimento. Por atuar na equipe gestora do *campus*, as preocupações se intensificam em virtude da necessidade de se inteirar também da realidade de discentes e dos colegas.

Nesse sentido, as relações entre a deterioração da saúde e o trabalho “revestem-se de uma grande complexidade na qual, muitas vezes, os sinais reveladores de sofrimento não são passíveis de ser classificados em diagnósticos tradicionais, ocultando, assim, os efeitos do trabalho na saúde” (FARIA; LEITE; SILVA, 2017, p. 544-545).

**ÂNIMO** assegura, também, não ter adoecido por causa do trabalho. Entretanto, registra a ocorrência de uma sobrecarga de trabalho em consequência das diversas atribuições, por vezes, imputadas aos TAEs, levando-se em conta o quantitativo pequeno de servidores em comparação ao quantitativo de alunos. O que condiz com a afirmação de **REALIZAÇÃO**, no tempo em que sinaliza não ter adoecido em consequência do trabalho, mas também sinaliza o cansaço e o desgaste normal do dia a dia. Sob tal acepção, apresenta o trabalho como um prazer, uma satisfação. Em relação às condições de trabalho e saúde dos TAEs, faz algumas ponderações acerca da pressão recebida em razão de fatores externos. E acrescenta:

A questão do adoecimento, cada vez mais a gente tem percebido nos servidores em geral e um adoecimento pela questão da sociedade, pois trabalhamos aqui e os alunos que recebemos acaba sendo um micro espaço da sociedade geral. Esse fator da pressão da sociedade, do adoecimento da sociedade, do adoecimento do nosso aluno, acaba sendo um fator de stress e adoecimento, também, até pra gente enquanto servidor (REALIZAÇÃO, 2019).

Nesse contexto, Castro (2017, p. 276) aponta que as situações de estresse são comuns nos ambientes organizacionais de uma instituição escolar, declarando que “o ambiente de trabalho no setor público, embora não esteja sujeito à corrida para acumulação direta de capital, também sofre os mesmos reflexos de empresas privadas que impactam na qualidade de vida e na saúde de trabalhadores”. Deste modo, encontram-se submetidos às dificuldades impostas pela organização do trabalho no setor público.

De outro lado, alguns participantes confirmam ter adoecido em decorrência de intempéries no trabalho. **BUSCA** precisou se afastar por quinze dias; por sua vez, **RESSIGNIFICAÇÃO** registra crises de pânico e de ansiedade, além de vários problemas de

ordem emocional por conta do trabalho, inclusive, tem buscado reelaborar estas questões no processo terapêutico; **TÉDIO** relata, também, o afastamento por quinze dias, mas sem o diagnóstico exato, se era ansiedade generalizada, ou depressão. Ademais, esclarece que o contexto vivenciado no IF Baiano contribuiu para um desequilíbrio, ao se deparar com algumas questões, tais como diminuição de sua renda e mudança de cidade. Enfim, não encontrou um clima que não considerou produtivo. Revela, ainda, que estava mais motivada ao ingressar na instituição, mas logo se desmotivou por não visualizar perspectivas de melhoria, bem como ao perceber a existência de tratamento diferenciado em relação ao atendimento de algumas solicitações em detrimento a outras, além de falta de clareza nas informações.

Segundo Castro (2017, p. 276), os fatores ambientais que geram estresse são comuns na vida das pessoas, no entanto, “conforme as circunstâncias em que se encontra cada indivíduo, em contato com os estressores próprios de cada um, os estressores desencadeiam algumas consequências que podem ser disfuncionais e fonte de adoecimento físico e psicológico de trabalhadores, dentre outros problemas”.

Com base nessas reflexões, percebemos que a questão da saúde é multifatorial, não é apenas um fator que contribui para o adoecimento, mas envolve várias questões, inclusive, particulares de cada indivíduo. Portanto, precisamos considerar que nem sempre a natureza da atividade desenvolvida pelo TAE é um fator crítico para o adoecimento e, nem sempre, os ambientes de trabalho são adoecedores.

Por fim, sem adentrar no mérito da desmotivação em razão da busca de mudança de *campus*, mesmo porque envolve outras vertentes que demandam outros estudos, não podemos deixar de mencionar a questão do mecanismo interno de cada pessoa que se encontra atrelado à propensão em fazer o melhor diante das situações vivenciadas, bem como à afinidade com a área de atuação, entre outras. Nesse sentido, realçamos que, mesmo pleiteando uma remoção ou redistribuição, não se pode prescindir dos resultados e da finalidade maior da instituição, que é a educação pública de qualidade para todos.

### **7.3.2 Situações geradoras de prazer no trabalho dos TAEs**

A despeito de os sujeitos relatarem situações de sofrimento, foram apontadas também nas conversas, algumas vivências e circunstâncias que geram prazer no trabalho. Nesse sentido, **ÂNIMO** demarca algumas circunstâncias específicas que podem contribuir ou não, para o nosso fortalecimento e satisfação no trabalho, como por exemplo, as situações que

envolvem as relações interpessoais. Conforme o trecho destacado: “[...] algumas reações no sentido de valorização, nos fortalecem, mas outras, quando você vê que é mera formalidade, então não te afetam”. Este é um ponto a ser avaliado, uma vez que diz respeito à discussão sobre a valorização e reconhecimento aconteçam de forma genuína e não apenas por uma questão de formalidade.

De forma geral, **PRAZER** destaca ter um bom relacionamento com os estudantes, com os docentes e com os demais colegas, independente do setor de atuação, se é terceirizado, ou servidor, o que se constitui um elemento motivador no ambiente de trabalho.

Por essa ótica, a pesquisa de Ribeiro (2011) mostrou que os TAEs sinalizaram vivências de prazer concernentes aos relacionamentos com colegas, o reconhecimento e a oportunidade de desenvolver a criatividade, além de apontar a questão de ser servidor público, denotando que a identidade é base para a saúde do trabalhador.

O fragmento da conversa com **IDENTIDADE** evidencia a sua identificação com a realidade de uma instituição na qual trabalha com o fim de promover a garantia de direitos, levando-se em conta as diversas necessidades dos discentes. E acrescenta que muitos discentes são oriundos de famílias que não tiveram a oportunidade de estudar e, nesse aspecto, ingressam no instituto federal com o peso de carregar o sonho dos pais.

Então, acabamos trabalhando também pra realizar sonhos, somos também realizadores de sonhos, quando a gente trabalha para garantir o máximo da educação para aquela pessoa. E aí, o que me satisfaz é ver entrar um aluno que precisa da assistência estudantil, é ver que ele foi cercado de possibilidades, de atendimentos, de estratégias e ações. Enfim, quando sinto que colaborei com isso, costumo sentir muito prazer nisso, em poder promover a garantia de direitos (IDENTIDADE, 2019).

Tomando por base o seu contexto de trabalho, **REALIZAÇÃO** evidencia a “questão da troca realmente de conhecimento, da parceria, é essa a palavra, o meu setor a gente tem uma união, uma parceria muito grande, da ajuda mútua dos colegas, isso que é fundamental pra conseguir dar conta das demandas”. **BUSCA**, de seu lado, acentua que o ócio é que lhe causa angústia, portanto, o que lhe dá prazer é justamente poder trabalhar, é chegar em casa e ter a satisfação de um trabalho realizado, a sensação de cumprimento do dever. De outro ângulo, **RESSIGNIFICAÇÃO** apresenta o contato e convívio com os discentes, como fatores que geram prazer no trabalho, uma vez que “nos motivam, nos impulsionam a buscar algo mais pra ser ofertado, o principal é isso”. Nessa direção, **TÉDIO** afirma apreciar os

eventos com os discentes, em suas interações e execução de alguma atividade, nos momentos em que tem oportunidade de acompanhá-los em algum projeto ou ação.

Frente a esse contexto, a qualidade de vida e a sensação de bem-estar no trabalho dependem de fatores que podem ser tanto físicos quanto psicológicos. Deste modo, se os aspectos materiais e as condições comportamentais não forem geridos adequadamente, podem causar interferência na promoção de um ambiente equilibrado, e, conseqüentemente, podem afetar a integridade física do trabalhador (FARIA; LEITE; SILVA, 2017).

Outra referência relevante a respeito da qualidade de vida no trabalho encontra-se na pesquisa de Valle e Vieira (1999), que buscam analisar a QVT dos servidores técnicos administrativos no campo das universidades públicas. Segundo os autores: “[...] a qualidade de vida no trabalho permanece baixa para os servidores da instituição, particularmente se considerados como critérios de avaliação os itens: remuneração, ambiente de trabalho, oportunidade de crescimento profissional e integração social”. Neste cenário, o estudo da qualidade de vida no trabalho constitui um dos fatores que visam melhorar as condições laborais para que a execução das tarefas também proporcione satisfação e bem-estar aos trabalhadores, além de um ambiente organizacional saudável e produtivo.

Portanto, as situações que propiciam prazer que foram apontadas pelos TAEs participantes deste estudo, revelam a ocorrência de relacionamentos gratificantes, de parceria e ajuda mútua entre colegas, assim como a possibilidade de interagir com os alunos e contribuir para o seu desenvolvimento. Além da possibilidade de identificação com o trabalho e com a instituição, sinalizamos, ainda, a percepção individual de sucesso no tempo em que os servidores sentem que atingiram metas, não obstante o enfrentamento de dificuldades e obstáculos.

Em seus estudos, Ribeiro (2011) apresenta novos aspectos ao debate, ao revelar que esses profissionais estão sujeitos a vivências tanto de prazer quanto de sofrimento no trabalho, sendo influenciados pelas condições, pela organização e estruturação do trabalho, bem como pelo atendimento aos seus anseios em relação às carreiras. A partir da análise dos dados, foram identificados um número significativo de TAEs subutilizados em suas funções, atuando apenas como apoio ao desenvolvimento das atividades acadêmicas, à margem dos processos de decisão, o que gera sentimentos de desprestígio e invisibilidade. Os resultados possibilitaram a compreensão de diferentes aspectos do trabalho do servidor TAE, evidenciando a coexistência das vivências de prazer e sofrimento, pois, não obstante as relações entre colegas e chefias pudessem ser afetuosas, apresentavam também situações permeadas de tensões e conflitos

Nesse cenário, as pesquisas de Faria, Leite e Silva (2017, p. 543) apontam que “o trabalhador do setor público é estigmatizado, sendo considerado privilegiado por ter um emprego estável, como se também não estivesse submetido a condições de trabalho que podem levar ao sofrimento e adoecimento”.

Nestes termos, podemos considerar o discurso e visão disseminada atualmente sobre os institutos federais, alegando excesso de recursos, muita estrutura, muitos servidores qualificados, altos salários, sobretudo dos docentes, além de dispor de uma equipe multidisciplinar que dá todo apoio e suporte ao trabalho, entre outros. Todavia, precisamos refletir sobre alguns aspectos pontuais e conhecer a realidade vivenciada em certas unidades, ao considerar os problemas de gestão, e ingerências que prejudicaram muitos *campi*, como a má administração dos recursos. Inclusive com registros de permissão de remoções à revelia que acarretaram prejuízos em decorrência de excesso de pessoal de determinado cargo em um *campus* e, falta de servidores em outros.

Ainda sobre a realidade dos IFs, não podemos deixar de apontar as contradições e dificuldades advindas do processo, por vezes, desordenado de expansão e interiorização<sup>15</sup>. Os problemas de expansão ocorrem, sobretudo em razão do número de unidades em um órgão que não dispunha de orçamento para tanto, surgindo a demanda de dividir os recursos com outros *campi* mais antigos, mas que, também não dispunham de uma estrutura operacional adequada.

Quanto ao processo de interiorização, a princípio, um projeto considerado válido e bem aceito, mas que também carrega suas inconsistências ao considerar que a maioria dos *campi* continua próximo das grandes cidades, e outras unidades foram instaladas em localidades muito distantes da Reitoria. A distância muito grande da Reitoria dificulta o acesso aos treinamentos, cursos, palestras que, conforme relato dos sujeitos, concentra a maioria das ações relacionadas à formação e à questão da saúde e segurança do trabalhador.

Logo, não basta ingressar em uma instituição pública federal para ter garantia de valorização em todos os aspectos, visto que muitas são as questões que podem comprometer o desempenho das atividades laborais, bem como a qualidade de vida e saúde dos servidores. O plano de carreira e a remuneração constituem um atrativo, se comparados a outras esferas, mas envolve também, certas contradições que interferem na concretização efetiva destes e, de outros elementos.

---

<sup>15</sup> Conforme abordagem acerca do processo de interiorização realizada na seção 3, desta dissertação, que versa sobre a contextualização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Outro fator crítico diz respeito aos contingenciamentos e cortes reiterados de orçamento, que dificultam a administração do *campus* e do instituto como um todo, tendo em vista que acarretam o cancelamento de projetos, eventos e ações direcionadas aos discentes e aos servidores. Vivenciamos, por conseguinte, um paradoxo na medida em que a previsão legal não garante a materialidade dos direitos tanto pelo contexto atual do país, de reforço às políticas neoliberais, quanto pelas dificuldades próprias da gestão do serviço público.

A partir deste estudo, salientamos que o trabalho não é para gerar sofrimento ou adoecimento, mas sim para dignificar o indivíduo. Por isso, ressaltamos a necessidade de se criar espaços que favoreçam a valorização, a participação coletiva e as estratégias de negociação, com o propósito de que o trabalho seja uma atividade significativa para o trabalhador, para a instituição e para a sociedade.

## 8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Objetivando construir e deflagrar uma política de reconhecimento e valorização dos Técnicos Administrativos em Educação, apontamos os elementos imprescindíveis a este processo, por meio de ações concretas de valorização dentro dos eixos demarcados para esta investigação. Especialmente no que tange à instituição de políticas públicas relativas à regulamentação da carreira, formação, remuneração e às condições de trabalho e saúde, evidenciando os avanços e contradições entre o que preceitua a legislação e o que acontece no cotidiano de trabalho desses profissionais. Sob esta acepção, constitui-se um desafio olhar para a área educacional do país e para as questões que enfrentamos no exercício cotidiano de trabalho no serviço público, que envolve tensionamentos e disputas de projetos hegemônicos antagônicos, que demonstram uma correlação de forças em busca de um lugar, enquanto profissionais da educação.

Cabe, portanto, ao pesquisador articular os resultados originados dos dados concretos com os conhecimentos mais amplos, mais abstratos a partir das conexões, mediações e contradições, com vistas ao desvelamento do real, considerando as diversas mudanças que influenciaram e reconfiguraram o espaço de trabalho do servidor público. Nessa perspectiva, ressaltamos a importância de estudar o contexto de trabalho com base nas contradições vivenciadas no cotidiano, uma vez que sinalizam aspectos e desafios que os fazem avançar enquanto trabalhadores, por meio da reflexão sobre o movimento histórico da sociedade.

A educação sob a égide do sistema capitalista requer um perfil de profissional que possa se adequar e corresponder às conformações desse modelo de sociedade, o que implica na intensificação das disputas de concepções políticas voltadas para o reconhecimento e valorização dos trabalhadores. Conforme abordamos nesta pesquisa, os servidores públicos, especialmente no campo educacional, estão sob a mira de políticas que preconizam a desconstrução da carreira, a precarização das condições de trabalho em nome de uma equivocada redução de investimentos no funcionalismo público de forma geral. Trata-se, portanto, de uma política econômica de Estado mínimo, de cunho neoliberal privatista, que entrega o patrimônio público para o setor empresarial, principalmente internacional, em detrimento dos interesses do povo brasileiro.

Nestes termos, o engajamento no trabalho enseja uma característica marcante e se distancia da visão difundida socialmente do servidor público, que é considerado privilegiado por ter um vínculo estável, como se também não estivesse submetido a condições de trabalho adversas que levam ao sofrimento e adoecimento.

Nesta linha de argumentação, reiteramos que a compreensão do contexto de trabalho a partir da perspectiva dos sujeitos que a executam possibilita intensificar o processo de transformação das práticas institucionais, promovendo relações de trabalho menos adoecedoras, modos de gestão mais éticos e coerentes e organizações de trabalho menos alienantes. Isso implica em reconhecer a importância do estudo de temas como valorização, desafios da formação profissional, perspectivas de melhorias na carreira dos trabalhadores técnicos administrativos, foco nas relações interpessoais e relações de poder presentes na instituição, bem como formas de promoção da saúde e qualidade de vida no trabalho.

Pelo depoimento dos sujeitos, percebemos o atravessamento dos discursos da sociedade contemporânea, forjados pelo contexto histórico e social a eles associados, ao considerar as singularidades existentes, visto que falam a partir de um determinado lugar e contexto, considerando, ainda, o pressuposto de sujeitos críticos e capazes de refletir sobre a sua realidade. Nesse sentido, é considerada a singularidade da realidade pesquisada, cujos dados não podem ser desatrelados de seu ambiente de produção, que, atravessada pelo contexto particular do IF Baiano, permite apreender as representações e conformações do cenário mais amplo, universal.

Há que se considerar, portanto, que existe um ordenamento legal expressando os direitos destes trabalhadores. Contudo a sua inserção no espaço laboral, ainda, é marcada por uma concepção dual, uma divisão entre trabalho e educação, entre fazer e pensar. Em linhas gerais, cabe aos técnicos administrativos a realização de todas as atividades compreendidas entre as atividades-meio e as atividades-fim da instituição, na medida em que respondem pela execução, ou, por vezes, pela participação subordinada na elaboração dos planejamentos. Deste modo, é preciso ampliar a participação ativa destes profissionais desde a concepção até ao desenvolvimento e controle das diretrizes estratégicas da instituição.

Cumpramos ressaltar a importância de se atentar para essa divisão do trabalho, no intuito de compreender a estrutura de divisão de poder que se instala e que se reapresenta de forma recorrente nos diversos espaços de trabalho na instituição, pois desconsiderar essa dimensão de análise implica em subestimar um elemento essencial no processo de apreensão da realidade desses profissionais, e, conseqüentemente, pode comprometer, ainda mais, a consolidação da sua valorização.

Os achados de pesquisa apontam a necessidade de uma maior valorização dos TAEs, tendo em vista que no decorrer do estudo constatamos que, ainda, prevalece o caráter contraditório, materializado em práticas que apontam a falta de reconhecimento e desvalorização, tanto em relação à carreira em si quanto nos aspectos relacionados aos

processos de trabalho - sobretudo, nas relações que permeiam este espaço. Relações de poder, que, por vezes, evidenciam situações de exclusão, invisibilidade e falta de reconhecimento social e profissional destes trabalhadores nos marcos regulatórios e na realidade vivenciada no contexto de trabalho investigado.

A valorização dos profissionais da educação constitui-se uma bandeira histórica de luta desta categoria, ao considerar que a desvalorização está atrelada às diferentes conjunturas vivenciadas por esses trabalhadores. Sob esta acepção, pode ser compreendida como um fenômeno representado por vários elementos, a depender de diferentes percepções, que abarcam desde o reconhecimento e respeito pelo trabalho, à necessidade de valorização enquanto indivíduo - perpassando, ainda, pelos aspectos da formação continuada, qualificação e remuneração, até a sensação de pertencimento à instituição e a uma categoria profissional. Além do mais, são incluídos alguns benefícios integrantes do plano de carreira, tais como: o direito ao afastamento e o incentivo à qualificação. Nessa acepção, os resultados apontam que a valorização profissional diz respeito à ampliação de direitos, investimentos na carreira e nas condições de trabalho e saúde, prezando pelo bem-estar da categoria e o reconhecimento social da profissão.

No que diz respeito à conjuntura política, econômica e legal vivenciada pelos TAEs, podemos observar alguns ganhos, com modificações e avanços na carreira. Entretanto, percebemos um quadro de instabilidade e incertezas quanto ao futuro, tendo em vista que a situação atual é uma incógnita para todos, principalmente, em relação às questões relativas à carreira e à formação. Apesar de ter conhecimento acerca da possibilidade de mudanças, não sabemos quais direitos permanecerão, pois desconhecemos o teor e alcance de tais alterações.

É no contexto dos planos de carreira que são estabelecidas e asseguradas algumas prerrogativas imprescindíveis à garantia de isonomia e combate às práticas clientelistas, tais como: a forma de ingresso por concurso público de provas e títulos, jornadas de trabalho regulamentadas e compatíveis com a remuneração recebida; direitos e deveres assegurados em lei, com a garantia de evolução na carreira conforme o tempo de trabalho e a formação profissional adquirida no decorrer do tempo. Trata-se, portanto, de empreender uma análise acerca da carreira pública que nos remete à indagação quanto ao *ser* servidor público, e não apenas *ter* os benefícios provenientes de uma carreira pública.

Em relação às condições de trabalho e saúde, destacamos a necessidade de zelar pelas relações interpessoais, de prezar pela transparência e reconhecer o empenho no desenvolvimento das atividades, tendo em vista que a limitação do poder de ação no desempenho de determinadas tarefas e a falta de comunicação entre os setores prejudicam os

processos de trabalho, visto que o serviço não é realizado da forma desejada. Tais fatores devem ser considerados no intuito de preservar a relação entre trabalho e saúde, enquanto elementos estratégicos na organização social do ambiente de trabalho.

Nesse direcionamento, ressaltamos a importância de se preservar um ambiente de trabalho saudável e equilibrado, além de se respeitar os limites de se ter uma vida fora do trabalho. Como passamos a maior parte do dia no espaço laboral, não dá para ser feliz, se na maior parte do tempo estivermos em um ambiente triste, estressante, que nos gere apenas sentimentos ruins. É claro que enfrentaremos adversidades e desafios, mas precisamos promover um espaço de trabalho no qual as pessoas valorizem as boas relações e o bem-estar coletivo, o que influenciará diretamente na saúde e no desempenho profissional. Afinal de contas, trabalho não se constitui na totalidade da vida, nem em sua finalidade pura e simples, mas, antes, numa de suas condicionantes. É nessa perspectiva que o trabalho extrapola os modos de produção e adquire outros sentidos para a vida do ser humano, atuando como um fator que possibilita a constituição de referências e a consolidação da identidade enquanto indivíduo, além do desenvolvimento da vida social enquanto trabalhador, permitindo que se reconheça no que faz.

A partir do movimento e das reflexões geradas por este estudo, indicamos a necessidade de aprofundar as discussões coletivas sobre a temática, que têm recebido pouca atenção dos grupos de pesquisa, no sentido de fomentar políticas públicas e práticas a serem adotadas, com vistas a favorecer a construção de indicadores efetivos, com implicações na valorização dos TAEs, assim como promover a institucionalização de uma política de formação direcionada a estes profissionais. Considerando que a dialética não nos oferece respostas prontas e acabadas, pois as coisas estão em constante movimento e transformação, não chegaremos a conclusões, mas a aproximações que neste momento histórico se constituem na essência da realidade.

A luta é coletiva, é de todos contra a desvalorização e desprestígio social da educação no país. Precisamos unificar as lutas por meio de debates, resistências e, principalmente, com posturas coerentes no cotidiano de trabalho, a fim de enfrentar esse movimento de criminalização da educação pública, assim como de seus profissionais.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Carlos Augusto Gomes de. **A Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação: Movimento de resistência à política do MEC e um constante recomeço.** 2018. 197f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.
- ANGST, Francisco. A escola e seus atores: os funcionários de escola. 16 p. **VIII Simpósio Iberoamericano em comércio internacional e integração regional.** Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Cerro Largo, RS, 26 e 27 de out. 2017.
- ANTUNES, Ricardo. A era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2006. p. 15-26.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho uno ou omni: a dialética entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato. Vitória: **Argumentum**, v. 2, n. 2, p. 09-15, jul/dez, 2010.
- ARAÚJO, Heleno. A valorização dos profissionais da educação. **Carta Capital.** Documento on-line. 14 out. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacaoartigo/a-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao/>. Acesso em: 30 jun. 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2006.
- BARROS, José D'Assunção. O conceito de alienação no jovem Marx. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 23, n. 1, p. 223-245, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v23n1/v23n1a11.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- BRASIL. **Lei 3.780, de 12 de julho de 1960.** Dispõe sobre a Classificação de Cargos do Serviço Civil do Poder Executivo, estabelece os vencimentos correspondentes e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1950-1969/L3780.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L3780.htm). Acesso em: 16 jan. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html). Acesso em: 29 out. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de janeiro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm). Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992**. Dispõe sobre as sanções aplicáveis aos agentes públicos nos casos de enriquecimento ilícito no exercício de mandato, cargo, emprego ou função na administração pública direta, indireta ou fundacional e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8429.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8429.htm). Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993**. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1989\\_1994/L8711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1989_1994/L8711.htm). Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 08 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.527, de 10 de dezembro de 1997**. Altera dispositivos das Leis nºs 8.112, de 11 de dezembro de 1990, 8.460, de 17 de setembro de 1992, e 2.180, de 5 de fevereiro de 1954, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9527.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9527.htm#art1). Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004a**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 14 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação**: em cena, os funcionários de escola. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2004b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/em\\_cena.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/em_cena.pdf). Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005a**. 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm). Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. **Portaria nº655, de 1 de março de 2005b**. Institui a Comissão Nacional de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canaleggp/portarias/pt65505.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 2.519, de 15 de maio de 2005c**. Institui a Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33065>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de valorização dos trabalhadores da educação**. Brasília, jun. 2005d. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/valtrabedu\\_pol.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/valtrabedu_pol.pdf). Acesso em: 13 jan. 2019.

BRASIL. **Conselho Escolar e a valorização dos trabalhadores em educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006a. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%208.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 5.707, de 23 de fevereiro de 2006b**, institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm). Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. **Decreto 5.824, de 29 de junho de 2006c**. Estabelece os procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei n. 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5824.htm). Acesso em: 15 out.2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006d**. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei 11.091/ 2005. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm). Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 56, de 19 de dezembro de 2006e**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1). Acesso em 18 ago. 2019.v[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 11 maio 2019.

BRASIL. **Portaria 208, de 25 de julho de 2006f**. Disciplina os instrumentos da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal. Disponível em:  
<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=196672>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006g**. Dispõe sobre a criação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11357.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11357.htm). Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.961, de 13 de novembro de 2006h**. Institui o Sistema Integrado de Saúde Ocupacional do Servidor Público Federal - SISOSP. Diário Oficial da União 2009; 14 nov. 7.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Recursos

Humanos. **Portaria nº 1.675, de 06 de outubro de 2006i**. Estabelece orientação para os procedimentos operacionais a serem implementados na concessão de benefícios de que trata a Lei 8.112/90 e Lei 8.527/97, que abrange processos de saúde, e da outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 10 out. 2006.

BRASIL, **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11. 784, de 22 de setembro de 2008a**. Dispõe sobre a reestruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm). Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº11. 892, de 29 de dezembro de 2008b**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008c**, altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm). Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº12. 014, de 6 de agosto de 2009a**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm). Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior. **REUNI 2008: Relatório de Primeiro Ano**, de 30 de outubro de 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº11. 907, de 02 de fevereiro de 2009c**. Dispõe sobre a reestruturação da composição remuneratória das Carreiras do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11907.htm#art81](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11907.htm#art81). Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.833, de 29 de abril de 2009d**. Institui o Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Público Federal - SIASS e o Comitê Gestor de Atenção à Saúde

do Servidor. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6833.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6833.htm). Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. Documento-referência. **CONAE 2010**. Construindo do Sistema Nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf). Acesso em: 23 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes**. Brasília, 2010b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto\\_institutos.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf). Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 05 de 03 de agosto de 2010c**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6322-rceb005-10&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6322-rceb005-10&Itemid=30192). Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto 7.415, de 30 de dezembro de 2010d**. Institui a Política de Formação dos Profissionais da Educação, revogado, posteriormente, pelo Decreto nº 8. 752, de 09 de maio de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm). Acesso em 16 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.133, de 19 de março de 2010e**. Regulamenta os critérios e procedimentos gerais a serem observados para a realização das avaliações de desempenho individual e institucional e o pagamento das gratificações de desempenho de que tratam as Leis nº [...] 11.784, de 22 de setembro de 2008, [...]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7133.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7133.htm). Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Recursos Humanos. Departamento de Saúde, Previdência e Benefícios do Servidor - DESAP. **Política de Atenção à Saúde e Segurança do Trabalho do Servidor Público Federal - PASS**. Brasília, setembro de 2010f. Disponível em: [http://www.progep.ufra.edu.br/attachments/-01\\_Texto%20-%20Politica%20de%20atencao%20a%20saude%20170609%5B1%5D.pdf](http://www.progep.ufra.edu.br/attachments/-01_Texto%20-%20Politica%20de%20atencao%20a%20saude%20170609%5B1%5D.pdf). Acesso em: 8 jun. 2019.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 3/SRH/MPOG, de 7 de maio de 2010g**. Estabelece orientações básicas sobre a Norma Operacional de Saúde do Servidor (NOSS) aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal (SIPEC), com o objetivo de definir diretrizes gerais para implementação das ações de vigilância aos ambientes e processos de trabalho e promoção à saúde do servidor. Disponível em: <http://www.saude.ufu.br/sites/saude.ufu.br/files/Portaria-Normativa-03.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12. 772, de 28 de dezembro de 2012a**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; [...] Altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nº 8.745, de 9 de dezembro de

1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, [...]; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm#art44](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm#art44). Acesso em: 22 ago. 2019.

**BRASIL. Portaria nº 1.823, de 23 de agosto de 2012b.** Institui a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora. Diário Oficial da União 2012; 24 ago. 6. Brasil.

**BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012c.** Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 10 abr.2019.

**BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Guia da Gestão da Capacitação por Competências.** Brasília: MPOG, 2012d. Disponível em: [http://www.gespublica.gov.br/sites/default/files/documentos/guia-gestao-da-capacitacao-por-competencias\\_2.pdf](http://www.gespublica.gov.br/sites/default/files/documentos/guia-gestao-da-capacitacao-por-competencias_2.pdf). Acesso em: 30 nov. 2029.

**BRASIL. Ministério da Educação. CONAE 2014: Documento Referência.** Brasília, 2013a. Disponível em: [http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_referencia.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf). Acesso em: 10 dez. 2018.

**BRASIL. Decreto nº 7.952, de 12 de março de 2013b.** Dispõe sobre a vinculação das Escolas Médias de Agropecuária Regional ao Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/decreto/D7952.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/D7952.htm). Acesso em: 13 dez. 2018.

**BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013c.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 3 nov. 2018.

**BRASIL. Portaria Normativa nº 03, de 25 de março de 2013d.** Institui as diretrizes gerais de promoção da saúde do servidor público federal, que visam orientar os órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - SIPEC. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/progep/files/2013/03/Portaria-Normativa-SEGEP-MPOG-No-3-2013.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.

**BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 30 abr. 2019.

**BRASIL. Portaria nº 27, de 15 de janeiro de 2014b.** Institui o Plano Nacional de Desenvolvimento Profissional dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das IFES vinculadas ao Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/18977-portarias>. Acesso em: 10 ago. 2019.

**BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016a.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm). Acesso em: 17 maio 2019.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016b**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581). Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. MEC/ SETEC. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 02 de março de 2016c. Atualização em 21 de setembro de 2018. Disponível: <http://redefederal.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.325, 29 de julho de 2016d**. Altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13325.htm#art9](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13325.htm#art9). Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 246, de 15 de abril de 2016e**. Dispõe sobre a criação do modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e comissionadas, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e do Colégio Pedro II, e define normas e 143 parâmetros para a sua implementação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 2016. Seção 1, p. 36.

BRASIL. **Portaria nº 08, de 13 de janeiro de 2016f**. Dispõe sobre os procedimentos adotados pelos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - SIPEC, relativos à participação da União no custeio da assistência à saúde suplementar do servidor e demais beneficiários [...]. Disponível em: [http://www.editoramagister.com/legis\\_27081660\\_portaria\\_n\\_8\\_de\\_13\\_de\\_janeiro\\_de\\_2016.a.spx](http://www.editoramagister.com/legis_27081660_portaria_n_8_de_13_de_janeiro_de_2016.a.spx). Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Versão 0.0.41. Brasília, DF: Capes, 2016g.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...] e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 3 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.149, de 28 de agosto de 2017b**. Cria o Programa Nacional de Voluntariado, institui o Prêmio Nacional do Voluntariado e altera o Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **CONAE 2018**: Documento Referência. Brasília, 2017c. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/wpcontent/uploads/2017/04/Documento-ReferenciaCONAE2018.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019**a. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20192022/2019/Decreto/D9991.htm#art36](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20192022/2019/Decreto/D9991.htm#art36). Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. **Portal do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF)**. 2019b. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. MEC/ SETEC. **Plataforma Nilo Peçanha**. 2019c. Disponível em: <http://resultados.plataformanilopecanha.org/2019/>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória 914, de 24 de dezembro de 2019**d. Dispõe sobre o processo de escolha dos dirigentes das universidades federais, dos institutos federais e do Colégio Pedro II. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv914.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv914.htm). Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Versão 0.0.41. Brasília, DF: Capes, 2019e. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Instrução Normativa nº 201, de 11 de setembro de 2019**f. Dispõe sobre os critérios e procedimentos específicos para a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, de que trata o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, pelos órgãos integrantes do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal – SIPEC. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-201-de-11-de-setembro-de-2019-215812638>. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD**. Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BUENO, Daniela Gomes Martins. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma política a ser cravada na história**. Curitiba: Appris, 2015.

CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira. **Os impactos do PARFOR na educação do campo como política de formação para a prática pedagógica dos egressos do curso de pedagogia da UESB, em Vitória da Conquista/BA**. 2018. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

CASTRO, Michele Nunes Silva de. **Vínculos organizacionais: o caso dos profissionais de alta escolaridade em postos médios**. 2016. 167f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

CASTRO, Ana Caruline de Souza. **Os Trabalhadores Técnico-Administrativos em Educação da Universidade Federal de Goiás: trabalho, profissionalização e gestão da educação superior.** 2017. 374f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

CAVALCANTI, Marco Alexandre Nonato. História oral e os trabalhadores da educação: narrativas do cotidiano escolar. 9 p. **XXIX Simpósio Nacional de História.** Contra os preconceitos: história e democracia. Brasília: UNB, 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CIAVATTA, Maria. A formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CNTE. Condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 6, n. 11, p. 297-299, 2012. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/210/398>. Acesso em: 03 maio 2019.

CONSUP/ IFBAIANO. **Resolução nº 41, de 25 de setembro de 2018.** Aprova o Regulamento de Afastamento dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação do Instituto Federal Baiano, para participação em Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CONSUP/ IFBAIANO. **Resolução nº 63, de 30 de março de 2020.** Aprovar o Regulamento de Afastamento dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação do IF Baiano, em Programas de Pós-Graduação no País e no Exterior. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CORAZZA, Gentil. O todo e as partes: uma introdução ao método da economia política. **Est. Econ.** São Paulo, v. 26, n. Especial, p. 35-50, 1996. Disponível em: <file:///C:/Users/paull/Downloads/116803-Texto%20do%20artigo-214671-1-10-20160627.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2019.

CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto. Elementos qualificadores da investigação científica no campo das políticas educacionais. **Educação & Formação,** Fortaleza, v.4, n.10, p. 148-163, jan. abr. 2019. ISSN: 2448-3583. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/850>. Acesso em: 18 mar. 2020.

CORREIA, Marcelo de Souza; AMAUD, Lilian Corrêa; ESTUMANO, Manoel; SILVA, Nádia Cristina Cunha da. A percepção dos servidores Técnico-Administrativos da UFPA sobre a capacitação: um estudo de caso nas unidades acadêmicas e administrativas. 16 p. **XII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia.** Otimização de recursos e desenvolvimento. Resende, Rio de Janeiro, 28, 29, 30 out., 2015.

CORSETTI, Berenice; ALVES, Aline Aparecida Martini. História do Ensino Médio no Brasil República: implicações e contradições. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio.

(Org.). **Ensino Médio: projetos em disputa**. 1. ed. Porto Alegre/RS: Editora Universitária Metodista – IPA, 2015. p. 19-42.

COSTA, Aline Moraes da. **Educação profissional e seu curso rumo à interiorização: o caso de Volta Redonda como expressão do nacional**. 2011. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

COSTA, Kátia Andrea Silva da. **PREFÁCIO. O sistema de remuneração dos servidores técnico- administrativos das IFES**. In: RIMÁ, Jacqueline de Castro (Org.) et al. **Gestão pública: a visão dos técnicos administrativos em educação das Universidades Públicas e Institutos Federais - GPTAE**. Vol. 3. Livro eletrônico. 267 f. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2016. p. 67-79.

COUTINHO, Julina Karen Fonseca; ALMEIDA, Danieli de; ALMEIDA, Fernanda Knorts de. **Qualidade de vida no trabalho: a perspectiva dos TAE do IFSC da região Oeste de Santa Catarina**. In: RIMÁ, Jacqueline de Castro (Org.) et al. **Gestão pública: a visão dos técnicos administrativos em educação das Universidades Públicas e Institutos Federais - GPTAE**. v. 3. Livro eletrônico. 267f. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2016. p. 138-154.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Editora Cortez e Autores Associados, 1989.

D'ADESKY, Jacques. **Racismos e anti-racismos no Brasil: pluralismo étnico e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DALLARI, Adilson Abreu. **Profissionalização e valorização do servidor público precisam sair do papel**. 17 jan. 2019. Publicação on-line. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2019-jan-17/interesse-publico-profissionalizacao-valorizacao-servidor-sair-papel>. Acesso em: 25 jan. 2020.

DEJOURS, Christophe. **Trabalhar não é derrogar**. *Laboreal*, v. 7. Nº 1, 2011, p. 76-80. Disponível em: [http://laboreal.up.pt/files/articles/76\\_80f1.pdf](http://laboreal.up.pt/files/articles/76_80f1.pdf). Acesso em: 12 fev. 2020.

DOURADO, Luis. Fernandes. **Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan.-jun. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/649>. Acesso em: 12 out. 2018.

DUARTE, Luciana Martinez. **Reflexões sobre a formação profissional continuada de Técnicos Administrativos em Educação permeada pela Educação à distância**. 138f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande, RS, 2018.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUTRA, Joel Souza. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna.** São Paulo: Atlas, 2010.

FARIA, Renata Mercês Oliveira de; LEITE, Isabel Cristina Gonçalves; SILVA, Girlene Alves da. O sentido da relação trabalho e saúde para os assistentes em administração de uma universidade pública federal no Estado de Minas Gerais. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, p. 541-559, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/physis/v27n3/1809-4481-physis-27-03-00541.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

FASUBRA. **31 anos de luta. Memorial Linha do Tempo 30 anos FASUBRA Sindical.** 2010. Disponível em: [http://fasubra.org.br/wpcontent/uploads/2016/10/revista\\_fasubra.pdf](http://fasubra.org.br/wpcontent/uploads/2016/10/revista_fasubra.pdf). Acesso em: 30 set. 2019.

FERREIRA, Gilmar Soares. Há riscos para o País com a desvalorização profissional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 339-353, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/214/402>. Acesso em: 10 out. 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, Ago., 2002.

FONSECA, João Eduardo do Nascimento. **Novos atores na cena universitária.** Rio de Janeiro: UFRJ-NAU, 1996.

FONSECA, João César de Freitas; SALES, Mara Marçal; DIAS, Fernando Cotta Trópia. Psicologia, trabalho e subjetividade, modos de fazer e de ser: notas sobre as regulações vividas por trabalhadores técnico-administrativos em uma universidade pública. **Pesquisa e práticas psicossociais**, p. 248-258, 2010.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. **Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas**, Rio de Janeiro, p. 17-27, jan., 2008.

FORNARI, Liamara Teresinha. **Emancipação humana e educação: possibilidades e desafios para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Curitiba: Appris, 2018.

FRANÇA, Bárbara Heliadora Knoller Martins. **Barnabé: consciência política do pequeno funcionário público.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP, São Paulo: PUC, 1990.

FRANÇA, Bárbara Heliadora. **O barnabé: consciência política do pequeno funcionário público.** (Coleção questões da nossa época). v. 17. São Paulo: Cortez, 1993.

FRANÇA, Bárbara Heliadora. Funcionário público: trabalhador como os outros? **Revista do Serviço Público**, ano 45, v. 118, nº. 02 Ago.-Set. 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **A pedagogia da exclusão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 77-108.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São. Paulo: Ed. Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. V. 11. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Coord.). **Relatório Técnico Científico Final do Projeto Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua Relação com o Ensino Médio Integrado e o Projeto Societário de Desenvolvimento (2003 – 2014)**. Rio de Janeiro: UERJ, 30 abr. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista. **Interface**, Comunicação, Saúde, Educação, p. 509-519, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160967.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, out./dez. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015. p. 1-107.

GOMES, Nanci Fonseca. A subjetividade do servidor público constituída na relação com o estado e a sociedade. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 15, dez. 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2008000400002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000400002). Acesso em: 15 jan. 2020.

GOMIDE, Denise Camargo. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. **XII Jornada do HISTEDBR**. X Seminário de Dezembro. A crise do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. Campinas: UNICAMP, 02 a 04 dez 2014.

GONZAGA, Yone Maria. **Trabalhadores e trabalhadoras Técnico-Administrativos em Educação na UFMG: relações raciais e a invisibilidade ativamente produzida**. 2011. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Cartas do Cárcere. **Cadernos do cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Vol. 3. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. Cartas do Cárcere. **O Risorgimento.** Notas sobre a história da Itália. Vol. V. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

JESUS, Alexis Magnum Azevedo de. **O trabalho como fundamento da condição de educador do funcionário de escola em Sergipe.** 2016. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2016.

JUNCKES, Elci Terezinha de Souza. **Política de capacitação dos servidores técnico-administrativos em educação da UFSC.** 2015. 137f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Universitária) – Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2015.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa Documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterizações. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá: Colombia, nº 14, julio-diciembre, 2015. Disponível em: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771>. Acesso em: 7 jul. 2019.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. Educação e mundo do trabalho. Ministério da Educação, **Boletim 17**, set 2005. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/151148EducacaoMundoTrabalho.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 55-92.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAURELL, Asa Cristina; NORIEGA, Mariano. **Processo de produção e saúde: trabalho e desgaste operário.** São Paulo: Hucitec, 1989.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos).** 2. ed. Caxias do Sul: EDUSC, 2005.

LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte. **Os técnicos em assuntos educacionais do instituto federal do Paraná: em busca de sua identidade profissional.** 2018. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2018.

LIMA, Ioneiry Viana. O sistema de remuneração dos servidores técnico- administrativos das IFES. In: RIMÁ, Jacqueline de Castro (Org.) et al. **Gestão pública: a visão dos técnicos administrativos em educação das Universidades Públicas e Institutos Federais - GPTAE**. v. 3. Livro eletrônico. 267f. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2016. p. 67-79.

LIMA, Tatiana Aguiar Porfírio de; HELAL, Diogo Henrique. Entre a Meritocracia e o capital Social: refletindo sobre as trajetórias de carreira dos técnicos administrativos de uma universidade federal. **Revista gestão pública práticas e desafios (RGPD)**, v. IX, n. 1, abr. 2016.

LOUREIRO, Thiago. **Remoção e vivências de prazer-sofrimento de servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de São Carlos**. 2015. 208f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: SP, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MAGALHÃES, Caroline Stephanie Campos Arimateia; MOURA, Ricardo Rodrigues Magalhães Dante Henrique. Profissionais da educação no PNE 2014-2024: acomodação ou conflito de interesses. In: **Anais do III Colóquio Nacional, Eixo Temático I – Políticas em educação profissional**, Natal, RN, 24 a 27 de julho de 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-27.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

MARTINS, Maria Inês Carsalade et al. **A política de atenção à saúde do servidor público federal no Brasil: atores, trajetórias e desafios**. 2016, p. 1429-1440. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v22n5/1413-8123-csc-22-05-1429.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, Karl. **Posfácio à Segunda Edição Alemã (1872) do Primeiro Volume de O Capital**. 24 de Janeiro de 1873. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1873/01/24.htm>. Acesso em: 22 fev. 2020.

MARX, Karl. **O capital**. Livro I. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção Os Economistas).

MARX, Karl. **O Capital**. V. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Economistas).

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política, Livro Primeiro**. São Paulo: Difel Difusão Editorial S.A., 1985a.

MARX, Karl. **Manuscritos Economia y Filosofia**. 11. ed. Madri: Editorial Alianza, 1985b.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas em três volumes**. Rio de Janeiro: Vitória, v. 3, 1963.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASSON, Gisele. As Contribuições do Método Materialista Histórico e Dialético para a Pesquisa sobre Políticas Educacionais. **Anais... Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – IX ANPED**, 2012.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editora, 2008.

MINAYO-GOMEZ, Carlos. **Campo da saúde do trabalhador: trajetória, configuração e transformações**. In: MINAYO-GOMEZ, Carlos; MACHADO, Jorge Mesquita Huet; PENA, Paulo Gilvane Lopes. *Saúde do trabalhador na sociedade brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.p.23-34.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **A Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9-15.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINGHELLI, Marcelo. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um futuro incerto*. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**. V. 23, n. 51, 2018, p. 157-165.

MINTO, Lalo Wantanabe. **A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

MIRANDA, Neurisângela Maurício dos Santos. **Docência no IF Baiano: o tornar-se professor**. 2015. 210f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Funcionários das Escolas Públicas: Educadores Profissionais ou Servidores Descartáveis?** Acorizal, MT: Editora do Autor, 1995.

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/view/27/321>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MONLEVADE, Antônio Cabral de. **Profissionalização e terceirização? O futuro dos funcionários de educação à luz das conquistas e desafios do presente**. Brasília: Edição do autor, 2014.

MOREIRA, Rafael de Sousa; LÚCIO, Giovanna de Sá. Gestão de carreira no poder executivo federal: avanços recentes e perspectivas futuras. In: **V Congresso CONSAD de Gestão Pública**. Brasília, DF, 2012.

MOURA, Denise Cristina Alves de. **Demandas Psicológicas e Controle do Processo de Trabalho dos Técnicos Administrativos em Educação de uma Universidade Pública**. 2014. 104f. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Enfermagem. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Juiz de Fora, 2014.

MOURA, Samara Loureiro de. **O lugar dos técnicos em assuntos educacionais em uma instituição federal de ensino superior do sul do Brasil**. 2017. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Canoas, RS, 2017.

NASCIMENTO, Lerisson Christiam. Profissionalismo: expertise e monopólio no mercado de trabalho. **Perspectiva Contemporânea**, Campo Mourão, v. 2, n. 1, jan.-jun. 2007.

NASCIMENTO, Patrício Magalhães. **Políticas públicas educacionais no desenvolvimento profissional do técnico-administrativo em educação**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais Campus São João Evangelista. 2017. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. Diretrizes nacionais de carreira e PSPN: novos marcos aos profissionais da educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 57-72, jan.-jun. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/650>. Acesso em: 22 abr. 2019.

NUNES, Claudio Pinto. **Ciências da educação e prática pedagógica**: sentidos atribuídos por estudantes de Pedagogia. Ijuí: Unijuí, 2011.

NUNES, Claudio Pinto. Formación y trabajo docente: cuestiones contemporâneas. **Exitus**, Santarém, v. 9, n. 3, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/917>. Acesso em: 2 set. 2019.

NUNES, Aline Vieira de Lima; LINS, Samuel Lincoln Bezerra. Servidores Públicos Federais: uma análise do prazer e sofrimento no trabalho. **Rev. Psicologia, Organizações e Trabalho**, v. 9, n. 1, p. 51-67, jan.-jun., 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v9n1/v9n1a04.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

NUNES, Cláudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, Aheadof print, abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201604145487>. Acesso em: 1 nov. 2018.

OLIVEIRA, Ana Maria Silva; ARAÚJO, Fernanda Simões Braga. A participação dos técnicos administrativos na extensão universitária como ausência de autorização legal desestimula a atuação da categoria. In: RIMÁ, Jacqueline de Castro (Org.) et al. **Gestão pública: a visão dos técnicos administrativos em educação das Universidades Públicas e Institutos Federais (GPTAE)**. Vol. 3. Livro eletrônico. 267f. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2016. p. 201-214.

OLIVEIRA, Everton Josimar de. **Funcionários das escolas públicas: história, legislação e luta sindical**. 2017. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, PR, 2017.

OLIVEIRA, Éverton Josimar de; SILVA, João Carlos da. Funcionários de escolas públicas: técnicos ou educadores? Uma discussão a partir da legislação. **V Simpósio Nacional de Educação. XXVI Semana de Pedagogia: Formação de professores para a educação básica**. UNIOESTE, Cascavel, 26-28 out, 2016.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OPOLSKI, Carolina Albertoni; LEME, Rosana Cristina Biral. O método materialista histórico dialético e a relação com a diretriz curricular orientadora de Geografia do Paraná. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, vol. 20, 2016, n. 2, p. 103-111.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Setec/MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3787155 - cartilha-eliezer-final&category\\_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3787155-cartilha-eliezer-final&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso: 10 mar. 2019.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais**. Uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, Regina Silvia. Política de recursos humanos para a reforma gerencial: realizações do período 1995-2002. **Revista do Serviço Público**, v. 53, n. 4, out-dez. 2002.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 67-107.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Angelina Paiva. **Subjetividade e trabalho de técnico-administrativos em uma instituição pública de ensino superior**. 2018. 93f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2018.

PETO, Lucas Carvalho; VERISSIMO, Danilo Saretta. Natureza e processo de trabalho em Marx. **Psicologia & Sociedade**, 30, e181276, p. 1-11, 2018.

PONTES, Reinaldo Nobre. A propósito da categoria de mediação. **Serviço Social e Sociedade**, n. 31, 1989.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação**: categoria necessária para a prática do assistente social. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Conselho Federal de Serviço Social: Universidade de Brasília - CEAD. (Org.). Capacitação Em Política social e Serviço Social, v. 3, 2000.

RAMMINGER, Tatiana; NARDI, Henrique Caetano. Saúde do trabalhador: um (não) olhar sobre o servidor público. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 58, n. 2, p. 213-26, abr.-jun. 2007. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/171/176>. Acesso em: 25 jul. 2019.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos. **Trabalho técnico-administrativo em uma instituição federal de ensino superior: análise do trabalho e das condições de saúde**. 2011. 181f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos. O trabalho do técnico-administrativo em instituições federais de ensino superior: análise do cotidiano e implicações na saúde. **Revista de Políticas Públicas**, outubro, 2012, p. 423-431. ISSN: 0104-8740. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil, 2012.

RODRIGUES, Mariana da Silva; ARAÚJO, Camila Camillozzi Alvez de Albuquerque. As formas de democracia na universidade federal de minas gerais: diferenças entre docentes e técnico-administrativos em educação. **Org & Demo**. Marília, v. 18, n. 2, p. 55-68, jul.-dez. 2017. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/view/7585>. Acesso em: 13 dez. 2019.

SANTOS, Arlete Ramos dos. A Racionalidade Coletiva como paradigma organizativo do MST. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 5, p. 111-130, maio-ago. 2017.

SARMENTO, Thais Ferrugem; MENDES, Jussara Maria Rosa. Trabalho e sofrimento: a extinção de cargos na universidade pública. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 104-112, jan.-abr. 2018.

SCAPINI, Leandro Antonio. **Educadores invisíveis**: a ação educativa dos não-docentes na escola. 2014. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

SEGUNDO, Mário San; MARTINS, André Rosa. **Os Ataques aos Institutos Federais: a restauração neoliberal radical no governo Temer.** 2017. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1155219983.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

SELIG, Gabrielle Ana. **Cenários instáveis, carreiras estáveis:** atravessamento dos discursos contemporâneos nos sentidos da inserção profissional de jovens graduados como servidores públicos federais. 131f. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

SILVA, Christiane Pimentel e. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 134, p. 34-51, jan./abr. 2019.

SINASEFE. Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica. **Professores de IFs denunciam tentativa de desmonte da formação técnica integrada.** Publicação on-line. 10 out, 2018. Disponível em: <http://sinasefepa.org/index.php/comunicacao/noticias/93-ultimas-noticias/2333-professores-de-ifs-denunciam-tentativa-de-desmonte-da-formacao-tecnica-integrada>. Acesso em: 30 jun. 2019.

SINTIETFAL. **Qual o futuro da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica?** Publicação on-line, 2018. Disponível em: <http://www.sintietfal.org.br/blog/qual-o-futuro-da-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-2/>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SNELL, Scott; BOHLANDER, George. **Administração de recursos humanos.** Tradução ROSA, Maria Lucia G. Leite; VISCONTI, Solange Aparecida. 14. ed. Norte-americana. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SORATTO, Lúcia Helena. **Servidor Público:** o mito do servidor que não quer trabalhar. 2000. 184f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, 2000.

SOUSA, José Vieira de. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **O método dialético em pesquisa em educação.** Brasília: UNB. São Paulo: Autores Associados, 2014. p. 1-12.

SOUZA, Regina Luna Santos de. Gestão por competências no governo federal brasileiro: experiência recente e perspectivas. In: **Congreso internacional del clad sobre la reforma del estado y de la administración pública**, 9, 2004, Madrid, España, 5 Nov. Centro Latinoamericano de Administración para El Desarrollo, 2004. Disponível em: [http://www.tre-rs.gov.br/arquivos/SOUZA\\_Competencias.pdf](http://www.tre-rs.gov.br/arquivos/SOUZA_Competencias.pdf). Acesso em: 23 jan. 2020.

STUNPF, Jucilene de Souza. **A expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica:** um estudo do instituto federal do Paraná, campus avançado coronel vivida. 2016. 170f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco, 2016.

TAFFAREL, Celi Zulke. **Teoria do Conhecimento: o que são as categorias?** Grupo LEPEL, 2005.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 253-285, jun. 2015.

TOALDO, Ciro. **A importância da capacitação do funcionário público**. Documento online. Publicado em: 03 jan. 2012. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-capacitacao-do-funcionario-publico/81983/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimentos: introdução à pesquisa em educação**. Curso de pedagogia da Unesp. 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

VALLE, Arthur Schlunder. **Trabalhadores Técnico-Administrativos em Educação da UFMG: inserção institucional e superação da subalternidade**. 2014. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

VALLE, Arthur Schlunder; VIEIRA, Isa Paula. Qualidade de vida no trabalho dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Minas Gerais. In: SAMPAIO, Jader dos Reis (Org.). **Qualidade de vida, saúde mental e psicologia social: estudos contemporâneos II**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

VELHO, Ricardo Scopel. Prefácio. In: FORNARI, Liamara Teresinha. **Emancipação humana e educação: possibilidades e desafios para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Curitiba: Appris, 2018. p. 11-14.

VIEIRA, Fernando de Oliveira. Limitações no desenvolvimento e na carreira de funcionários técnico-administrativos nas universidades do Rio de Janeiro. Trabalho apresentado à **27ª Reunião Anual da ANPED**, GT: trabalho e educação, n. 9. Caxambu: MG, 21 a 24 de novembro de 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/textosgt09.htm>. Acesso em: 21 jun. 2019.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Piso salarial nacional dos educadores: dois séculos de atraso**. Brasília, DF: Lge-Cnte, 2007.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Cadernos de educação: funcionários de escolas: identidade e compromisso**. Brasília, DF: ano 12 n. 18, jul. 2009.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE** Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **A valorização profissional dos Técnicos Administrativos em Educação no contexto do IF Baiano: dilemas e concepções em disputa**, que está sendo desenvolvida por Di Paula Prado Calazans, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sob a orientação do Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes. Neste estudo pretendemos analisar em que condições se efetiva a valorização profissional dos Técnicos Administrativos em Educação, no âmbito do IF Baiano, no que tange à regulamentação da carreira, à formação, à remuneração e às condições de trabalho e saúde, e como esses aspectos são abordados nas políticas públicas, evidenciando os avanços e contradições, entre o que preceitua a legislação e o que é praticado no cotidiano de trabalho desses profissionais.

O motivo que nos leva a estudar este tema é que a despeito das conquistas na construção da identidade dos profissionais da educação, ainda são muitos os embates e tratamentos diferenciados que envolvem a concretização desses ganhos na vida profissional desses sujeitos. Diante dessas dificuldades que precisam ser superadas para efetivação de direitos no tocante à questão da valorização e reconhecimento desses profissionais, justifica-se a relevância do estudo proposto. Este estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa. Para tanto, sua participação consiste em responder a uma entrevista semiestruturada, em uma modalidade denominada *Conversa Interativo-Provocativa*, que será gravada em áudio, e realizada individualmente, por aproximadamente uma hora. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. Deste modo, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, pois não se trata de estudo experimental da área de saúde, apenas pode gerar algum desconforto, no caso de o participante não se sentir à vontade para declarar ou questionar algumas situações acerca do seu contexto de trabalho. Em caso de desconforto gerado por alguma pergunta, você poderá se recusar a responder, ou interromper a conversa a qualquer tempo. Reafirmamos que será resguardada a identidade dos participantes, e os dados serão analisados priorizando os fundamentos teóricos. Portanto, serão evitados os riscos e desconfortos que porventura possam surgir. Apesar disso, você tem assegurado o direito à compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios desta pesquisa são colaborar com os estudos sobre a valorização profissional dos Técnicos Administrativos em Educação, assim como contribuir para pensarmos políticas públicas voltadas para o contexto de trabalho dos profissionais da educação, em prol do reconhecimento social e profissional desses trabalhadores.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos

utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Nesses termos, solicitamos autorização para utilizar os dados da pesquisa dentro dos padrões éticos em eventos científicos e publicações. Salientamos a garantia da confidencialidade das informações geradas, bem como da privacidade do seu nome na pesquisa, sendo estes representados no relatório final por nomes fictícios. Você será esclarecido (a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Eu, \_\_\_\_\_, declaro que, além de ter sido informado (a) sobre os objetivos e procedimentos da referida pesquisa, concordo em participar como voluntário (a) e que também recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Respeitosamente, agradecemos a sua participação e presteza em colaborar com esta pesquisa. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: **Pesquisador responsável:** Di Paula Prado Calazans. Endereço: Av. Rivadávia Ferraz, Apto 301-B. Bairro: Morumbi. Itapetinga/ BA. Fone: (77) 988113020/ E-mail: paulapradoca@gmail.com. **CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa:** CAP - 1º andar. Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequiezinho. CEP: 45.206510. Jequié – Bahia (73)3528-9727 cepuesb.jq@gmail.com ou cepjq@uesb.edu.br

Itapetinga, BA, \_\_\_\_/\_\_\_\_ de 2020.

Assinatura do(a) participante da pesquisa \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B** – Formulário para identificação dos TAES participantes da pesquisa**IDENTIFICAÇÃO/ PERFIL**

Identifique um sentimento/ sensação em relação ao seu trabalho \_\_\_\_\_

(Termo que identificará o sujeito na pesquisa).

Sexo: \_\_\_\_\_

Faixa etária:

18 a 25 anos ( ) 26 a 30 anos ( ) 31 a 35 anos ( ) 36 a 40 anos ( )

41 a 45 anos ( ) 46 a 50 anos ( ) 51 a 60 anos ( ) 61 ou mais ( )

Estado civil: \_\_\_\_\_

Identidade racial:

( ) Amarela ( ) Branca ( ) Indígena ( ) Negra ( ) Parda ( ) Prefiro  
não declarar ( ) Outro (especificar):

Algum tipo de necessidade deficiência ou específica? ( ) Sim. ( ) Não

Em qual região do Brasil você nasceu? \_\_\_\_\_

Cidade onde reside: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_ Nível de Classificação: \_\_\_\_\_

Lotação: \_\_\_\_\_ Tempo de trabalho no IF Baiano: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso no serviço público: \_\_\_\_\_

Qual atividade exerce atualmente/ Setor: \_\_\_\_\_

Função gratificada/ Cargo de Direção: ( ) Sim. Qual: \_\_\_\_\_ ( ) Não

Jornada de trabalho: ( ) 20h ( ) 30h ( ) 40h

Sindicalizado: ( ) Sim ( ) Não

Licença para capacitação: ( ) Sim. Período: \_\_\_\_\_ ( ) Não

Afastamento por motivo de saúde: ( ) Sim. Período: \_\_\_\_\_ ( ) Não

FORMAÇÃO:

Graduação (curso, universidade, ano conclusão)

Pós-Graduação (curso, universidade, ano conclusão)

Outros cursos específicos (carga horária)

## APÊNDICE C – Roteiro para as Conversas *Interativo-Provocativas* (CIPs) realizadas com os TAES

- Caracterização/ perfil dos participantes da pesquisa.
- Entendimento do sujeito sobre valorização profissional, considerando a análise do cenário político e legal relativo aos Técnicos Administrativos em Educação.
- Ações desenvolvidas pelo IF Baiano direcionadas à valorização dos TAES.
- Avaliação da implementação do PCCTAE no âmbito do IF Baiano, considerando as contribuições para a valorização dos TAES, incentivo, atratividade e limitações deste plano de carreira.
- Perspectivas do sujeito quanto à continuidade da carreira, ponderações sobre a categoria do servidor público, e principais reivindicações da categoria dos TAES no contexto atual.
- Análise do sistema de remuneração: expectativa versus satisfação.
- Entendimento do sujeito em relação às políticas de formação implementadas no IF Baiano, e ponderações sobre: desenvolvimento profissional, participação em cursos de formação continuada, e desempenho de atividades adequadas para a sua formação/qualificação.
- Papel que o segmento técnico-administrativo desempenha no IF Baiano e sua relação com os objetivos institucionais.
- Visão do sujeito sobre o contexto de trabalho dos TAES no IF Baiano, considerando as principais dificuldades/ desafios enfrentados quanto à infraestrutura, ambiente, qualidade das relações interpessoais, processos de trabalho, reconhecimento, autonomia, avaliação de desempenho, rotatividade, jornada de trabalho, e quantitativo de servidores na unidade.
- Visão do sujeito em relação às condições de trabalho e saúde dos TAES, ao considerar que o ambiente de trabalho e a natureza das atividades desenvolvidas constituem elementos favoráveis ao bem-estar ou ao adoecimento.
- Abordar as ações e fatores críticos da instituição que favorecem e/ou dificultam a valorização dos TAES no que se refere à qualidade de vida, prevenção e saúde.
- Entendimento dos TAES quanto às situações geradoras de prazer e sofrimento no exercício do trabalho e formas de lidar com tais ocorrências.
- Comentários adicionais acerca das demandas dos TAES, que não foram abordados, mas considerados pelos sujeitos como relevantes para os objetivos desta pesquisa

