



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA PARA O DESENVOLVIMENTO
DO NORDESTE

RIVANILDO VALERINO DE SANTANA JUNIOR

**OS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS E AS RELAÇÕES DE PODER
NOS CENTROS ACADÊMICOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO**

Recife

2022

RIVANILDO VALERINO DE SANTANA JUNIOR

**OS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS E AS RELAÇÕES DE PODER
NOS CENTROS ACADÊMICOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Pública. Área de concentração: Gestão Pública para o Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Profa. Dra. Emanuela Sousa Ribeiro

Recife

2022

RIVANILDO VALERINO DE SANTANA JUNIOR

**OS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS E AS RELAÇÕES DE PODER
NOS CENTROS ACADÊMICOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Gestão Pública.

Aprovada em: 09/08/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Emanuela Sousa Ribeiro (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Nadi Helena Presser (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Brunna Carvalho Almeida Granja (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço aos meus pais, Rivanildo Valerino e Maria do Rosário, à minha esposa Elisiana Patrícia, à minha sogra, Ana Marques, e ao meu filho, Leonel Valerino, por todo suporte, guarida e compreensão nessa trajetória até o presente momento.

À minha orientadora, Emanuela Ribeiro, pelos ensinamentos, pelas palavras de motivação, pelos incentivos e por ter sido compreensível e paciente.

Às membras das bancas de qualificação e de defesa, Brunna Granja e Nadi Presser, pelas inúmeras contribuições.

Aos docentes que compartilharam dos seus conhecimentos ao longo do mestrado, em especial, Fernando Paiva, Rosane Alencar e Charles Carmona, e à equipe administrativa do programa, em especial, Juliana.

Aos meus amigos de trabalho, Daniel, Patrícia, Adiel, Gustavo, Paulo, Giselly e Nancicleide, e de turma do mestrado pelos incentivos, parcerias e apoio ao longo dessa jornada de muito aprendizado.

E por fim, toda minha gratidão a todos os técnicos em assuntos educacionais da UFPE que participaram desta pesquisa pela contribuição no estudo.

RESUMO

Esta dissertação tem o objetivo de compreender como são percebidas as relações de poder no contexto do trabalho pedagógico pelos ocupantes do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais que estão lotados nos centros acadêmicos da Universidade Federal de Pernambuco por meio da concepção de poder de Bourdieu. O estudo focaliza um cargo de nível superior que integra o plano de carreira dos cargos técnico-administrativos em educação das instituições federais de ensino superior cuja atribuição normativa se caracteriza pela atividade de natureza pedagógica, desempenhada por profissionais da educação formados em pedagogia ou licenciaturas. A abordagem quanto aos objetivos é exploratória, a partir da qual foi possível obter conhecimento sobre o problema apontado na literatura por meio de revisão de literatura, pesquisa documental e aplicação de questionário com 32 questões, entre objetivas e subjetivas, junto a 26 técnicos em assuntos educacionais lotados em 12 centros acadêmicos da UFPE abordando as categorias *habitus* e violência simbólica presentes na concepção teórica bourdieusiana. O estudo utiliza uma perspectiva de método não paradigmático, fazendo uso da abordagem qualitativa e quantitativa. A análise dos dados quantitativos utilizou-se de tabelas, gráficos, percentuais ou taxa de frequência e os dados qualitativos foram analisados pela técnica de análise de conteúdo de Bardin conhecida por análise categorial, fazendo uso de Atlas.ti Web e Microsoft Excel. O estudo relatou que as circunstâncias existenciais dos TAEs são caracterizadas pelas desigualdades de condições de poder considerando a estruturação dos capitais específicos do campo universitário, com prevalência dos docentes quanto ao capital propriamente universitário e ao prestígio científico, bem como a estratégia dos agentes TAEs para melhorarem suas condições de inserção institucional. A análise das percepções dos TAEs quanto às relações de poder evidenciou que há uma violência simbólica exercida sobre tais agentes e que o processo de conquista de espaço é agonístico. O estudo conclui que as relações de poder são exercidas de forma velada e é arbitrada pelos agentes dominantes com reforço dos mecanismos de dominação que se fazem eficientes no campo.

Palavras-chave: Técnico em Assuntos Educacionais; *Habitus*; Violência Simbólica; Bourdieu; Relações de Poder; Campo Universitário.

ABSTRACT

This master thesis goal is to understand how power structures are perceived in the context of pedagogical work by professionals in the Technician position in Educational Affairs (TAE) in the academic centers of the University Federal of Pernambuco (UFPE). The study takes into account the main concepts of power proposed by Bourdieu. Hence, the research is focused on a professional level position representing the career of the technicals-administrative in the education of the federal educational institutions. The Technician position regulation establishes that educational professionals (i.e., professionals with a degree in pedagogy or education) must perform pedagogical activities. The study applies an exploratory approach to understand the literature problems and gaps better, aiming to define the research goal. The method includes a literature review, documentary research, and a survey interviewing 26 technical in education affairs based on 12 distinct UFPE academic centers. The questionnaire contains 32 qualitative and quantitative questions and addresses Bourdier's habitus and symbolic violence concepts. The research method is based on qualitative and quantitative approaches. So, the quantitative analysis uses graphs, tables analysis, and frequency rate to achieve the results. Regarding the qualitative perspective, the category-based content analysis concept, proposed by Bardin, guides the qualitative data analysis. Furthermore, some tools are used in the research, such as Atlas.ti Web, and Microsoft Excel. As a result, the study report that existential circumstances of TAE are characterized by inequality of power conditions, taking into account the specific structure of capital in the University Field. In this way, professors prevail over TAEs in the university's money and scientific prestige. Moreover, the study also presents some TAE strategies to improve the institution's inclusion conditions. The analysis of TAE perceptions related to relation power emphasizes the existence of symbolic violence over them. They also report that achieving space conquers is a conflicted path. The research concludes that power relations are carried out covertly and are arbitrated by dominant power agents, strengthening mechanisms of domination that become efficient in the field.

Keywords: Educational Affairs Technician; *Habitus*; Symbolic Violence; Bourdieu; Power Structures; University Field.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos TAEs da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) por UORG de Exercício.....	97
Gráfico 2 - Percentual da titulação acadêmica dos Técnicos Administrativos em Educação da UFPE	118
Gráfico 3 - Quantidade de TAEs da UFPE por titulação acadêmica.....	118
Gráfico 4 - Número de TAEs da UFPE com titulação de doutorado por área de especialidade	119
Gráfico 5 - Número de TAEs da UFPE com doutorado em andamento por área de especialidade.....	119
Gráfico 6 - Número de TAEs com título de mestrado por área de especialidade	119
Gráfico 7 - Número de TAEs da UFPE com mestrado em andamento por área de especialidade.....	120
Gráfico 8 - Composição da graduação de habilitação ao cargo de TAE por cursos	120
Gráfico 9 - Quantidade de publicações de autores afiliados à UFPE na Coleção Principal da Web Of Science por quinquênio no período de 1967 a 2021	132
Gráfico 10 - Quantidade de publicações de autores afiliados à UFPE na Coleção Principal da Web Of Science por idioma no período de 1966 a 2022.....	132
Gráfico 11 - Quantidade de publicações de autores afiliados à UFPE na Coleção Principal da Web Of Science por agência financiadora no período de 1966 a 2022.....	133
Gráfico 12 - Distribuição das bolsas de produtividade em pesquisa do CNPq por Grande Área - Pesquisadores da UFPE.....	135
Gráfico 13 - Número de Teses e Dissertações da UFPE no período de 1979 a 2021	137
Gráfico 14 - Setores onde os TAEs dos Centros Acadêmicos da UFPE atuam	148
Gráfico 15 - Público que mais utiliza os serviços dos TAEs.....	151
Gráfico 16 - Público que menos utiliza os serviços dos TAEs.....	152
Gráfico 17 - Atividades desenvolvidas pelos TAEs de forma predominante.....	153
Gráfico 18 - Resultados da questão 2 "Qual é o tipo de titulação que você identifica como MINIMAMENTE SUFICIENTE para o alcance de desempenho excelente na função de TAE entre as opções abaixo:"	159
Gráfico 19 - Resultados da questão 3 "Qual é a titulação que você identifica como IDEAL para o alcance de desempenho excelente na função de TAE entre as opções abaixo:"	160
Gráfico 20 - Respostas da questão 5 "Na sua opinião, títulos de pós-graduação nas áreas educacional e pedagógica contribuem para o empoderamento do TAE na universidade?" ...	160
Gráfico 21 - Respostas da questão 6 "Na sua opinião, títulos de pós-graduação em áreas não educacionais e/ou não pedagógicas contribuem para o empoderamento do TAE na universidade?"	161
Gráfico 22 - Respostas da questão 10 "Você considera importante ter publicações de estudos, pesquisas e outras formas de produção do conhecimento em revistas, congressos, eventos científicos etc.?"	162
Gráfico 23 - Perfil dos cursos de capacitação realizados pelos TAEs e considerados importantes para o desempenho do cargo por tema	163
Gráfico 24 - Participação dos TAEs junto às estruturas e agentes que lidam com planejamento acadêmico e didático-pedagógico nos Centros Acadêmicos da UFPE.....	165
Gráfico 25 - Função predominante dos TAEs quanto às participações em instâncias colegiadas dos Centros Acadêmicos da UFPE	166
Gráfico 26 - Percepção dos TAEs quanto à participação na concepção e reformulação de projetos de cursos e interação com docentes.....	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos inter-relacionados da reformulação conceitual de classe concebida por Bourdieu	43
Quadro 2 - Classes da categoria funcional TAE por nível hierárquico dos grupos outras atividades de nível superior	75
Quadro 3 - Descrição das atividades típicas do TAE por classificações no cargo.....	75
Quadro 4 - Descrição sumária e as atividades típicas do cargo de TAE.....	81
Quadro 5 - Relação dos regimentos internos que registram a existência de SEAP em seus respectivos centros acadêmicos da UFPE	141
Quadro 6 - Normativos institucionais que preveem a atuação do SEAP na UFPE	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentuais de incentivo à qualificação do PCCTAE, incluído pela Lei nº 12.772, de 2012.	79
Tabela 2 - Comunidade universitária por centro acadêmico da UFPE.....	105
Tabela 3 - Corpo docente do Ensino Superior da UFPE por enquadramento na carreira/cargo e sexo.	107
Tabela 4 – Técnicos Administrativos em Educação da UFPE por classificação na carreira e sexo.	107
Tabela 5 – Número de TAEs da UFPE por Sexo e local de trabalho.....	108
Tabela 6 – Número de docentes da UFPE por enquadramento na carreira/cargo e idade	109
Tabela 7 – Número de Técnicos Administrativos em Educação da UFPE por nível de classificação e faixa etária	110
Tabela 8 – Número de TAEs da UFPE por faixa etária	110
Tabela 9 – Número de docentes da UFPE por enquadramento na carreira e vínculo no cargo	111
Tabela 10 – Número de Técnicos Administrativos em Educação da UFPE por nível de classificação e tempo de vínculo no cargo	112
Tabela 11 – Número de TAEs da UFPE por local de trabalho e tempo de vínculo no cargo	112
Tabela 12 – Número de docentes da UFPE por enquadramento funcional e regime de trabalho	113
Tabela 13 – Número de Técnicos Administrativos em Educação da UFPE por nível de classificação na carreira e regime de trabalho	115
Tabela 14 – Número de docentes da UFPE por enquadramento na carreira/cargo e titulação acadêmica	116
Tabela 15 – Número de Técnicos Administrativo em Educação da UFPE por classificação na carreira e titulação acadêmica.....	117
Tabela 16 - Composição dos Conselhos Superiores da UFPE por segmento da comunidade universitária, sexo e médias de idade e tempo de vínculo na instituição.	123
Tabela 17 - Quantitativo de função gratificada e cargos de direção ocupados na UFPE por categoria.....	125
Tabela 18 - Quantitativo de funções gratificadas e de coordenação de cursos ocupadas nos Centros Acadêmicos por docente e técnico-administrativo	126
Tabela 19 - Quantitativo de funções gratificadas e de coordenação de curso ocupados por docentes e Técnicos Administrativos em Educação na UFPE, por sexo.....	127
Tabela 20 - Quantidade de TAEs exercendo Função Gratificada ou Cargo de Direção na UFPE	129
Tabela 21 - Valor remuneratório total dos cargos de direção das Instituições Federais de Ensino	129
Tabela 22 - Valor remuneratório total das funções gratificadas das Instituições Federais de Ensino	130
Tabela 23 - Distribuição dos cargos/funções por tipo de atividade desenvolvida pelos TAEs da UFPE.....	130
Tabela 24 - Relação de docentes da UFPE que exercem funções de consultores científicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	134
Tabela 25 - Quantidade de bolsas de produtividade do CNPq por modalidade e nível, de pesquisadores da UFPE	134
Tabela 26 - Indicadores de produção e participação científica, tecnológica e acadêmica dos TAEs da UFPE	135

Tabela 27 - Público que os TAEs atualmente mais interagem no local de trabalho	151
Tabela 28 - Atividades realizadas pelos TAEs nos Centros Acadêmicos da UFPE.....	152
Tabela 29 - Respostas à questão 17 “De acordo com a sua aptidão e com a atribuição do cargo, o que você NÃO faz no dia a dia como TAE, mas estaria apto a fazer?”	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABE	Associação Brasileira de Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAC	Centro de Artes e Comunicação
CAP	Colégio de Aplicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAV	Centro Acadêmico de Vitória
CB	Centro de Biociências
CCEN	Centro de Ciências Exatas e da Natureza
CCJ	Centro de Ciências Jurídicas
CCM	Centro de Ciências Médicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CE	Centro de Educação
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CGP	Curso de Graduação Presencial
CIn	Centro de Informática
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONFIS	Conselho Fiscal
CONSAD	Conselho de Administração
CONSOL	Conselho Social
CONSUNI	Conselho Universitário
CTG	Centro de Tecnologia e Geociências
DASP	Departamento Administrativo do Pessoal Civil
DOAJ	Directory of Open Access Journals
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GT-SEAP	Grupo de Trabalho de Institucionalização dos Setores de Estudos e Assessoria Pedagógica
HC	Hospital das Clínicas
IES	Instituições de Ensino Superior
IFEs	Instituições Federais de Ensino
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEAP	Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica
NEAPs	Núcleos de Estudos e Assessoria Pedagógica
NUFOPE	Núcleo de Formação Didático-Pedagógica dos Docentes da UFPE
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPG	Programa de Pós-Graduação

PROEXC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROGEPE	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PUCRCE	Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEAP	Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica
SIAPE	Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos
SIGRH	Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPELL	Scientific Periodicals Electronic Library
STI	Superintendência de Tecnologia da Informação
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
TAEs	Técnicos em Assuntos Educacionais
UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UMG	Universidade de Minas Gerais
UNE	União Nacional dos Estudantes
UnB	Universidade de Brasília
UORG	Unidades Organizacionais
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Justificativa.....	23
1.2 Problematização.....	25
1.3 Objetivo geral	29
1.4 Objetivos específicos.....	30
1.5 Estrutura da dissertação	30
2 QUADRO TEÓRICO	32
2.1 Concepção de poder de Bourdieu	32
2.2 A universidade brasileira como construção de um campo	53
2.3 Técnicos em Assuntos Educacionais: do surgimento às discussões atuais	74
3 A METODOLOGIA	90
3.1 Classificação quanto à aplicação dos resultados	90
3.2 Classificação quanto aos objetivos	91
3.3 Classificação quanto à abordagem	92
3.4 Metodologia quanto aos procedimentos	93
3.5 População e amostra	95
3.6 Instrumento de coleta dos dados.....	100
3.7 Metodologia quanto à análise dos resultados	101
4 CARACTERIZAÇÃO DO TAE NOS CENTROS ACADÊMICOS DA UFPE	104
4.1 Agentes da comunidade universitária da UFPE	105
4.2 As estruturas objetivadas dos agentes na UFPE e a formação do <i>habitus</i>	115
4.3 Formação de classe e estratégias dos agentes TAES	138
5 A PERCEPÇÃO DOS TAES SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER	148
6 CONCLUSÃO	172
REFERÊNCIAS	179
APENDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	189
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA SOBRE AS PERCEPÇÕES DE TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS ACERCA DAS RELAÇÕES DE PODER NOS CENTROS ACADÊMICOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	190
APÊNDICE C – VARIÁVEIS DO QUESTIONÁRIO	202

1 INTRODUÇÃO

A Administração Pública brasileira adota um modelo que preconiza aspectos como legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, consistindo no modelo utilizado pelos estados modernos, organizações e empresas de grande porte cuja legitimação é baseada nas normas existentes, tendo como aparato administrativo a burocracia. Tal modelo encontra guarida no que ficou conhecido como a “Teoria da Burocracia na Administração” (CHIAVENATO, 2003, p. 258), cuja inspiração, na década de 1940, foram os trabalhos do economista e sociólogo alemão Marx Weber (1864-1920), que identificou a necessidade de se ter uma teoria consistente que desse conta de resolver as limitações, contradições e inquietações impostas aos administradores quanto às teorias até então difundidas nas organizações: Teoria Clássica e Teoria das Relações Humanas (CHIAVENATO, 2003).

Nas organizações que são pautadas nos princípios da burocracia, a relação entre os agentes se dá por meio da impessoalidade e da racionalidade, estando os regimentos e leis disciplinando as ações e as relações hierárquicas presentes nas instituições. Para Weber (2004) a dominação burocrática se justifica pela racionalidade, objetividade e impessoalidade, onde o poder é legitimado por meio de regramentos, leis e normas.

Porém, a teoria de Bourdieu, presente em sua vasta obra literária, traz para o foco da análise das relações de dominação a estrutura do espaço social (campo¹) e as subjetividades dos agentes (o que ele denomina de *habitus*²). O primeiro conceito bourdieusiano traz uma perspectiva relacional (indivíduo-sociedade) em seus múltiplos espaços e configurações; o segundo, de acordo com Setton (2002, p. 63), visa “conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades”. Dessa forma, por meio do conceito de *habitus*, é possível captar como as disposições oriundas da socialização estão presentes nos sujeitos “[...] na forma de propensões a agir e reagir de certa forma, de preferências e detestações, de modos de perceber, pensar e sentir [...]” (LAHIRE, 2002, p. 45).

¹ Noção que possibilita uma análise relacional das práticas sociais. O campo funciona como estrutura detentora de uma complexidade e de uma lógica própria (microcosmos) comportando relativa autonomia em relação ao macrocosmo; compreendendo-se, assim, o campo social como espaço multidimensional onde os agentes e instituições estão inseridos (BOURDIEU, 2004a).

² Termo utilizando tanto na filosofia de Aristóteles como pela escolástica para a designar a *hexis* (disposições práticas). O *habitus*, na concepção bourdieusiana, é entendido como um conjunto de princípios de visão, de percepção, de assimilação e de ação dos agentes obtidos por meio de suas trajetórias sociais nos diversos espaços sociais (MARTÍNEZ GARCÍA, 2017).

Ou seja, por meio desses dois conceitos (*campo* e *habitus*), desdobram-se outros conceitos que contribuem para a apreensão da lógica de determinado campo e das práticas incorporadas pelos agentes que o constituem - atitudes e comportamentos adaptados para situações específicas - onde os dominadores estão aptos para manter e naturalizar as relações de dominação no espaço social considerado e os dominados guardam certa probabilidade de perceberem a realidade como evidente e natural, contribuindo para o próprio estado das coisas, tal como será analisado com mais profundidade no quadro teórico.

Dito isso, é importante esclarecer que este trabalho focaliza no campo universitário o segmento técnico-administrativo, mais especificamente, os profissionais da área educacional e pedagógica ocupantes do cargo de nível superior **Técnico em Assuntos Educacionais (TAE)**, ao levantar as suas percepções sobre as relações de poder nos seus espaços de trabalho.

À vista disso, cabe pontuar que o cargo de TAE integra o **Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE)** das Instituições Federais de Ensino (IFEs) vinculadas ao Ministério da Educação; este regulamento estrutura os cargos técnico-administrativos em cinco níveis de classificação (A, B, C, D e E) com base em um conjunto de aspectos relacionados aos níveis de escolaridade, responsabilidade, conhecimentos, habilidades, experiência profissional etc. (BRASIL, 2005a). Nesse universo, o quadro de pessoal técnico-administrativo que integra as IFEs abarca uma enorme gama de profissionais (322 cargos); desde, por exemplo, “Auxiliar Operacional” (Nível A), cujo requisito é ser alfabetizado, a “Médico/Área” (Nível E), cuja escolaridade exigida para ingresso no cargo é o curso superior em medicina. Portanto, é importante frisar que o cargo de TAE é classificado como nível E na estrutura do PCCTAE, constituindo-se como cargo de nível superior que tem como requisito curso superior em pedagogia ou licenciaturas (BRASIL, 2005a).

Como definição possível do TAE, Cury (2019, p. 320) o resume como o indivíduo que "construiu/constrói sua identidade profissional num contexto de práxis caracterizado, dentre outros aspectos, por percalços, dificuldades, contradições e (im)possibilidades de realização das suas atribuições contempladas em lei". Isso ocorre, segundo Moura (2017, p. 85), porque "existe um contexto estruturado na universidade que não valida por si só a presença do sujeito-TAE e de sua atuação". Nesse quadro, a mesma autora acrescenta que a aglutinação dos profissionais da área pedagógica em setores com tarefas essencialmente administrativas, tais como as que são desempenhadas nas secretarias e escolaridades, pode significar a falta de reconhecimento da dimensão pedagógica do trabalho do TAE (MOURA, 2017).

Em acréscimo, Sanseverino (2020) define o cargo de TAE como um cargo técnico-científico com foco precípua nas atividades pedagógicas envolvendo as dimensões do ensino, pesquisa e extensão no aparato estatal federal de ensino brasileiro.

Então, neste ponto, torna-se necessário definir o que é pedagógico, uma vez que a **educação** como ação prática designada como arte do ofício de docentes é, muitas vezes, entendida de forma equivocada como sinônimo de **pedagogia**. Nesse sentido, Durkheim (2011, pp. 75-76) esclarece que a pedagogia não se confunde com a educação, pois "a educação constitui apenas a modalidade prática da Pedagogia, que, por sua vez, consiste em uma certa maneira de refletir sobre as questões relativas à educação". Em outras palavras, a educação está associada aos processos constantes, conscientes e inconscientes por meio dos quais as aprendizagens e influências socializadoras se inscrevem nos indivíduos e a pedagogia remete às teorizações que concebem a ação educativa no sentido de guiar o seu progresso apoiando-se, para tal finalidade, em outras ciências como História, Sociologia, Psicologia, Estatística etc. (DURKHEIM, 2011).

Assim sendo, é salutar esclarecer que a definição do campo de atuação profissional do TAE como pedagógico se dá em função das atribuições e responsabilidades designadas aos ocupantes do cargo, a saber: "Coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo" (BRASIL, 2005b).

Rosa, Oliveira e Esteves (2018, p. 202) afirmam que com "[...] base na descrição das atribuições dos TAEs e no requisito para investidura no cargo, fica evidente que estes servidores possuem atribuições que estão relacionadas às atividades de natureza pedagógica". Além disso, reconhecendo a importância da aproximação do TAE com o professor universitário, Silva (2014) aponta que o fazer e o ser do TAE se apoiam nas dimensões das trajetórias formativas desses profissionais, configurando, especialmente no caso dos Técnicos em Assuntos Educacionais (TAEs) com formação em pedagogia, uma construção da identidade profissional interrelacionada com a identidade docente; contudo, adverte-se sobre o reconhecimento da especificidade da prática profissional do TAE que, embora seja considerada pedagógica, não se confunde com as atividades de professor (SILVA, 2014).

Isso posto, é importante ressaltar que a história do cargo de TAE apresenta pontos de contato com a história do profissional da educação, sendo uma trajetória permeada por discussões históricas em torno da definição da sua formação e da sua atuação profissional, o que implica estreita relação com a Pedagogia e com as licenciaturas (Técnico e Docente). O campo educacional, um espaço no qual os debates sociais, políticos e econômicos, por

serem mais intensos, acabam sendo mais expressivos, pode ter criado barreiras para uma sedimentação quanto ao papel do profissional da educação.

Nesse sentido, Libâneo e Pimenta (1999) evidenciaram as indefinições históricas acerca da formação dos profissionais da educação (pedagogos e professores), trazendo à tona a ambiguidade entre o profissional técnico da educação e o docente. Tal discussão remonta à origem do curso de pedagogia no Brasil, que data de 1939, quando foi introduzida uma formação compartimentada em bacharelado e licenciatura, configurando, respectivamente, uma formação para o trabalho técnico-científico com duração de 3 anos e uma formação para a docência na educação normal, realizada de forma complementar e com duração de 1 ano. Situação essa, que foi mantida no Parecer nº 251/62. Já no ano de 1969, por meio do Parecer nº 252/1969 e da Resolução nº 62/1969, que teve validade até a promulgação da LDB de 1996, o curso de Pedagogia foi estruturado visando formar profissionais para atuar no ensino normal e nas atividades técnicas de especialistas da educação. Ainda de acordo com os mesmos autores, na ocasião foram introduzidas as habilitações relativas à administração escolar, orientação educacional, inspeção escolar e supervisão escolar.

Nesse sentido, analisar a existência dos agentes TAEs requer, antes de tudo, considerar a conjuntura de indefinições acerca do trabalho pedagógico presente até mesmo no interior da própria história da profissionalização do pedagogo que ora se estabelecia como trabalho docente (licenciatura) e ora como técnico-pedagógico (gestor, planejador e avaliador de políticas e educacionais, orientador educacional, bem como outras possibilidades de atuação que não se restringem ao escopo do trabalho docente). No que se refere aos dois posicionamentos do pedagogo, Cornélio (2018, p.25) aponta que a “indistinção quanto ao campo da Pedagogia repercutiu de forma negativa na construção da identidade desse profissional e percebe-se que, até os dias atuais, a confusão de papéis desses dois cargos ainda se faz presente” (CORNÉLIO, 2018, p. 25).

Assim sendo, compreender as relações de dominação sob o ponto de vista dos TAEs, exigirá uma compreensão histórica da existência do cargo, das relações políticas, econômicas e sociais presentes na universidade. Tal esforço pode contribuir para a reflexão dos atores das áreas pedagógica e gestonária da universidade, com vistas a compreender os mecanismos sociais presentes no fazer pedagógico dentro da universidade, bem como reconhecer suas particularidades. Para tanto, é necessário partir de perspectivas subjetivamente incorporadas e objetivamente estruturadas, sem desconsiderar a construção histórica do campo universitário e a dinâmica social atual na qual o profissional da educação está situado.

Ao contextualizar a universidade brasileira, percebe-se que se trata de uma instituição recente se comparada com as universidades europeias, americanas e, até mesmo, com as do continente sul-americano (CUNHA, 2000). Isso foi resultado de uma colonização portuguesa nos séculos XVI, XVII e XVIII, que proibiu a instalação de instituições de ensino superior na colônia, e do modelo de ensino superior introduzido no país no início do século XIX, quando da chegada da coroa portuguesa ao Brasil, fortemente voltado para as elites (CUNHA, 2000). Nesse sentido, as escolas de educação superior criadas no início do século XIX foram influenciadas pelo modelo francês de organização do ensino superior, baseado nas grandes escolas profissionalizantes (CUNHA, 2000). Nesse contexto, é importante destacar que os professores catedráticos eram o principal agente educacional, com grandes poderes sobre os aspectos administrativos, disciplinares, didáticos e pedagógicos, tal situação perdurou décadas, até a Reforma Universitária de 1968 (FÁVERO, 2006), após a comunidade educacional e científica brasileira travarem lutas em torno da definição do papel que a universidade deveria assumir e da autonomia necessária para a instituição operar (SCHWARTZMAN, 2001).

Considerando o rebatimento da Reforma de 1968 no funcionamento das universidades, na ocasião, o problema da concentração de poder no campo universitário por um segmento não foi totalmente resolvido, pois, embora os professores catedráticos tivessem sido excluídos da estrutura universitária brasileira, muitos docentes ainda permaneceram nas universidades ocupando postos de grande influência nos centros acadêmicos, departamentos, nas reitorias etc. (FÁVERO, 2006). Nesse sentido, a carreira docente foi constituída de forma a enquadrar os professores catedráticos no topo temporal e hierárquico da carreira docente, como pode ser observado no artigo décimo do Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969: "os cargos de professor catedrático transformam-se, para todos os efeitos, inclusive denominação, nos que correspondam ao nível final da carreira docente, em cada sistema de ensino" (BRASIL, 1969). É importante também registrar que o supracitado decreto do ano de 1969, revogou o direito do corpo discente de ter representação e o direito a voto nos diversos conselhos deliberativos das universidades anteriormente concedido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961).

Atualmente, a gestão universitária segue o modelo de gestão democrática definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece que nas instâncias colegiadas das universidades os docentes têm a garantia de ocupar 70% dos assentos dos colegiados e comissões (BRASIL, 1996). Nesse sentido, apesar do reconhecimento dos demais agentes que compõem o campo

universitário, o modelo de gestão democrática institucionalizado mantém a concentração de poder decisório nas mãos dos docentes em detrimento dos outros grupos de agentes (CURY, 2019). Dessa forma, considerando que os docentes possuem maior peso social³ nas instâncias (conselhos, colegiados) que estabelecem regramentos institucionais nos âmbitos administrativo e didático-pedagógico, tal situação contribui para o fortalecimento do poder propriamente universitário dos docentes, pois o fundamento desse tipo de poder se encontra justamente no domínio dos artefatos que permitem o controle e a reprodução da ordem social no campo universitário (BOURDIEU, 2013).

Em suma, a universidade brasileira foi historicamente marcada por disputas políticas, reformas e movimentos em torno da autonomia universitária e do papel da universidade, envolvendo intelectuais da área acadêmica, políticos, pesquisadores, governos, estudantes, profissionais da educação e diversos outros atores, incorporando elementos de diversos campos (campo intelectual, campo cultural, campo científico, campo político etc.), como será visto no referencial teórico.

Na concepção bourdieusiana de campo, cada campo possui lógicas, bens, produtos e regras que são validadas e/ou excluídas dando uma característica peculiar ao espaço social tomado em consideração. De acordo com Bourdieu (2004a), o campo científico, por exemplo, é entendido como um microcosmo detentor de autonomia relativa e constituído por **lógicas internas de funcionamento**, noção esta que se estende aos subcampos (cuja ramificação no campo científico se daria pelas disciplinas). Tal noção permite compreender que o campo não está totalmente independente dos macrocosmos, estando sua capacidade de resistir às imposições externas (de diversas naturezas) como pressuposto para o seu maior grau de autonomia (capacidade de refratar e/ou retraduzir as injunções externas para a sua lógica específica); o contrário, heteronomia, se traduz na manifestação de influências externas, principalmente as de natureza política (BOURDIEU, 2004a). Assim sendo, tal entendimento permite compreender como são estruturadas as relações no campo científico entre as grandes áreas do conhecimento, as subáreas, as disciplinas e assim sucessivamente.

De acordo com Bourdieu (2004a), devido à configuração dos subcampos científicos concentrados por áreas do conhecimento e ao fato de os diversos subcampos científicos quanto mais forem autônomos, mais estarão aptos para refratarem e retraduzirem as

³ Para Bourdieu (2013, p. 118-119), peso social refere-se à “extensão do poder semi-institucionalizado [sic] que cada agente pode exercer em cada uma das posições de poder que ocupa [...] fortalecidas pelo peso do conjunto de seus ocupantes”. No entendimento do autor, os capitais que representam poderes aos que os possuem (agentes ou grupo de agentes) fortalecem as possibilidades de ganho e trocas dentro do campo, ampliando-se, assim, o peso social dos seus detentores.

imposições externas, operando mecanismos próprios para escapar e reconhecer apenas lógicas do próprio microcosmo, a compreensão das práticas sociais só será possível partindo da perspectiva relacional. Essa concepção relacional adotada pela concepção bourdieusiana é estabelecida por meio do conceito de **campo** como espaço multidimensional, onde os diversos campos são estruturados com suas configurações específicas.

Isso posto, é importante ressaltar que a universidade brasileira ao longo de sua história tem demonstrado ser uma instituição que, ao mesmo tempo em que sofre influências externas, tem preservado e perseguido a autonomia “conquistada” a partir da Reforma Universitária de 1968 e reforçada por regramentos legais e constitucionais que estruturam a universidade como espaço de formação, de produção e conservação do conhecimento, de pesquisa e de prestação de serviços para a sociedade e para o país.

Nesse sentido, é possível apreender, com base na concepção bourdieusiana de campo, o **campo universitário**, podendo-se defini-lo como “um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidades específicas, onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo e onde são produzidos distintos *enjeux* de poder” (CATANI, 2013, pp. 74-75). Em acréscimo, o mesmo autor entende que o campo universitário brasileiro é um campo constituído por agentes que protagonizam o fazer universitário por meio do conhecimento e reconhecimento de uma lógica dupla e não excludente de consagração e legitimação entre duas formas de poder que estruturam as práticas sociais nas universidades (CATANI, 2013).

Em estudo realizado durante vinte anos de pesquisas, acompanhando a expansão do ensino superior francês até a década de 1970, Bourdieu apresenta na obra intitulada *Homo Academicus* dois princípios de hierarquização que funcionam por meio da oposição, sendo o primeiro relacionado à hierarquia social construída com base principalmente no capital político e o segundo relaciona-se à hierarquia baseada em características individuais, pois o que é levado em consideração é o prestígio científico e a notoriedade intelectual do seu portador (CATANI et al., 2017).

Nesse sentido, pelo fato de se situar em um ponto que lhe permitia observar os dois polos onde se manifestavam de forma mais clara duas formas de poder no campo universitário francês (de um lado do polo estariam as faculdades de Direito e Medicina e do outro lado as faculdades de Letras e de Ciências), o autor identificou o **capital propriamente universitário** (instrumentos de poder hierárquico e regulamentar, por exemplo: cargos, participação em comitês, bancas, colegiados etc.) como o mais eficiente mecanismo de hierarquização nas faculdades de Medicina e Direito e, por sua vez, o **capital científico** (prestígio científico)

como o elemento mais eficiente no polo das faculdades de Letras e de Ciências (BOURDIEU, 2013).

Segundo Bourdieu (2013, p. 115), o “capital universitário se obtém e se mantém por meio da ocupação de posições que permitem dominar outras posições e seus ocupantes [...]”, sendo obtido exclusivamente na universidade. O prestígio científico é atribuído aos agentes que ocupam cargos relevantes em instituições científicas, grupos de pesquisa, comissões científicas etc. e/ou que têm prêmios e publicações em revistas e periódicos de destaque e de alta credibilidade perante as comunidades acadêmica e científica. Por sua vez, a notoriedade intelectual fundamenta-se na capacidade de produção de livros e artigos no meio intelectual, na participação nos meios de comunicação de grande impacto na sociedade e nas instâncias de destaque no campo intelectual (BOURDIEU, 2013).

Segundo Bourdieu (2004a, p. 26), “cada campo é o lugar de constituição de uma forma específica de capital”. Existem várias formas de capital na sociedade contemporânea, por exemplo, o título é uma espécie de capital percebido e reconhecido pelos sujeitos sociais, opera atribuindo um valor simbólico e distintivo para os seus detentores (BOURDIEU, 1989). Desse modo, as principais formas de poder no campo universitário também operam como um subtipo de capital simbólico e são relativas ao reconhecimento e à importância atribuída ao agente que as detêm; instituem-se, justamente, nas práticas condecorativas (atos de nomeação, atos de posse, cerimônias etc.) e no prestígio, o que contribui para autoridade e para o estabelecimento das regras do jogo no campo (BOURDIEU, 2004a). Nesse contexto, a lógica que permeia o meio acadêmico universitário, no sentido de legitimar a dominação dos detentores dos tipos de capitais reconhecidos como importantes no campo perante os demais agentes, pode ser construída pela acumulação de títulos, honrarias, citações, publicações e pelas posições políticas e institucionalizadas ocupadas por esses atores dentro e fora da universidade.

Como é possível observar diante do exposto até o presente momento, e será visto no Item 2.2 deste estudo, a configuração atual do espaço acadêmico brasileiro tem na pesquisa um aspecto preponderante do modelo universitário, constituindo, juntamente com o ensino e a extensão, o tripé universitário. Além disso, a universidade brasileira tem como característica a relação com uma ampla rede de instituições externas de diversas naturezas (CATANI, 2013), desde agências de fomento e financiamento, órgãos de avaliação, associações de profissionais da educação e entidades de representação política, a parceiros estratégicos de cooperação (governos, empresas, instituições científicas etc.) envolvendo projetos de pesquisa e de natureza técnico-científica.

Esse quadro tem sido reforçado por políticas, sobretudo, dos setores tecnológicos e científicos, de avaliação do ensino superior, de gestão de pessoas relacionadas à admissão ao quadro universitário e de progressão docente (OLIVEN, 2002). Ou seja, num campo onde os poderes consagrados e legitimados são extremamente relevantes no âmago simbólico e social, atores outros que não se enquadram nos parâmetros dos dominadores guardam maiores probabilidades de serem subjugados na universidade, pois as “[...] diferentes naturezas de capital e as disposições acadêmicas geradas e atuantes no campo materializam-se nas tomadas de posição [...]” (CATANI, 2013, p.75).

Nessa conjuntura, são geradas relações de dominação por práticas classificatórias – engendradas pelo *habitus*, ou melhor, pelo *habitus* científico (PEREIRA, 2000) – baseadas em distinção (BOURDIEU, 2015), constrangimentos e outras situações que podem repercutir nas dimensões laborais, experienciais e psicológicas dos agentes em situação de subjugação, ou pela estruturação social que contribui com a manutenção das relações de dominação. Portanto, ambas as formas convergem para a manifestação de uma **violência simbólica**, pois os agentes, ao terem a percepção do mundo e das coisas limitadas às relações estruturadas no campo considerado, consentem e até mesmo contribuem com tais relações. Isso ocorre à medida que os agentes dominados aderem aos princípios classificatórios arbitrados pelos dominadores, muitas vezes, sem perceberem tal dinâmica social como violência (CATANI et al., 2017).

No entanto, como bem advoga Bourdieu (2013), é possível mudar o contexto de dominação seja por meio de estratégias de modificação da estrutura ou por meio de estratégias de subversão, ou, ainda, através de mobilização e politização sistemática que deem conta de romper com a ordem simbólica subjacente às práticas sociais. Isso exige uma mudança profunda do modo de percepção da realidade. Portanto, nas palavras de Bourdieu: é preciso promover uma

[...] revolução simbólica como transformação profunda dos modos de pensamento e de vida e, mais precisamente, de toda a dimensão simbólica da existência cotidiana [...] fazendo ressurgir a dimensão política, altamente reprimida, das práticas simbólicas mais ordinárias. (BOURDIEU, 2013, p. 247).

Nesse sentido, o capítulo da introdução abordará na sequência deste estudo as justificativas que levaram o autor do estudo a desenvolver a pesquisa com os TAEs de uma universidade; posteriormente, a problematização baseada na revisão de literatura sobre o objeto de estudo; e, por fim, serão elencados o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo.

1.1 Justificativa

O interesse em pesquisar sobre as relações de poder junto aos servidores públicos do cargo de TAE da **Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)**, campus Recife, dá-se pela atuação do autor deste estudo na referida universidade como TAE. O contexto da atividade pedagógica nas universidades é demarcado por uma pluralidade de atores, entre eles, TAEs, docentes, discentes, coordenadores de curso, pedagogos etc.

Quanto à atuação dos TAEs no espaço universitário, existem evidências empíricas com base na experiência do autor do estudo (lotação em setores não pedagógicos; desvios de função; não ocupação de funções gratificadas de coordenação, gerência, entre outras; pouca participação em instâncias consultivas e deliberativas; concentração de atividades administrativas e repetitivas etc.) e evidências na literatura de que podem incidir sobre as práticas desses profissionais relações de poder conflituosas em virtude de a realidade laboral ser delimitada na área pedagógica da instituição que é, sobremaneira, legitimada pelo corpo docente (MOURA, 2017).

Assim, a literatura aponta a existência da divisão entre o trabalho intelectual e o administrativo com prevalência das atividades administrativas em detrimento das atividades pedagógicas (ROSA; OLIVEIRA; ESTEVES, 2018), desvio de função, falta de autonomia para o exercício laboral como reflexo de uma instituição marcada estruturalmente por relações assimétricas (SANSEVERINO, 2015; CURY, 2019) e exercício profissional não condizente com o prescrito para o cargo gerando, entre outras coisas, a busca por lotação adequada por parte dos TAEs (LOPES, 2019).

Dessa forma, primeiramente, são tecidos comentários sobre a atuação profissional do autor ao ingressar na Universidade Federal de Pernambuco, para, em seguida, serem tecidas as motivações e justificativas que o levaram a envidar esforços no desenvolvimento desta pesquisa.

Apesar de ter ingressado na UFPE em 2010 e 2012, inicialmente, em outros cargos de natureza essencialmente administrativa, a saber: auxiliar em administração, cargo com requisito de escolaridade de nível fundamental, e assistente administrativo, cargo com requisito de escolaridade de nível médio; foi em 2013 que o autor da pesquisa tomou posse no cargo de TAE após aprovação em concurso público da UFPE. Na ocasião, ao iniciar as atividades, deparou-se com tarefas excessivamente administrativas as quais se assemelhavam às atividades dos cargos anteriormente ocupados por ele. Diante disso, o desafio, a princípio, colocado para si, foi o de verificar nas atribuições do cargo as possibilidades de atuação mais

compatíveis com a formação requerida para o cargo de TAE e viabilizar um trabalho relevante para instituição.

Diante da descrição das atividades do cargo, foi possível observar que existe uma questão muito intrigante do ponto de vista da dominação que ultrapassa a dimensão hierárquica dos centros acadêmicos. Trata-se de uma designação ocupacional não condizente com os critérios admissionais, pois a descrição sumária do cargo aponta para coordenação das atividades de ensino, planejamento, orientação e avaliação das atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, bem como para assessoramento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2005a). No entanto, tais profissionais são muitas vezes lotados em setores diversos e se tornam até mesmo invisíveis dentro da instituição.

Quanto à concepção teórico-conceitual predominante do estudo, a presente pesquisa se justifica pela falta de estudos que tenham aderido à teoria bourdieusiana na análise e compreensão dos mecanismos de dominação e das relações de poder tendo como objeto de estudo os TAEs das IFEs.

Dito isso, é importante enfatizar que os estudos até então desenvolvidos sobre os TAEs das universidades federais são bem variados, evidenciam aspectos como os desvios de função, a atuação profissional, a necessidade de planos para determinar as atividades, a análise de legislações quanto à criação do cargo e outros aspectos relacionados à construção da identidade profissional (SILVA, 2014; OLIVEIRA, 2015; SANSEVERINO, 2015; HORTA, 2016; MOURA, 2017; CURY, 2019; LOPES, 2019; SOUSA, 2019; ARRUDA, 2021).

No entanto, estudos que possam trazer à luz aspectos naturalizados e arbitrários pelos atores da área pedagógica darão um novo olhar para o fenômeno da invisibilidade dos TAEs nas universidades federais, incluindo, entre outras possibilidades de constrangimentos, o desvio de função como um possível mecanismo de reforço da distinção perante aos agentes do campo, sendo, portanto, um elemento da dominação que impacta simbolicamente nas percepções dos agentes que sofrem esse tipo de situação.

Diante do exposto, é oportuno, por meio desta pesquisa, descortinar os mecanismos de dominação que operam nesse espaço e que tornam comuns a não presença dos TAEs em postos e funções de natureza pedagógica, bem como, as limitações de atuação até mesmo dos TAEs que estão inseridos em espaços legitimamente pedagógicos.

Nesse sentido, cabe salientar que a gestão acadêmica e pedagógica das universidades é exercida, sobretudo, por docentes, de forma referendada pelas normas educacionais que regem a universidade e o ensino superior, e que serão abordadas no referencial teórico deste

estudo. Nesse caso, espera-se que as autoridades políticas e administrativas tenham oportunidade de enxergar os profissionais da educação em estudo com uma visão menos dual, sujeito que ensina e sujeito que aprende, onde historicamente docentes e discentes são os atores reconhecidos de forma mais comum pelos agentes públicos e pela sociedade.

Do ponto de vista geral da gestão pública, o estudo pode evidenciar aspectos que contribuem para o mau uso dos recursos materiais e, no caso específico, dos recursos humanos das instituições públicas, tendo os TAEs como objeto de estudo, pois a compreensão das práticas profissionais dos agentes públicos passa a ser cada vez mais oportuna no processo de melhoria da prestação dos serviços públicos, com aproveitamento adequado das capacidades dos quadros efetivos das universidades.

Do ponto de vista particular, o trabalho pode acrescentar reflexões sobre a necessidade de se ampliarem as oportunidades de atuação dos TAEs, inserindo-os e reconhecendo-os como protagonistas da gestão pedagógica universitária, e de fomentar a transformação política e social dos profissionais do cargo em questão para assumirem posturas éticas e profissionais com base em uma perspectiva emancipadora de inserção na instituição.

1.2 Problematização

Após externar as motivações e inspirações do autor do presente estudo, nesta seção é desenvolvida a problematização da pesquisa no sentido de apresentar os aspectos presentes no fenômeno em estudo.

De acordo com Richardson (2017), em pesquisas nas Ciências Sociais, para se definir o problema de pesquisa é preciso ter em mente que o fenômeno em questão precisa ser passível de observação empírica, requer uma apresentação de forma direta e compreensível e trazer algo novo e original, ou ainda, quando conhecido, abarcar novas abordagens. Nesse quadro, o "processo que conduz da situação-problema ao problema de pesquisa passa por uma explicação resumida dos diversos fatos, acompanhados de suporte teórico, que justificam a pesquisa" (PÁDUA, 1997 apud RICHARDSON, 2017, p. 154).

Quanto ao aspecto histórico e político, Horta (2016) acredita que o sentido do trabalho do TAE das universidades públicas, referendado pela legislação brasileira, teve como ponto de partida a modernização do Estado e de suas funções estatais no governo de Juscelino Kubiteschek (1956/1961) com uma visão do profissional diplomado apto para contribuir com os objetivos políticos e administrativos. A autora conclui que a tônica da eficiência, da eficácia e da neutralidade que se manifestava nas legislações federais na época da ditadura militar de 1964, ainda hoje, pesa sobre os TAEs; porém, apresentando-se com exterioridade

neotecnicista⁴, configurando-se, assim, num trabalho que é permeado por prescrições laborais flexíveis, polivalentes, multifacetadas e inseridas na tecnologia.

Além disso, as normas que versam sobre a formação requisitada para ingresso no cargo de TAE apresentaram ao longo da história do cargo uma diversidade de formações que resulta em dificuldade em consolidar os TAEs nas universidades e nos demais espaços onde atuam (SOUSA, 2019). Nesse sentido, constata-se que a legislação que trata sobre esses profissionais tem se demonstrado bastante volátil, sendo resultado de políticas e conjunturas em constante evolução desde a criação do cargo em questão (LOPES, 2019).

Assim sendo, as influências históricas e políticas sobre o perfil profissional de TAE contribuíram para a presença heterogênea de áreas e níveis de formação, e isso têm dificultado o delineamento das ações desse profissional, bem como fragilizado a construção da identidade deles (OLIVEIRA, 2015). Em acréscimo a isso, Silva (2014) adverte que a grande diversidade de graduações e qualificações em pós-graduação, bem como a variedade de espaços ocupados na universidade, entre outros aspectos presentes no trabalho administrativo e pedagógico dos TAEs convergem como elementos para a construção de táticas para a atuação desses profissionais de forma autônoma, desafiadora, inovativa, ao passo que tal situação interfere nos processos identitários desses especialistas.

Além disso, apesar do fato de o requisito do cargo admitir uma variedade de formação acadêmica em quaisquer licenciaturas ou pedagogia, as atividades do TAE são, geralmente, confundidas com atividades do pedagogo, demonstrando o desconhecimento, por parte dos demais servidores, sobre as atribuições do TAE; além de fragilizar a construção da identidade desse profissional (LEWANDOWSKI, 2018). Corroborando isso, Cornélio (2018) constata em sua pesquisa que a semelhança de atribuição entre TAEs e Pedagogos tem gerado entraves e impactado na qualidade do trabalho desses profissionais. Além disso, para a autora, mesmo que tais impactos não estejam amplamente conhecidos e estabelecidos na literatura, constata-se que a justaposição do TAE e do pedagogo também interfere na construção das identidades desses especialistas.

Quanto ao contexto de trabalho, de acordo com Sousa (2019), a **subutilização** dos TAEs se dá por causa de algumas situações, entre elas: demanda e alocação de servidores não condizentes com as descrições dos cargos; o fato de as atividades pedagógicas não inviabilizarem a realização de atividades administrativas; o dilema entre os sentidos

⁴ Termo introduzido no Brasil na década de 1990 para indicar a retomada dos preceitos da administração tecnicista baseada na Teoria Geral da Administração.

pedagógico e administrativo no cotidiano desses profissionais; e a indefinição da função que esses especialistas desempenham.

Martins (2019), em pesquisa sobre o sentido do trabalho para TAEs de uma instituição, constata que, apesar das contraposições, coexistem situações laborais que tanto elevam o sentido positivo (trabalho pedagógico) para o trabalho quanto situações que tornam o trabalho sem sentido (trabalho puramente administrativo) nas perspectivas das dimensões ontológica e histórica. Para o autor, o direcionamento para atividades predominantemente administrativas sem uma relação objetiva com os aspectos pedagógicos que abrangem o processo de ensino-aprendizagem, aliado à **subutilização**, à **falta de reconhecimento**, à **restrição de acesso aos grupos de planejamento** e à **generalização do trabalho**, tudo isso diminui o sentido do trabalho para esses profissionais.

Quanto aos requisitos do cargo, Lopes (2019) assevera que o sentido genérico atribuído ao TAE torna melindroso o processo de alocação desses profissionais dentro das universidades. Controverso, do ponto de vista do comprometimento da construção da identidade profissional dos TAEs, constata-se que, apesar de existirem TAEs dedicados a desempenhar e conquistar espaços nas atividades pedagógicas, existem TAEs conformados com um quadro de desvio de função, baseados, entre outros motivos, na satisfação profissional por alcançarem um cargo público e todas as vantagens implicadas nessa relação de trabalho (LOPES, 2019). Situação semelhante foi identificada em estudo realizado por Dias e Leão (2013), onde os autores definiram como perfil proativo o TAE que busca transformar e modificar as relações existentes com vistas a conquistar o espaço da realização das atividades pedagógicas e do reconhecimento profissional; e o TAE com perfil conformidade, sendo o técnico flexível e satisfeito com a realidade laboral mais fortemente vinculada às atividades burocráticas.

É importante esclarecer que, na teoria bourdieusiana, para os agentes aderirem ao jogo é preciso que eles conheçam e reconheçam os objetos de disputas, bem como seus efeitos e importância no campo específico, repercutindo no interesse no jogo; contudo, para os que não aderem ao jogo, entende-se que a não adesão à *illusio* do campo implica em uma complacência com o vivido, configurando-se em violência simbólica. Nesse sentido, “é possível viver num universo sem ser totalmente possuído por ele, pelo *illusio* específico desse universo, isto é, sem entrar em concorrência, sem desenvolver estratégias de conquista do capital específico desse universo” (LAHIRE, 2002, p. 49).

De acordo com Pio (2012), o PCCTAE, em vigor desde o ano de 2005, trouxe mecanismos de valorização do trabalho técnico como um todo, em destaque, os incentivos à

qualificação e à capacitação. No entanto, ainda se observa que a discrepância entre o grau de instrução entre TAEs e docentes reforça o sistema de não reconhecimento por meio da **diferenciação** entre esses dois grupos sociais (PIO, 2012).

Nesse quadro, é possível inferir que a evolução social, política e histórica da categoria técnica-administrativa no seio do campo universitário tem permitido o desenvolvimento de **estratégias** (a exemplo do PCCTAE) para o fortalecimento da categoria seguindo a **lógica específica do campo universitário**. Assim, por meio de incentivos à qualificação e à capacitação, os servidores do segmento encontram um meio legal e institucionalizado de melhorar os seus recursos (poderes/capitais), considerando toda a repercussão que é inerente a uma formação profissional no nível de pós-graduação *stricto sensu*, que implica, em certa medida, na obtenção de **capital científico** por meio de práticas que constituem o *habitus* do campo científico e acadêmico (universitário).

Finalmente, estudos apontam evidências não aprofundadas sobre as relações assimétricas entre TAEs e docentes (SANSEVERINO, 2015; MOURA, 2017; CURY, 2019; LOPES, 2019). De acordo com Sanseverino (2015),

Os espaços da universidade pública são compartilhados/disputados por alunos, docentes e técnicos administrativos. O cotidiano dessa instituição revela relações de poder, dividindo o trabalho intelectual e trabalho administrativo. Dicotomia que se evidencia ainda mais no trabalho do Técnico em Assuntos Educacionais (TAE). (SANSEVERINO, 2015, p. 15).

Conforme Moura (2017, p. 87), é "inequívoca a existência de relações de poder estabelecidas e legitimadas pela própria força dos instrumentos normativos que regem o espaço universitário público brasileiro". A segmentação da prática laboral e a limitação da autonomia do TAE é fruto da prevalência histórica do corpo docente na estruturação e na gestão da universidade (CURY, 2019). Em outras palavras, o poder de decisão sobre os diversos assuntos da universidade por parte dos docentes pesa sobre os TAEs a ponto de repercutir nas suas práticas diárias e nas suas identidades profissionais. Além disso, conforme o mesmo autor, a disfunção das atribuições designadas para os TAEs, materializada em atividades burocrático-administrativas em prejuízo das atividades pedagógicas, é um fator de insatisfação desses profissionais; ao passo que revela a existência de relação de poder entre os docentes ocupantes de cargos de chefia e TAEs (CURY, 2019). Por outro lado, no sentido de superar e modificar as condições de existência "é comum, entre os ocupantes do cargo, o anseio pelo desempenho de atividades genuinamente pedagógicas e pela promoção de ações claras de direcionamento e empoderamento da classe" (LOPES, 2019, p. 95).

Diante do exposto, da complexidade envolvida na vida laboral dos TAEs apontada pela literatura e do evidente contexto de lutas como fator inerente à concepção de campo bourdieusiana, é salutar que se conheçam os elementos que impactam no trabalho desses especialistas, em particular, os mecanismos e fenômenos presentes no cotidiano desses profissionais por considerar que a atuação desses agentes contribui na gestão acadêmica, pedagógica, na avaliação e na reformulação dos processos formativos. Dessa forma, diante do contexto dos TAEs exposto na literatura acadêmica e do reduzido, ou quase inexistente, aprofundamento na temática das relações de poder nos estudos sobre tais agentes, é oportuno que se avancem com estudos, sob a perspectiva crítica, sobre as relações de dominação junto aos agentes da área pedagógica e administrativa das Instituições de Ensino Superior (IES).

Considerando a possibilidade de abrangência no âmbito de uma dissertação, a opção pelo enquadramento no contexto pedagógico se justifica pelos seguintes fatos: o cargo é de natureza pedagógica; o pedagógico tem uma parcela de campo de ação ocupado majoritariamente pelos docentes da universidade, ou melhor, integra o *habitus* deste último segmento profissional, tornando difícil a ocupação de espaços onde o pedagógico se faz possível pelos TAEs com base na percepção do autor deste estudo; e a literatura que se debruça sobre a análise das atividades desenvolvidas pelos TAEs tem apontado que a realidade laboral desses profissionais não é condizente com a descrição do cargo nas leis e regulamentos (PIO, 2012; SILVA, 2014, SANSEVERINO, 2015; HORTA, 2016; MOURA, 2017, LEWANDOWSKI, 2018; LOPES, 2019; SOUSA, 2019; CURY, 2019; MARTINS, 2019). Nesse sentido, o pedagógico delimita o estudo no sentido de abranger a especificidade do cargo de TAE dentre uma variedade enorme de outros cargos que compõem o PCCTAE das IFEs.

Destarte, a questão-problema do presente estudo é: **no contexto das atividades pedagógicas, como as relações de poder são percebidas pelos Técnicos em Assuntos Educacionais?**

1.3 Objetivo geral

Compreender como os servidores técnico-administrativos (ocupantes do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais - profissionais especialistas da área educacional e pedagógica - da Universidade Federal de Pernambuco) lotados nos Centros Acadêmicos percebem as relações de poder no contexto do trabalho pedagógico.

1.4 Objetivos específicos

- discutir sobre os aspectos históricos e atuais considerados imperativos na inserção profissional dos Técnicos em Assuntos Educacionais na educação brasileira;
- relatar o que caracteriza o TAE na UFPE enquanto grupo de agentes portadores de atributos específicos, pertencentes ao campo universitário.
- conhecer as percepções dos Técnicos em Assuntos Educacionais lotados nos Centros Acadêmicos dos Campi Recife, Caruaru e Vitória, todos da UFPE, sobre as relações de poder relativo ao contexto do trabalho pedagógico, com apoio da concepção bourdieusiana de poder.
- Compor um quadro analítico dessas relações de poder adotando uma perspectiva relacional, considerando o *habitus* dos Técnicos em Assuntos Educacionais nos Centros Acadêmicos da UFPE.

1.5 Estrutura da dissertação

A dissertação está estruturada em seis capítulos, a saber: (1) introdução, (2) quadro teórico, (3) a metodologia; (4) caracterização do TAE nos centros acadêmicos da UFPE; (5) a percepção dos TAEs sobre as relações de poder; e (6) Conclusão.

Neste primeiro capítulo da dissertação foi apresentado o tema do estudo, contendo a justificativa, a problematização e os objetivos geral e específicos. No **capítulo 2** é abordado o referencial teórico. Este é dividido em três subseções, abordando, respectivamente: (a) a concepção de poder de Bourdieu; (b) a universidade brasileira como construção de um campo e (c) Técnicos em Assuntos Educacionais: do surgimento às discussões atuais. Esses temas são desenvolvidos fazendo uso dos conceitos bourdieusianos, abarcando as especificidades e as transformações históricas e atuais que estruturam o campo universitário brasileiro, bem como a inserção dos agentes ocupantes do cargo de TAE juntamente com as discussões sobre tais agentes presentes na literatura; trazendo, assim, elementos que subsidiaram as escolhas das categorias analíticas do estudo aplicado.

No terceiro capítulo, “A METODOLOGIA”, são apresentadas as escolhas metodológicas (classificação quanto à aplicação dos resultados; classificação quanto aos objetivos, classificação quanto à abordagem; metodologia quanto aos procedimentos; população e amostra; instrumento de coleta dos dados; metodologia quanto à análise dos resultados), perfazendo todo o trajeto de construção da pesquisa.

No quarto capítulo, “CARACTERIZAÇÃO DO TAE NOS CENTROS ACADÊMICOS DA UFPE”, são apresentadas as características dos agentes que compõem os

centros acadêmicos da UFPE, com enfoque nos agentes do cargo de TAE, suas estratégias, capitais e *habitus* de classe. Desse modo, introduzido por uma breve contextualização sobre a UFPE, o **capítulo 4** é dividido em três subseções, a saber: “Agentes da comunidade universitária da UFPE”; “As estruturas objetivadas dos agentes na UFPE e a formação do *habitus*”; e “Formação de classe e estratégias dos agentes TAEs”.

A análise dos resultados obtidos junto aos agentes que responderam ao questionário do estudo é realizada no **capítulo 5**, intitulado “A PERCEPÇÃO DOS TAEs SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER”. Nesse sentido, o conjunto de elementos trazidos pelas contribuições dos participantes é objeto de discussão e interpretação com base na concepção bourdieusiana adotada para compreensão do fenômeno das relações de poder.

Por fim, no último capítulo da dissertação, “Conclusão”, são resumidas as ideias principais do estudo e tecidos os posicionamentos do autor relacionando os aspectos discutidos ao longo da dissertação e pontuando o alcance dos objetivos propostos para o estudo, respondendo a questão-problema contida neste capítulo introdutório. Ainda, são apontadas as limitações do presente estudo e as oportunidades de estudos futuros.

2 QUADRO TEÓRICO

Este tópico é dividido em três subseções. A primeira subseção aborda o tema relação de poder sob a concepção teórica de Pierre Bourdieu, por meio da qual a pesquisa adotará as categorias de análise das percepções dos sujeitos objeto deste estudo. Na sequência são apresentadas de forma breve a história da universidade brasileira e do cargo TAE, respectivamente.

2.1 Concepção de poder de Bourdieu

Nesta subseção são abordados os conceitos atrelados às relações de poder do autor Pierre Bourdieu. Pretende-se, antes de se aprofundar nos seus conceitos, fazer uma breve discussão em torno da construção da sua abordagem sociológica.

Bourdieu, ao integrar reflexões filosóficas aos problemas empíricos comumente considerados como objetos exclusivos da análise sociológica, destaca-se pelo seu esforço em pensar sociologicamente o mundo social elaborando um arcabouço teórico-metodológico robusto do ponto de vista da sua aplicabilidade em análises de relações de poder (LAHIRE, 2002).

De forma geral, "a problemática teórica dos escritos de Bourdieu repousa essencialmente sobre a questão da mediação entre o agente social e a sociedade" (ORTIZ, 1983, p. 8). Nesse sentido, Pierre Bourdieu (1930-2002) se caracteriza pela originalidade em buscar superar as oposições tradicionais da sociologia (holismo/individualismo, objetivo/subjetivo, teórico/empírico, materialismo/simbolismo etc.), por meio de uma abordagem que ficou conhecida como **estruturalismo genético**. Dessarte, conformado por contribuições sociológicas de Marx, Weber e Durkheim, além das experiências pessoais - marcadas por rupturas nas questões experienciais, formativas (filosóficas e sociológicas) e paradigmáticas -, Bourdieu articulou conceitos com os quais teve contato em sua trajetória para desenvolver um paradigma sociológico capaz de descrever e explicar as lógicas de funcionamento da sociedade e as ações práticas dos agentes, espelhando, dessa forma, toda sua trajetória sócio-histórica numa longa transmutação da filosofia para a sociologia (BONNEWITZ, 2003).

Além disso, a obra de Bourdieu se destaca pela habilidade de tomar das diferentes perspectivas teóricas de Durkheim, Marx e Weber, às vezes consideradas contrastantes, como elementos que reforçaram e inovaram na compreensão e elucidação das práticas sociais; contribuindo, dessa maneira, para superar os antagonismos sociológicos e para responder a diversos problemas empíricos ao longo de sua trajetória (CATANI, 2013); para tanto, o

sociólogo francês teceu reformulações conceituais, sobretudo, com vistas a dar conta dos aspectos de ordem simbólica presentes nas relações de dominação entre os agentes ou grupos de agentes (WACQUANT, 2013).

Convém, de imediato, ressaltar que Bourdieu adota a expressão **agente** para possibilitar uma teorização da ação prática. Para isso, o autor se esforçou para superar as contraposições das abordagens fenomenológica (subjéctiva) e estruturalista (objectiva), tentando, assim, resgatar duplamente as condições circunstanciais da realidade subjéctiva e o processo de interiorização das estruturas pelos agentes (CATANI et al., 2017).

De acordo com Ortiz (1983, p. 10),

Do ponto de vista sociológico a controvérsia objetivismo/fenomenologia se traduz pela oposição de dois clássicos: Durkheim e Weber. Enquanto o pensamento weberiano se assenta numa sociologia da compreensão, isto é, tem seu ponto de partida no sujeito, a sociologia durkheimiana reifica a sociedade uma vez que a apreende como coisa. (ORTIZ, 1983, p. 10).

É importante frisar que a “sociologia não é uma disciplina unificada. [...] ela se divide em muitas correntes que se opõem às definições de sociedade e de indivíduo” (BONNEWITZ, 2003, p. 15). O próprio Bourdieu (2004b) ensina que a sociologia tem a capacidade de descobrir o arbitrário, a contingência - aquilo que escapa ao natural e ao necessário - e a coação das condições e dos condicionamentos sociais situados nas especificidades históricas e situacionais que tornam possível uma determinada situação ocorrer ou não ocorrer. Em outras palavras, à sociologia, designa-se o dever de desnaturalizar o natural e de desvendar a necessidade do não necessário que perfazem as construções sociais (BOURDIEU, 2004b).

Nesse sentido, Catani et al. (2017) explicam que na teoria bourdieusiana, que será abordada de forma mais aprofundada na sequência desta subsecção, o arbitrário cultural refere-se ao evento social em que as tradições, crenças e costumes representativos de uma cultura específica de um dado grupo social são impostas como significados e valores a serem aceitos, reconhecidos e validados por todos, ou seja, elevados a cultura universal. Tal processo ocorre de forma não aparente perante os atores sociais, pois desse mecanismo resulta sua eficácia em legitimar e em reforçar a hierarquia social, conformando uma intrigante “**alquimia sociossimbólica** mediante a qual um construto mental, que existe abstratamente nas mentes de pessoas individuais, torna-se uma realidade social concreta, que adquire veracidade existencial [...]” (WACQUANT, 2013, pp. 87-88, grifo do autor).

Diante disso, Bourdieu buscou consolidar um raciocínio teórico-sociológico capaz de transpor os princípios ocultos dos mecanismos de dominação em conhecimento a ser colocado

em favor dos agentes em situação de dominados, possibilitando-lhes, assim, a contestação das relações de dominação às quais estão submetidos nos diversos campos sociais (CATANI, 2013).

No decorrer de suas obras, percebe-se que Bourdieu evita rótulos que o vinculem aos postulados dos pioneiros da sociologia; nesse sentido, de forma autêntica e ponderada, o autor francês advoga por uma reflexividade em relação à produção sociológica, levando em consideração suas condições existenciais e as posições sociais ocupadas pelos produtores do discurso sociológico (CATANI, 2013). Corroborando isso, Bourdieu (2004b, pp. 65-66) afirma que “é possível pensar com Marx contra Marx ou com Durkheim contra Durkheim, e também, é claro, com Marx e Durkheim contra Weber, e vice-versa”. Ainda, convém enfatizar que Bourdieu reconhece que até ele mesmo pode ser objeto de análise sociológica, pois “epistemologia das ciências sociais implica a ‘objetivação do sujeito objetivante’, isto é, a aplicação ao sociólogo dos mesmos princípios científicos a qualquer outro objeto de estudo” (BONNEWITZ, 2003, p. 10).

De forma bastante sucinta, Catani (2013) assinala que os pioneiros da sociologia marcaram a construção teórica de Bourdieu da seguinte forma:

"Durkheim está presente no que diz respeito à função social (de integração) das formas simbólicas; deve-se a Marx a noção do papel político (de dominação) dessas mesmas formas, enquanto Weber encontra-se representado através dos estudos de sociologia da religião onde é possível mostrar que a produção e a administração dos bens religiosos (bens da salvação) constituem historicamente o monopólio de um corpo de especialistas". (CATANI, 2013, p. 65).

Karl Marx (1818-1883) concebe uma sociologia baseada no conceito de lutas de classes (burguesia e proletariado) no contexto do modo de produção capitalista, onde a burguesia possuidora dos meios de produção explora os proletariados detentores da força de trabalho, retirando deles a mais-valia; dessa maneira, representa uma dominação econômica, política, social, e, sobretudo, ideológica. Por sua vez, a tomada de consciência por parte do proletariado repercute numa articulação da classe para si, no sentido de estarem mobilizados para defesa dos seus interesses (BONNEWITZ, 2003). De outro modo, Bourdieu busca romper com a tradição marxista que apresenta a transformação da classe em si para a classe para si “[...] sempre como uma verdadeira promoção ontológica, em termos de uma lógica ora totalmente determinista, ora, pelo contrário, plenamente voluntarista” (BOURDIEU, 1989, p. 138).

Ainda, a partir da concepção de classe da teoria marxista, Bourdieu efetua transmutações conceituais com a finalidade de conceber uma teoria capaz de ser aplicada a diversos contextos sociais; fazendo (re)surgirem conceitos, tais como: espaço social, em

detrimento de estrutura de classe; *habitus*, em lugar de consciência de classe; violência simbólica, em substituição de ideologia; campo de poder, em vez de classe dominante (WACQUANT, 2013). Estes são alguns dos principais conceitos de Bourdieu que serão retomados mais adiante.

Apesar de existirem pontos de convergência com Marx, no que diz respeito à construção teórica do espaço social, Bourdieu busca romper com alguns pressupostos da teoria marxista; especificamente, romper com a inclinação por valorizar as substâncias em detrimento das relações; romper com o olhar intelectualista que entende a classe teórica, como classe social, com efeito, mobilizada; romper com a redução do campo social, espaço multidimensional, apenas à dimensão econômica, bem como, limitadas nas relações de produção econômicas; e, por fim, romper com o objetivismo atrelado ao intelectualismo que não leva em consideração as lutas simbólicas nos diversos campos com suas respectivas representações e lógicas latentes (BOURDIEU, 1984).

Além disso, devido às influências dos trabalhos de Marx, Pierre Bourdieu assume uma perspectiva sociológica política e crítica ao entender a sociedade composta por classes sociais; contudo, ao incluir a atribuição de sentido nas relações de classe, Bourdieu se debruça sobre as lutas simbólicas - cujo viés ou lógica operativa se dá pelas lutas de classificação - em busca pela manutenção da ordem social dominante ou pela contestação por parte dos dominados (BONNEWITZ, 2003).

Ainda, de acordo com o mesmo autor, a dominação concebida por Bourdieu refere-se até mesmo às práticas de menor importância no cotidiano dos agentes, mas que são capazes de promover distinções, como as escolhas de roupas, de termos linguísticos, as preferências recreativas, os gostos etc. Além disso, a dominação é baseada em estratégias por meio das quais agentes sociais manejam capitais constituídos e materializados de diversas outras formas - não só econômica - nos variados campos, estando os agentes desigualmente posicionados nesses campos com base no volume e constituição desses capitais. Nesse sentido, a contribuição de Marx sobre um dos pilares da investigação sociológica de Bourdieu se traduz na noção de mecanismos de dominação (BONNEWITZ, 2003).

Da teoria de Émile Durkheim (1858-1917), Bourdieu resgata a ambição de elaborar uma sociologia como ciência baseada em método procedimental. A concepção durkheimiana concebe uma sociologia centrada no estudo dos fatos sociais, estando estes associados às maneiras de fazer submetidas a cerceamentos externos. Destarte, Bourdieu apreende os pressupostos do distanciamento sociológico visando afastar as suas pré-noções (objetivismo), bem como explicar os fatos sociais pela observação comparativa dos fatos anteriores

buscando descobrir relações causais (regularidades) que governam os fenômenos sociais. Porém, Bourdieu se coloca de forma a evitar o positivismo incondicional e desconexo da noção de tempo e espaço (BONNEWITZ, 2003).

Em acréscimo, Ortiz (1983) assinala que a concepção sociológica durkheimiana compreende o indivíduo como resultado das coerções coletivas; portanto, externas ao indivíduo, renegando, dessa forma, os aspectos subjetivos dos indivíduos. Nesse sentido, a sociedade e a escola - esta considerada como instituição relevante na formação do indivíduo - promovem as inculcações sociais repercutindo no estabelecimento e manutenção da ordem social. De acordo com o mesmo autor,

Fundamentalmente o objetivismo sociológico, seja ele durkheimiano ou estruturalista (e neste sentido, Lévi-Strauss pode ser considerado um continuador da obra de Durkheim), prescinde de uma teoria da ação, uma vez que esta se reduz meramente à execução das normas ou das estruturas. [...] O agente social aparece, portanto, como mero executante de algo que se encontra objetivamente programado e que lhe é exterior. (ORTIZ, 1983, p. 11).

Por sua vez, inspirado em Max Weber (1864-1920), a teoria bourdieusiana, ao fazer uso do conceito de legitimação, o utiliza como um elemento da dimensão simbólica na compreensão dos fenômenos sociais, representando o que é assentido pelos membros de uma sociedade. Miceli (2015) destaca que Weber buscou questionar o caráter político-econômico da religião, associando-se a isso, a investigação dos agentes sociais e institucionais preponderantes na produção dos sistemas simbólicos. De acordo com o mesmo autor, Weber buscou compreender e apresentar os elementos operantes na produção da simbolização responsáveis por uma transfiguração da ordem social, pois, da dissimulação sedimentada nos discursos, ideologias e demais produções simbólicas resulta eficazmente a determinação da realidade em bases objetivas, criando, assim, um ordenamento ético e moral capaz de legitimar a ordem natural e social do campo religioso (MICELI, 2015).

Uma característica importante em Weber (2004) é que ele evita trazer para a abordagem sociológica definições precisas sobre o poder, o autor faz uso do termo dominação, definindo-o como elemento probabilístico capaz de gerar subserviência ou acatamento de outro agente, impondo-se e prevalecendo-se, assim, a vontade do dominador. De acordo com Weber, os tipos fundamentais - presentes de forma associada ou não nas ações sociais - que compõem a estrutura de dominação são: dominação burocrática (os agentes compactuam com as leis); dominação patriarcal/tradicional (os agentes se baseiam na tradição); e dominação carismática (os agentes se apoiam no carisma, na liderança concedida como algo extraordinário, seguindo um sentido profético e/ou heroico) (WEBER, 2004).

Nessa perspectiva, Bourdieu busca desvelar os mecanismos pelos quais os dominadores produzem legitimidade ante os dominados, que aceitam consensualmente a dominação sob variadas apresentações (BONNEWITZ, 2003). Bourdieu (1989) afirma que a legitimação reside na naturalização da percepção do mundo social como tal possibilitada pelas estruturas e incorporação dessas estruturas.

De acordo com Catani et al. (2017), o conceito de legitimidade na teoria bourdieusiana remete à noção de arbitrário cultural, uma injunção acolhida pelos agentes como legítima e aceita como algo de óbvio, a superioridade de uma cultura sobre outra, resultando de tal processo uma violência simbólica entre cultura dominante e/sobre uma cultura dominada. Para os mesmos autores, a violência simbólica concebida por Bourdieu designa, em primeiro momento de sua construção teórica, qualquer tipo de dominação consensualmente aceita e legitimada perante os dominados, ao passo que tal violência não é reconhecida como violência pelos dominados, estando, portanto, oculta sua representação de forma a não permitir a tomada de consciência por parte dos dominados. Em segundo momento, Bourdieu, se distancia da concepção marxista de alienação e se aproxima da perspectiva durkheimiana, entendendo a **violência simbólica** como uma inclinação natural do dominado quanto à sua dominação em virtude dos seus mecanismos de percepção e de apreciação estarem limitados às relações estruturadas de dominação, cujos instrumentos classificatórios são inculcados a partir do conhecimento compartilhado entre o dominante e dominado (CATANI et al., 2017).

Segundo Terray (1996 apud CATANI et al., 2017), a junção das palavras (violência e simbólica) remetem, primeiramente, ao fato de que a violência é exercida provocando danos de diversas ordens (humilhações, exclusão, descrédito, censura etc.) aos dominados e, por sua vez, simbólica por se inscrever na dimensão das representações mentais (significações) dos agentes, repercutindo na aceitação do lugar imposto ao dominado a partir da leitura que ele mesmo faz do espaço social e da posição que lhe cabe nesse espaço.

Em um estudo sobre os fundamentos epistemológicos que constituem a concepção weberiana, Alfred Schutz, associa as influências da concepção fenomenológica, sob a leitura de Husserl, na perspectiva da subjetividade e do sentido da ação individual compartilhado entre os indivíduos, à construção da sociologia compreensiva weberiana (SCHUTZ, 1972 apud ORTIZ, 1983). Por sua vez, Bourdieu (2004b) afirma que enquanto estudante de filosofia, na década de 1950, embora já tivesse interesse pelos trabalhos de Marx, presenciou o auge da fenomenologia e de sua variante existencialista, quando estudou os filósofos Husserl, Sartre, Merleau-Ponty e Heidegger. Tendo o filósofo Edmund Husserl como expoente, a fenomenologia refere-se a “uma filosofia subjetivista, que considera o fenômeno,

isto é, aquilo que aparece para a consciência do sujeito, como a única realidade cognoscível” (BONNEWITZ, 2003, p. 12).

Na década de 1960 Bourdieu assistiu ao domínio da corrente filosófica estruturalista (BOURDIEU, 2004b). O estruturalismo é uma abordagem de caráter objetivista que considera as estruturas como realidades objetivas que operam uma relação própria para com os agentes sociais e suas efetivações não dependem da consciência dos agentes quanto à percepção de serem submetidos a elas; estando aí sua eficácia diretamente proporcional à inconsciência dos agentes. Além disso, por serem consideradas como sistema, quaisquer alterações em seus elementos constituintes são capazes de gerar repercussões em tais elementos em virtude da supracitada organicidade. Lévi-Strauss, na Antropologia, Saussure, na linguística e Althusser, na filosofia, exploraram o conceito preconizado por essa abordagem (BONNEWITZ, 2003).

Bourdieu (2004b) adverte que

A ruptura objetivista com as prenoções, com as ideologias, com a sociologia espontânea, com as *folk theories*, é um momento inevitável, necessário, do trabalho científico - não se pode dispensá-lo, como fazem o interacionismo, a etnometodologia e todas as formas de psicologia social, sem se expor a graves erros. Mas é preciso operar uma segunda ruptura, mais difícil com o objetivismo, reintroduzindo, num segundo momento, o que se precisou descartar para construir a realidade objetiva (BOURDIEU, 2004b, p. 157).

Bourdieu refutou a exclusão dos agentes colocada pela corrente estruturalista clássica pelo fato de entender que a ação social não está sujeita apenas à estrutura; ou seja, o autor critica o caráter objetivista adotado por Lévi-Strauss e Althusser. Nesse sentido, a partir dessa perspectiva crítica ante o estruturalismo - situado sob o ponto de vista objetivo -, Bourdieu buscou desenvolver uma perspectiva de análise baseada sobre o ponto de vista do agente. A concepção bourdieusiana critica o estruturalismo pelo fato dessa abordagem não levar em consideração os aspectos ideológicos existentes e reproduzidos pelos agentes sociais, a crítica se dá basicamente pelo fato de que, no estruturalismo, as ações práticas são determinadas e programadas objetivamente; tomam-se, dessa forma, os sistemas de representação como estruturas estruturadas (ORTIZ, 1983). Assim sendo, é salutar pontuar que a concepção sociológica bourdieusiana parte da análise que capta, relaciona e integra a visão do agente e a perspectiva estrutural por meio da associação das noções de campo, *habitus* e capital (CATANI, 2013).

Ainda de acordo com Ortiz (1983), a teoria bourdieusiana (apesar de ter aproximações com a abordagem sociológica weberiana, que concebe uma compreensão da ação social por meio de processos intersubjetivos originados nas ações individuais, ou com outras teorias, a exemplo do interacionismo simbólico) toma uma perspectiva diferente pelo fato de ter

reintroduzido o agente social ignorado pelo objetivismo e pelo fato de se posicionar no sentido de superar os argumentos desenvolvidos pela corrente fenomenológica. Ainda, o mesmo autor afirma que Bourdieu não deixa de criticar a teoria linguística de Saussure por ela indicar que a comunicação independe do agente ou, ainda, da circunstância em que a interlocução se realiza. Diante do exposto, cabe ressaltar que a comunicação, no entendimento de Bourdieu, se dá num campo estruturado, onde a relação dos agentes se dá levando em consideração as posições ocupadas por eles (ORTIZ, 1983). Nesse sentido, a concepção sociológica bourdieusiana compreende a interação entre os agentes levando em consideração

[...] a questão do poder, frequentemente negligenciada por escolas como o interacionismo simbólico. Partem daí suas considerações a respeito do “direto à palavra”, ou seja, a respeito daqueles que possuem disponibilidade de exercer um poder sobre outros para quem a palavra foi cassada (ORTIZ, 1983, p. 13).

Em sua obra intitulada “O Poder Simbólico”, Bourdieu (1989) traz para a discussão a compreensão dos sistemas simbólicos (língua, mito, arte etc.) pela acepção neokantiana (Cassirer e Humboldt) e pela corrente estruturalista (Saussure). No primeiro caso, os sistemas simbólicos são entendidos como formas simbólicas abarcando um plano construtor da realidade por meio do conhecimento numa perspectiva ativa, operando assim aqueles sistemas como estruturas estruturantes. No segundo caso, na concepção estruturalista, os sistemas simbólicos são compreendidos como estruturas estruturadas. Para a concepção bourdieusiana os sistemas simbólicos "como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados" (BOURDIEU, 1989, p. 9). Corroborando isso, Catani et al. (2017, p. 295) assinalam que a teoria bourdieusiana compreende os "sistemas simbólicos como produtores e produto da realidade".

Na sua obra intitulada “Coisas Ditas”, Bourdieu sustenta que

Muitas das disposições intelectuais que tenho em comum com a geração "estruturalista" (especialmente Althusser e Foucault) - na qual não me incluo, primeiro porque estou separado dela por uma geração escolar (fui aluno deles) e também porque rejeitei o que me pareceu ser uma moda - se explicam pela vontade de reagir contra o que o existencialismo havia representado para ela: o "humanismo" frouxo que estava no ar, a complacência em relação ao "vivido" e essa espécie de moralismo político que sobrevive hoje em dia com *Esprit*. (BOURDIEU, 2004b, pp. 16-17).

Sobre a influência do estruturalismo na construção teórica bourdieusiana, Bonnewitz (2003, p. 14), afirma que a análise de Bourdieu se

enriquece com os princípios do estruturalismo, mas ao mesmo tempo os critica. Deles, retira uma intuição fundamental: a importância dos sistemas de relação entre indivíduos e classes para compreender os fenômenos sociais. Bourdieu critica e reformula o estruturalismo de duas maneiras: acusa-o de ignorar o sentido que os agentes conferem às suas ações; sentido este que, no entanto, orienta as suas práticas; à noção de regras, acrescenta a de estratégia (os agentes sociais têm a

capacidade de enfrentar situações imprevistas e constantemente renovadas; além do mais, nos diversos campos sociais, sabem estabelecer relações entre os meios e os fins para adquirir bens raros).

Apesar das críticas à corrente estruturalista, Bourdieu (2004b) considera como fundamental para a construção da realidade social conceber uma sociologia da percepção do mundo social considerando as visões dos agentes (seus pontos de vista são sempre tomados a partir do posicionamento deles no espaço social, bem como, de seus *habitus* individual e/ou coletivo). Nesse sentido, é possível construir a realidade individual e coletivamente partindo da premissa de que "essa construção do mundo é operada por coações estruturais" (BOURDIEU, 2004b, p. 157) e que as estruturas estruturantes (processo ativo do conhecimento e da produção da consciência) são estruturadas considerando a gênese dos agentes (BOURDIEU, 2004b). Assim sendo, as práticas dos agentes na concepção bourdieusiana são resultado de uma associação dialética envolvendo tanto a estrutura, que abarca as disposições e percepções integradas historicamente (*habitus*), como a conjuntura, meio pelo qual tais disposições e percepções são atualizadas; constituindo-se, portanto, o *habitus* como princípio-mediador da ação social (MICELI, 2015).

Corroborando com o acima exposto, Setton (2002, p. 64) afirma que

[...] a teoria praxiológica, ao fugir dos determinismos das práticas, pressupõe uma relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um campo, socialmente determinado. Segundo esse ponto de vista, as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura.

Nesse sentido, segundo Martínez García (2017), é possível constatar que, ao empreender o esforço na superação do dualismo objetivismo/subjetivismo, a concepção teórica bourdieusiana se alicerça de forma mais incisiva no lado objetivista, pois vincula a noção de *habitus* como produto e produtor das práticas e da realidade social originado e produzido em estreita relação com a posição que o agente ocupa no espaço social.

Isso posto, o **estruturalismo genético**, outra nomenclatura designada para a teoria bourdieusiana, fundamenta-se na análise estrutural dos diversos campos, abrangendo aspectos como a gênese dos indivíduos, as estruturas mentais - fruto da incorporação das relações-, e as estruturas sociais. Desse modo, o autor adota o termo estruturalismo numa concepção construtivista, diferente da ótica saussuriana ou lévi-straussiana, assumindo que há uma gênese social no que tange aos esquemas de percepção, de pensamento e das ações práticas, somados às próprias estruturas sociais (BOURDIEU, 2004b). De modo oportuno, ressalta-se que a noção de campo advoga por uma compreensão relacional e interdependente, ao

considerar aspectos subjetivos e objetivos, ela coloca como objeto da ciência social a relação mútua entre o que Bourdieu chama de *habitus* e as estruturas (CATANI, 2013).

Martínez García (2017) destaca dois aspectos positivos do conceito de *habitus* bourdieusiano, a saber: primeiramente, o autor pontua que este conceito introduz a historicidade sem cair no historicismo, perfazendo, assim, uma noção capaz de ser aplicada à análise de diversas realidades sociais e situações concretas, ensejando o uso de diversas estratégias metodológicas (quantitativas e/ou qualitativas) para se apreender concretamente as práticas sociais; em seguida, assinala que o *habitus* é um conceito que auxilia a compreensão da prática social devido à adoção de uma perspectiva intermediária entre o agente e a estrutura, pois, dessa forma, não se incorre no reducionismo explicativo (quando se toma apenas um dos pontos de análise). Em outras palavras, o conceito de *habitus* de Bourdieu permite uma análise integral que leva em consideração as experiências incorporadas pelos agentes ao longo de sua socialização histórica, as condições materiais de existência e a análise concreta do contexto social onde as práticas são produzidas, reproduzidas (regularidades) e/ou atualizadas. Isto, do ponto de vista analítico, só é possível, como dito antes, por meio da integração dos conceitos bourdieusianos de *habitus*, campo e capital.

Por meio de uma analogia aos jogos, e em estreita relação com a noção de campo, Bourdieu (2004b) assinala que os agentes sociais adotam princípios investidos de um *habitus* gerador (sistema de disposições) obtidos pela experiência prévia dos agentes no espaço e no tempo. Destarte, ao modo francês, dar um sentido ao jogo significa compreender que os variados eventos de uma partida são resultados de uma infinidade de situações possíveis e eles não são restritos às regras, uma vez que, dada a complexidade do jogo, não é possível prever as práticas futuras. Dessa maneira, é possível afastar a noção de regras/modelos e adotar a noção de estratégias sem, contudo, considerar a racionalidade dos agentes. Nesse sentido, de acordo com Bourdieu (1983, p. 94), as estratégias, podem ser “objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para este fim” (BOURDIEU, 1983, p. 94). No entendimento de Bourdieu, é possível admitir que “as condutas podem ser orientadas em relação a determinados fins sem ser conscientemente dirigidas a esses fins, dirigidas por esses fins. A noção de *habitus* foi inventada, digamos, para dar conta desse paradoxo” (BOURDIEU, 2004b, p. 22).

Bonnewitz (2003) assinala que a socialização tem um papel fundamental nas aquisições sociais e humanas, estando incluídos aí os modos de viver, os padrões sociais, as crenças e os valores compartilhados entre os indivíduos desde os primeiros contatos no meio familiar (socialização primária) até às aprendizagens e experiências existenciais ao longo da

vida (socialização secundária), constituindo e conformando o *habitus*. Para o mesmo autor, a internalização ou interiorização dos esquemas de ação e percepção resultantes das socializações pelas quais os agentes tiveram contato repercutem nas suas formas de proceder, observar, inferir, experienciar (sistemas de disposições) de modo a se manifestarem e se perceberem de forma natural, ensejando um senso prático da ação social. No entanto, Wacquant (2007) adverte que *habitus* não deve ser considerado como um apógrafo de um único campo social, pois os indivíduos (ou grupo de indivíduos) obtêm o *habitus* a partir das sobreposições de experiências inscritas ao longo de suas vidas nos diversos campos e estruturas sociais. Para o mesmo autor,

O *habitus* fornece, ao mesmo tempo, um princípio de sociação e de individuação: sociação porque nossas categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares (assim, podemos falar de um *habitus* masculino, de um *habitus* nacional, de um *habitus* burguês etc.); individuação porque cada pessoa, tendo uma trajetória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas. (WACQUANT, 2007, pp. 67-68).

Conceitualmente, Bourdieu (1983, p.94) define *habitus* como “sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores [...]”. Ou seja, por meio das experiências e aprendizagens, os agentes, desde suas relações no seio familiar, no meio escolar e nos diversos campos por onde se relacionam socialmente, incorporam práticas, percepções e estratégias.

Segundo Catani et al. (2017),

o *habitus* é uma noção **mediadora** que ajuda a romper com a dualidade do senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de **disposições** duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam na suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente. (CATANI et al. 2017, p. 214, grifo dos autores).

Corroborando com a afirmação acima, Miceli (2015) afirma que o *habitus* representa a interiorização das estruturas e, por sua vez, as práticas são a exteriorização das disposições adquiridas pelos agentes. Além disso, o mesmo autor explica que o *habitus* opera como uma matriz de práticas, juízos e assimilações duráveis e razoavelmente ajustáveis, permitindo ao mesmo tempo a ocorrência das regularidades (reprodução) e, em certa medida, dos ajustamentos (improvisações) (MICELI, 2015).

Além disso, Bourdieu (2004b) assinala que o *habitus* permite apreender elementos distintivos presentes na realidade social.

O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas

operações exprimem a posição social em que foi construído. Em consequência, o *habitus* produz práticas e representações que estão disponíveis para a classificação, que são objetivamente diferenciadas; mas elas só são imediatamente percebidas enquanto tal por agentes que possuam o código, os esquemas classificatórios necessários para compreender-lhes o sentido social. Assim, o *habitus* implica não apenas um *sense of one's place*, mas também um *sense of other's place*. (BOURDIEU, 2004b, p. 158).

Desse modo, em sua obra intitulada “A Distinção”, Bourdieu (2015) afirma que o *habitus* funciona como fonte produtora de ações passíveis de classificações objetivas e, ao mesmo tempo, como esquema classificatório das práticas, perfazendo, dessa maneira, a forma de compreender o mundo social e suas especificidades distintas (práticas e gostos).

A relação estabelecida, de fato, entre as características pertinentes da condição econômica e social – o volume e a estrutura do capital, cuja apreensão é sincrônica e diacrônica – e os traços distintivos associados à posição correspondente no espaço dos estilos de vida não se torna uma relação inteligível a não ser pela construção do *habitus* como fórmula geradora que permite justificar, ao mesmo tempo, práticas e produtos classificáveis, assim como julgamentos, por sua vez, classificados que constituem estas práticas e estas obras em sistemas de sinais distintivos. (BOURDIEU, 2015, pp. 162-163).

Posto isso, pontua-se que Bourdieu (2015) considera o *habitus* como estrutura estruturante (reconhecendo que por meio do *habitus* os agentes elaboram práticas e desenvolvem o julgamento sobre elas) e como estrutura estruturada (a leitura que o agente faz da realidade social constituída em classes divididas é fruto da internalização da experiência prévia dos agentes nas próprias estruturas de classes sociais).

Desse modo, baseada na socialização permeada de características existenciais, a “incorporação dos *habitus* de classe, produz a filiação de classe dos indivíduos, reproduzindo ao mesmo tempo a classe enquanto grupo que compartilha o mesmo *habitus*” (BONNEWITZ, 2003, p. 75).

Wacquant (2013) sintetiza, em seu estudo, as reformulações conceituais que Bourdieu empreendeu para conceber sociologicamente a formação das classes sociais, ou melhor, “a política mais ampla da formação de grupos” (WACQUANT, 2013, p. 87); sobretudo, identificando seis aspectos de destaque, conforme pode ser visto no **Quadro 1**, a seguir:

Quadro 1 - Aspectos inter-relacionados da reformulação conceitual de classe concebida por Bourdieu
(continua)

Aspecto	Descrição	Repercussão
Relacional	Análise que relaciona elementos ou rede de elementos simbólicos e materiais. Dessa forma, confrontam-se os esquemas de disposições e percepções (<i>habitus</i>) inscritos nos agentes com as posições, ou melhor, os conjuntos de posições ocupados pelos agentes no espaço social, sendo esses posicionamentos determinados pelo tipo específico de capital, pelo volume global dos capitais e pela trajetória passada e presente do capital em determinado domínio de análise.	Superação da oposição entre objetivismo e subjetivismo, fazendo uso do conceito relacional “Campo de Poder”.

Quadro 1 - Aspectos inter-relacionados da reformulação conceitual de classe concebida por Bourdieu (conclusão)

Aspecto	Descrição	Repercussão
Agonístico	Considera-se a luta pela classificação, pela produção e disseminação do arbitrário e pelo monopólio institucional e estatal como fator determinante para o surgimento e consolidação das classes sociais, sendo estas entendidas como conjunto de agentes portadores de disposições adquiridas em suas experiências nos diversos campos. Destarte, há o entendimento de que os agentes ou grupo de agentes estão engajados em lutar nos diversos campos e subcampos pela obtenção e manutenção de poderes em forma de capitais.	Distanciamento da noção de reprodução de classe.
Simbólico	Entende-se que os mecanismos simbólicos (linguagem, mito, religião, ideologia etc.) atuam a favor dos dominadores ao passo que, a partir desses mecanismos, os agentes ou grupo de agentes (classes) passam a encarar o mundo de forma natural, inculcados pelo trabalho recorrente de imposição da realidade social (violência simbólica).	Aproximação da concepção da formação de classe como resultado de constructos simbólicos.
Sintético	Bourdieu concebe “classe” partindo de diversas perspectivas teóricas, consideradas até mesmo contrastantes, como Weber, Durkheim, Marx etc.; além disso, as articula e as relaciona junto com as abordagens da escola construtivista (fenomenologia e etnometodologia) de forma a suprimir a contraposição entre as visões subjetivistas e objetivistas de classe, reconhecendo que as atribuições de sentido dos agentes ou grupo de agentes constroem a realidade e, ao mesmo tempo, que as posições ocupadas pelos agentes estão inscritas em suas percepções, ações e práticas.	Avança e sobrepuja concepções teóricas sobre “classe”, construindo o “estruturalismo genético”.
Teoria-Pesquisa	Os instrumentais teóricos bourdieusianos são adaptados para a aplicação empírica (classe dominante/campo de poder; ideologia/violência simbólica; consciência de classe/habitus; estrutura de classe/espço social).	Deslocamentos conceituais aptos a dar conta da análise empírica.
Introdução e Refinamento da ACM	O uso e aprimoramento da Análise da Correspondência Múltipla (ACM) contribuiu para o exame das relações categoriais (espço social, propriedades e disposições), ilustrando aspectos característicos dos grupos de agentes.	Ferramenta estatística adequada para captar a “classe”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), baseado em Wacquant (2013).

Portanto, em linhas gerais, visando superar a oposição entre a tradição sociológica influenciada pela concepção de sociedade de classes em situações opostas, partindo do princípio econômico (que remete à abordagem marxista) e a tradição sociológica que compreende a sociedade pela noção de sociedade estratificada com base no poder político-econômico, na posse ou não posse de bens e no prestígio (derivada da abordagem weberiana), observa-se que Bourdieu emprega a noção de **espaço social** e **campos sociais** para propor uma análise sintetizada das relações entre os grupos sociais distribuídos em posições diferentes com o intuito de apreender os mecanismos de reprodução da ordem social. Nesse sentido, o conceito de campo corrobora para uma reflexão relacional, admitindo uma representação espacial do mundo social onde as raízes de singularização ou de agregação das propriedades atuantes num dado campo (recursos materiais e simbólicos) definem as relações de forças presentes no campo, caracterizando, dessa forma, o campo social como campo de poder (BOURDIEU, 1989).

Conforme Bourdieu, os campos são compreendidos como:

espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas). [...] Um campo, e também o campo científico, se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos (não se poderia motivar um filósofo com questões próprias dos geógrafos) e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo (cada categoria de interesses implica na indiferença em relação a outros interesses, a outros investimentos, destinados assim a serem percebidos como absurdos, insensatos, ou nobres, desinteressados). Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc. (BOURDIEU, 1983, p. 89).

Segundo Catani et al. (2017),

A participação em determinado campo social – científico, religioso, econômico – depende intrinsecamente da atribuição de sentido pelo agente àquele jogo específico, do reconhecimento de valor nas questões em disputa e da aceitação de suas regras. Esta adesão ou crença no jogo e em todos seus pressupostos [...] é o que garante a existência do jogo como crença coletiva inteligível e dotada de sentido e razão de ser para todos (e apenas para eles) aqueles envolvidos e tomados pelo jogo. Vale dizer, para que um campo se constitua e funcione como tal, são necessárias não somente questões que lhe sejam próprias, mas também pessoas dispostas a jogar o jogo e que possuam um *habitus* que implique o conhecimento e o reconhecimento das leis intrínsecas do jogo e do que está em jogo. (CATANI et al., 2017, p. 242).

De acordo com Lahire (2002, p. 48), a “cada campo corresponde um *habitus* [...] Apenas quem tiver incorporado o *habitus* próprio do campo tem condição de jogar o jogo e de acreditar na importância desse jogo”. A crença no jogo é o que Bourdieu (2015) denomina de *doxa*, sendo, portanto, uma adesão voluntária, uma complacência com a realidade social, uma aquiescência dos limites (o senso do que é o seu lugar e o senso do que é o lugar do outro), ou melhor, um ato de “adesão às relações de ordem – por serem o fundamento inseparável tanto do mundo real quanto do mundo pensado – são aceitas como evidentes” (BOURDIEU, 2015, p. 438). Para Bourdieu, esse conceito, muito próximo das noções de ideologia e de legitimação na corrente weberiana, deve ser objeto de análise sociológica com vistas a revelar as arbitrariedades por trás das produções simbólicas assentidas e legitimadas pelos dominadores (CATANI et al., 2017). Em outras palavras, à sociologia cabe desvelar os mecanismos que produzem e reproduzem a percepção do mundo social como necessidade objetiva (*doxa*) em determinado campo, pois é do desconhecimento da arbitrariedade existente que as relações de dominação são efetivadas e que são reproduzidas as relações de dominação e de diferenciação.

Outro conceito atrelado à noção de campo (bem como de sua analogia ao jogo), é o conceito de *illusio*. Este, refere-se ao interesse em participar do jogo, ou seja, “uma motivação

inerente a todo indivíduo dotado de um *habitus* e em determinado campo” (SETTON, 2002, p. 64). Isso ocorre, de acordo com Martínez García (2017), por meio da influência do capital (ou dos tipos de capitais), simultaneamente, sobre os agentes e sobre o campo. Por conseguinte, tem-se que o capital que produz ganhos específicos em determinado campo só é efetivado e legitimado por meio da crença dos agentes (*doxa*) no valor atribuído a ele dentro do campo, entendido sempre como espaço dotado de autonomia relativa e de uma lógica interna própria; e, quanto aos agentes, os capitais contribuem com a conformação do *habitus* ao passo que tais sistemas de percepção incutem nos agentes o interesse (*illusio*) em participar do jogo com vistas a ampliar ou variar os recursos necessários para jogar o jogo específico de cada campo. Assim sendo, as estratégias desenvolvidas pelos agentes são voltadas para acumulação do capital específico do campo, para modificação dos princípios de valoração de determinados capitais em detrimento de outros, de forma a conservar ou modificar a estrutura de diferenciação social do campo (LAHIRE, 2002).

Por outro lado, o mesmo autor pondera que, no contexto das sociedades diferenciadas, não se pode afastar a possibilidade de um agente “viver num universo sem ser totalmente possuído por ele, pelo *illusio* específico desse universo, isto é, sem entrar em concorrência, sem desenvolver estratégias de conquista do capital específico desse universo” (LAHIRE, 2002, p. 49).

Antes de serem aprofundadas as discussões acerca do conceito de capital de Bourdieu, é salutar compreender, desde logo, que, ao propor uma ruptura com a classificação da estrutura social tradicional baseada na hierarquia comumente atribuída pela apresentação material da existência, Bourdieu (1984) entende **classe social** como conjunto de agentes que são posicionados num mesmo plano por compartilharem de condições análogas e, por serem submetidos às mesmas situações, ensejando-se, a partir dessas propriedades afins, a probabilidade de apresentarem disposições (*habitus*) e objetivos semelhantes, ou seja, ações práticas compatíveis com a posição ocupada e diferenciadas em comparação com as das outras classes. Nesse sentido, a leitura do **espaço social** deve ser realizada a partir de uma perspectiva multidimensional em que agentes e grupos de agentes são posicionados de acordo com as diferentes variáveis do sistema de diferenciação presentes no universo social, de tal forma que a primeira dimensão considerada é relativa ao volume global do capital, a segunda dimensão refere-se à composição dos capitais presentes, considerando a significância que cada tipo de capital representa à totalidade e a terceira se refere-se à trajetória (BOURDIEU, 1984). Dessa forma, é possível construir um espaço social considerando o volume e a estrutura do capital condicionados na trajetória passada e presente (BOURDIEU, 2015).

Por volume global do capital, Bourdieu (2015) se refere ao conjunto de recursos e poderes efetivamente utilizáveis em forma de capitais que devem ser observados em sua totalidade quando da distribuição das classes e das frações de classes (diferenças primárias). No entanto, o próprio autor adverte que é preciso ter cautela quanto à capacidade dessa referência global de dissimular as diferenças secundárias definidas por estruturas patrimoniais diferentes, pois envolve espécies de capital diferentes.

Isso posto, ressalta-se que, na abordagem bourdieusiana, os espaços sociais são estruturados por uma variedade de tipos de capitais inspirados na noção de capital que a corrente econômica social adota. Nessa lógica, Bourdieu expande essa referência para além da esfera econômica, admitindo como recurso não só os capitais objetivados, mas também os capitais incorporados pelos agentes (CATANI et al., 2017), como dito anteriormente; mas que na sequência do presente estudo serão contextualizados quanto às formas que parte desses capitais foram utilizados por Bourdieu em estudos empíricos sobre campo universitário⁵ ao longo de suas obras. Portanto, primeiramente, convém apresentar os principais capitais que perfazem **as variáveis do sistema de diferenciação** na teoria bourdieusiana, sendo eles: **capital econômico, capital cultural, capital social e capital simbólico**.

O capital econômico se refere ao patrimônio em suas diversas formas de uso e apresentação (monetário e físico). O capital cultural, por sua vez, refere-se às múltiplas aquisições cognitivas incorporadas pela socialização seja com a família e/ou com o meio social e/ou instituições educacionais por meio do desenvolvimento de competências; mas também são considerados capital cultural os bens tangíveis que agregam elementos representativos da cultura dominante (estado objetivado) e os bens institucionalizados em forma de diplomas, certificados escolares etc. (CATANI et al., 2017).

Bonnewitz (2003, p. 54), afirma que “entre as diferentes formas de capital, é o capital econômico e o capital cultural que fornecem os critérios de diferenciação mais pertinentes para construir o espaço social das sociedades desenvolvidas”. Com base na assertiva acima, é preciso considerar que há uma lógica dupla que governa a distribuição dos agentes sociais, pois, enquanto uma hierarquiza os agentes sociais de forma vertical conforme o volume de capital possuído, outra funciona sob a ótica da estrutura do capital e sua relevância no valor global (BONNEWITZ, 2003). Em outras palavras, a análise dos capitais adotados por Bourdieu, em especial, capital econômico e cultural, possibilita não só compreender a determinação da ordem social por meio das variáveis volume e tipo de capital, mas também as

⁵ *Homo Academicus* (1984) e *La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps* (1989) são livros de autoria de Bourdieu que se dedicam à análise do Campo Universitário francês (CATANI et al., 2017).

possíveis conversões em outros capitais nas diversas lutas travadas nos variados espaços sociais. Corroborando isso, Wacquant (2013) assinala que

Essas lutas em diferentes níveis — aninhadas, por assim dizer, à maneira de círculos concêntricos — determinam, imediatamente, quais propriedades sociais constituem capital e o valor relativo das diferentes espécies em circulação nos diversos jogos sociais que conformam uma dada formação social, e mais significativamente a “taxa de conversão” corrente, num dado momento, entre capital econômico e capital cultural (WACQUANT, 2013, p. 89).

Em linhas gerais, o capital econômico é o tipo de capital que possibilita aos seus detentores adquirir, quase sempre, outros tipos de capitais e é bastante relevante na determinação da posição social do agente ou grupo de agentes. Por exemplo, a um indivíduo com recursos financeiros vastos, certamente são oferecidos pela sua família e/ou por ele mesmo produtos educacionais e culturais de custo financeiro mais elevado, potencializando ganhos de capital cultural. Da mesma forma, quanto maior o capital cultural do indivíduo, mais bem posicionado no mercado de trabalho ele tende a estar, no sentido pontual de que tal agente guarda maiores probabilidades de ocupar posições com salários maiores. Seguindo a mesma linha de raciocínio, é muito comum aos profissionais situados no topo da hierarquia terem maior acesso a uma rede de contatos úteis à promoção social, e assim por diante. Corroborando isso, Bourdieu (2013, p. 118-119), registra que “[...] o capital vai ao capital, e a ocupação de posições que conferem peso social determina e justifica a ocupação de novas posições, elas também fortalecidas pelo peso do conjunto de seus ocupantes”.

O capital social, que é um capital estreitamente vinculado à extensão e qualidade das redes de relações, é definido por Bourdieu como:

[...] capital oriundo das relações mundanas que podem, se for o caso, fornecer “apoios” úteis; assim como capital de honorabilidade e de respeitabilidade que, muitas vezes é indispensável para atrair ou assegurar a confiança da alta sociedade e, por conseguinte, de sua clientela, além da possibilidade de servir de moeda de troca, por exemplo, em uma carreira política. (BOURDIEU, 2015, p. 112).

Corroborando o exposto acima, Catani et al. (2017) assinalam que o **capital social** tem relação com as redes duráveis e úteis constituídas por agentes que guardam similaridades aceitas e validadas entre eles, instituídas nos âmbitos familiar, social e institucional. Bourdieu (2013, p. 133) assinala que essas redes de relações permitem que “[...] a lógica de acumulação do poder tome a forma de uma engrenagem de obrigações que engendram as obrigações, de uma acumulação progressiva de poderes que lembra as solicitações geradoras de poder”. Isso é o que ocorre, por exemplo, no campo universitário, quando docentes participam de bancas de defesa, congressos, seminários, comissões, colação de grau, posse de cargos importantes

dentro das instituições e demais ritos universitários, contribuindo dessa maneira para o aumento do prestígio social (capital simbólico) (BOURDIEU, 2013).

Por sua vez, o **capital simbólico** – frequentemente associado aos demais capitais nas obras de Bourdieu - é definido como o reconhecimento depositado a um agente, grupo ou instituição com base na valorização por meio da fama, do prestígio ou, ainda, por meio da configuração institucionalizada materializada nas premiações, honras, títulos etc. (CATANI et al., 2017). Segundo Bourdieu (1989, p. 145), o “capital simbólico – outro nome da distinção – não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição”. Em outras palavras, portador de uma dimensão distintiva, o capital simbólico pode ser compreendido como qualquer tipo de capital reconhecido pelos agentes segundo as suas percepções que são herdeiras da internalização das propriedades dadas pela estrutura, ou seja, baseada no “[...] sistema de esquemas de percepção e apreciação que nada é além da incorporação das leis objetivas segundo as quais se constitui objetivamente seu valor” (BOURDIEU, 2015, p. 438).

A flexibilidade aplicável ao conceito de capital na teoria bourdieusiana permite seu uso para identificação dos recursos de poder nos mais variados campos tomados em consideração, como pode ser visto em sua obra intitulada “Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico”, onde Bourdieu (2004a) utiliza o termo capital científico para designar uma forma específica de capital simbólico relacionada ao campo científico. Segundo o mesmo autor,

[...] o capital científico é uma espécie particular do capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico (o número de menções do *Citation Index* é um bom indicador, que se pode melhorar, como o fiz na pesquisa sobre o campo universitário francês, levando em conta os sinais de reconhecimento e de consagração, tais como os prêmios Nobel ou, em escala nacional, as medalhas do CNRS e também as traduções para as línguas estrangeiras). (BOURDIEU, 2004a, p. 26).

De acordo com Bourdieu (2004a), os dois tipos de capitais científicos são o capital científico temporal/político (constitui-se em poder institucionalizado estreitamente atribuído aos agentes que ocupam posições relevantes nas instituições científicas) e o capital científico puro (relativo ao prestígio que pode ser atribuído aos agentes pelas suas contribuições científicas). Dessa forma, o primeiro está associado em parte ao poder burocrático, conferindo legitimidade ao detentor daquele subtipo de capital científico para exercer a função de administrar contratos, cargos e para organizar o trabalho, as atividades e o funcionamento da instituição. Por sua vez, o segundo se relaciona à valorização das publicações científicas

realizadas principalmente em instituições de disseminação de conhecimento científico portadoras de qualificações e conceituação de destaque e das descobertas realizadas pelos cientistas, conferindo-lhes notoriedade (BOURDIEU, 2004a). É importante pontuar que tomando como ponto de análise o campo universitário, a dimensão científica (seja lá qual for a forma de poder levada em consideração) enseja a noção de poder baseado no prestígio científico (notoriedade científica externa), como será visto na sequência. Contudo, em relação ao capital científico,

Os principais indicadores de posse desse tipo de capital são as publicações, em especial as internacionais, as apresentações de trabalho em congressos científicos, as orientações de teses e dissertações e o reconhecimento de seus **pares-concorrentes**, outros membros da comunidade científica. (PEREIRA, 2000, p. 195, grifo do autor).

Em estudo⁶ sobre o espaço universitário francês intitulado *Homo Academicus*, publicado no ano de 1984, Bourdieu (2013), pontua que as principais espécies de poder presentes no campo universitário são relativas ao **poder propriamente universitário**, ao **prestígio científico** (poder científico, que como dito antes, se subdivide em temporal/político e científico puro) e à **notoriedade intelectual** (capital de notoriedade intelectual); e que as relações e oposições entre a primeira e as duas últimas formas de poder se manifestam de maneira intensa ou mais ou menos equilibrada a depender do campo⁷ de conhecimento tomado em consideração, constituindo-se, portanto, como o mais importante princípio de divisão no campo universitário. O segundo princípio de divisão coloca em oposição os professores de idade mais avançada - que detêm vultosos prestígio e consagração nos âmbitos acadêmico, científico e intelectual - e professores mais novos que possuem menos poder universitário, prestígio e notoriedade.

⁶ É oportuno frisar que Bourdieu (2013) no estudo no campo universitário francês utilizou-se dos **indicadores demográficos** (idade, estado civil, endereço) e dos **capitais econômico e social herdados e adquiridos** (profissão do pai e outros elementos que revelassem as relações sociais etc.) para estabelecer parâmetros determinantes para a ocupação de posições no campo universitário e acesso às instituições de ensino francesas. Além disso, recorreu à busca por **indicadores de capital cultural** (herdado ou adquirido) com o fito de identificar elementos que definissem o grau de sucesso (dupla licenciatura, duplo bacharelado, por exemplo) e precocidade acadêmica dos elementos da amostra; por **indicadores das disposições políticas** por meio de levantamento das assinaturas de apoio no âmbito político e da posição política (conservadores e liberais) dos participantes da amostra; informações sobre o **poder político ou econômico**, representando para os seus detentores poderes externos à instituição (ensino em outras instituições, atuação em instâncias técnicas e consultivas de órgãos públicos das esferas política, social e econômica etc.).

⁷ No contexto do campo universitário francês, Bourdieu (2013) identifica como os dois polos de poder universitário, por um lado, o poder relativo à ocupação de posições importantes dentro da instituição, bem como relativo à autoridade para controlar as demais posições no campo, estando esse poder mais associado às Faculdades de Medicina e de Direito; por outro lado, o poder universitário vinculado ao prestígio científico que se manifestou de forma mais evidente nas Faculdades de Ciências e de Letras.

Apesar de todas as formas de poder específico⁸ do campo universitário demandarem, em certa medida, algum dispêndio de tempo em atividades (política, científica, acadêmica, gestonária, intelectual etc.), a depender de suas particularidades, a principal característica do **poder propriamente universitário** é que ele é estritamente vinculado à noção de tempo (distâncias temporais), ou melhor, ao tempo de permanência e ao tempo despendido pelos agentes no campo universitário para se apropriar dessa forma de poder (por exemplo: rituais de consagração, participação em comissões, participação em instâncias colegiadas, reuniões, permanência em cargos importantes dentro da universidade, cerimônias etc.). Em vista disso, a lógica de reprodução (ordem das sucessões) baseada nas distâncias temporais, contribui com as estratégias desenvolvidas pelos agentes dominantes hierarquicamente responsáveis por definirem as posições ocupadas pelos agentes, não excluindo desse modo - nas situações em que o poder não se encontra formalizado - as relações de autoridade e dependência duradouras que também resultam em um mesmo efeito (BOURDIEU, 2013).

Isso posto, é salutar compreender que os agentes encontram a eficácia das suas estratégias de dominação quando as estruturas as fazem eficazmente possíveis (BOURDIEU, 2013). Em suma, o poder propriamente universitário se alicerça na possibilidade de demarcar temporalmente a posição dos agentes, ao passo que também delimita o espaço dos agentes que merecem e/ou podem competir no campo, bem como de inculcar nos agentes a crença (*doxa*), por meio dos mecanismos de dominação, e o interesse no jogo (*illusio*) baseado na espera consentida (como exemplo, é possível registrar o caso dos estudantes de doutorado que se submetem ao rigor acadêmico desde o seu ingresso); conformando, assim, as relações simbólicas no campo universitário.

O **prestígio científico**, por sua vez, é relativo ao capital científico em todas as suas formas (puro ou político), ele é obtido pela ocupação de função de direção de grupo de pesquisa, por número de citações e de publicações em revistas científicas de renome e em periódicos nacionais e internacionais que confirmam reconhecimento científico, por função de direção de instituição científica, pela obtenção de prêmios científicos, pelo recebimento de bolsas de pesquisa, pelo número de orientações de teses, de participação em comissões científicas e em congressos etc. Em suma, essas práticas são consideradas elementos do “poder ou autoridade científica” (BOURDIEU, 2013, p. 111). Por sua vez, a notoriedade intelectual é conferida aos agentes que representam a universidade em instituições políticas,

⁸ Cada campo possui um ou mais poderes/capitais que produzem mais eficazmente ganhos para os seus detentores, denominado na concepção bourdieusiana de “poderes/capitais específicos”.

na grande mídia, que publicam artigos nos jornais e revistas de prestígio e livros em grandes coleções (BOURDIEU, 2013).

De acordo com Deslandes e Maksud (2019), por meio de adaptações das categorias presentes em *Homo Academicus* (BOURDIEU, 2013), várias atividades representam capitais de prestígio científico quando se analisa o campo universitário brasileiro atual. Nesse sentido, atualmente, é possível classificar como capitais científicos as atividades avaliadas nos editais de concessão de bolsa de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) que se referem ao assessoramento em comissões do CNPq, à orientação de dissertação e tese, às publicações de mais alta relevância, às bolsas de produtividade, às participações em programas de pós-graduação etc. (DESLANDES; MAKSUD, 2019).

O capital científico tem como característica peculiar o interesse científico, este caracterizado ambigualmente e simultaneamente pelo interesse e pelo desinteresse, capaz de produzir ganhos simbólicos e de permitir, por meio de estratégias também ambíguas, que o cientista melhore sua posição no campo (BOURDIEU, 2004a). Além disso, embora complementares e concorrenciais, existe certa diferença entre o reconhecimento obtido pelo poder científico e o poder propriamente universitário, pois este último pode operar como uma forma substituta aos agentes de menor sucesso científico no campo universitário (BOURDIEU, 2013).

Como visto, ao abordar o conceito de capital, seus tipos e subtipos e o volume que cada agente ou grupo de agentes detêm, exige-se uma compreensão que adota a perspectiva relacional juntamente com os conceitos de campo e *habitus*. Em linhas gerais, observa-se na concepção bourdieusiana que é a partir da configuração e das posses dos diversos tipos de capitais que os agentes são posicionados hierarquicamente no espaço social. Por sua vez, o campo, por ter uma influência de duas vias junto aos agentes sociais, põe relevo às noções de *habitus* (estrutura estruturada e estrutura estruturante) e estratégias, pois, a partir da primeira, são engendradas as estratégias possíveis (MARTÍNEZ GARCÍA, 2017).

De acordo com Bourdieu (2013),

A estrutura do campo universitário é apenas o estado, num dado momento do tempo, da relação de forças entre os agentes ou, mais exatamente, entre os poderes que eles detêm a título pessoal e sobretudo por meio das instituições de que fazem parte. A posição ocupada nesta estrutura está no princípio das estratégias que visam transformá-la ou conservá-la modificando ou mantendo a força relativa dos diferentes poderes, ou se se prefere, as equivalências estabelecidas entre as diferentes espécies de capital. (BOURDIEU, 2013, p. 171).

Por conseguinte, os capitais específicos do campo universitário representam as principais dimensões constitutivas do espaço social tomado no presente estudo. Assim sendo,

no próximo subtópico será abordada a caracterização da universidade brasileira como construção histórica de um campo composto por lógicas próprias e uma configuração espacial diferenciada.

2.2 A universidade brasileira como construção de um campo

Compreender a instituição universitária exige uma leitura ampla, pois aspectos econômicos, sociais e políticos situados no tempo e espaço reverberaram em seus modos de existir e de funcionar ao longo da história. Isso ocorre, segundo Lahire (2002), porque as lutas interiores do campo universitário mantêm uma lógica própria; contudo, devido à relativa autonomia do microcosmo, as transformações e conflitos que ocorrem no macrocosmo pesam de forma significativa nas relações de força presentes no interior do campo universitário.

Fávero (2006) assevera que qualquer análise sobre a universidade exige entendê-la como parte de um todo, que se deve inseri-la no contexto da realidade factual. Para a autora, a história da universidade brasileira é marcada por impasses que guardam em sua origem e desenvolvimento correlação com as disfuncionalidades e transmutações das instituições presentes no país.

Assim sendo, antes de se proceder com a discussão proposta nesta subseção, é importante ressaltar que o processo de construção do campo universitário foi caracterizado pelo protagonismo de agentes dominantes - professores catedráticos - que arbitraram o funcionamento do campo, estruturando-o sob a égide do poder central. Nesse sentido, pontua-se que a concepção simbólica operante no contexto social, histórico e cultural se faz presente no sentido de legitimar a presença de grupos de agentes dominantes, podendo-se, assim, guardar relação com a naturalização histórica de que o espaço universitário fora construído de forma autoritária.

Corroborando isso, Gonzaga (2011) registra que a ausência da participação do corpo técnico-administrativo na construção do campo, conforme observado na historiografia e na literatura acadêmica, dá evidências de que, durante décadas, a existência dos trabalhadores técnico-administrativos das universidades é marcada por "[...] uma invisibilidade ativamente produzida que atravessou os tempos coloniais e está radicada na estrutura e no imaginário das sociedades e das suas instituições" (GONZAGA, 2011, p. 94). De acordo com Gonzaga (2011), a obra “Novos Atores na Cena Universitária”⁹, de José Eduardo do Nascimento da Fonseca, datada do ano de 1996, fruto de uma dissertação de mestrado de mesma autoria,

⁹ Ver: FONSECA, João Eduardo do Nascimento. **Novos atores na cena universitária**. Rio de Janeiro: UFRJ/NAU, 1996.

ênfatisa a carência de estudos científicos que focalizassem o segmento técnico-administrativo das universidades, ainda, na década de 1990 (FONSECA, 1997 apud GONZAGA, 2011).

Segundo Fávero (2006), no Brasil, inicialmente, a instituição universitária foi concebida e reconhecida como entidade que deveria atuar predominantemente na transmissão de bens culturais para grupos seletos em detrimento das demais funções atualmente consagradas nas universidades. Ao mesmo tempo, a universidade se constituiu como espaço de lutas políticas, econômicas, ideológicas e sociais; envolvendo, portanto, agentes diversos. Esse cenário foi marcado por leves e pontuais alterações ao longo da história da universidade brasileira, como será visto ao longo desta subseção, até assumir o modelo de gestão universitária e de universidade atualmente conhecido, contemplando as funções e papel da universidade no desenvolvimento do país baseado no tripé: ensino, pesquisa e extensão.

"Com relação às suas origens e características, o desenvolvimento do sistema de educação superior, no Brasil, pode ser considerado um caso atípico no contexto latino-americano" (OLIVEN, 2002, p. 24). A universidade brasileira foi criada tardiamente quando se compara o seu surgimento com o aparecimento dessa instituição em outros países; contrastando, desse modo, com a realidade de outros países da América Latina que já contavam com universidades em seu interior, quando da época em que eram colônias da Espanha, ainda no século XVI. Assim, a situação brasileira ficou marcada por um período em que Portugal exerceu forte controle político e cultural, influenciando fortemente a sociedade brasileira, em especial, sua elite (CUNHA, 2000; FÁVERO, 2006).

Para Cunha (2000), a diferença de postura entre Portugal e Espanha diante de suas respectivas colônias pode ter ocorrido pelo fato de a Espanha dispor em seu território de oito universidades de destaque no continente europeu ainda no século XVI, enquanto Portugal, na mesma época, demonstrava uma incipiente instalação universitária no seu interior, comprometendo, assim, a capacidade de proporcionar a formação de quadros docentes em número suficiente para viabilizar o fornecimento de recursos humanos docentes para sua colônia. Na ocasião, Portugal, dispunha apenas da Universidade de Coimbra e, mais tarde, da Universidade de Évora. Sendo a primeira, considerada a principal universidade de formação da classe dominante da colônia portuguesa nos três primeiros séculos da história do Brasil (OLIVEN, 2002).

De acordo com Fávero (2006), muito do que se tem registrado sobre a história da universidade brasileira situa-se no nível das intenções. Para a mesma autora, tais aspirações foram reprimidas desde a época dos jesuítas no século XVI, com a tentativa de se criar uma instituição universitária para possibilitar a continuidade dos estudos para os egressos dos

colégios jesuítas, que por sua vez encontravam tais possibilidades em universidades europeias, a exemplo da Universidade de Coimbra; além disso, ao longo dos séculos seguintes houve registros de intenções diversas para sua instituição na colônia, porém sempre seguidas de repressão e controle por parte da coroa portuguesa.

Cunha (2000) ressalta que Portugal atuou na supressão das universidades no território brasileiro com o objetivo de anular uma possível emancipação política, crítica e sociocultural, principalmente, quando a metrópole observara os avanços ideológicos - liberdade política e econômica - potencializados pelo movimento cultural do Iluminismo nos séculos XVII e XVIII na Europa se difundindo pelas colônias americanas, com maior frequência, a partir do século XVIII.

Nesse quadro, apesar das enormes contribuições dos jesuítas para a oferta de ensino superior no Brasil colonial, a educação superior brasileira atual guarda grande relação com as instituições de ensino superior que emergiram no começo do século XIX (CUNHA, 2000). Assim, a partir de 1808, com a chegada da Família Real Portuguesa, após sua fuga de Lisboa para o Brasil, ocasionada pela invasão das tropas napoleônicas em Portugal, o Príncipe Regente à época Dom João VI, atendendo ao clamor e incentivo financeiro de comerciantes da Bahia para instituição de uma universidade no Brasil, criou em Salvador o curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. Posteriormente, após a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, multiplicaram-se essas instituições na nova sede, passaram a existir as Academias Militares, uma Escola de Cirurgia e a Escola de Belas Artes (OLIVEN, 2002).

É importante frisar que a transferência da corte para o Brasil não resultou obrigatoriamente numa simples replicação do modelo de universidade adotado pela metrópole portuguesa; pelo contrário, incutiu, nas classes dominantes portuguesa, novos paradigmas para a educação superior com base principalmente no pensamento educacional francês (CUNHA, 2000; OLIVEN, 2002). Ademais, o “novo ensino superior nasceu, assim, sob o signo do Estado nacional, dentro ainda dos marcos da dependência econômica e cultural, aos quais Portugal estava preso, respectivamente, à Inglaterra e à França” (CUNHA, 2000, p.153).

Oliven (2002, pp. 25-26), descreve o contexto da educação superior brasileira do início do século XIX da seguinte maneira:

As primeiras faculdades brasileiras – Medicina, Direito e Politécnica – eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e possuíam uma orientação profissional bastante elitista. Seguiam o modelo das Grandes Escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa. Tanto sua organização didática como sua estrutura de poder baseavam-se em cátedras vitalícias: o catedrático, “lente proprietário”, era aquele que dominava um campo de saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida.

Segundo Cunha (2000), no período imperial (1822-1889), o ensino superior tornou-se mais denso com a **incorporação das cátedras aos cursos**, surgindo também as academias. No entanto, tal expansão se limitava a contemplar as necessidades de capacitação profissional em torno de regiões que recebiam investimentos de infraestrutura ferroviária, portuária, industrial etc. Além disso, a organização e administração da educação superior eram bastante centralizadas e já havia muita dependência do poder central no que se refere às determinações de currículos dos cursos e à nomeação de professores catedráticos e de diretores das unidades educacionais. Mudanças mais significativas na educação superior brasileira passaram a ocorrer somente a partir do golpe de Estado de 1889, movimento liderado pelos monarquistas ressentidos, positivistas e liberais. Após esse evento, surge a constituição de 1891, documento que “resultou de conflitos e composições dessas correntes político-ideológicas” (CUNHA, 2000, p. 156). Destarte, a república marcou sobremaneira a cisão entre igreja e estado, rompimento esse que já vinha sendo desenhado ao final do império, também possibilitou maior descentralização e liberdade de atuação política por parte das oligarquias regionais (SCHWARTZMAN, 2001).

Fávero (2006) assinala que a Constituição de 1891, mesmo com a previsão de atribuição do poder central no que concerne ao ensino superior, não atribuiu exclusividade para esse poder. Nesse contexto, a autora afirma que o período da primeira república (1891-1930) ficou marcado pela existência de diversas reformas orientadas por ideias positivistas, a exemplo da Reforma Rivadávia Corrêa de 1911 que instituiu o ensino livre (BRASIL, 1911). Tal instrumento possibilitou o surgimento de universidades de iniciativa dos poderes estaduais, consideradas instituições livres, como as iniciativas que surgiram nos estados de Amazonas, São Paulo e Paraná, nos anos de 1909, 1911 e 1912, respectivamente.

Cunha (2000) explica a expansão do ensino superior nas duas primeiras décadas da primeira república com base em dois aspectos paralelos. O primeiro se refere à demanda por educação superior em virtude das mudanças institucionais e econômicas. O segundo, de ordem ideológica, explica-se como resultado de lutas dos liberais e positivistas. Nesse contexto, a partir de um conjunto de reformas que contribuíram para facilitação de ingresso e multiplicação de estabelecimentos públicos e privados de ensino superior entre anos de 1891 a 1910, surgiram nesse período, 27 escolas superiores no Brasil.

Quanto às dificuldades de se instalar a instituição universitária no final do século XIX e início do século XX, Oliven (2002) atribui peso à influência das ideias positivistas defendidas pelo coletivo de oficiais que assumiu o poder e proclamou a república em 1889, pois havia a defesa, pelas lideranças políticas da República Velha, de que a instituição

universitária não era adequada ao momento socioeconômico pelo qual o Brasil passava que exigia uma formação de viés mais técnico-profissionalizante e desvinculada da ordem religiosa.

Nessa conjuntura, começaram a emergir tentativas concretas de se criarem as instituições universitárias no Brasil, que foram, em curto prazo, reprimidas ou impedidas de serem consideradas universidades pelo poder central. Como exemplo disso, apresenta-se o caso da Universidade do Paraná, que foi criada em 1912, por meio de Lei Estadual nº 1.284, no Estado do Paraná, na qual se reuniram as Faculdades de Engenharia, Farmácia, Odontologia, Direito e Comércio, e foi reprimida pelo Governo Federal quando estabeleceu em norma que as instituições universitárias só seriam reconhecidas caso a população onde elas estivessem localizadas fosse superior a 100 mil habitantes, o que não era o caso da cidade de Curitiba, pois não se enquadrava nesse critério estabelecido pelo Decreto-Lei nº 11.530, de março de 1915 (ROMANELLI, 1986).

Neste ponto, é oportuno ressaltar que tanto na Reforma Rivadávia Corrêa de 1911, Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911 (BRASIL, 1911), como a Reforma Carlos Maximiliano, Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 (BRASIL, 1915), o pessoal administrativo foi excluído da congregação, com exceção do secretário o qual tinha a incumbência de lavrar as atas das sessões e prestar informações quando exigidas (BRASIL, 1911). A congregação foi uma instância que representara grandes poderes no ensino superior durante a primeira república em virtude do poder de demarcar as posições dos demais agentes, seja por meio da organização das comissões examinadoras, da concessão de títulos, da prerrogativa de eleger o diretor de estabelecimento, da administração dos aspectos didáticos, e do fato de poder escolher dentre os seus integrantes um representante no Conselho Superior de Ensino do Governo Federal. Nesse sentido, a estruturação assimétrica no ensino superior já fora delineada com supremacia do poder nas mãos dos professores de maior nível hierárquico (ordinário/catedrático), agente presente na congregação e no cargo de diretor de instituição federal de ensino superior.

Assim, prevista na Reforma Carlos Maximiliano (PALMA FILHO, 2010), como instituição a ser oportunamente instituída pelo Governo Federal, conforme artigo sexto do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, que reorganizava educação secundária e superior na primeira república (BRASIL, 1915), a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), só veio se constituir como a primeira universidade oficialmente criada no Brasil no âmbito do Governo Federal no ano de 1920. O presidente Epitácio Pessoa, por meio do Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, instituiu a Universidade do Rio de Janeiro, reunindo a Escola Politécnica

do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro (FÁVERO, 2006). No entanto, a criação da Universidade do Rio de Janeiro em 1920, ao agregar as três escolas de caráter profissional, não trouxe uma real integração entre elas, pois cada unidade conservou suas propriedades devido à autonomia didática e administrativa concedida a elas, quando da criação da URJ (FÁVERO, 2006; ROMANELLI, 1986; BRAGGIO, 2019).

Além disso, a URJ não alterou substancialmente o que já se apresentara no ensino superior, pois sua vocação e atributos ainda continuavam caracterizados pelo ensino em detrimento da pesquisa, pelo caráter elitista, pela formação estritamente profissionalizante e pela manutenção da autonomia das faculdades em seu interior (OLIVEN, 2002).

Mais tarde, na reforma Rocha Vaz de 1925 (Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925), última reforma do período da Primeira República, foi mantida a organização da URJ, alterou-se apenas a escolha do reitor das universidades que passaria a ser designado pelo presidente da república em escolha dentre os diretores das respectivas faculdades que as constituíssem. O supramencionado decreto concedeu a permissão para criação de outras universidades nos termos da URJ nos estados de Minas Gerais, Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Sul e São Paulo (BRASIL, 1925). Contudo, apenas o estado de Minas Gerais recebeu uma universidade na década de 1920. Criada por meio da agregação de escolas de ensino profissional, a Universidade de Minas Gerais (UMG) foi instituída formalmente em 1927, quando foram reunidas as Escolas de Engenharia, Medicina e Direito.

Após a criação da UMG, o poder central por meio do Decreto nº 5.616, de 28 de dezembro de 1928 (BRASIL, 1928), embora mantivesse a permissão para criação de universidades com autonomia didática e administrativo-econômica nos Estados, trouxe exigências de cunho econômico, patrimonial e fiscalizatório; considerando-se a necessidade de comprovação de patrimônio mínimo para seu funcionamento, de consolidação de três faculdades com no mínimo 15 anos de funcionamento e, ainda, de sujeição à fiscalização do Departamento Nacional de Ensino.

Nesse cenário, a URJ e a UMG figuraram como as primeiras universidades brasileiras criadas antes do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 que estabeleceu o regime universitário para o ensino superior no país (ROMANELLI, 1986).

Quanto à URJ, Fávero (2006, p. 22) argumenta que

[...] sua instituição teve o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no país. Esse debate, nos anos 20 do século passado, adquire expressão graças, sobretudo, à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Entre as questões recorrentes destacam-se: concepção de universidade; funções que deverão caber às

universidades brasileiras; autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil.

De acordo com Oliven (2002) a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, que fora incorporada à Universidade do Rio de Janeiro em 1920, teve uma atuação representativa no início do século XX no que diz respeito às iniciativas e aos debates nos ambientes acadêmicos sobre o ensino e a pesquisa na educação superior brasileira. A autora acrescenta ainda que, contrariando as ideias positivistas reinantes no cenário educacional brasileiro no início do século passado, as ideias defendidas por aqueles atores culminaram na criação da Academia Brasileira de Ciências (ABC) no ano 1916. Posteriormente, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, as discussões em torno da pesquisa e do papel da universidade ganharam mais força no ambiente sociopolítico brasileiro.

Como marco da luta ideológica na educação brasileira encarregado de sensibilizar o governo e educadores para os problemas da educação brasileira, surgiu o movimento renovador no seio da ABE. Tal movimento teve inspiração no livro de Carneiro Leão intitulado de “A Educação” - datado de 1909, obra que marca a introdução do pensamento ideológico daquele movimento no Brasil - e em ideias que vigoravam nos Estados Unidos e na Europa, convergindo para o que ficou conhecido no Brasil como Educação Nova (ROMANELLI, 1986).

Schwartzman (2001) ressalta a essência pedagógica contida na expressão Educação Nova importada por Anísio Teixeira com base nos conhecimentos aprendidos por ele na Universidade de Columbia, pois tal expressão no campo da educação remete aos princípios de liberdade individuais, da engenhosidade intelectual, da inventividade, do pensamento original; aspectos esses que conflitam com os elementos que compõem a educação tradicional fortemente baseada na transmissão do conhecimento e de sua fixação pelos alunos. Por outro lado, Romanelli (1986) aponta que houve várias críticas relativas às acepções muito diversas do que seria a Educação Nova importada para o país, pois a diversidade de interpretação proporcionou o surgimento de políticas educacionais descentralizadas e não integradas, criando entraves para a construção de soluções dos problemas educacionais e sociais vigentes no país.

A partir, então, das conferências da ABE, sendo a primeira dela em 1927¹⁰, realizada em Curitiba, e as posteriores, mais especificamente, a quarta e quinta conferências, com debates fervorosos em torno da consolidação de uma ideologia que contemplasse as questões da obrigatoriedade, da laicidade, da gratuidade, da coeducação e de um plano nacional de

¹⁰ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001825.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

educação, foi que culminou na publicação do que ficou conhecido por Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional, documento publicado em 1932 (ROMANELLI, 1986). Nesse ínterim, destaca-se a ausência de tratamento sobre o pessoal administrativo das universidades, tanto na primeira conferência da ABE, de 1927, como no Manifesto dos Pioneiros, de 1932.

Em suma, o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 teve como premissas a retomada e a expansão da intervenção do estado que a Primeira República cessou. Nesse sentido, os pioneiros da educação buscavam a modernização e racionalização da educação nacional como forma de resolver os problemas da educação atribuindo ao governo federal a incumbência de realizar tal feito (SCHWARTZMAN, 2001).

Nesse quadro, é importante ressaltar que apesar de toda movimentação em torno da transformação das universidades na década de 1920, a concepção de universidade defendida pela ABE no que tange ao pressuposto da universidade como ambiente de pesquisa não chegou a ser concretizada, a nível federal, com a criação da URJ em 1920, tampouco, a nível estadual, com a criação da UMG em 1927 (FÁVERO, 2006; BRAGGIO, 2019).

Isso posto, compreende-se que o período da primeira república foi caracterizado por descentralização educacional e política que reverberaram nas universidades e instituições de ensino superior da época. Por sua vez, o período do Estado Novo (1930-1945) foi marcado pela centralização das políticas educacionais desde a instalação do Governo Provisório como pode ser constatado na Reforma Francisco Campos¹¹.

Corroborando com a afirmação acima, Fávero (2006, p. 23), assevera que

Se a Primeira República é caracterizada pela descentralização política, a partir dos anos 20, e sobretudo, após 1930, essa tendência se reverte, começando a se incrementar uma acentuada e crescente centralização nos mais diferentes setores da sociedade. Nesse contexto, o Governo Provisório cria o Ministério da Educação e Saúde Pública (14/11/1930), tendo como seu primeiro titular Francisco Campos, que, a partir de 1931, elabora e implementa reformas de ensino - secundário, superior e comercial - com acentuada tônica centralizadora. Trata-se sem dúvida, de adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho.

¹¹ A Reforma Francisco Campos foi constituída por decretos instituídos no governo provisório de Getúlio Vargas no ano de 1931, a saber: Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31), o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31) e organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31). Tais decretos foram elaborados seguindo uma concepção centralizadora com o objetivo de desenvolver o campo educacional nos níveis secundário, superior e comercial seguindo um modelo compatível com a modernização do país (FÁVERO, 2006).

O Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, denominado Estatuto das Universidades Brasileiras, estabeleceu que o ensino universitário deveria levar em conta as reclamações e exigências do país, numa tentativa de consolidar políticas estruturais para esse nível de ensino que consubstanciassem as ideias presentes no contexto sociopolítico da época. Nesse sentido, o supracitado estatuto prescreveu como finalidade da universidade a elevação do nível cultural, o estímulo da pesquisa, o preparo técnico e científico superior para exercício de atividades que exigissem o preparo técnico e científico superior. Além disso, admitiu variantes regionais no que diz respeito à administração e aos formatos didáticos e prescreveu o desenvolvimento de ações que beneficiassem a alta cultura nacional por meio da relação com universidades estrangeiras (BRASIL, 1931).

A supracitada legislação ainda estabeleceu que o professor catedrático - ator presente no campo educacional brasileiro desde 1808, incluído por D. João VI - deveria, além de ensinar a disciplina de sua especialização, realizar e estimular pesquisas, contribuindo, sobretudo, para o progresso da ciência e o desenvolvimento cultural (BRASIL, 1931).

Como é possível observar no exposto acima, como transmutação, o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 trouxe, ao menos no papel, a prerrogativa da organização didática universitária consubstanciada no ensino e na pesquisa, fruto da repercussão política e ideológica no campo educacional travada mais fortemente no final da década de 1920. Nesse sentido, a reforma Francisco Campos de 1931 inovou em relação à Reforma Carlos Maximiano de 1915 ao acrescentar a atividade de pesquisa ao fazer do professor catedrático, alterando de forma oficial o papel da universidade brasileira. Embora tivessem existido aproximações do ensino superior com a pesquisa a nível das reformas educacionais de âmbito nacional até então abordadas neste estudo - como exemplo, na área de anatomia, com a criação do Instituto Anatômico anexado à Faculdade de Medicina da URJ e subdivisão dos seus respectivos departamentos para atividades de ensino e pesquisa (BRASIL, 1925) -, quando da reforma Rocha Vaz de 1925; não houve na década de 1920 a integração entre ensino e pesquisa (BRAGGIO, 2019), nas demais áreas do conhecimento que perfaziam a universidade.

Ainda de acordo com o Estatuto das Universidades Brasileiras, a administração da universidade deveria ser exercida pelo Reitor e pelo Conselho Universitário, garantindo a presença dos estudantes nesse órgão consultivo e deliberativo da universidade, representados pelo presidente do Diretório Central dos Estudantes, e de forma não muito clara, por um representante de associação de diplomados que, porventura, tivesse sido constituída. Outro aspecto que chamou atenção foi a composição da Assembleia Geral Universitária, que previu

cooptação de todos os professores de todos os estabelecimentos universitários para tratar das ocorrências e progressos no âmbito acadêmico e da entrega de títulos honoríficos e de diplomas por título de doutor, solenidades essas, que contavam com a presença de autoridades da República (BRASIL, 1931).

Ressalta-se, como oportuno, que a representação discente no âmbito universitário foi resultado de intensas lutas no campo ideológico e político. Nesse quadro, contribuiu para a tomada de consciência estudantil brasileira o Manifesto de Córdoba, que foi publicado em 1918 na cidade argentina de mesmo nome, com repercussão na instituição universitária argentina e expansão para o corpo discente de universidades de outros países latino-americanos nas décadas de 1920 a 1940. Contudo, apesar de o efeito de tal manifesto no Brasil ter sido inicialmente ínfimo, ele repercutiu na adesão dos estudantes brasileiros aos seus preceitos na década de 1960. Não obstante, destaca-se a criação, em 1938, da União Nacional dos Estudantes (UNE), como instância representativa máxima dos estudantes a nível nacional. Entre os direitos e aspectos pleiteados pelos estudantes universitários brasileiros, estavam o direito de voto, o estabelecimento de uma relação menos hierárquica do ponto de vista pedagógico e disciplinar entre docentes e discentes, a idealização de uma reforma universitária que aproximasse a universidade às necessidades da sociedade brasileira etc. Em suma, criticava-se o caráter antidemocrático da gestão universitária e a relação de poder entre professores catedráticos e estudantes (BRAGGIO, 2019).

Para Cunha (2000) o protagonismo estudantil na universidade brasileira se deu tardiamente e guardou grande relação com a reforma universitária realizada em Córdoba. O atraso da participação desse segmento pode ser justificado pela dispersão territorial dos estudantes nas instituições de ensino superior nas primeiras décadas do século XX, caracterizando movimentos reivindicatórios sem coesão nacional. Porém, com a criação da UNE - entidade criada durante o II Congresso Nacional de Estudantes, realizado em 5 de dezembro de 1938, quando se discutiram sugestões para reforma educacional brasileira inspiradas em ideias presentes na Carta de Córdoba - e maior articulação do segmento discente no meio político, as reivindicações dos estudantes foram tomando forma em torno da luta contra o autoritarismo presente no campo político e educacional do período do Estado Novo no Brasil. Entre as reivindicações dos estudantes, estavam a inclusão do corpo discente na escolha de reitores e diretores, a paridade representativa com os docentes nas instâncias decisórias, as liberdades de manifestação, de pensamento, de associação discente na universidade etc. As aspirações reformistas dos estudantes brasileiros não tiveram aceitação durante o Estado Novo. Por outro lado, inspiraram, mais tarde, o segmento estudantil a

prosseguir com as lutas e críticas ao ensino superior com vistas a promover uma reforma universitária que contemplasse a orientação ideológica dos estudantes na década de 1960.

Retomando a discussão em torno do primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, quanto à gestão dos Institutos Universitários - unidades isoladas convencionalmente conformadas pelas Faculdades de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras -, o documento de 1931 estabeleceu como instâncias de suas administrações: a diretoria, o conselho técnico-administrativo e a Congregação (BRASIL, 1931). Vale destacar que, nas instâncias administrativas dos institutos universitários previstos no estatuto de 1931 (Conselho Técnico-Administrativo e Congregação), os agentes de maior influência foram os professores catedráticos. Nesse sentido, o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 contribuiu desde logo para a manutenção de uma relação de autoridade nos institutos universitários, conservando a dominação histórica dos professores catedráticos na estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro, até mesmo entre os próprios professores de outras classificações. Diante do exposto, Romanelli (1986) argumenta que a subordinação das outras categorias docentes ao professor catedrático reforçara uma lógica autoritária no ambiente universitário.

Quanto à manutenção do professor catedrático na estrutura universitária nas normas e decretos da década de 1930, Fávero (2006) afirma o seguinte:

No Brasil, os privilégios do professor catedrático adquiriram uma feição histórica, apresentando-se o regime de cátedra como núcleo ou *alma mater* das instituições de ensino superior. E mais, a idéia de cátedra contida nesse Estatuto ganha força com as Constituições de 1934 e 1946, subsistindo até 1968, quando é extinta na organização do ensino superior, mediante a Lei nº 5.540/68. (FÁVERO, 2006, p. 24).

Quanto aos aspectos histórico e político contidos no plano da educação superior brasileira no início do governo de Getúlio Vargas, a partir da reforma Francisco Campos de 1931, é possível identificar que a elaboração dessa reforma teve um caráter conciliador, buscando estabelecer uma universidade com um padrão nacional que proporcionasse o ensino sem desconsiderar a importância da pesquisa. No entanto, a pesquisa dissociada do ensino e a rigidez na organização das instituições universitárias, com influência governamental e do então, recém-criado, Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão consultivo e deliberativo, concebido para prestar assessoria ao Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, não contribuíram para o fortalecimento da autonomia universitária, tampouco para o modelo de universidade que amparasse a comunidade científica, como defendido pela ABE e pela ABC (SCHWARTZMAN, 2001).

Criada em 1934, a Universidade de São Paulo (USP), segundo Oliven (2002), revelou-se como uma importante possibilidade de alteração no rumo das universidades brasileiras; ao contar com docentes estrangeiros com atuação na pesquisa, a instituição se destacou como referência na pesquisa no Brasil. A USP apareceu, então, como a primeira universidade que adotou as normas estabelecidas nos Estatutos das Universidades de 1931. Seu surgimento representou como inovação a integração da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, unidade estratégica para a sistematização dos objetivos de formação docente, magistério secundário, o desenvolvimento dos altos estudos desinteressados e a pesquisa. Já em 1935, foi criada pelo Secretário de Educação Anísio Teixeira a Universidade do Distrito Federal (UDF), destacando-se pela presença de um Instituto de Educação; porém, sua existência foi breve, pois em 1939 ela foi extinta e incorporada à Universidade do Brasil (UB), cuja nomenclatura foi alterada posteriormente para Universidade do Rio de Janeiro (ROMANELLI, 1986).

Ainda sobre a UDF, Fávero (2006) assinala que essa universidade foi concebida pautada nos ideais de liberdade intelectual e autonomia universitária – elementos necessários para a universidade se realizar como espaço de produção de conhecimento e de pesquisa –, no entanto, ela terminou sendo dissolvida muito precocemente devido ao contexto político em que as liberdades eram suprimidas. Nesse sentido, Schwartzman (2001) esclarece que a UDF conflitava de forma ideológica e institucional com as políticas e planos do governo central, este representado na figura do Ministro da Educação, Gustavo Capanema, cuja idealização de uma universidade nacionalmente padronizada, conforme planejado anos antes por Francisco Campos, fora defendida em sua gestão na pasta educacional.

Schwartzman (2001) pontua que as duas primeiras universidades criadas na década de 1930 não foram de iniciativa do governo federal. O autor coloca que a USP foi criada pelo governo do estado de São Paulo e a UDF, pelo governo da cidade de Rio de Janeiro, salientando que ambas surgiram em um contexto de dependência de apoio regional para manutenção do regime getulista no início da década de 1930, antecedendo, portanto, o que seria mais tarde o regime autoritário do Estado Novo. No entanto, é necessário acrescentar ao exposto acima que a Universidade de Porto Alegre, também de iniciativa estadual, foi criada em 1934 pelo Decreto Estadual nº 5.758, de 28 de novembro de 1934, seguindo, à semelhança das outras duas universidades em questão, com a tentativa de modernização da universidade em torno da autonomia didática, científica e administrativa.

Nesse quadro, surgiu por meio da Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, a Universidade do Brasil, substituindo a Universidade do Rio de Janeiro, incorporando às escolas profissionais dessa, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, servindo como modelo nacional para ser

replicado em todo território nacional. Ao tratar da organização da Universidade do Brasil, a legislação de 5 de junho de 1937 definiu que a Universidade do Brasil seria uma comunidade de professores e alunos, dedicada aos estudos (BRASIL, 1937). É importante frisar que naquele dispositivo, os atores reconhecidos como parte da instituição universitária eram os docentes e discentes, não estando inseridos os outros atores, a exemplo dos técnico-administrativos, ou melhor, do **pessoal administrativo**, expressão adotada, até então, em outras legislações nacionais sobre o ensino superior.

Para Fávero (2006), a lei que criou a Universidade do Brasil no ano de 1937, não trouxe avanços quanto à autonomia universitária, pois manteve a escolha de reitores e diretores como prerrogativa do presidente da república, além disso, a norma estabeleceu forte inibição das atividades político-partidárias, tendo em vista o contexto autoritário que perdurou até outubro de 1945, com a deposição de Getúlio Vargas da presidência. Por outro lado, durante a transição para o período da redemocratização do país, no Governo Provisório, a Universidade do Brasil teve a autonomia administrativa, didática, financeira e disciplinar concedida por meio do Decreto-Lei nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945, sancionado pelo Presidente José Linhares.

Segundo Schwartzman (2001), com a industrialização e crescente urbanização no Brasil após a segunda guerra mundial, a comunidade científica brasileira se envolveu mais fortemente no processo de desenvolvimento científico e tecnológico nacional, fato esse que culminou com a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1948, como espaço para discussão e fortalecimento da ciência. Além disso, no ano de 1951 foram criados o CNPq e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), confirmando a nível de governo central que o fortalecimento da tecnologia, da pesquisa e da ciência era estratégico para o desenvolvimento do país. Além daquelas instituições, surgiram instituições voltadas para o ensino e pesquisa, a exemplo do Instituto Tecnológico da Aeronáutica, que foi considerada a melhor escola de engenharia do Brasil na década de 1950 (SCHWARTZMAN, 2001).

Ainda de acordo com Schwartzman (2001), paralelamente à criação e expansão das instituições de pesquisa nas décadas de 1940 e 1950, as universidades passaram por uma expansão na rede federal de ensino superior principalmente, contudo, sem alterar o velho contexto universitário de agregação de instituições locais, com raras exceções; bem como na rede particular, em virtude da demanda por uma educação superior profissionalizante, mais especificamente pelos benefícios sociais obtidos por meio do título universitário (renda, prestígio etc.).

Nesse panorama, embora mantivesse o caráter profissionalizante do ensino superior, escolarização que possibilitaria a obtenção de diploma como “[...] privilégio para exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargos públicos [...]” (BRASIL, 1961), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, trouxe aspectos que delinearão o papel da universidade brasileira, tais como a justaposição da pesquisa e da formação profissional, a cooperação entre entidades de pesquisa e unidades de capacitação profissional, a oferta de cursos de graduação, pós-graduação, especialização, extensão e aperfeiçoamento, a autonomia nos âmbitos didático, financeiro, administrativo e disciplinar, e a representatividade estudantil nos conselhos departamentais e universitários (BRASIL, 1961).

Nesse sentido, o normativo supracitado modificou e reforçou alguns aspectos relacionados às práticas universitárias no campo universitário brasileiro. A criação da Universidade de Brasília (UnB) no ano de 1961 representou um marco da modernização da educação superior brasileira (FÁVERO, 2006). Organizada por Darcy Ribeiro, essa universidade trazia a organização colegiada e era constituída por bases disciplinares com responsabilidades pelas atividades de ensino e pesquisa na graduação e pós-graduação (SCHWARTZMAN, 2001).

É importante frisar que a Pós-Graduação brasileira se institucionalizou sob o contexto do regime militar e do projeto de desenvolvimento científico e tecnológico nacionalista. Além disso, a regulamentação desse novo nível de ensino, composto por mestrado e doutorado, foi materializada pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº 977 de 3 de dezembro de 1965 (BALBACHEVSKY, 2005 apud DESLANDES; MAKSUD, 2019).

No final da década de 1960 a educação superior brasileira passou a ser regrada pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, instrumento este que já previa a autonomia administrativa, financeira e didático-científica das universidades brasileiras. O ensino superior passou a ser concebido de forma indissociável da pesquisa, consistindo como objetivo profícuo das instituições universitárias “a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário” (BRASIL, 1968).

A partir da reforma universitária de 1968 foram introduzidos aspectos que transformaram as relações e configurações do campo universitário, tais como: (a) existência de apenas uma única carreira docente com base na integração entre o ensino e a pesquisa; (b) primazia dos títulos universitários e dos trabalhos científicos sobre os demais aspectos quanto ao ingresso e à progressão na carreira docente; (b) o enquadramento como atividade do magistério superior das atividades consideradas de gestão universitária quando exercidas por

docentes; (c) a atribuição da coordenação didática de cada curso a um colegiado próprio, envolvendo docentes representantes das unidades com participação no ensino do respectivo curso; (d) possibilidade de enquadrar de forma progressiva os docentes no regime de dedicação exclusiva às atividades de pesquisa e ensino; (e) criação da função de monitor para estudantes de graduação, possibilitando-lhes a obtenção de remuneração e de título para ingresso na carreira docente do ensino superior em momento posterior; (f) existência da estrutura departamental englobando aspectos administrativo, didático e científico, responsável pelas disciplinas da área; e (g) racionalização organizacional, visando o melhor aproveitamento dos recursos humanos e materiais da universidade.

Ainda conforme o supracitado estatuto, foi previsto que o corpo discente passaria a contar com direito a voto e voz nas instâncias colegiadas, participação essa limitada a um quinto da composição total dos integrantes dos órgãos colegiados e comissões das universidades. No entanto, não ficou claro quais seriam as possibilidades de participação do segmento técnico-administrativo conforme se observa no texto da lei a seguir:

Art. 14. Na forma do respectivo estatuto ou regimento, o colegiado a que esteja afeta a administração superior da universidade ou estabelecimento isolado incluirá entre seus membros, com direito a voz e voto, representantes originários de atividades, categorias ou órgãos distintos de modo que não subsista, necessariamente, a preponderância de professores classificados em determinado nível. (BRASIL, 1968).

Isso posto, é salutar registrar que no texto da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, não há menção do corpo técnico-administrativo da universidade, deixando indefinidas as possibilidades de participação desse segmento; compreendendo-se, portanto, de um teor simbólico e distintivo que naturaliza a ausência do pessoal administrativo, bem como o uso de expressões, tal como a utilizada na composição do conselho curador, no parágrafo único, do artigo décimo quinto da supracitada norma, onde há uma reserva de um terço da composição do conselho curador para os “[...] elementos estranhos ao corpo docente e ao discente da universidade ou estabelecimento isolado [...]” (BRASIL, 1968).

Conforme Schwartzman (2001), a reforma de 1968 implantou aspectos organizacionais de instituições universitárias dos Estados Unidos com destaque na área de pesquisa. Destacam-se a criação dos departamentos, dos créditos curriculares, do ciclo básico e da pós-graduação (doutorado e mestrado). Segundo o mesmo autor, tais importações do modelo universitário americano, já experimentadas quando da criação UnB, em 1961, marcaram o fim do arcaico modelo de cátedras e transformaram substancialmente as relações hierárquicas nas universidades, seja por criação dos departamentos, seja pelas novas formas de admissão que se pautaram mais fortemente na avaliação de títulos de pós-graduação dos

docentes, bem como fez surgir o vínculo docente de tempo integral como forma de alavancar a qualidade da educação superior.

Como resultado mais impactante da transformação provocada no campo universitário brasileiro a partir da Reforma Universitária de 1968, têm-se a instauração da

supremacia dos novatos no campo acadêmico, daqueles agentes dotados de um *habitus* de pesquisa, que possuem e acumulam capital científico por meio da atividade de investigação. [...] Os novos dominados são aqueles que se ocupam principalmente do ensino (de graduação), atividade cada vez menos valorizada nesse campo. [...] O menor *status* acadêmico da atividade de ensino em relação à pesquisa, da graduação comparada à pós-graduação, da licenciatura em relação ao Bacharelado [...]. (PEREIRA, 2000, p. 200).

Na ocasião, para alcançar os objetivos estratégicos na ciência e tecnologia, no tocante aos recursos de financiamento, destacaram-se a criação, pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES), no ano de 1969, do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), posteriormente, no ano de 1971, convertido em Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e, no ano de 1975, a reestruturação do CNPq (BALBACHEVSKY, 2005 apud DESLANDES; MAKSUD, 2019).

Em relação ao controle de qualidade desse novo nível de ensino, os processos de avaliação da pós-graduação passaram a ser desenvolvidos pela CAPES no ano de 1976, destacando-se a introdução da avaliação por pares, a formação de comitês compostos por cientistas com prestígio científico, e mais tarde, em 1998, foram introduzidos pela CAPES regramentos mais rigorosos com vistas a tornar os processos avaliativos mais robustos (BALBACHEVSKY, 2005 apud DESLANDES; MAKSUD, 2019). Desse modo, a atuação desses novos agentes e instituições foram responsáveis por modificar a estrutura do campo científico e acadêmico, pois, a partir da reforma de 1968 foi observada uma “[...] reorganização das relações de poder no campo universitário brasileiro e uma nova orientação na distribuição de capital específico desse campo” (PEREIRA, 2000, p. 195).

A Constituição Federal de 1988 incorporou a extensão ao ensino e à pesquisa, constituindo-se, assim, os três pilares da universidade. A norma estabelece em seu artigo ducentésimo sétimo que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). No tocante à gestão do ensino, o mesmo regramento, no inciso sexto do artigo 206, registra que a “gestão democrática do ensino público” é um dos princípios que alicerça a educação nacional.

Cabe destacar que foi estabelecido apenas no ano de 1995, por meio da Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995, na situação específica da escolha dos reitores¹², que o voto do corpo docente tem peso de setenta por cento em relação ao voto dos outros segmentos (BRASIL, 1995). Além disso, a supracitada lei determina que apenas docentes situados nos dois níveis mais altos da carreira ou com titulação de doutor e que figurem em listas tríplices podem ocupar tais funções, após escolha do presidente da república; ou, ainda, professores de outras instituições no caso de não existir quantitativo suficiente de professores enquadrados nas situações elencadas acima. É importante pontuar que tal regramento também se aplica à escolha dos diretores e vice-diretores de unidades acadêmicas que, embora sejam nomeados pelo reitor, são escolhidos obedecendo o mesmo peso representativo dos docentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece o funcionamento da educação brasileira em todos os seus níveis. Nesse dispositivo legal, a universidade, dotada de autonomia administrativa, didática e científica, se dedica ao tripé pesquisa, ensino e extensão, como já previsto na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), formando profissionais de nível superior e servindo como espaço para cultivo e disseminação do conhecimento científico e cultural (BRASIL, 1996).

Nesse quadro, ainda conforme a LDB de 1996, artigo 86, as universidades foram integradas ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia tendo em vista que se configuram também como instituições com atividades de pesquisa. Quanto à composição do quadro docente universitário, a supracitada lei determina que pelo menos um terço do corpo docente precisa ter título de mestre ou doutor e um terço do corpo docente deve ser contratado sob o regime de tempo integral (BRASIL, 1996), consolidando, de uma vez por todas, as modificações instituídas pela reforma de 1968.

A LDB de 1996 também tratou de instrumentalizar a gestão democrática nas universidades, ainda conforme previsto na Constituição Federal de 1988, introduzindo outros

¹² É importante pontuar que no ano de 2019 o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 914, de 24 de dezembro de 2019, cujo objetivo era a alteração no processo de escolha dos dirigentes das universidades brasileiras, dos institutos federais e do Colégio Pedro II. A supracitada norma não chegou a ser acolhida nas casas legislativas e perdeu a vigência no dia 2 de junho de 2020. Esse momento poderá ficar marcado como uma tentativa de intervenção política nas instituições universitárias ao passo que historicamente os reitores das universidades que foram escolhidos pela comunidade universitária sempre eram nomeados pelo presidente da república, tal acontecimento gerou muita repercussão, pois tal medida foi vista com maus olhos, principalmente quanto ao aspecto da autonomia universitária. No tocante ao segmento técnico-administrativo, a referida lei introduziu a possibilidade de técnicos administrativos em educação ocupantes de cargo de nível superior ocuparem a função de Diretor-Geral de campus universitário, desde que possuíssem 3 anos de efetivo exercício na instituição de ensino (BRASIL, 2019a).

agentes do espaço universitário brasileiro (técnicos administrativos e alunos) até então “invisíveis” nas instâncias colegiadas. Contudo, mais uma vez prevalecendo a força e a relativa autonomia do campo universitário, a LDB manteve a assimetria entre o segmento docente e os demais segmentos das universidades.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes. (BRASIL, 1996).

Conforme previsto no artigo 214 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), foi instituído pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 o Plano Nacional de Educação¹³ (PNE) para o período 2000-2010, contemplando a metas para superação das disfuncionalidades no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2001). Para o Ensino Superior, com base em indicadores relacionados à demanda da sociedade e ao cenário da década que a precedeu (previsão de explosão do ensino médio, principalmente no âmbito estadual com ampliação de demandas de alunos carentes; e atendimento das necessidades das lideranças políticas, sociais, empresarias, sindicais, intelectuais, tecnológicas e científicas), tal normativa apontou caminhos para ampliação de vagas, oferta de apoio estudantil (políticas inclusivas), concessão de bolsas de pesquisa, integração da graduação com a pós-graduação, investimento econômico para alavancar a pesquisa por meio da pós-graduação *stricto sensu* etc., por meio de metas desafiadoras envolvendo as três dimensões do fazer universitário (ensino, pesquisa e extensão).

Acompanhando as transformações ocorridas no meio político, social e econômico que impactaram nas legislações na década de 1990 e no início do século XXI, a exemplo do PNE 2000-2010, que já previa como meta o estabelecimento de uma política avaliativa de reconhecimento e credenciamento periódico de cursos superiores (BRASIL, 2001), o ensino superior passou a ser objeto constante de avaliações cuja materialização de tais anseios ocorreu com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Essa lei define as formas de avaliação dos cursos, das instituições de ensino superior e dos estudantes e objetiva avaliar as

¹³ Atualmente, o PNE em vigência é relativo ao decênio 2014-2024, tal instrumento traça meta e estratégias para todos os níveis de ensino; porém, no ensino superior, tais aspirações reforçam o cenário de expansão da oferta e da formação de alunos nos níveis de graduação e pós-graduação; apresenta indicadores a serem alcançados para alavancar a qualidade do ensino superior; estabelece estratégias de articulação entre as universidades e demais organizações, mantendo a pós-graduação como local institucionalizado de pesquisa, financiada por instituições a exemplo da Capes e das agências estaduais de fomento; e busca inserir as universidades na dinâmica da produção científica, tecnológica e inovativa nacional e internacional etc. (BRASIL, 2014).

condições do ensino por meio da avaliação do corpo docente (titulação e regime de trabalho, por exemplo), das instalações físicas e da organização didática e pedagógica (BRASIL, 2004). Nesse contexto, destaca-se a introdução de uma nova demanda por olhares pedagógicos a serem implementados por agentes profissionais da educação, incluindo os TAEs das universidades.

Ainda, outro fator importante que impactou no campo universitário foi a entrada de novos agentes possibilitada pelo Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007 que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) resultou na ampliação dos quadros docente, técnico-administrativo e discente das universidades federais brasileiras, tendo como diretrizes:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007).

A interiorização do ensino superior resultou na ampliação do número de universidades federais¹⁴ de 43 para 59, entre os anos de 2003 e 2010, elevando a cobertura de oferta do serviço para 237 municípios já no ano de 2011. De forma geral, durante a vigência do programa foram criados, para abarcar a criação de novos cursos e ampliação do número de vagas, 14 novas universidades e 100 campi.

Ressalta-se como oportuno neste momento registrar que posterior ao REUNI e ao PNE 2000-2010, foi instituída a “Lei de Cotas”, cujo instrumento jurídico é a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012). Nesse quadro, foram reservadas 50% das vagas dos cursos superiores para os alunos que integralizaram o ensino médio na educação pública seguindo critérios de renda familiar e outros indicadores socioeconômicos e sociodemográficos por região (BRASIL, 2012). Tal conjuntura é corroborada por Bourdieu (2013, p. 171), quando afirma que as “transformações globais do campo social afetam o campo universitário, principalmente por intermédio das mudanças morfológicas, das quais a

¹⁴ Segundo dados disponíveis no e-MEC, atualmente existem 68 universidades federais públicas com status ativo, sediadas em 63 municípios nas 27 unidades da federação. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 jul. 2021.

mais importante é o afluxo da clientela de estudantes”. Nesse sentido, infere-se que o ingresso de público com características e demandas específicas passou a repercutir em ampliação de políticas públicas¹⁵ e ações institucionais de apoio ao discente.

Outro fator importante no âmbito das graduações foi a introdução, pela Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010, da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior do Ministério da Educação, do Núcleo Docente Estruturante (NDE) nos cursos de graduação como uma instância responsável pela consolidação e acompanhamento de aspectos pedagógicos presentes e materializados nos seus respectivos projetos pedagógicos. A supracitada resolução estabelece que a composição do NDE deve ser formada exclusivamente por docentes que exerçam protagonismo acadêmico no âmbito dos cursos, e que a composição geral do supracitado núcleo deve contar com a presença de, no mínimo, 60% de docentes titulados a nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado) e 20% dos professores devem possuir o vínculo de trabalho sob o regime de dedicação exclusiva (BRASIL, 2010a).

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 estabelece como Meta 13: “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior” (BRASIL, 2014). No documento em tela, o governo estipulou uma elevação global nestes títulos de pós-graduação para 75% dos docentes do ensino superior, com no mínimo 35% com título de doutorado.

Além disso, o mesmo regulamento prevê as seguintes estratégias para melhoria da qualidade das universidades: o direcionamento das suas atividades para a pesquisa junto aos programas de pós-graduação *stricto sensu*; o estímulo à cooperação entre IES regionais em atividades de pesquisa, extensão e ensino com vistas a obterem maior destaque nacional e internacional; a elevação para 90% da taxa de conclusão de curso nas graduações das universidades públicas; e a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2014).

O PNE 2014-2024 apresenta como Meta 14 aumentar o número de matriculados na pós-graduação *stricto sensu*. Para tanto, são estabelecidas estratégias com vistas a ampliar as

¹⁵ O Governo Federal, por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Trata-se de uma política inclusiva cujo objetivo é garantir o sucesso acadêmico, democratização e diminuição das desigualdades sociais, bem como reduzir a evasão e a retenção do público vulnerável dentro das instituições federais públicas de ensino superior. Esse programa introduz uma série de ações assistenciais para serem contemplados prioritariamente os alunos de baixa renda. Entre essas ações destacam-se: auxílio moradia; apoio pedagógico, atenção à saúde, transporte, alimentação, esporte, cultura e creche (BRASIL, 2010b). Além dessas, há a previsão de garantir “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010b).

formas de financiamento, promover o intercâmbio científico e tecnológico, aumentar o investimento em inovação, pesquisa e desenvolvimento etc. Nesse quadro, destacam-se os avanços normativos para atender às necessidades atuais da sociedade cujas transformações aceleradas demandam por novas fontes de recursos e de articulações nacional e internacionais para o desenvolvimento científico, tecnológico e inovativo, bem como requer uma maior cooperação com parceiros estratégicos para oportunizar a visão empreendedora nas instituições de ensino superior. Nesse sentido, o Novo Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação (Emenda Constitucional nº85, de 26 de fevereiro de 2015; Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016; Decreto nº 9.283, de 7 de fevereiro de 2018) e mais recentemente o Projeto de Lei nº 3076, apresentado no dia 02 de junho de 2020, denominado Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - o denominado “Future-se” - podem ser considerados instrumentos que impactam ou podem impactar diretamente na estrutura das universidades brasileiras.

É importante reforçar o argumento de que na literatura consultada para contextualização da construção histórica das universidades aqui proposta, bem como nas legislações sobre as universidades, a invisibilidade do pessoal administrativo das universidades é perceptível.

Diante dessa constatação, é pertinente pontuar que, como uma das críticas de Lahire (2002) à teoria dos campos bourdieusiana, tal exclusão pode ser justificada pelo fato de os agentes nem sempre estarem tomados pelo *illusio* do campo, o que implica no entendimento do mesmo autor que “nem tudo (indivíduo, prática, instituição, situação, interação...), portanto, pode ser incluído em um campo. Isso acontece porque

Grande parte dos indivíduos de nossas sociedades (as classes populares que, de saída, são excluídas dos campos de poder) revela-se fora-de-campo, afundados num vasto "espaço social" cujo único eixo de estruturação é o volume e a estrutura do capital possuído (capital cultural e capital econômico). (LAHIRE, 2002, p. 50).

Em vista disso, é possível inferir que os agentes excluídos de um dado campo social são aqueles que sofrem violência simbólica; por sua vez, os agentes que se interessam no jogo (*illusio*) se defrontam com uma situação de lutas no campo de poder (região do espaço social onde estão presentes os agentes ou grupos de agentes dominantes no campo social tomado em consideração, travando lutas e desenvolvendo diversas estratégias para melhorar, transformar ou subverter a ordem social) conforme a concepção teórica bourdieusiana.

Portanto, apesar da infeliz constatação anteriormente apontada, poderá ser observado na sequência deste estudo que alguns avanços foram proporcionados apenas na história mais recente das universidades, no sentido de construir, fortalecer e afirmar a importância dos

profissionais dos quadros administrativos das universidades. Nesse sentido, após essas discussões sobre o surgimento e a configuração atual da universidade brasileira, serão apresentados na próxima subseção uma breve história do cargo de TAE e os estudos recentes sobre esses profissionais.

2.3 Técnicos em Assuntos Educacionais: do surgimento às discussões atuais

O surgimento do cargo de TAE remonta à década de 1970. A Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970 tratou das diretrizes para classificação dos cargos dos servidores civis da união e das autarquias federais, entre os quais, os de provimento em comissão e os de provimento efetivo, nestes últimos, incluídos de forma genérica os cargos de nível superior (BRASIL, 1970); contudo, apenas a partir do Decreto nº 72.493, de 19 de julho de 1973, que dispõe sobre os cargos de nível superior mencionados anteriormente de forma abrangente na Lei nº 5.645 de 1970, foi inserido o cargo de TAE formalmente no quadro profissional da administração pública federal (BRASIL, 1973a).

Ainda de acordo com o Decreto nº 72.493/1973, no inciso XXV do artigo quinto, que prevê a integração dos cargos ocupados e vagos que guardem semelhanças no tocante às atividades desenvolvidas nos cargos de nível superior discriminados no artigo primeiro do mesmo decreto, entre eles o cargo de TAE, indica que poderão ser transpostos para o cargo de TAE os seguintes cargos pertencentes ao Ministério da Educação e Cultura: Sociólogo, Psicólogo, Técnico de Educação, Instrutor de Ensino Superior e Inspetor de Ensino. Além disso, possibilitou a transformação do cargo de Assistente de Educação em TAE, apenas para os profissionais daquele cargo que conseguissem comprovar a titulação de bacharel em Pedagogia; e, ainda, permitiu a mudança de cargo para a categoria de TAE, aos professores do supracitado ministério que não foram vinculados às autarquias da área educacional, transformação que se procederia por meio de concorrência (BRASIL, 1973a).

Quanto às exigências para ocupar o cargo de TAE, o Decreto nº 72.493/1973, estabeleceu que a admissão seria precedida de concurso público e como requisito para ingresso no cargo a comprovação de título de bacharel em Pedagogia, sendo permitidas também outras formações de nível superior, tais como: Filosofia, Educação Física, Ciências Sociais e Psicologia (BRASIL, 1973a).

Conforme previsto no artigo quinto da Lei nº 5.645 de 1970, que prevê a criação de escalas de nível de hierarquia para cada grupo de cargos de atividades de nível superior com base na relevância das atividades para o desenvolvimento do país, na qualificação para a atuação no cargo, na dificuldade/complexidade e nos encargos das atividades desenvolvidas

por tais profissionais (BRASIL, 1970), o cargo de TAE foi organizado em três classes (A,B e C), sendo essas as classes situadas nas escalas hierárquicas níveis 4, 6 e 7, respectivamente.

Quadro 2 - Classes da categoria funcional TAE por nível hierárquico dos grupos outras atividades de nível superior

Denominação do Cargo	Nível	Descrição das características atribuídas a cada nível hierárquico do grupo outras atividades de nível superior
Técnico em Assuntos Educacionais C	7	Atividades de supervisão, programação, coordenação ou execução especializada, em grau de maior complexidade , referentes a trabalhos de pesquisa e estudos pedagógicos, visando à solução dos problemas da educação, à orientação e técnicas educacionais e à administração escolar.
Técnico em Assuntos Educacionais B	6	Atividades de coordenação, orientação ou execução especializada em grau de complexidade média , referentes aos trabalhos, estudos e projetos indicados no Nível 7.
Técnico em Assuntos Educacionais A	4	Atividades de execução qualificada , sob supervisão superior, referentes aos trabalhos, estudos e projetos indicados no Nível 7.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), baseado no Decreto nº 72.493, de 19 de julho de 1973 (BRASIL, 1973a)

De acordo com o exposto no **Quadro 2**, entende-se que o cargo de TAE foi concebido de forma a ocupar níveis de destaque na classificação hierárquica do grupo de outras atividades de nível superior estabelecido pelo Decreto nº 72.493/1973, demonstrando que a complexidade e responsabilidade designadas para os profissionais que ocupassem o cargo seriam cruciais para o bom desenvolvimento do país e da educação. A classe A seria o nível de entrada no cargo, e o topo da carreira seria a classe C, enquadrada no nível 7. Por outro lado, apesar de existirem 7 níveis e o ingresso na carreira TAE ser situada no nível 4, a função do TAE esperada para o início da carreira era a de realizar atividades qualificadas sob supervisão superior (BRASIL, 1973a), o que pode denotar a realização de atividades meramente administrativas e técnicas por parte dos profissionais ocupantes desse cargo quando do ingresso, não ficando muito clara a relação hierárquica, dentro do próprio cargo, estabelecida no supracitado decreto.

O Departamento Administrativo do Pessoal Civil (DASP) estabeleceu por meio da Portaria nº 146, de 17 de agosto de 1973 as especificações dos cargos e classes do grupo Outras Atividades de Nível Superior, aludida no artigo segundo, inciso IX, da Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970 em forma de anexo, contemplando assim, a descrição sumária e as atividades típicas do cargo de TAE, entre outros (BRASIL, 1973b).

Quadro 3 - Descrição das atividades típicas do TAE por classificações no cargo

(continua)

Classe	Exemplos de atividades típicas de acordo com a classificação do TAE
C	(1) Proceder a análises das realizações educacionais do país e equacionar a problemática pedagógica; (2) Programar a matéria a ser estudada para o aperfeiçoamento do sistema educacional vigente; (3) Programar, coordenar e avaliar análises e estudos pertinentes à área da educação ou a outras áreas cujos reflexos nela venham a incidir; (4) Supervisionar estudos sobre a organização e funcionamento do sistema educacional e sobre os métodos e técnicas neles empregados; (5) Supervisionar trabalhos especializados em assuntos de educação e administração escolar, inclusive

Quadro 3 - Descrição das atividades típicas do TAE por classificações no cargo

(conclusão)

Classe	Exemplos de atividades típicas de acordo com a classificação do TAE
C	<p>curso de pós-graduação; (6) Supervisionar estudos e pesquisas relativos à psicotécnica, análises profissionais, processos de orientação e inquéritos sociais; (7) Supervisionar, coordenar e rever a programação do ensino e a análise do seu rendimento e suas deficiências, propondo medidas de racionalização do trabalho escolar; (8) Colaborar na divulgação de atividades pedagógicas de interesse educacional; (9) Chefiar unidades de trabalho relacionado com a educação; (10) Analisar obras didáticas e sobre elas emitir parecer; (11) Promover e presidir reuniões de diretores de estabelecimentos de ensino, professores e orientadores educacionais; (12) Promover palestras, seminários e conferências de interesse educacional; (13) Assessorar autoridades de nível superior no âmbito de sua competência; (14) Dar parecer em assuntos de sua especialidade; (15) Fornecer dados estatísticos de suas atividades; (16) Apresentar relatórios; (17) Desempenhar tarefas semelhantes.</p>
B	<p>(1) Analisar as realizações educacionais do país e equacionar a problemática pedagógica; (2) Coordenar, revisar e orientar pesquisas de natureza técnica relacionadas com o estudo da legislação, da organização e funcionamento do sistema educacional, dos diferentes processos de aprendizagem, da administração escolar, dos métodos e técnicas empregados; (3) Propor medidas que visem melhorar o nível pedagógico; (4) Proceder a análises e estudos pertinentes à área da educação ou a outras áreas cujos reflexos nela venham a incidir; (5) Coordenar, orientar e executar em grau de maior dificuldade trabalhos especializados em assuntos de educação e administração escolar, inclusive cursos de pós-graduação; (6) Coordenar e orientar estudos e pesquisas relativos a psicotécnica, análises profissionais, processos de orientação e inquéritos sociais; (7) Orientar os alunos de modo a levá-los a uma opção profissional consciente; (8) Cooperar com os professores e com eles procurar resolver os problemas dos alunos, encaminhando-os a outros setores quando deles dependa a solução; (9) Zelar pelo cumprimento das leis e normas de ensino, bem como pelo aperfeiçoamento e correção dos aspectos didáticos e pedagógicos da administração escolar na área federal; (10) Revisar programas de ensino, analisando seu rendimento e suas deficiências e estudando medidas de racionalização do trabalho escolar; (11) Participar da divulgação de atividades pedagógicas de interesse educacional; (12) Analisar obras didáticas e sobre elas emitir parecer; (13) Participar de reuniões de diretores de estabelecimentos de ensino, professores e orientadores educacionais; (14) Realizar palestras, seminários e conferências de interesse educacional; (15) Emitir pareceres em assuntos de sua competência; (16) Fornecer dados estatísticos de suas atividades; (17) Apresentar relatórios; (18) Desempenhar tarefas semelhantes.</p>
A	<p>(1) Participar da análise das realizações educacionais do país e equacionar a problemática pedagógica; (2) Realizar pesquisas de natureza técnica relacionadas com o estudo da legislação, da organização e funcionamento do sistema educacional, dos diferentes processos de aprendizagem, da administração escolar, dos métodos e técnicas empregados; (3) Estudar medidas que visem melhorar o nível pedagógico; (4) Participar de análises e estudos pertinentes à área da educação ou a outras áreas cujos reflexos nela venham a incidir; (5) Executar trabalhos especializados em assuntos de educação e administração escolar, inclusive cursos de pós-graduação; (6) Proceder a estudos e pesquisas relativos a psicotécnica, análises profissionais, processos de orientação e inquéritos sociais; (7) Orientar os alunos de modo a levá-los a uma opção profissional consciente; (8) Cooperar com os professores e com eles procurar resolver os problemas dos alunos, encaminhando-os a outros setores, quando deles depender a solução; (9) Zelar pelo cumprimento das leis do ensino, bem como pelo aperfeiçoamento e correção dos aspectos didáticos e pedagógicos da administração escolar na área federal; (10) Participar da revisão de programas de ensino, analisando seu rendimento e suas deficiências e estudando medidas de racionalização do trabalho escolar; (11) Participar da divulgação de atividades pedagógicas de interesse educacional; (12) Colaborar na análise de obras didáticas; (13) Participar de reuniões de diretores de estabelecimentos de ensino, professores orientadores educacionais; (14) Realizar palestras, seminários e conferências de interesse educacional; (15) Emitir pareceres em assuntos de sua competência; (16) Fornecer dados estatísticos de suas atividades; (17) Apresentar relatórios; (18) Desempenhar tarefas semelhantes.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), baseado na Portaria nº 146/1973 do DASP (BRASIL, 1973b)

Diante das descrições de atividades prescritas no **Quadro 3**, é possível observar que o TAE desde sua concepção enquanto cargo técnico-administrativo foi incumbido de realizar

atividades da esfera pedagógica de forma articulada com a gestão educacional, professores e alunos.

Posteriormente, por meio do Decreto nº 76.640, de 19 de novembro de 1975, o requisito para investimento no cargo efetivo de TAE passou a ser o diploma de nível superior em qualquer área, bem como estendeu esse requisito para os casos de transposição e transformação de outros cargos em cargo de TAE anteriormente previstos no Decreto nº 72.493 do ano de 1973 (BRASIL, 1975).

A Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987 trouxe em seu texto a previsão de criação do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE) para os trabalhadores docentes e técnico-administrativos das universidades e demais instituições federais de ensino superior, personificadas juridicamente como fundação pública e autarquia (BRASIL, 1987a). O PUCRCE foi materializado por meio do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. O decreto em questão estabeleceu as formas de ingresso no cargo de docente e de Técnico-Administrativo em Educação, bem como instituiu as classificações das respectivas carreiras. Os cargos técnico-administrativos, entre eles o TAE, foram divididos em três grupos: apoio, médio e superior, com certa correspondência ao grau de escolaridade exigido para os cargos técnico-administrativos. Além disso, a supracitada normativa estabeleceu as possibilidades de progressão, como exemplo a progressão automática com base na titulação e na qualificação (BRASIL, 1987b).

A Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (BRASIL, 1990), denominado Estatuto dos Servidores Públicos Federais prevê o provimento nos cargos públicos por concurso, a existência do estágio probatório cuja aprovação é requisito para estabilidade no serviço público, bem como os direitos, deveres e obrigações dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

É importante destacar que, com base nas discussões acerca da educação superior no meio político durante a década de 1990, constou como Meta nº 20 do PNE 2000-2010 (BRASIL, 2001), a introdução de planos de capacitação dos trabalhadores do segmento técnico-administrativo das IES com vistas a contribuir com a empreitada de alavancar a qualidade dos serviços prestados pelas universidades federais, bem como dos índices de gestão e qualidade educacionais.

Atualmente, a carreira de Técnico-Administrativo em Educação das Instituições de Ensino Federais vinculadas ao MEC é estruturada pelo PCCTAE, criado por meio da Lei nº 11.091, de janeiro de 2005, sendo uma carreira concebida com a presença de 322 cargos de diversos níveis de escolaridade e de requisitos, qualificações, competências e experiências

profissionais, conforme distribuição de cargos constante na Lei nº 11.233, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005c). O PCCTAE foi resultado de aproximadamente duas décadas de movimentos reivindicatórios dos trabalhadores do segmento técnico-administrativo das Instituições de Ensino Federais junto ao governo. Articulação esta que resultou no acordo entre os representantes da categoria, incluindo a FASUBRA¹⁶, e representantes do extinto Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão¹⁷ e do Ministério da Educação (MEC) no ano de 2004, tendo como resultado o PCCTAE (FASUBRA, 2013). Nesse quadro, a expectativa não era apenas de ganhos salariais por meio do estabelecimento de um piso salarial e de um *step* com ganhos progressivos na tabela remuneratória; mas, antes de tudo, tratava-se de um anseio por valorização profissional e por reconhecimento dos técnico-administrativos como atores no ambiente educacional, fomentando-se, assim, a construção de um plano de carreira pautado no desenvolvimento dos técnico-administrativos das IES e da própria instituição (FASUBRA, 2013).

Tal desenvolvimento dos servidores técnico-administrativos foi delineado por meio da capacitação, da experiência e da qualificação, considerando, respectivamente, as possibilidades de progressão por capacitação profissional, a progressão por mérito profissional e o incentivo à qualificação. Nesse sentido, a primeira refere-se à mudança de nível de capacitação na tabela remuneratória no mesmo cargo e nível de classificação num interstício de 18 meses, limitado a três progressões desse tipo, passando do nível I (nível de entrada) ao nível IV; já o segundo, refere-se à ascensão vertical no padrão de vencimento escalonado, considerando que cada nível da carreira é composto por 16 padrões de vencimento, que são transpassados após a realização de avaliação de desempenho com resultado satisfatório no interstício de 18 meses contados da última progressão desse tipo; já a última, é viabilizada por meio da concessão de incentivo remuneratório em forma de percentual que é calculado sobre o vencimento básico dos técnicos administrativos em educação que possuem certificado de conclusão de cursos formais acima do nível de escolaridade exigida para ingresso no cargo (ver **Tabela 1**), adotando uma maior valorização da formação com relação direta ao ambiente de trabalho em detrimento das demais formações com relação consideradas indiretas (BRASIL, 2005a).

¹⁶ A Federação de Sindicatos de Trabalhadores em Educação das Universidades Brasileiras foi fundada em 19 de dezembro de 1978, abrangendo toda a categoria dos técnico-administrativos em educação das universidades brasileiras.

¹⁷ O Ministério do Planejamento foi incorporado ao Ministério da Economia por meio da Medida Provisória 870, de 1º de janeiro de 2019, posteriormente convertida em Lei nº 13.844, de 18 de junho de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13844.htm. Acesso em: 5 jun. 2021.

Tabela 1 - Percentuais de incentivo à qualificação do PCCTAE, incluído pela Lei nº 12.772, de 2012.

Nível de escolaridade formal superior ao previsto para o exercício do cargo (curso reconhecido pelo Ministério da Educação)	Área de conhecimento com relação direta	Área de conhecimento com 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: Brasil (2005a, pp. 35-36).

Tal conquista obtida por meio de intensas negociações entre governo, trabalhadores, gestores e sindicato da categoria dos técnicos administrativos, entre outros agentes, pode ser considerada estratégica, principalmente, quando são observados os percentuais que elevam a remuneração dos técnicos administrativos que possuem mestrado e doutorado, respectivamente em 52% e 75%, conforme pode ser visto na **Tabela 1**. Dessa forma, é incentivada a elevação do capital cultural institucionalizado dos técnicos administrativos, bem como, em consequência, qualifica os trabalhadores para imergirem na vida acadêmica, o que implica outras ações e práticas decorrentes de tal imersão.

Como bem ensina Bourdieu (2004b), as estratégias não necessariamente são concebidas de forma racional e consciente visando ao alcance dos fins dos agentes, mesmo que objetivamente tenham sido idealizadas para alcance dos interesses deles. O mesmo autor considera que os agentes agem de acordo os sistemas de disposições, constituindo *habitus* de acordo com a experiência, permanência e trânsito no(s) campo(s). Nesse sentido, os Técnicos Administrativos em Educação, incluindo os TAEs, podem, por exemplo, ter encontrado nesse recurso do incentivo à qualificação uma forma de se inserirem no "jogo" para melhorarem suas posições nos campos; tornando possível, dessa forma, a manifestação de novos *habitus* e estratégias de classe decorrentes, em parte, daquela conquista.

O Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019 trata Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) previsto no Estatuto dos Servidores Públicos Federais, Lei nº 8.112, de 11 de novembro de 1990 (BRASIL 1990). Há previsão da elaboração do Plano de Desenvolvimento de Pessoas considerando ações de desenvolvimento planejadas em torno das noções da economicidade e eficiência, do desenvolvimento sistemático e regular do servidor baseado em indicadores de habilidades e competências necessárias para o bom exercício do cargo ou da função. Além disso, conforme o artigo 18 do supracitado decreto, é possibilitado o afastamento para realização de atividades e capacitação, pós-graduação *stricto*

sensu, realização de estudo no exterior e participação em programa de treinamento (BRASIL, 2019b). Os critérios e procedimentos para execução do PNDP são regulamentados pela Instrução Normativa nº 21, de 1º de fevereiro de 2021 (BRASIL, 2021).

Um ponto que merece destaque no PCCTAE e que não é muito explorado nos estudos sobre os Técnico-Administrativos em Educação das IFEs, é a descrição das atividades gerais para todos os cargos que constituem a carreira presente na Lei nº 11.091/2005.

Art. 8º São atribuições gerais dos cargos que integram o Plano de Carreira, sem prejuízo das atribuições específicas e observados os requisitos de qualificação e competências definidos nas respectivas especificações:

I - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino;

II - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades técnico-administrativas inerentes à pesquisa e à extensão nas Instituições Federais de Ensino;

III - executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Federais de Ensino.

§ 1º As atribuições gerais referidas neste artigo serão exercidas de acordo com o ambiente organizacional.

§ 2º As atribuições específicas de cada cargo serão detalhadas em regulamento. (BRASIL, 2005a, grifo nosso).

Percebe-se, a partir do exposto acima, que o PCCTAE idealizou uma maior autonomia e integração dos agentes técnico-administrativos no que diz respeito às atividades laborais nas universidades e instituições de ensino ao conferir como atribuições gerais para todos os cargos práticas como planejamento, organização, execução e avaliação das atividades compatíveis com a qualificação profissional e que sejam inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino, à pesquisa e à extensão; com a ressalva de que deve existir compatibilidade entre as atividades gerais e o ambiente organizacional (BRASIL, 2005a).

Atualmente, a legislação registra como requisito para ingresso no cargo de TAE o Curso Superior em **Pedagogia** ou quaisquer **Licenciaturas** (BRASIL, 2005a). Por meio do Ofício Circular nº 15, de 28 de novembro de 2005, o MEC definiu a descrição dos cargos integrantes ao PCCTAE, entre eles o de TAE, incluindo na descrição sumária de todos os cargos de nível superior e médio a competência para “assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2005b).

No **Quadro 4** constam as atuais descrições (sumária e atividades típicas) do cargo¹⁸ de TAE. Nesse sentido, é possível perceber que as descrições envolvem atividades de

¹⁸ Sanseverino (2020) e Cury (2019) chamam a atenção para indefinições nas atribuições do cargo provocadas pelos Ofício-Circular nº 1/2017/COLEP/CGGP/SAA-MEC (BRASIL, 2017a apud SANSEVERINO, 2020) e Ofício-Circular nº 2/2017/COLEP/CGGP/SAA-MEC (BRASIL, 2017b apud SANSEVERINO, 2020). De forma resumida, a orientação do MEC para que as IFEs aplicassem as descrições dos cargos dos Técnicos Administrativos em Educação constantes no PUCRCE enquanto um regulamento dos cargos Técnicos

complexidade compatível com o nível de escolaridade exigido, bem como enfatiza a necessária compatibilização com as atividades do ambiente organizacional desse profissional (BRASIL, 2005a, 2005b). A partir dessa constatação, infere-se que o local de atuação do TAE é um fator importante para o desempenho de suas funções, argumento este que foi importante para o recorte de pesquisa desta dissertação, voltando-se apenas para o estudo dos TAEs lotados em centros acadêmicos.

Quadro 4 - Descrição sumária e as atividades típicas do cargo de TAE

Tipo de descrição	Descrição
Descrição sumária do cargo	Coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.
Descrição de atividades típicas do cargo	<ul style="list-style-type: none"> - planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos alunos; - elaborar projetos de extensão; - realizar trabalhos estatísticos específicos; - elaborar apostilas; - orientar pesquisas acadêmicas; - utilizar recursos de informática; - executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), baseado em Brasil (2005b).

Após essa breve apresentação do cargo e da sua contextualização na carreira dos Técnico-Administrativos em Educação das IES, pretende-se apresentar os estudos recentes sobre a atuação dos ocupantes do cargo de TAE, para caracterizá-los e situá-los como atores educacionais em busca por seus espaços no meio universitário. Nesse sentido, os estudos têm demonstrado o caráter intrigante da existência desses especialistas da área de educação e pedagógica nas universidades brasileiras. Assim sendo, a preocupação crescente em conhecer o universo de percepções e interpretações desses trabalhadores contribui para ampliação do conhecimento sobre fatores aparentes, e não aparentes, que interferem nas suas atuações

Administrativos em Educação com efeito normativo fosse criado, tornaram omissas essas atribuições do cargo de TAE. Até a presente data, apesar da FASUBRA exigir esclarecimentos do governo quanto à indefinição que foi instaurada, a situação não foi formalmente resolvida, pois o sindicato foi orientado pelo MEC a aguardar instrumento regulamentar válido a ser desenvolvido pelo Governo Federal (FASUBRA, 2017). Na mesma época, a ATENS (Sindicato Nacional dos Técnicos de Nível Superior das IFES) soltou por meio de nota que, além do anacronismo das atribuições elencadas com o mundo do trabalho atual, a orientação do MEC estaria equivocada pelo fato de que o instrumento a ser consultado pelos dirigentes das IFES encontrava-se revogado pelo PCCTAE desde o ano de 2005 (ATENS, 2017). Considerando que os cargos da administração pública são acessados por meio de concurso público e as atribuições do cargo que constam nos editais remetem às descrições do Ofício Circular nº 15 (BRASIL, 2005b), as instituições em geral têm seguido as descrições constantes no último edital de ingresso no cargo para seus respectivos servidores do corpo técnico-administrativo, ou seja, descrição sumária e descrições das atividades típicas constantes no supracitado ofício circular.

dentro da universidade, bem como para reflexão dos atores quanto ao desenvolvimento de alternativas de atuação e ao fortalecimento das atividades pedagógicas com vistas a elevar a qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino federais.

De acordo com Sanseverino (2020, p. 118), o "primeiro estudo realizado sobre o cargo TAE foi desenvolvido em 1979, pelo Núcleo de Recursos Humanos do MEC [...]", cujo título é "Considerações sobre a situação atual dos Técnicos em Assuntos Educacionais no MEC" (BRASIL, 1979). O estudo abrange um histórico das atribuições dos TAEs a partir do levantamento da legislação referente ao período 1931-1971 (SANVERINO, 2020).

Em pesquisa pioneira a nível de dissertação, Pio (2012) desenvolve uma pesquisa sobre a identidade profissional dos TAEs pertencentes ao quadro funcional de um colégio que é equiparado a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A supracitada pesquisa tem como foco os profissionais do cargo em questão formados em pedagogia e que exercem orientação educacional em um setor de supervisão e orientação pedagógica. A autora identifica que as diferentes formações, concepções do trabalho pedagógico e variedade de atores tornam difícil compreender a complexa identidade profissional desse segmento profissional; no entanto, acredita que se pode mencionar a existência de uma identidade pedagógica conforme aspirações dos especialistas analisados.

Tomando como objeto de estudo servidores públicos de uma universidade federal que ocupam o cargo de TAE e possuem formação em pedagogia, Silva (2014) analisa os processos identitários, as táticas desenvolvidas por esses agentes na condução dos seus trabalhos e as contribuições da formação na área pedagógica para a instituição. O estudo adota a abordagem qualitativa e a obtenção de dados empíricos se deu a partir de entrevistas com quatro desses profissionais com formação em pedagogia e com questionários online com todos os técnicos, considerando os com formação em pedagogia e os com formação nas demais licenciaturas. A autora conclui que a formação e autoformação lança luz para uma atuação mais ampla do pedagogo. Além disso, o processo identitário dos agentes analisados no estudo foi tido como movimento transformador permeado por experiências, e as táticas se manifestam por meio da adaptação às adversidades cotidianas, contudo a formação em pedagogia representa grande contribuição para os TAEs da universidade pesquisada.

Oliveira (2015), em pesquisa sobre as possibilidades de atuação do TAE com atuação no curso de Educação Física de uma universidade federal, identifica que os TAEs desenvolvem atividades tipicamente administrativas e operacionais. No entanto, o autor alerta para o fato de que o processo pedagógico pode ocorrer em todos os ambientes universitários

para além da sala de aula, de forma cooperativa, inclusive, com docentes, visando potencializar o papel da universidade de formar pessoas.

Sanseverino (2015) realiza um levantamento sobre as atividades do TAE com formação em pedagogia objetivando elaborar um plano de ação para o cargo em uma universidade federal. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa-ação o estudo identifica que o TAE desenvolve atividades predominantemente administrativas e propõe um conjunto de opções de trabalhos a serem desempenhados pelos profissionais estudados com a devida valorização dos conhecimentos e qualificações pedagógicas dos profissionais.

Horta (2016) desenvolve um estudo com o objetivo de compreender o sentido de trabalho para o cargo de TAE com base nas descrições de atividades legalmente estabelecidas entre os anos de 1970 e 2005. O conceito de trabalho adotado pela autora tem apoio teórico de Karl Marx com uma perspectiva crítica ao modo de produção capitalista e de autores da Teoria Crítica da Sociedade. A autora utiliza a metodologia hermenêutica objetiva desenvolvida pelo sociólogo Ulrich Oevermann como estratégia para interpretar a realidade, suas contradições sócio-históricas e seus elementos constitutivos, por estes estarem materializados nas variadas produções culturais. Ao analisar as legislações que tratam dos TAEs, o estudo identifica que as reformas administrativas pelas quais passou o serviço público, no período em análise, repercutiram na dimensão prática dos TAEs cujo sentido do trabalho desses profissionais se alinharam à época a uma ótica política-pedagógica tecnicista, assumindo mais recentemente uma feição neotecnicista (HORTA, 2016).

Moura (2017) aborda a inserção dos TAEs no espaço universitário público brasileiro com o objetivo de compreender o papel desses profissionais em uma universidade federal pública com base na atuação, nos saberes, na identidade e na importância deles no processo educativo. A metodologia empregada no estudo é qualitativa de natureza descritiva-explicativa e a análise recorre à análise de discurso. Como resultado, a pesquisa identifica que a relação TAE-docente é uma variável importante na determinação do reconhecimento do TAE dentro da instituição. Além do reconhecimento do lugar simbólico, aquele que se refere ao reconhecimento, foi identificado que o lugar concreto do TAE é o espaço das demandas de natureza pedagógica.

Lewandowski (2018) em sua pesquisa sobre os TAEs de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, objetiva contribuir com a construção da identidade profissional desses servidores. A autora conclui que a identidade profissional do TAE sofre influência de diversidade de fatores, entre eles: a variedade de formações entre as

licenciaturas e a pedagogia; a maior compreensão do trabalho do TAE com o que é desempenhado por pedagogos; a subutilização; os conflitos gerados pela legislação ao longo da história do cargo; e, ainda, o predomínio de atividades administrativas. Tais aspectos têm produzido desmotivação e desvalorização desses profissionais dentro da instituição.

Cornélio (2018) pesquisa sobre as identidades profissionais de pedagogos e TAEs de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia com o objetivo de compreender as limitações e oportunidades reconhecidas por esses profissionais nas práticas laborais, bem como, as complicações motivadas pela similitude entre esses dois cargos. A autora da supracitada pesquisa lança mão da abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso. O estudo conclui que a falta de políticas e de ações de formação específicas para esses profissionais, tanto na admissão como no decorrer das carreiras, representam um entrave quanto às suas atuações. Como proposta interventiva, de perspectiva formativa, a autora sugere as formações básica e continuada como formas de alavancar a valorização dos pedagogos e TAEs da instituição pesquisada (CORNÉLIO, 2018). Assim sendo, compreende-se que a supracitada proposição pode estar alinhada ao contexto apontado por Moura (2017), que assinala que

Com o crescente aumento da qualificação, inicia-se também uma mudança do contexto profissional nas instituições federais, [...] se há algumas décadas o processo de ensino era majoritariamente conduzido pelos servidores docentes, observa-se que hoje ganham espaço também outros profissionais da área da educação, tais como os pedagogos e os técnicos em assuntos educacionais. (MOURA, 2017, p. 30).

Em outras palavras, é possível inferir a partir dos estudos de Cornélio (2018) que as ações que convergem para a elevação do capital cultural (formação) dos TAEs abrem espaço para uma maior valorização e utilização desses profissionais, ao passo que o contrário - a falta destas ações por parte da gestão - é um aspecto que contribui estruturalmente para a manutenção do *status quo* no campo universitário e, conseqüentemente, reforça as possibilidades de sucesso das estratégias de dominação, uma vez que estas “[...] não seriam nada sem as estruturas que as tornam possíveis e eficientes” (BOURDIEU, 2013, p. 121). Além disso, problemas históricos de ordem normativa sobre os requisitos de ingresso e as atribuições do cargo TAE (MOURA, 2017; LEWANDOWSKI, 2018) contribuem estruturalmente para a situação adversa dos profissionais ocupantes do cargo.

Rosa, Oliveira e Esteves (2018) realizam um relato de experiência dos servidores de uma instituição universitária federal ocupantes do cargo de TAE, lotados em um setor voltado para assuntos pedagógicos e educacionais. O setor supracitado foi criado por Técnicas em Assuntos Educacionais que conviveram com atividades administrativas, e até mesmo

desviadas de função realizando atividades condizentes com atribuições de cargo de nível médio (assistente em administração). O estudo evidencia que tal estratégia possibilitou que as técnicas em questão revertissem o cenário adverso quanto à impossibilidade de realizar atividades de natureza pedagógica. Para as mesmas autoras,

Esse núcleo se justifica pela necessidade da criação de um espaço que vise à produção do conhecimento na área educacional. Essa produção de conhecimento é a base para que se possa planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, bem como refletir e fomentar ações para a formação pedagógica do docente de nível superior. (ROSA, OLIVEIRA, ESTEVES, 2018, p. 199).

Cury (2019), em sua tese de doutorado, aborda a questão da invisibilidade do TAE em uma universidade federal pública com o objetivo de conhecer e analisar o trabalho dos ocupantes do referido cargo no período entre 2016 e 2017. Para viabilizar a pesquisa o autor desenvolve um estudo de caso com abordagem qualitativa, realizando entrevista semiestruturada com sete TAEs e três gestores da instituição, com posterior análise dos resultados fazendo uso do método hermenêutico-dialético, apoiando-se na concepção da psicologia histórico-cultural. Ao se analisar diversos aspectos, tais como: requisito para admissão, recepção dos servidores na instituição, adequação das funções desempenhadas ao descrito em regulamentos e a visibilidade desses profissionais; o autor conclui que os desvios de função e subutilização dos TAEs na universidade investigada são resultado da estrutura, do funcionamento e das relações que nela operam. Além de propor uma normativa em formato de resolução, como produto do estudo realizado, com vistas a adequar as atividades dos TAEs, a superar as contradições observadas e a legitimar a atuação dos TAEs na instituição, a pesquisa aponta para necessidade de maior integração entre esses servidores e pela urgência da normatização das atividades (CURY, 2019).

Isso posto, ressalta-se que a estrutura da Universidade Federal de Uberlândia descrita por Cury (2019) sugere que há problemas de gestão, envolvendo relações assimétricas entre docentes e TAEs, situação essa mais presente quando aqueles exercem sobre os últimos alguma autoridade hierárquica. Além disso, o estudo destaca: falta de políticas de capacitação específicas para os profissionais da área pedagógica com vistas a (re)aproximá-los das práticas profissionais designadas para o cargo; pouca atuação dos TAEs nas atividades de pesquisa, configurando uma adesão à realidade imposta no âmbito da pesquisa, ou, até mesmo, em virtude da falta de qualificação para atuar nessa dimensão; e dificuldade de recomposição da força de trabalho e, conseqüentemente, na dificuldade de ampliar a formação a nível *stricto sensu*, quando comparada à possibilidade de contratação de professores substitutos nos casos em que os docentes se afastam para realizarem a qualificação

profissional (exemplo: doutorado, pós-doutorado etc.), fato que não ocorre com os TAEs, ficando o afastamento destes mais dificultoso.

Ainda referindo-se ao estudo supracitado, como construção coletiva para organizar e delinear as atividades dos TAEs, é identificada como estratégia para fortalecimento enquanto grupo a proposta de criação de “um espaço de estudo e trabalho coletivo, um Núcleo de Técnico em Assuntos Educacionais, capaz de integrar e unir os ocupantes desta categoria” (CURY, 2019, p. 334).

Linkowski (2019), em pesquisa realizada em um instituto federal de educação, ciência e tecnologia, identifica possibilidades de integração no âmbito pedagógico entre o cargo de TAE e de pedagogo, com a premissa de que essa simbiose pode ser viabilizada por meio do diálogo, de práticas colaborativas e do planejamento em conjunto. A autora conclui que existe uma integração entre os trabalhadores dos setores pedagógicos. Além disso, acredita que o diálogo, a interação, a integração e a reflexão sobre as práticas laborais podem ser otimizados por meio da formação continuada envolvendo os profissionais da área.

Nesse sentido, ao se identificarem estudos que apontam a estreita relação identitária e profissional dos TAEs com os Pedagogos de formação ou de cargo técnico-administrativo das Instituições Federais de Ensino (PIO, 2012; SILVA, 2014; SANSEVERINO, 2015; LEWANDOWSKI, 2018; CORNÉLIO, 2018; LINKOWSKI, 2019), compreende-se que a partir dessas integrações e formação de grupos para planejamento das atividades pedagógicas como elemento presente em diversas instituições educacionais federais, ampliam-se as chances de empoderamento e visibilidade nos espaços institucionais para desempenho da atividade pedagógica por servidores do segmento técnico-administrativo, de nível superior, resguardando-se as devidas particularidades de cada cargo.

Por sua vez, Lopes (2019), desenvolve um estudo de caso com TAEs de uma universidade federal com o objetivo de descrever e analisar as práticas desses profissionais localizando as divergências entre a descrição sumária do cargo e a realidade vivenciada por esses sujeitos. O estudo busca trazer elementos para potencializar a ação dos ocupantes do cargo em questão e a alocação. O estudo conclui que os profissionais da instituição analisada realizam atividades predominantemente administrativas e que a universidade pode corrigir essa distorção com o desenvolvimento de políticas de recursos humanos que possam viabilizar a realização de trabalho harmonizável com a área pedagógica, como estabelecido na norma.

Sousa (2019), em pesquisa sobre a realidade laboral dos TAEs de uma universidade federal, conclui que os TAEs da universidade analisada são envolvidos com as atividades

pedagógicas e administrativas, havendo compreensão, por parte daqueles, que a atividade administrativa, relacionada ao fazer pedagógico, faz parte também das atividades que devem ser desenvolvidas pelo TAE. No entanto, a mesma autora infere que a subutilização dos TAEs em atividades administrativas ocorre:

[...] primeiramente porque a demanda de servidores por setor não preza pela descrição de cada cargo; segundo porque as atividades pedagógicas exigem, de certa forma, procedimentos administrativos; terceiro porque algumas atividades podem gerar dúvidas quanto ao seu significado pedagógico ou administrativo. Por último, o desconhecimento de seu papel profissional. (SOUSA, 2019, p. 101).

Ainda, como fonte de crescimento e de reconhecimento de sua atuação, com base na vivência com docentes que atuam em áreas de gestão, Sousa (2019) propõe uma intervenção por meio de uma ação de formação continuada. Além disso, a autora assevera que a interação e as práticas colaborativas com docentes corroboram com a construção identitária dos TAEs, fortalecendo o reconhecimento desses profissionais na instituição analisada.

Martins (2019) analisa o trabalho prescrito e o trabalho real dos TAEs de um instituto federal, investigando as áreas de atuação, a natureza do trabalho e a formação desses profissionais. O estudo é classificado como exploratório e descritivo, utiliza a abordagem qualitativa com uso de questionário e análise de conteúdo por meio da análise temática. Ao analisar o trabalho e os sentidos do trabalho para o TAE, o estudo conclui que a atuação profissional do TAE é variada e os especialistas são distribuídos por diversos setores dentro da instituição, além disso, ontológica e histórica, as dimensões atribuídas aos sentidos do trabalho evidenciam um duplo sentido para esses profissionais, pois são percebidas em parte como atividade vital emancipatória e/ou meio de subsistência. Nesse caso, o autor acrescenta que as atividades diretamente relacionadas com os aspectos pedagógicos são mais propícias a dar sentido ao trabalho em detrimento das atividades meramente administrativas. Como produto do estudo, o autor desenvolve um videodocumentário¹⁹ sobre o trabalho e o sentido do trabalho para os TAEs da instituição analisada.

É importante ressaltar que os estudos discutidos acima apontam que a aproximação do TAE com docente é um elemento importante para a valorização profissional e construção identitária. Isso pode estar relacionado ao fato de que a prática de ensino tem como foco a ação docente, esta é tomada como objeto de análise e intervenção do profissional da área pedagógica, pois, como dito anteriormente, o ensino é um dos aspectos presentes no pedagógico e, senão, o principal elemento para se discutir sobre os aspectos relativos à aprendizagem (DURKHEIM, 2011).

¹⁹ Apenas a título informativo, até o momento da escrita desta dissertação não foi possível obter o endereço eletrônico do videodocumentário produzido pelo autor do estudo, Martins (2019).

Sanseverino (2020) desenvolve tese com uma proposta metodológica voltada para apoio à tomada de decisões e desenvolvimento de estratégias de atuação profissional com base em múltiplos critérios fomentando o planejamento prospectivamente com vistas à melhoria dos processos organizacionais de gestão de quadro funcional. A autora aplica o método “ELECTRE-MOr²⁰” junto aos profissionais do cargo de TAE das universidades federais brasileiras e identifica possibilidades de atuação para esses profissionais no cenário 2021-2026 delimitadas na área de ensino.

Além disso, chama a atenção nesse estudo de Sanseverino (2020), devido à abrangência nacional do seu estudo, o fato de que “menos de 30% dos respondentes trabalha na elaboração de projetos de extensão e menos de 10% orienta pesquisas acadêmicas” (SANSEVERINO, 2020, p. 149). Por outro lado, as “atividades estritamente associadas ao ambiente organizacional” (BRASIL, 2005b), que constam na descrição de atividades típicas do cargo de TAE, são desempenhadas por 78,45% dos TAEs que participaram da entrevista da mesma autora.

Arruda (2021) desenvolve um estudo de caso com o objetivo de analisar como se processa o trabalho dos TAEs no âmbito dos cursos de graduação de dois centros acadêmicos de uma universidade brasileira. O estudo é considerado exploratório, utiliza abordagem quantitativa e qualitativa, e múltiplos métodos de coleta e análise dos resultados. O estudo revela que o trabalho realizado pelos TAEs participantes da pesquisa possui um escopo de atividades mais presente na dimensão pedagógica, constituindo-se o fazer pedagógico uma conquista impulsionada pelas estratégias e táticas desenvolvidas pelos próprios TAEs que, sobremaneira, desembocam na construção de setores cujo núcleo das atividades vão ao encontro do que está normatizado como atribuições do cargo de TAE, como exemplo, a autora cita o Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica (SEAP²¹). Nesse sentido, a autora enfatiza que esses setores pedagógicos presentes nos centros acadêmicos corroboram para uma maior adequação das atividades do TAE ao que é prescrito legalmente em comparação com centros que não possuem aquela instância.

Portanto, com base nos estudos existentes sobre os TAEs das universidades, é possível observar que, de uma forma geral, esses agentes, em virtude da necessária visibilidade dentro das instituições universitárias, têm desenvolvido estratégias para fortalecer seus espaços de atuação. Conforme Bourdieu (2004a), no tocante às estratégias orientadas para conservação

²⁰ ELECTRE-MOr é um “[...] método multicritério não compensatório que agrega múltiplos decisores e possui entrada de peso ordinal para classificar as alternativas em análise” (SANSEVERINO, 2020, p. 85).

²¹ Os SEAP são setores pedagógicos constituídos em alguns centros acadêmicos da UFPE, denominados de Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica.

ou alteração da estrutura – no sentido de reconhecer que os agentes não são elementos passivos dentro da estrutura objetiva, sendo, portanto, portadores de *habitus* capazes de subverter a dominação ou de buscar formas de resistência às forças do campo – é possibilitado ao agente “[...] tentar modificar as estruturas em razão de suas disposições, para conformá-las às suas disposições” (BOURDIEU, 2004a, p.29).

No contexto das universidades brasileiras, assim como em qualquer campo social, o *habitus* dos agentes e grupos de agentes assume um teor distintivo e classificatório, conforme concepção bourdieusiana. Neste ponto, é importante enfatizar que os agentes docentes concentram, historicamente, os poderes que geram maiores lucros dentro desse espaço. Assim sendo, a hegemonia histórica do corpo docente (agentes que possuem atualmente um *habitus* científico, em virtude da redefinição histórica dos papéis da universidade e dos estímulos para formação de um quadro docente nas universidades cada vez mais qualificado, a nível de pós-graduação *stricto sensu*) sobre os demais agentes da instituição universitária tem sido a tônica das relações nos espaços universitários brasileiros, onde há a naturalização das relações de dominação a partir da posição no espaço social ocupado pelos agentes, conforme a distribuição dos seus capitais. Dessa forma, o *habitus* engendra nos agentes internos e externos ao campo universitário, com base em suas dotações, essa diferenciação classificatória como evidente e necessária.

Todavia, convém estabelecer um ponto de análise e de contestação dessa realidade tão enraizada e reforçada dentro das instituições universitárias. Tal reflexão se faz necessário tendo em vista que os TAEs encontram maiores sentidos para os seus trabalhos no fazer pedagógico (MARTINS, 2019), e que a realidade operante da situação de desvio de função, da subjugação e da não oportunidade de ocupar espaços considerados legítimos (CURY, 2019) podem estar guardando nexos com relações de dominação.

Nesse sentido, dentro das possibilidades e alcance proposto no âmbito desta dissertação, pretendeu-se compreender as relações de poder entre TAEs e docentes com base nas percepções dos TAEs, orientadas pelas suas experiências práticas no campo universitário e nas características do campo, dos *habitus*, dos capitais e das estratégias desenvolvidas por estes agentes. Tal empreendimento foi materializado por meio das escolhas e descrições metodológicas que se seguem no próximo capítulo.

3 A METODOLOGIA

O método científico é um conjunto de técnicas utilizadas na investigação para conduzir o processo de pesquisa. Nesse sentido, o método está atrelado à maneira de raciocinar sobre determinado problema; já a pesquisa, refere-se à forma rigorosa de extrair conhecimento da realidade empírica (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Segundo Richardson (2017, p. 14), “o método científico é o caminho da ciência para chegar a um objetivo”. Por sua vez, a pesquisa é um modo de apreender a realidade ou de obter conhecimentos, nem sempre acabados, pautado no método científico (MARCONI; LAKATOS, 2020), por meio de “um processo de coleta, análise e interpretação de informações para resolver algum problema ou formular questões” (RICHARDSON, 2017, p. 3).

O’Leary (2019, p. 16) acrescenta que “a pesquisa científica requer formalização, sistematização e processos rigorosos”. Corroborando isso, Gil (2019, p. 25), ensina que “a pesquisa é o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. Seu objetivo é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Diante do exposto, urge como necessário apresentar os métodos empregados para alcance dos objetivos desta pesquisa. Para tanto, faz-se necessário delinear o estudo. De acordo com Gil (2019), o delineamento da pesquisa é o planejamento integrado, coeso e consistente necessário para tornar efetiva a abordagem ao problema de pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2020, p. 176), “delimitar a pesquisa é estabelecer limites para a investigação”. Em linhas gerais, a delimitação da pesquisa aponta os caminhos que a pesquisa precisou transcorrer ao longo do estudo. Nesse sentido, nas próximas subseções são determinadas as classificações metodológicas, os procedimentos de coleta dos dados e os métodos de análise dos resultados.

3.1 Classificação quanto à aplicação dos resultados

Tendo em vista que para além do objetivo primeiro da pesquisa ser a obtenção de informação e de conhecimento, Richardson (2017) salienta que a pesquisa social deve favorecer o desenvolvimento da humanidade. Em consonância com tal finalidade, ainda de acordo com o mesmo autor, espera-se que as pesquisas sociais possam viabilizar, de acordo com a necessidade do estudo, a resolução de problemas práticos, a produção de teorias ou o exame de outras teorias.

Nesse sentido, a pesquisa social se caracteriza pela incumbência de direcionar esforços para cumprir a finalidade de construir novos conhecimentos no âmbito social. Tais conhecimentos suscitam novas formas de intervenção na prática cotidiana e, também, de apreensão da realidade. De acordo com Gil (2019, p.25), “a pesquisa social pode decorrer de razões de ordem intelectual, quando baseadas no desejo de conhecer pela simples satisfação de conhecer, e de ordem prática, quando voltadas a alguma aplicação de ordem prática”. Em outras palavras, os interesses intrínsecos à realização da pesquisa social são, por um lado, a busca por conhecimento e, por outro, a intervenção na realidade empírica. Em suma, tal diferenciação representa o que ficou conhecido por pesquisa pura e pesquisa aplicada (GIL, 2019).

Gil (2019) define pesquisa pura como a pesquisa que busca o avanço da ciência estritamente no aspecto teórico. Já a pesquisa aplicada, apesar das aproximações e dos acessos ao aporte da pesquisa pura, fazendo uso de suas descobertas, caracteriza-se pela vinculação ao contexto prático. É importante destacar que a pesquisa aplicada gera conhecimento para a mudança, pois, para além da produção de conhecimento, visa-se a melhoria da situação da realidade empírica (O’LEARY, 2019; RICHARDSON, 2017).

Em geral, a pesquisa que procura resolver problemas do contexto faz uso das “teorias” atuais para a resolução de problemas da vida real, em que é necessário identificar, processar e controlar os fatos e fenômenos relacionados com a sobrevivência do ser humano. A maior parte dessas pesquisas não está destinada a formular ou testar teorias; o pesquisador está apenas interessado em descobrir a resposta para um problema específico ou descrever um fenômeno da melhor forma possível. (RICHARDSON, 2017, p. 4).

A presente pesquisa é de **natureza aplicada**, pois é desenvolvida com vistas a esclarecer um problema da realidade empírica e a apresentar elementos que poderão ser utilizados como subsídio para resolução posterior do problema ou, ainda, para contribuir com a literatura pela possibilidade de revelar novas informações, tomadas nunca em sentido completo - devido às complexidades e limitações de qualquer estudo acadêmico -, mas com critérios e delineamentos pertinentes ao cumprimento dos objetivos da pesquisa.

3.2 Classificação quanto aos objetivos

A metodologia do ponto de vista dos objetivos pode ser classificada como exploratória, descritiva e explicativa (PRODANOV; FREITAS, 2013). Richardson (2017) define as tais classificações metodológicas da seguinte forma: os estudos exploratórios são realizados quando a informação sobre o tema estudado ainda não está disponível e quando o pesquisador almeja inteirar-se sobre o caso, ou seja, o estudo se concentra no descobrir; os estudos descritivos dedicam-se a pormenorizar as propriedades do fenômeno investigado, há

um comprometimento do pesquisador em descrever; e, por fim, os estudos explicativos lançam-se sobre a análise das relações nos fenômenos, investigando as implicações causais e as condições de produção do fenômeno observado. Além disso, o autor apresenta como correlacional, a abordagem que objetiva aferir o nível de vinculação entre conceitos ou variáveis imbricados em um dado evento ou fenômeno.

Quanto aos objetivos, a presente pesquisa se caracteriza como **estudo exploratório**. Tal escolha se dá pelo fato de que a pesquisa exploratória pode ser compreendida como a pesquisa concebida com vistas a prover conhecimento acerca do tema a ser investigado, bem como para acrescentar novos enfoques e hipóteses para o estudo. Além disso, ela é caracterizada por um planejamento adaptável à diversos fatos e perspectivas. Em linhas gerais abrange o levantamento bibliográfico, sondagem junto a indivíduos com ampla vivência e envolvimento no fenômeno analisado e o exame de situações que melhoram a apreensão (PRODANOV; FREITAS, 2013).

De acordo com Gil (2019, p. 26), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses a serem testadas em estudos posteriores”. O mesmo autor acrescenta, ainda, que o estudo exploratório fornece uma visão mais esclarecida do problema.

3.3 Classificação quanto à abordagem

No que tange à classificação metodológica da abordagem do problema de pesquisa, Richardson (2017), entende que as pesquisas classificadas como de abordagem estruturada e não estruturada, geralmente, são classificadas como de abordagem quantitativa e de abordagem qualitativa, respectivamente.

De acordo com Richardson (2017, p. 6-7), na abordagem estruturada,

todas as etapas que integram o processo de investigação - objetivos, desenho, amostra, coleta e análise de dados - estão predeterminadas. A abordagem estruturada é mais apropriada para responder a perguntas tais como: quantos, onde, quem ou o quê (a respeito de um problema ou fenômeno). [...] na abordagem não estruturada inexistem predeterminação nas etapas do processo. Procura compreender os fatos, processos, pessoas ou estruturas na sua totalidade (holística) sem considerar medição apenas de alguns elementos. É a melhor aproximação para estudar aspectos psicológicos das pessoas (atitudes, percepções, concepções etc.).

O presente estudo não tem um enfoque metodológico exclusivo, pois, apesar da abordagem de análise ser predominantemente qualitativa, há o reconhecimento de que os dados quantitativos são relevantes e complementares à análise do fenômeno estudado. Dessa forma, objetivando responder à pergunta de pesquisa, acredita-se ser possível apreender a realidade investigada fazendo uso do método misto. Tendo em vista o caráter subjetivo e

objetivo presente nas relações de poder sob a concepção bourdieusiana, tanto a opção metodológica qualitativa, quanto a quantitativa são fundamentais para apreensão da realidade investigada no que tange às características dos elementos, suas percepções e do contexto situacional. Em vista disso, o presente estudo adota uma perspectiva não paradigmática da condução dos processos de pesquisa, pois os métodos também podem estar a serviço da questão problema a ser respondida.

É importante observar que a partir da década de 1980, houve uma expansão dos estudos em ciências sociais que buscaram superar a dicotomia entre as tradições quantitativa e qualitativa. Além disso, os enfoques mistos passaram a contribuir na superação das limitações atreladas a cada enfoque metodológico. Assim, tal estratégia possibilitou que as pesquisas fossem desenvolvidas com base em enfoques definidos pela pergunta, independentemente do paradigma subjacente a um único enfoque considerado (O'LEARY, 2019).

O'Leary (2019) assinala que o enfoque orientado pelas perguntas de pesquisa se configura como conjunto de estratégias capazes de gerar dados relevantes e críveis, fundamentais para respondê-las, independentemente do paradigma. Nesse sentido, conforme a pergunta, é possível fazer uso dos enfoques qualitativo, quantitativo ou em etapas, onde, por vezes, é possível aumentar a eficácia ou a profundidade de um outro método já empregado na pesquisa. Corroborando com isso, Richardson (2017) coloca que a pergunta de pesquisa é um elemento primordial na condução da pesquisa, pois a partir dela é possível direcionar toda investigação, repercutindo na formulação do problema e nas escolhas metodológicas e paradigmáticas. O autor conclui que nas pesquisas sociais o rigor científico, outrora valorizado, passa a ser flexibilizado dada a relevância das perguntas de pesquisa por estas contribuírem enormemente com os itinerários e delimitação das opções procedimentais do estudo.

3.4 Metodologia quanto aos procedimentos

Quanto aos procedimentos introduzidos nesta pesquisa, no primeiro momento, foram realizadas **revisão de literatura** e **pesquisa documental**. Na revisão da literatura, foram consultados livros, artigos, teses e dissertações, no sentido de compreender e situar os aspectos teóricos e práticos presentes na literatura sobre as relações de poder, a universidade e os servidores públicos ocupantes do cargo de TAE. Para tanto, foram realizadas buscas nos indexadores Directory of Open Access Journals (DOAJ), Scientific Periodicals Electronic Library (SPELL), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Scholar. Além desses indexadores, foram consultados os bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Para Richardson (2017, p. 19), “a revisão de literatura é um dos passos mais importantes no processo de investigação. Significa localizar livros, revistas e publicações; escolher seletivamente a bibliografia a incluir no seu trabalho; e, logo resumir em um relatório escrito”. Nesse panorama, a revisão de literatura contribui para o desenvolvimento das pesquisas científicas no que tange ao maior entendimento da problemática que se pretende pesquisar, ao estabelecimento de delimitações e enfoques coerentes com os objetivos da pesquisa, bem como ao conhecimento sobre o que já existe ou as lacunas na literatura (ECHER, 2001).

Além disso, “a revisão deve assinalar a congruência e as contradições encontradas na literatura e os trabalhos que se relacionam diretamente ao assunto” (ECHER, 2001, p. 15). Corroborando isso, Richardson (2017) afirma que a revisão da literatura permite ao pesquisador esclarecer aspectos relacionados ao tema pesquisado, sendo necessário tomá-la como apoio para corroborar ou refutar as fontes consultadas com a finalidade de alcançar um conhecimento mais esclarecido.

Na pesquisa documental, por serem fundamentais para compreensão da realidade, foram obtidas informações através de leis, normas, decretos, resoluções, documentos oficiais etc. De acordo com Gil (2019, p. 165), são exemplos de fontes primárias: “legislação, periódicos, correspondências, diários, autobiografias, discursos, fotografias, obras artísticas, documentos governamentais, documentos de empresas”. Na pesquisa documental, são utilizados documentos, escritos ou não, produzidos no momento que o fenômeno ocorre, contemporâneos, ou após a ocorrência do fenômeno, retrospectivos (MARCONI; LAKATOS, 2020).

Nesse sentido, considerando a necessidade de se apontar os elementos constitutivos e estruturais dos agentes TAEs (Ver Capítulo 4), que são a população e a amostra do presente estudo, foram consultados documentos institucionais da UFPE; atas das reuniões, minutas de projetos de resolução para institucionalização dos setores pedagógicos nos Centros Acadêmicos, entre outros documentos organizados pelo Grupo de Trabalho de Institucionalização dos Setores de Estudos e Assessoria Pedagógica (GT-SEAP²²) e pelos demais setores e instâncias engajados na definição e na afirmação dos TAEs da UFPE. Além disso, foram obtidas informações por meio da Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da UFPE²³ e do Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH) da UFPE

²² Ver “Tópico 4.3 – Formação de classe e estratégias dos agentes TAEs”.

²³ Foram obtidos dados sobre Docentes e Técnicos Administrativos em Educação relativos ao mês de outubro de 2020. No entanto, é importante salientar que os dados considerados mais adequados à proposta deste estudo,

que foram complementados com dados obtidos em outras plataformas de âmbito científico e acadêmico, internas e externas à UFPE, tanto sobre TAEs como sobre docentes da UFPE. Dito isso, é importante destacar que a partir das informações extraídas de diversas fontes, ensejando um árduo trabalho de coleta, limpeza e organização dos dados, foi possível construir um banco de dados (pasta de trabalho do **Microsoft Excel**) a partir do qual foram gerados gráficos e tabelas acerca dos aspectos estruturais da UFPE (campo universitário).

Além disso, é importante esclarecer que, diante da necessidade de complementar e atualizar as informações relacionadas aos TAEs, no sentido de tornar possível descrever como estão constituídos os poderes específicos do campo universitário desses agentes, pois a tomada de posição dos agentes depende do peso social do agente ou grupo de agentes (BOURDIEU, 2013), no período de maio a julho de 2021, foram analisados os currículos dos TAEs existentes na Plataforma Lattes²⁴. No entanto, desde logo, reconhecem-se as limitações de dados existentes nos materiais consultados, conforme a abrangência utilizada por Bourdieu em *Homo Academicus*, bem como as necessárias adequações tomadas a fim de tornar possível apreender os elementos que caracterizam as formas de poder no campo universitário brasileiro atual.

Por fim, para adentrar na realidade empírica, ou seja, conhecer as percepções dos TAEs sobre as relações de poder, foi realizada uma **pesquisa de levantamento** por meio do uso de um **questionário** que será abordado ainda na sequência deste capítulo. Marconi e Lakatos (2020, p. 189) classificam levantamento de dados em: “primários (depoimentos, entrevistas, questionários); secundários (coletados por meio de análise documental) [...]; terciários (citados ou fornecidos por terceiros)”. Os dados primários são informações coletadas por pesquisadores com base nos objetivos de suas pesquisas, portanto são importantes para abordar questões específicas, atuais e que exigem novas percepções da realidade investigada. Nesse sentido, a coleta de dados primários enseja muito esforço por parte do pesquisador na busca por dados críveis, relevantes e adequados à pergunta, à hipótese e aos propósitos da pesquisa (O’LEARY, 2019).

3.5 População e amostra

De acordo com Richardson (2017), população refere-se aos elementos com características semelhantes situados em determinado espaço e contexto. Nesse sentido, os

solicitados no mês de fevereiro do ano de 2021 à Divisão de Tecnologia da Informação e Comunicação da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFPE não foram obtidos até o término da pesquisa, apesar de serem realizadas várias tentativas de retorno.

²⁴ A Plataforma Lattes consiste no serviço de integração de banco de dados do CNPq relativos a currículos, grupos de pesquisa e instituições vinculadas à dinâmica da ciência e tecnologia. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 8 jul. 2021.

elementos que compõem a população na presente pesquisa foram definidos seguindo a caracterização por apresentarem homogeneidade quanto ao aspecto da lotação em Centros Acadêmicos e ao cargo de vínculo na UFPE: **Técnico em Assuntos Educacionais**. Portanto, é esse o grupo de agentes sobre o qual este estudo se debruça quanto à análise das percepções sobre as relações de poder.

É importante pontuar que os Centros Acadêmicos são unidades de execução acadêmica, didático-pedagógica e administrativa cujas atividades de formação em nível superior, de ensino, de pesquisa e de extensão são relativas a uma ou mais áreas do conhecimento (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2019a). Nesse sentido, os TAEs lotados nos demais setores da universidade não foram objeto de análise por não se enquadrarem nos critérios de aproximação com o ambiente onde, em linhas gerais, os processos de ensino-aprendizagem e demais atividades acadêmicas ocorrem.

Quanto à realidade pesquisada, Dias e Leão (2013) enfatizam que há uma problemática mais incisiva nos Centros Acadêmicos da UFPE relativa à designação ocupacional dos TAEs que se confunde muitas vezes com a de outros profissionais cujo escopo de trabalho não é necessariamente pedagógico. Associado a isso, a execução das atividades pedagógicas por docentes acaba mascarando um problema de gestão de pessoas, pois há sobrecarga de trabalho para docentes em atividades pedagógicas que poderiam contar com as contribuições dos TAEs (DIAS; LEÃO, 2013). Por outro lado, os mesmos autores assinalam que

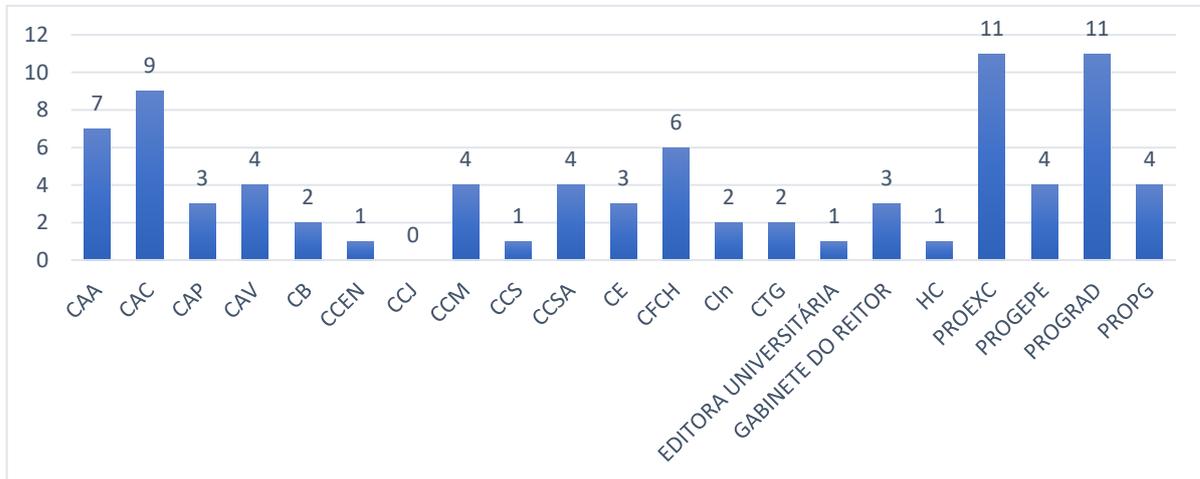
Na reitoria, essa problemática ficou menos evidente, pois apesar de os TAEs mencionarem que realizam atividades administrativas-burocráticas, eles têm mais oportunidade para exercer função de confiança e realizar atividades que exigem maior elaboração mental, com grau de responsabilidade maior e mais autonomia para tomada de decisões. (DIAS; LEÃO, 2013, p. 279).

Conforme **Gráfico 1**, na sequência, percebe-se que a UFPE possui 83 servidores do cargo de TAE em exercício distribuídos por 20 Unidades Organizacionais (UORG). Os TAEs atuam por diversos setores da UFPE, desde Centros Acadêmicos a Pró-reitorias localizadas na sede administrativa da instituição. Concentrando 22 TAEs, observam-se a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) como as duas unidades que mais possuem TAEs nos seus quadros, ambas com 11 TAEs.

Além disso, os dados do **Gráfico 1** revelam que daquele total de 83 servidores do cargo em questão, 45 trabalham nos centros acadêmicos da UFPE e são distribuídos de forma desigual. Assim, é importante ressaltar que, dos 13 Centros Acadêmicos, chama a atenção o fato de apenas o Centro de Ciências Jurídicas (Campus Centro) não possuir nenhum TAE

lotado em sua unidade organizacional e o CCEN junto com o CCS possuem apenas 1 TAE, cada. Por outro lado, há Centros Acadêmicos que concentram um número maior de TAEs, sendo eles: o CAC com 9 TAEs, seguido do CAA que tem 7 TAEs e do CFCH com 6 TAEs.

Gráfico 1 - Distribuição dos TAEs da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) por UORG de Exercício



Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados extraídos do Portal da Transparência do Governo Federal (2022)²⁵.

Nota: Centro Acadêmico do Agreste (CAA); Centro de Artes e Comunicação (CAC); Colégio de Aplicação (CAP); Centro de Biociências (CB); Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN); Centro de Ciências Jurídicas (CCJ); Centro de Ciências Médicas (CCM); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); Centro de Educação (CE); Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH); Centro de Informática (Cin); Centro de Tecnologia e Geociências (CTG); Hospital das Clínicas (HC); Pró Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC); Pró Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (PROGEPE); Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD); Pró Reitoria de Pós-Graduação (PROPG).

Dessa forma, é possível observar no Campus Recife que os Centros Acadêmicos que possuem cursos situados predominantemente nas Grandes Áreas do Conhecimento²⁶ das Ciências Humanas, das Ciências Sociais Aplicadas, da Linguística, Letras e Artes concentram mais TAEs em seus quadros técnico-administrativos, com as duas exceções: o CCM que faz parte da grande área das Ciências da Saúde e tem 4 TAEs; e o CCJ que, mesmo integrando a área de Direito à Grande Área das Ciências Sociais Aplicadas, não possui TAE em seu quadro. Por fim, convém pontuar que o CAA e o CAV apresentam uma configuração diversificada em relação à composição dos cursos sob a responsabilidade deles, considerando que são campi de existência mais recente e são localizados em municípios localizados fora da região metropolitana do Recife. Nesse sentido, o universo a ser estudado é composto por 45

²⁵ Dados obtidos no portal da transparência com a base de dados do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE) relativa aos meses de fevereiro e junho de 2021, não constando alterações durante esse período e não incluindo técnicos em situação inativo ou afastado. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/servidores/consulta?ordenarPor=nome&direcao=asc>. Acesso em: 5 jun. 2021.

²⁶ Ver tabela de Áreas de Conhecimento da CAPES. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/TabelaAreasConhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf. Acesso em: 5 jun. 2021.

TAEs lotados em centros acadêmicos da UFPE e a partir deles foram selecionados elementos da amostra do estudo.

Para Richardson (2017), a amostra é definida como o subconjunto da população e, com base nela, existem estudos que vislumbram produzir generalizações, por exemplo, quando é possível determiná-la por meio de estatística inferencial, e, por outro lado, em estudos de abordagem qualitativa que trabalham com amostra pequena, a tendência é que se adotem outra perspectiva, contraposta ao modelo estatístico-inferencial (RICHARDSON, 2017).

Em uma amostra probabilística, de acordo com Richardson (2017, p. 139), "todos os elementos da população têm probabilidade igual ou conhecida, distinta de zero, de serem selecionados para formar parte da amostra". Por outro lado, ainda segundo o mesmo autor, na amostragem não probabilística os elementos admitidos na amostra não podem ser conhecidos, bem como não se pode utilizar cálculos para estimar o erro amostral. Apesar disso, Gil (2019) pondera que mesmo não sendo possível fazer generalizações precisas de uma população, a amostragem não probabilística, com critérios bem escolhidos pelo pesquisador, pode produzir excelentes resultados, pode facilitar o processo de pesquisa e pode contribuir pela redução dos custos. Dessa forma, é necessário recorrer novamente ao **Gráfico 1**, onde é possível observar que o grupo investigado é pequeno e disperso, fato determinante para a opção da amostra não probabilística.

Dito isso, é oportuno abordar os tipos de amostragem não probabilísticas, estas se dividem em: amostragem por conveniência, a composição desse tipo de amostra é feita com base na disposição dos elementos e pela acessibilidade; amostragem por quotas, a escolha é realizada com base em conhecidas características e distribuição dos elementos; e amostra intencional, cujos elementos são escolhidos conforme entendimento do pesquisador e dos objetivos do estudo (RICHARDSON, 2017). Nesse sentido, de acordo com o interesse do presente estudo, optou-se pela **amostra intencional**, pois esta abordagem tem como característica a sua grande capacidade de adequação às pesquisas (GIL, 2019).

Ainda, é importante frisar que apesar da população ser composta por um número reduzido de TAEs, entende-se, neste estudo, que um levantamento censitário abarcando os 45 TAEs inviabilizaria a pesquisa, sendo necessário recorrer a uma amostragem por meio de um processo que se adequasse aos objetivos do estudo.

Assim sendo, a amostra utilizada para representar todo o universo de TAEs lotados em centros acadêmicos da UFPE está alinhada ao propósito de alcançar o objetivo da presente pesquisa e ao entendimento do autor, considerando-se os seguintes aspectos: (a) maior

variedade possível dos dados primários a partir dos contextos peculiares de cada centro acadêmico, abarcando a percepção de TAEs da totalidade dos centros que possuem TAEs em seus quadros; (b) a divisão idêntica da participação na pesquisa de TAEs lotados em setores pedagógicos (exemplo: SEAP) e em outros setores, sendo 50% em cada situação de lotação; (c) o instrumento utilizado para coleta de dados, bem como suas vantagens e limitações quanto ao retorno das respostas (ver item 3.6 – Instrumento de coleta de dados); (d) o número reduzido de TAEs apresentados de forma dispersa nos centros acadêmicos; e (e) a exclusão do autor²⁷ do estudo da amostra como aspecto relevante a ser observado quando se trata da necessária vigilância epistemológica preceituada na sociologia reflexiva de Bourdieu, no sentido de que é preciso refletir sobre a posição do pesquisador no contexto do fenômeno observado a fim de evitar vieses subjetivos do autor.

Desse modo, optou-se por definir uma amostra composta por número superior a 50% dos ocupantes do cargo de TAE, lotados em Centros Acadêmicos, distribuídos por três Campi da UFPE, a saber: Campus Recife, Campus Caruaru e Campus Vitória; ficando de fora apenas o Campus Centro, este por não possuir servidores do cargo de TAE em seu quadro, conforme os aspectos apresentados no parágrafo anterior.

Assim, cumprem-se os critérios que motivaram a seleção intencional do grupo pesquisado, associado ainda ao fato de que os elementos da amostra possuem como características bem peculiares: a inserção no lugar onde há atividades de ensino-aprendizagem, presença de agentes docentes, discentes e técnicos administrativos; variedade de contextos pedagógicos e administrativos; e a possibilidade de melhor obtenção de respostas críveis para o objetivo da pesquisa (compreensão da natureza do fenômeno) abarcando toda uma realidade envolvendo todos os centros acadêmicos que possuem TAEs em seus quadros.

Na próxima subseção será apresentado o instrumento de coleta de dados utilizado para compreensão das percepções dos TAEs que compõem a amostra do estudo.

²⁷ O autor do presente estudo é TAE lotado no Centro de Informática da Universidade Federal de Pernambuco desde o ano de 2013. Além disso, faz parte do Conselho e do Pleno do supracitado centro desde o ano de 2021, escolhido pelos pares do corpo técnico-administrativo, ocupando ainda o assento do representante técnico-administrativo do CIn no CONSUNI no mesmo período. Além disso, o autor foi escolhido para ocupar, em 2022, um assento no CEPE, sendo uma das vagas dos representantes do mesmo segmento no CONSUNI, conforme regimento interno do CEPE. Ainda, o vínculo na UFPE teve origem em 2010 como auxiliar administrativo, posteriormente em 2012 (assistente em administração) e somente no ano de 2013 no cargo de TAE, ocupando a função de Chefe de Escolaridade e atuando no apoio à Coordenação de Ensino do CIn/UFPE desde o ingresso no cargo.

3.6 Instrumento de coleta dos dados

Quanto à obtenção dos dados primários, a coleta de dados foi realizada por meio de levantamento fazendo uso de um questionário com questões abertas e fechadas. Segundo Richardson (2017), o questionário é um instrumento de coleta de dados que é aplicado com o objetivo de obter informações, sendo útil para descrever características e medir variáveis acerca de um indivíduo ou grupos. Em outras palavras, o questionário é uma ferramenta à disposição do pesquisador para coletar informações necessárias para classificar pessoas, situações, comportamentos, percepções, satisfação entre outros aspectos.

Para Marconi e Lakatos (2020, p. 137), como recurso de coleta de dados bastante utilizado nos levantamentos de campo nas ciências sociais, o questionário pode ser definido como “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”.

Nesse sentido, o questionário (APÊNDICE B) foi construído para captar e apreender o fenômeno investigado por meio dos conceitos de Pierre Bourdieu *habitus* e violência simbólica (ver variáveis por questão no APÊNDICE C), partindo de uma concepção relacional para compreender as relações de poder percebidas pelos agentes TAEs lotados nos Centros Acadêmicos da UFPE. Para tanto, baseado nas experiências prévias do autor deste estudo e dos aspectos pedagógicos discutidos na literatura sobre a atividade do TAE, o questionário foi elaborado com 5 seções, a saber: **Seção 1** – Apresentação e TCLE; **Seção 2** – A qualificação, o trabalho e as estratégias dos Técnicos em Assuntos Educacionais; **Seção 3** – Caracterização do lugar de atuação do TAE; **Seção 4** – Habitus e Percepções do TAE no cotidiano de trabalho na UFPE.

Aspectos éticos considerados na pesquisa também foram informados no questionário (APÊNDICE B) e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Os respondentes foram convidados para preencherem o questionário do **Google Forms** (APÊNDICE B) via e-mail institucional, Whatsapp, entre outros meios de contato disponíveis para tornar possível o retorno das informações. Além disso, na apresentação do questionário foram apresentados os objetivos do estudo, a importância da participação dos agentes que compõem a amostra e o caráter da participação voluntária, permitindo o ingresso e a retirada dos dados informados pelo respondente a qualquer momento do desenvolvimento do estudo.

Segundo Marconi e Lakatos (2020) os questionários apresentam vantagens relacionadas à capacidade de abranger mais pessoas, conveniência para os respondentes

escolherem os melhores horários para preenchê-los, menor exposição à influência do pesquisador, anonimato do respondente e menores custos para realização do levantamento. Por outro lado, o uso dessa ferramenta, por não contar com a presença simultânea do entrevistador e entrevistado no momento do preenchimento, como ocorre nas entrevistas, traz em si algumas desvantagens, entre outras, a falta de auxílio para preenchimento, a falta de informações sobre as circunstâncias em que as respostas foram inseridas e a baixa participação dos respondentes que, em média, gera 25% de devolução dos questionários respondidos (MARCONI; LAKATOS, 2020).

Partindo do pressuposto de que os formulários podem ser aperfeiçoados por meio de testagem com uma parcela da amostra, é importante registrar que foram realizados dois pré-testes. Conforme Marconi e Lakatos (2020), o pré-teste serve para analisar a fidedignidade, a validade e a operatividade; dessa forma, é possível identificar possíveis falhas, inconsistências, ambiguidades, incoerências e excessos. Com base na análise prévia dos dados obtidos no pré-teste, o pesquisador pode proceder com a reformulação do questionário e, dependendo da amostra utilizada, estimar os resultados futuros.

Nesse sentido, um pré-teste com dois TAEs, que corresponde a 4,44% da população, foi realizado entre os dias 12 e 13 de dezembro de 2020; porém, o formulário sofreu modificações após acatamento de sugestões da banca de qualificação, ocorrida em 29 de dezembro de 2020. Posteriormente, um segundo teste foi realizado no dia 11 de março de 2021 com um integrante da amostra, sendo validado e considerado para análise das respostas. Por fim, o instrumento foi aplicado junto aos demais TAEs lotados nos centros acadêmicos da UFPE entre os meses de maio e julho de 2021, totalizando 27 retornos. É importante destacar que as respostas de um respondente foram eliminadas pelo fato dele não fazer parte da população deste estudo, perfazendo, assim, um retorno válido de 26 respondentes que corresponde a 57,78% da população, valor superior ao definido como mínimo no processo de amostragem no subtópico anterior (ver item 3.5 – População e Amostra).

Assim sendo, a amostra do estudo é composta por 26 TAEs (57,78%), número superior ao que foi proposto e acatado na banca de qualificação. Portanto, entende-se que o presente estudo alcançou a amostra representativa.

3.7 Metodologia quanto à análise dos resultados

A análise dos dados quantitativos foi realizada por meio do uso de tabelas, gráficos, percentuais e/ou taxa de frequência. Ressaltando que essas informações quantitativas foram abordadas relacionando-as com a teoria bourdieusiana. Para tanto, procedeu-se com a

organização e quantificação de informações obtidas de diversas fontes de dados, bem como para construção dos gráficos e tabelas, fazendo-se uso do programa **Microsoft Excel**.

Quanto aos dados qualitativos, estes foram codificados, categorizados e analisados por meio da metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin (2016). O software utilizado para realizar a análise dos dados foi o **Atlas.ti Web**, sendo os dados posteriormente extraídos em formato de planilha **Excel**, organizados e quantificados em uma matriz de variáveis.

Bardin (2016) entende análise de conteúdo como um procedimento baseado na observação e na experiência adaptável à forma de comunicação que se pretende compreender e ao modelo interpretativo perseguido pelo analista. Corroborando isso, Richardson (2017, p. 241), ressalta que "a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada dia mais aperfeiçoados que se aplicam a discursos diversos". Nesse quadro, a escolha da análise de conteúdo permitiu interpretar e compreender os possíveis significados envolvidos na realidade colocada pelos TAEs quando da participação desses agentes na pesquisa, por meio do questionário, conforme mencionado na subseção anterior.

Richardson (2017) identifica como aspectos metodológicos da análise de conteúdo relevantes: a objetividade, a sistematização e a inferência. O primeiro aspecto está relacionado com a definição de critérios objetivos; o segundo, refere-se ao rigor e ao planejamento que apoiarão a condução da investigação; e, o último, trata-se do processo intelectual de acolher uma informação com base em sua ligação com outros dados provados como válidos.

Segundo Bardin (2016, p. 48), o campo de atuação da análise de conteúdo abarca

todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o atributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que, embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). O analista possui a sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada.

Os dados qualitativos obtidos a partir das questões abertas do questionário foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo conhecida por análise categorial ou análise por categoria, sendo a técnica mais antiga e mais utilizada. Assim, procedeu-se com a escolha da unidade de registro o "tema" e a unidade de contexto a "resposta a uma questão aberta"; com uma perspectiva qualitativa focada na presença ou ausência de elementos considerados importantes para as questões.

Segundo Bardin (2016, p. 201), essa análise “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. Assim, os conteúdos foram categorizados por tema, pois, essa técnica “consiste em isolar temas de um texto e extrair as partes utilizáveis, de acordo com o problema pesquisado, para permitir sua comparação com outros textos escolhidos da mesma maneira” (RICHARDSON, 2017, p. 262). Dessa forma, além de ser oportuno para relacionar os resultados empíricos à concepção teórica do estudo, a análise temática se destaca por possibilitar uma análise “rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples” (BARDIN, 2016, p. 201).

Por fim, após essa descrição metodológica do estudo, cabe ao próximo capítulo a apresentação do que caracteriza o TAE na UFPE, constituindo um balanço sobre os elementos que os caracterizam e as estratégias para formação e fortalecimento do grupo no campo universitário, bem como sobre os aspectos que constituem o *habitus* específico do campo em estudo e estruturam o espaço social, perfazendo a lógica de funcionamento dos centros acadêmicos da UFPE.

4 CARACTERIZAÇÃO DO TAE NOS CENTROS ACADÊMICOS DA UFPE

A Universidade Federal de Pernambuco, instituição onde os TAEs que participaram desta pesquisa atuam, foi fundada enquanto universidade dotada de autonomia financeira, administrativa, didática e disciplinar por meio do Decreto-Lei nº 9.388, de 20 de junho de 1946 (BRASIL, 1946). A então Universidade do Recife, primeiro nome da instituição que durou até o ano de 1965, formou-se por meio da reunião de vários estabelecimentos de Ensino Superior, a saber: Faculdade de Direito do Recife, fundada em 1827; Escola de Engenharia de Pernambuco, fundada em 1896; Faculdade de Medicina do Recife, fundada em 1914, e unidades anexas (Escola de Odontologia, fundada em 1913 e Escola de Farmácia, fundada em 1903); Escola de Belas Artes de Pernambuco, com ano de fundação em 1932; Faculdade de Filosofia do Recife, fundada em 1939.

Conforme o Relatório de Gestão 2020, a “UFPE é uma instituição de ensino superior, de pesquisa e extensão, com a finalidade de promover a formação de pessoas e a construção de conhecimentos e competências científicas e técnicas de referência mundial” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2020, p. 1). A missão da UFPE segundo o PDI 2019-2023 é “promover a formação humana, ética e solidária, e a construção de conhecimentos de excelência voltados à transformação da sociedade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2019b, p. 27)

Para alcançar os objetivos nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão e sua missão institucional, a UFPE conta na sua atual estrutura com 13 centros acadêmicos distribuídos pelos 4 *Campi* (Campus Joaquim Amazonas, Campus Centro, Campus do Agreste e Campus da Vitória de Santo Antão), 1 Colégio de Aplicação, Reitoria (esta é composta por um Gabinete do Reitor e 8 Pró-Reitorias), 4 Superintendências nas áreas de infraestrutura, de segurança institucional, de tecnologia da informação e de comunicação; e 9 Órgãos Suplementares.

É importante ressaltar que a UFPE é uma das dez melhores universidades do Brasil segundo o Ranking Universitário Folha²⁸. Além disso, a instituição é considerada a 34ª melhor Universidade da América Latina e do Caribe pelo Times Higher Education²⁹ considerando o ano de 2021 como base, cujos indicadores avaliados envolveram o ensino, a pesquisa, a internacionalização e a relação com a indústria.

²⁸ A UFPE é considerada a 10ª melhor universidade do Brasil pelo Ranking Universitário Folha 2019. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/>. Acesso em: 31 jul. 2021.

²⁹ Disponível em: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/latin-america-university-rankings#!/page/1/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined. Acesso em: 31 jul. 2021.

Números recentes mostram que a UFPE tem se destacado nas áreas de inovação, ciência, tecnologia, ensino e extensão. Com base no Relatório de Gestão 2020 da UFPE, é possível observar um acentuado aumento na quantidade de patentes depositadas (sendo 60, em 2020), a ampliação do número de convênios e uma presença abrangente na área de pesquisa por meio de 728 grupos de pesquisa com articulação envolvendo mais de 400 instituições. A UFPE também apresenta uma significativa produção científica em periódicos de renome, totalizando, no ano de 2020, 3.117 publicações em periódicos, resultado alcançado graças ao fortalecimento das parcerias e cooperações com instituições dos mais diversos segmentos tecnológicos e à obtenção de recursos junto às agências de fomento para produção e disponibilização do conhecimento. Além disso, são considerados positivos a aplicação dos resultados das pesquisas para a sociedade, bem como os serviços colocados à disposição da sociedade por meio de 439 projetos de extensão (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2020).

Dito isso, convém apresentar na sequência deste capítulo informações acerca da comunidade universitária, das estruturas do campo universitário, dos *habitus* e das estratégias dos TAEs da UFPE.

4.1 Agentes da comunidade universitária da UFPE

A comunidade universitária é composta por 3.106 docentes do Ensino Superior, 3.997 Técnicos Administrativos em Educação e mais de 40 mil alunos na pós-graduação e graduação. Nos Centros Acadêmicos, a distribuição dos agentes que compõem o campo universitário pode ser vista na **Tabela 2**, a seguir:

Tabela 2 - Comunidade universitária por centro acadêmico da UFPE

Centro Acadêmico	Quantidade de TAEs	Quantidade de Docentes	Quantidade de Técnicos Administrativos em Educação	Quantidade de Alunos da Graduação	Quantidade de Alunos da Pós-Graduação
CAA	7	350	132	4189	453
CAC	9	336	133	3829	1176
CAV	4	186	83	1685	77
CB	2	200	135	1607	997
CCEN	1	164	91	1405	526
CCJ	0	75	56	1281	168
CCM	4	190	71	561	420
CCS	1	374	129	3283	725
CCSA	4	181	92	3629	675
CE	3	143	58	1015	456
CFCH	6	196	114	2630	1334
CIn	2	91	31	1388	700
CTG	2	367	197	3567	1620
Total	45	2853	1322	30069	9327

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), dados extraídos do Portal da Transparência do Governo Federal (2021); SIGRH da UFPE (2021); e Sistema de Gestão Acadêmica da UFPE (2021). **Nota:** os dados da graduação são

relativos ao semestre 2020.1 com base em relatório datado de 26.01.2021; os dados da pós-graduação são do primeiro semestre de 2021; as informações sobre docentes e técnicos administrativos em educação são relativos ao mês de junho de 2021. No quantitativo dos Técnicos Administrativos em Educação estão incluídos os TAEs.

O corpo docente abarca cargos efetivos do Plano de Cargos e Carreiras do Magistério Superior (Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012)³⁰, professores visitantes, professores visitantes estrangeiros e professores substitutos. Por sua vez, o segmento Técnico-Administrativo em Educação comporta os cargos e carreiras previstos no PCCTAE (2005a). Já os estudantes, eles são separados por alunos da graduação (bacharelado e licenciaturas) e alunos da pós-graduação (mestrado e doutorado).

Conforme **Tabela 2**, o corpo discente é o maior grupo que constitui a comunidade universitária quando considerada a distribuição dos agentes nos Centros Acadêmicos, representando cerca de 90,41% do total, com maior predominância dos alunos da graduação (30.069 alunos) em comparação com alunos da pós-graduação (9.327 alunos). Na sequência, têm-se o corpo docente, com 2.853 pessoas, representando 6,54% da comunidade do supracitado recorte, e o segmento técnico-administrativo com 1.322 pessoas (3,03% do total). Dentre estes últimos, representando aproximadamente 0,1% do total de agentes da comunidade universitária (docentes, técnicos administrativos e discentes) nos Centros Acadêmicos, aparecem os TAEs³¹.

Dito isso, é importante ressaltar que os Centros Acadêmicos são as unidades cuja identificação se dá por áreas do conhecimento e têm como incumbência a execução das atividades fins da universidade. Dentre estas, encontram-se as atividades acadêmicas envolvendo as que são relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão; as atividades didático-pedagógicas que são materializadas no planejamento e desenvolvimento das ações curriculares dos cursos, projetos, programas etc.; e, por fim, as atividades de cunho administrativo relacionadas com a gestão dos recursos físicos e com a gestão dos quadros funcionais docente e técnico-administrativo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2019a).

Em vista disso, é natural observar uma superioridade numérica dos docentes sobre os técnicos administrativos em todos os Centros Acadêmicos da UFPE (ver **Tabela 2**) considerando a natureza das atividades fins, desenvolvidas por esses órgãos da instituição universitária. No entanto, há de se colocar em questionamento se, considerando a natureza das

³⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12772compilado.htm. Acesso em: 28 jul. 2021.

³¹ Para saber mais informações sobre distribuição dos TAEs por Centro e a relação com os agentes docentes, discentes e técnicos administrativos e a relação entre número de TAE com o número de cursos de graduação da UFPE, ver Arruda (2021).

atividades do cargo de TAE, um quadro reduzido, em relação a outros cargos e segmentos, não seja um fator que contribui para menor articulação, visibilidade e alcance das ações desses profissionais nos Centros Acadêmicos da UFPE.

Tabela 3 - Corpo docente do Ensino Superior da UFPE por enquadramento na carreira/cargo e sexo.

Enquadramento	Quantidade de Professores do Sexo Masculino	Percentual do Sexo Masculino	Quantidade de Professores do Sexo Feminino	Percentual do Sexo Feminino
	Adjunto	472	52%	433
Adjunto-A	155	49%	162	51%
Assistente	67	51%	65	49%
Assistente-A	32	48%	35	52%
Associado	421	49%	435	51%
Auxiliar	23	52%	21	48%
Substituto	192	39%	304	61%
Titular	177	66%	90	34%
Titular-Livre do Magistério Superior	1	50%	1	50%
Visitante	13	65%	7	35%
Total	1553	50%	1553	50%

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), dados fornecidos pela STI da UFPE. **Nota:** Dados referentes a 21 de outubro de 2020. Não foram considerados nesses números os professores do Colégio de Aplicação da UFPE.

A partir da **Tabela 3** é possível observar que há um equilíbrio entre o número total de docentes do Ensino Superior do sexo masculino e do sexo feminino na UFPE. No entanto, existe um predomínio do sexo masculino nos enquadramentos de cargos e carreiras docentes “visitante” (65%) e “titular” (66%). Por sua vez, quando se trata do sexo feminino, há uma presença maior no enquadramento “substituto” (61%). É importante frisar que nas IES a carreira docente envolve níveis de classificação, estando a classe “titular” o topo da carreira. Ainda, a contratação de professores visitantes envolve uma série de objetivos de atuação e de requisitos nos âmbitos científico, profissional, formação docente, tecnológico e de titulação que os singularizam em relação aos demais docentes da carreira do magistério superior.

Tabela 4 – Técnicos Administrativos em Educação da UFPE por classificação na carreira e sexo.

Nível de classificação no PCCTAE	Quantidade de Técnico Administrativo em Educação do sexo masculino	Percentual do sexo masculino	Quantidade de Técnico Administrativo em Educação do sexo feminino	Percentual do Sexo Feminino
	A	50	54%	43
B	49	59%	34	41%
C	294	37%	494	63%
D	1065	56%	853	44%
E	358	32%	757	68%
Total	1816	45%	2181	55%

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), dados fornecidos pela STI da UFPE. **Nota:** Dados referentes a 21 de outubro de 2020.

Conforme apresentado na **Tabela 4**, em números gerais, o percentual de Técnicos Administrativos em Educação é relativamente equilibrado quanto ao sexo, com 55% composto pelo público feminino e 45% do público masculino. No entanto, observam-se a maior presença feminina nos níveis de classificação “C” e “E”, em especial nos cargos de nível superior (Nível E) e, como contraponto, nos níveis “B” e “D” há uma leve superioridade numérica dos técnicos do sexo masculino. Além disso, é importante destacar que aproximadamente 47,98% dos técnicos administrativos são relativos aos cargos de nível de classificação “D”, o que representa quase a metade de todo o segmento em questão.

Quando somados os cargos de nível A, B, C e D, chega-se ao percentual de 72,10% de cargos técnico-administrativos com requisito de escolaridade que vai de ensino fundamental incompleto até Ensino Médio e/ou Educação Profissional Técnica articulada ao Ensino Médio. Dessa forma, observa-se, por outro lado, que apenas 27,89% dos cargos que compõem o quadro técnico-administrativo da UFPE são de nível superior, com 358 homens e 757 mulheres, perfazendo um total de 1.158 técnicos de Nível E, dentre estes os ocupantes do cargo de TAE (83 TAEs).

Tabela 5 – Número de TAEs da UFPE por Sexo e local de trabalho

Local de Trabalho	Sexo Masculino		Sexo Feminino		Total
	N	%	N	%	
Centros Acadêmicos	12	27%	33	73%	45
Demais Unidades	6	16%	32	84%	38
Total	18	22%	65	78%	83

Fonte: elaborado pelo autor (2022). **Nota:** dados referentes ao mês de junho de 2021.

Quanto aos TAEs, observa-se, por meio da **tabela 5**, que esse cargo é ocupado majoritariamente por pessoas do sexo feminino, com 78% do total desses agentes ante 68% de toda a categoria de nível E (ver **Tabela 4** e **Tabela 5**). Por sua vez, ao se visualizar a distribuição por sexo selecionando apenas os TAEs lotados nos Centros Acadêmicos, essa característica ainda se mantém com maior presença do sexo feminino (73%) ante 27% do sexo masculino. Assim, no geral a UFPE possui 83 TAEs (sendo 65 do sexo feminino e 18 do sexo masculino) dos quais, 45 trabalham nos centros acadêmicos (33 mulheres e 12 homens), sendo um cargo ocupado majoritariamente por pessoas do sexo feminino, algo que pode encontrar uma relação com o tipo de formação acadêmica (Pedagogia e Licenciaturas) que estruturam o capital cultural requisitado para ingresso no cargo.

Essa distribuição por sexo, com maior percentual das pessoas ocupantes do cargo de TAE de sexo feminino também aparece em estudos que abordam o objeto do presente estudo em universidades brasileiras (CURY, 2019; LOPES, 2019) e em institutos federais (CORNÉLIO, 2018; MARTINS, 2019).

A idade é um indicador utilizado por Bourdieu em *Homo Academicus*, associado à temporalidade (espaço das distâncias temporais e das diferenças entre as idades dos agentes) necessária para se acumularem os capitais que conferem vantagens no campo universitário francês, para se ingressar na carreira, para ocupar posições etc., seguindo-se a uma lógica interna do campo universitário (BOURDIEU, 2013).

Dito isso, por meio da **Tabela 6**, é possível observar que o corpo docente da UFPE se apresenta em uma faixa etária bem distribuída a partir dos 31 anos de idade. Contudo, os grupos que têm idades entre os 31 e 50 anos representam 56,50% do total, e os grupos com mais de 51 anos representam cerca de 38% do total. Quanto ao público mais jovem, com 30 anos ou menos, é possível observar que é um grupo bastante restrito aos docentes substitutos com pouca presença desse grupo etário nos outros enquadramentos da carreira docente e representam 5,21% de todo o corpo docente da instituição. Além disso, observa-se que os níveis de entrada na carreira docente do magistério superior (Auxiliar, Assistente-A e Adjunto-A) e os Professores Substitutos concentram proporcionalmente aos respectivos quantitativos totais, mais docentes na faixa etária “De 31 a 40 anos”, e há uma elevação de idade proporcional à evolução na progressão da carreira, culminando com docentes titulares compostos por 58% de pessoas com mais de 60 anos de idade.

Tabela 6 – Número de docentes da UFPE por enquadramento na carreira/cargo e idade

Enquadramento	30 anos ou menos		De 31 a 40 anos		De 41 a 50 anos		De 51 a 60 anos		Mais de 60 anos		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Adjunto	1	0	272	30	325	36	180	20	127	14	905
Adjunto-A	8	3	174	55	106	33	27	9	2	1	317
Assistente	2	2	29	22	38	29	26	20	37	28	132
Assistente-A	4	6	37	55	21	31	4	6	1	1	67
Associado	0	0	40	5	330	39	311	36	175	20	856
Auxiliar	0	0	21	48	8	18	10	23	5	11	44
Substituto	144	29	290	58	46	9	15	3	1	0	496
Titular	0	0	0	0	8	3	103	39	156	58	267
Visitante	3	15	4	20	5	25	3	15	5	25	20
Titular-Livre	0	0	0	0	1	50	1	50	0	0	2
Total	162	5	867	28	888	29	680	22	509	16	3106

Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados fornecidos pela STI da UFPE. **Nota:** Dados referentes a 21 de outubro de 2020. Não foram considerados nesses números os professores do Colégio de Aplicação da UFPE.

Ainda de acordo com a **Tabela 6**, nota-se que os docentes enquadrados como Assistente-A e Auxiliar são distribuídos em menor número do que os demais que grupos que compõem a carreira do magistério superior, e é importante ter em vista que os enquadramentos desses dois grupos são relativos à escolaridade, quando do ingresso, a nível de mestrado e graduação/especialização, respectivamente. Além disso, é importante pontuar que os cargos de Titular-Livre do Magistério Superior e Visitante são cargos bem específicos

cujos pré-requisitos ensejam maior tempo de experiência, formação, titulação e atuação em pesquisa, o que pode ser corroborado, na situação específica da UFPE, pela **Tabela 6**, onde não há concentração desses dois grupos nas faixas etárias iniciais.

Tabela 7 – Número de Técnicos Administrativos em Educação da UFPE por nível de classificação e faixa etária

Classe	30 anos ou menos		De 31 a 40 anos		De 41 a 50 anos		De 51 a 60 anos		Mais de 60 anos		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
A	0	0	3	3	4	4	50	54	36	39	93
B	1	1	7	8	8	10	40	48	27	33	83
C	41	5	168	21	164	21	266	34	149	19	788
D	154	8	655	34	298	16	543	28	268	14	1918
E	45	4	444	40	280	25	211	19	135	12	1115
Total	241	6	1277	32	754	19	1110	28	615	15	3997

Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados fornecidos pela STI da UFPE. **Nota:** Dados referentes a 21 de outubro de 2020.

A partir da **Tabela 7** é possível observar que, nos níveis de classificação D e E, a faixa etária que possui mais técnicos administrativos em educação é a “De 31 a 40 anos”. Por outro lado, os demais níveis (A, B e C), possuem mais profissionais na faixa etária “De 51 a 60 anos”. Esse cenário pode ser resultado de transformações no mundo do trabalho onde profissões têm sido substituídas tanto no âmbito das ferramentas tecnológicas quanto nas formas de contratação para prestação de serviços terceirizados pela Administração Pública, principalmente, nas atividades dos cargos situados nos níveis A e B onde se observa a presença de um quadro bastante reduzido e de idade superior a 50 anos.

Tabela 8 – Número de TAEs da UFPE por faixa etária

Local de trabalho	30 anos ou menos		De 31 a 40 anos		De 41 a 50 anos		De 51 a 60 anos		61 anos ou mais		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Centros Acadêmicos	1	2	16	36	13	29	9	20	6	13	45
Demais Unidades	3	8	20	53	8	21	4	11	3	8	38
Total	4	5	36	43	21	25	13	16	9	11	83

Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados fornecidos pela STI da UFPE e extraídos do Portal da Transparência do Governo Federal. **Nota:** Dados referentes a 23 de junho de 2021.

Os TAEs têm idades, de uma forma idêntica ao perfil de toda a classe E (ver **Tabela 7**), concentradas nas faixas etárias de “De 31 a 40 anos” e “De 41 a 50 anos”, sendo 43% e 25%, respectivamente, como pode ser visto na **Tabela 8**. É possível observar ainda que nas “Demais Unidades” da UFPE, se somarem as duas primeiras faixas etárias, existem mais TAEs com idades inferiores a 41 anos de idade (totalizando 61%), sendo a faixa “De 31 a 40 anos” composta por 20 TAEs, que representam 53% desse grupo etário. Por sua vez, os profissionais do cargo supracitado, quando analisados apenas os que estão lotados nos Centros Acadêmicos, apresentam-se mais bem distribuídos nas faixas etárias que vão desde os

31 anos aos 60 anos de idade, com um contraste nesse grupo de que apenas 2% têm 30 anos ou menos.

Tabela 9 – Número de docentes da UFPE por enquadramento na carreira e vínculo no cargo

Enquadramento	5 anos ou menos		De 6 a 10 anos		De 11 a 15 anos		De 16 a 20 anos		De 21 a 25 anos		26 anos ou mais		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Adjunto	138	15	461	51	122	13	28	3	66	7	90	10	905
Adjunto-A	274	86	43	14	0	0	0	0	0	0	0	0	317
Assistente	21	16	39	30	19	14	2	2	11	8	40	30	132
Assistente-A	46	69	21	31	0	0	0	0	0	0	0	0	67
Associado	11	1	210	25	267	31	96	11	132	15	140	16	856
Auxiliar	21	48	13	30	0	0	1	2	3	7	6	14	44
Substituto	491	99	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	496
Titular	1	0	25	9	9	3	30	11	83	31	119	45	267
Visitante	18	90	2	10	0	0	0	0	0	0	0	0	20
Titular-Livre	2	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Total	1023	33	819	26	417	13	157	5	295	9	395	13	3106

Fonte: elaborado pelo autor (2022). Dados fornecidos pela STI da UFPE. **Nota:** Dados referentes a 21 de outubro de 2020. Os cargos de Professor Substituto e Titular-Livre apresentados referem-se aos docentes do magistério superior.

Conforme **Tabela 9**, os docentes enquadrados como Adjunto-A, Assistente-A, Auxiliar possuem em sua maioria docentes com 5 anos ou menos em virtude de serem cargos de início da carreira docente, sendo eles diferenciados apenas quanto à titulação. Assim, os docentes que possuem doutorado são enquadrados no início da carreira como Adjunto-A, e numericamente são os servidores de cargo efetivo que mais aparecem com menos tempo de vínculo no cargo sendo resultado certamente da política de contratação de docente cuja titulação elevada é um aspecto considerado. Por sua vez, os docentes substitutos devem ser tratados como um caso à parte pelo perfil de contrato a que se submetem, não sendo possível estabelecerem um vínculo duradouro com a universidade, pois seus contratos são temporários; dessa forma, os professores substitutos aparecem quase que na totalidade com vínculo de 5 anos ou menos.

Ainda conforme **Tabela 9**, os docentes enquadrados no cargo isolado de Professor Titular-Livre do Magistério Superior, apesar de todos possuírem 5 anos ou menos de vínculo no cargo, eles são contratados seguindo parâmetros diferenciados em relação aos demais, como já dito anteriormente, o que pode significar que tais profissionais já tenham larga experiência na carreira docente e/ou de pesquisador, com possível reingresso em cargo com salário mais atrativo, uma vez que o cargo de Professor Titular-Livre do Magistério Superior é remunerado praticamente no mesmo patamar salarial do professor titular que representa o topo da carreira docente do magistério superior considerando a titulação de doutorado para ambos. Nos demais aspectos, nota-se na carreira do magistério superior certa regularidade

quanto à progressão na carreira com o tempo de vínculo, com maior presença de docentes “titular” e “associado” nos agrupamentos de “21 a 25 anos” e “26 anos ou mais”, que representam os níveis mais elevados da carreira docente.

Tabela 10 – Número de Técnicos Administrativos em Educação da UFPE por nível de classificação e tempo de vínculo no cargo

Classe	5 anos ou menos		De 6 a 10 anos		De 11 a 15 anos		De 16 a 20 anos		De 21 a 25 anos		26 anos ou mais		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
A	0	0	7	8	0	0	0	0	17	18	69	74	93
B	0	0	14	17	3	4	1	1	7	8	58	70	83
C	95	12	197	25	18	2	104	13	102	13	272	35	788
D	270	14	615	32	175	9	123	6	49	3	686	36	1918
E	218	20	361	32	153	14	111	10	79	7	193	17	1115
Total	583	15	1194	30	349	9	339	8	254	6	1278	32	3997

Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados fornecidos pela STI da UFPE. **Nota:** Dados referentes a 23 de junho de 2021.

De acordo com a **Tabela 10**, observa-se que o segmento técnico-administrativo possui dois agrupamentos por tempo de vínculo que mais se destacam em termos numéricos. O primeiro, com 30% dos técnicos administrativos, é composto por 1.194 profissionais com 6 a 10 anos de vínculo no cargo, sendo os níveis C, D e E os mais representados neste aspecto. O segundo agrupamento por tempo de vínculo possui 1.278 (32% do total) de técnicos administrativos, sendo os níveis A e B os que apresentam, proporcionalmente ao número de técnicos dos correspondentes a cada nível de classificação, o maior percentual de profissionais com “26 anos ou mais” de vínculo (74% e 70%, respectivamente). É importante frisar que 52% dos técnicos de nível superior (classe E) possuem 10 anos ou menos de vínculo no cargo e apenas 17% possuem mais de 26 anos no cargo.

Tabela 11 – Número de TAEs da UFPE por local de trabalho e tempo de vínculo no cargo

Local de Trabalho	5 anos ou menos		De 6 a 10 anos		De 11 a 15 anos		De 16 a 20 anos		De 21 a 25 anos		26 anos ou mais		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Centros Acadêmicos	7	16	8	18	24	53	0	0	3	7	3	7	45
Demais Unidades	14	37	7	18	13	34	0	0	2	5	2	5	38
Total	21	25	15	18	37	45	0	0	5	6	5	6	83

Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados fornecidos pela STI da UFPE. **Nota:** Dados referentes a 23 de junho de 2021.

No que se refere aos TAEs, a partir da **Tabela 11**, é possível observar que os TAEs que estão lotados nos Centros Acadêmicos em sua maioria (53%) possuem “De 11 a 15 anos” de vínculo no cargo. Já os TAEs das “Demais Unidades” da UFPE possuem um grupo com vínculo no cargo de “5 anos ou menos” (37%) e outro com tempo “De 11 a 15 anos” (34%)

no cargo. Portanto, é importante observar que existem poucos TAEs na UFPE com 16 anos ou mais de vínculo no cargo, constando apenas 12%. Ou seja, 88% dos TAEs possuem 15 anos ou menos no cargo. Arruda (2021) ressalta o alcance do REUNI cujo efeito no número de admissão de TAEs na UFPE foi muito significativo, implicando na maior concentração de TAEs da UFPE no período relativo àquela política pública, conforme identificado na sua dissertação.

Segundo Bourdieu (2013), a relação temporal com a hierarquização no campo universitário só se faz eficaz devido à estruturação da “manutenção das distâncias, isto é, da **ordem das sucessões**” (BOURDIEU, 2013, p. 121, grifo do autor). Para o mesmo autor, essa lógica contribui para que só se possa acumular poder universitário aqueles que ingressarem na luta concorrencial a partir da crença nos fundamentos do jogo e do interesse em competir, sendo as regras do campo universitário bastante eficazes e difíceis de serem modificadas. Nesse sentido, os agentes que não possuem os capitais específicos do campo universitário encontrarão dificuldade e resistência para fazerem valer nesse campo as suas propriedades adquiridas fora dele (BOURDIEU, 2013). Isso significa que os TAEs podem ser considerados os recém-chegados e que as estratégias de conservação no campo são muito eficientes, sendo um fator estrutural do campo que impacta em suas posições no espaço universitário.

Tabela 12 – Número de docentes da UFPE por enquadramento funcional e regime de trabalho

Enquadramento	Dedicação Exclusiva		40 horas		20 horas		Total
	N	%	N	%	N	%	
Adjunto	781	86	51	6	73	8	905
Adjunto-A	257	81	12	4	48	15	317
Assistente	99	75	9	7	24	18	132
Assistente-A	36	54	5	7	26	39	67
Associado	810	95	34	4	12	1	856
Auxiliar	13	30	9	20	22	50	44
Substituto	0	0	318	64	178	36	496
Titular	251	94	12	4	4	1	267
Visitante	16	80	4	20	0	0	20
Titular-Livre	2	100	0	0	0	0	2
Total	2265	73	454	15	387	12	3106

Fonte: elaborado pelo autor (2022), dados fornecidos pela STI da UFPE. **Nota:** Dados referentes a 21 de outubro de 2020.

Nota-se a partir da **Tabela 12** que os docentes em sua maioria trabalham sob o regime de Dedicação Exclusiva³². Por outro lado, por questões contratuais específicas³³, os

³² O regime de dedicação exclusiva fomenta uma série de possibilidades que estruturam o campo universitário, entre elas: a integração do ensino à pesquisa como fora introduzida pela Reforma Universitária de 1968 (BRASIL, 1968), bem como a possibilidade de ampliar as condições dos docentes se dedicarem à pesquisa e de participarem de programas de pós-graduação *stricto sensu*; o favorecimento para a elevação da qualidade do

professores substitutos trabalham apenas sob os regimes³⁴ de 40 horas e/ou 20 horas; e os professores da carreira do magistério superior enquadrados como “Auxiliar” e “Assistente-A” por serem enquadrados com base na titulação acadêmica de especialização/graduação e mestrado, respectivamente, possuem menos docentes trabalhando sob o regime de Dedicção Exclusiva se comparados com os demais grupos.

Ainda conforme a **Tabela 12**, outro ponto que merece destaque é que, acompanhados dos professores do cargo isolado de Titular-Livre do Magistério superior que em sua totalidade trabalham sob o regime de dedicação exclusiva, os professores situados nos enquadramentos mais elevados da carreira do magistério superior (Associado e Titular) possuem pelo menos 94% dos seus respectivos grupos trabalhando sob esse regime, ensejando maiores possibilidades de se manterem atuando em projetos de pesquisa, de se articularem como pesquisadores de produtividade CNPq etc.

Dessa forma, é possível existir um *habitus* científico dos docentes universitários que os conduzem em suas trajetórias experienciais desde o ingresso até o topo da carreira docente (Titular), ou “equivalente” (Titular-Livre), a uma carreira científica, onde o capital científico, que também pode ser considerado um subtipo do capital simbólico (BOURDIEU, 2004a), tem grande papel no estabelecimento da ordem simbólica enquanto princípio de visão e de divisão da realidade social baseada nas experiências dos agentes e nas trocas entre as estruturas do campo e o *habitus* dos agentes que acabam por reforçar as assimetrias entre os grupos sociais em termos de volume e estrutura de capital possuído. Assim sendo, é importante frisar que, nos dizeres de Bourdieu (2013, pp. 118-119), “o capital vai ao capital, e a ocupação de posições que conferem peso social determina e justifica a ocupação de novas posições, elas também fortalecidas pelo peso do conjunto de seus ocupantes”. Ou seja, o que a teoria bourdieusiana assinala é que quanto mais capital o agente possuir, mais serão aumentadas as chances de ele obter outros capitais, repercutindo na estrutura e no posicionamento dos agentes no campo.

Nesse sentido, torna-se possível inferir que as estruturas do campo universitário favorecem a conservação dos mecanismos que engendram a distribuição desigual dos capitais específicos do campo, pois tal regime se relaciona com o *habitus* do campo universitário

perfil do corpo docente perante a avaliação dos cursos de graduação prevista no SINAES (BRASIL, 2004) e as sistemáticas avaliativas dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* sob responsabilidade da CAPES; a reserva de percentual mínimo na composição de instâncias colegiadas e pedagógicas, a exemplo do Núcleo Docente Estruturante que prevê o mínimo de 20% de docentes sob tal regime (BRASIL, 2010a); a possibilidade de ocupar cargos importantes na própria UFPE, a exemplo do cargo de diretor de Centro (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2019a), entre outras.

³³ Ver Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993.

³⁴ Ver Decreto nº 7.485, de 18 de maio de 2011.

numa perspectiva relacional, histórica e conjuntural que corrobora com a distinção/hierarquização dos agentes. Desse modo, a estrutura do campo, que funciona basicamente devido às estratégias de dominação, tem a capacidade de possibilitar a presença de agentes dominantes e dominados (LAHIRE, 2002).

Tabela 13 – Número de Técnicos Administrativos em Educação da UFPE por nível de classificação na carreira e regime de trabalho

Classe	40 horas		30 horas		25 horas		24 horas		20 horas		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
A	93	100	0	0	0	0	0	0	0	0	93
B	83	100	0	0	0	0	0	0	0	0	83
C	772	98	12	2	0	0	0	0	4	1	788
D	1865	97	11	1	0	0	37	2	5	0	1918
E	988	89	23	2	24	2	0	0	80	7	1115
Total	3801	95	46	1	24	1	37	1	89	2	3997

Fonte: elaborado pelo autor (2022), dados fornecidos pela STI da UFPE. **Nota:** Dados referentes a 21 de outubro de 2020.

Por meio da **Tabela 13**, observa-se em todos os níveis de classificação que o regime de trabalho do corpo técnico-administrativo da UFPE é majoritariamente de 40 horas semanais. Existem algumas exceções³⁵ quanto aos demais regimes de carga horária dos técnicos administrativos em virtude de regulamentações específicas que mantêm carga horária menor do que 40 horas semanais sem comprometer o valor remuneratório de algumas profissões e ou de outras circunstâncias, como, por exemplo, a própria opção do servidor em reduzir sua carga horária com redução salarial. Assim sendo, ressalta-se que, embora não esteja detalhado na **Tabela 13** acima, os TAEs da UFPE trabalham em sua totalidade (83 TAEs) sob o regime de 40 horas semanais.

Assim sendo, nesta subseção foram apresentados os agentes que compõem o campo universitário da UFPE, considerando os três segmentos: técnico-administrativo, docente e discente. No entanto, foram enfatizadas as informações acerca dos técnicos administrativos, incluindo os TAEs, e dos docentes em virtude da disponibilidade dos dados. Nesse sentido, foi possível abordar aspectos demográficos e profissionais relacionados à distribuição dos agentes nos centros acadêmicos, idade, sexo, tempo de cargo, regime de trabalho, classificação na carreira etc.

4.2 As estruturas objetivadas dos agentes na UFPE e a formação do *habitus*

Nesta subseção, são apresentadas as mais importantes características do campo universitário levando em consideração os elementos conceituais bourdieusianos: capital

³⁵ Na base de dados consultada, foram observados os seguintes cargos do corpo técnico-administrativo sob o regime de carga horária diferente de 40 horas: médico-área (20 horas); jornalista (25 horas); técnico de radiologia (24 horas); fisioterapeuta, ascensorista, odontólogo, fonoaudiólogo etc. (30 horas).

cultural e capitais específicos, disponíveis na Plataforma Lattes do CNPq e nos registros institucionais da universidade, tais como: produção global docente, pesquisa, citações. A primeira fonte de informação torna possível apresentar, ressalvadas as suas limitações, como estão constituídos os capitais dos TAEs dos Centros Acadêmicos da UFPE. A última fonte viabiliza uma visão geral de como estão compostos os capitais dos docentes da UFPE, de forma complementar, uma vez que o alcance de uma pormenorização da configuração dos capitais dos docentes ensejaria uma série de percursos que inviabilizaria a presente dissertação.

Com base na concepção bourdieusiana, entende-se que o título acadêmico representa uma forma de capital cultural institucionalizado (CATANI et al., 2017). No campo universitário a titulação acadêmica é um aspecto relevante em vários aspectos relacionados à admissão ao cargo de docente, às avaliações de cursos e programas, ao acesso ao campo da pesquisa etc.; além disso, integra a política de qualificação do corpo técnico-administrativo das instituições de ensino federais.

Tabela 14 – Número de docentes da UFPE por enquadramento na carreira/cargo e titulação acadêmica

Enquadramento	Doutorado		Mestrado		Outras ³⁶		Total
	N	%	N	%	N	%	
Adjunto	816	90	76	8	13	1	905
Adjunto-A	317	100	0	0	0	0	317
Assistente	6	5	109	83	17	13	132
Assistente-A	0	0	67	100	0	0	67
Associado	854	100	1	0	1	0	856
Auxiliar	1	2	1	2	42	95	44
Substituto	85	17	283	57	128	26	496
Titular	267	100	0	0	0	0	267
Visitante	13	65	0	0	7	35	20
Titular-Livre	2	100	0	0	0	0	2
Total	2361	76	537	17	208	7	3106

Fonte: elaborado pelo autor (2022). Dados fornecidos pela STI da UFPE. **Nota:** Dados referentes a 21 de outubro de 2020. Na coluna “Outras” estão inseridas as demais titulações (graduação e especialização).

Na **Tabela 14** são apresentadas as titulações dos docentes da UFPE considerando o enquadramento na carreira e cargo. Assim, é possível observar que 76% do total do corpo docente da UFPE tem doutorado como titulação. Outro aspecto observável é que 100% dos docentes classificados como Adjunto-A, Associado, Titular e Titular-Livre possuem título de doutor. Com maior presença de mestres, aparecem os enquadramentos “Assistente” e “Assistente-A”, o primeiro é constituído de 5% doutores, 83% mestres e 13% outras

³⁶ Devido às limitações do banco de dados cedido pelo STI/UFPE em outubro de 2020, as informações de outras titulações que constam nesta tabela foram somadas e incluídas na coluna “Outras”, sendo estas compostas basicamente pelos tipos de titulação: graduação e especialização.

titulações; já o último é composto 100% por mestres. Nesse sentido, é salutar pontuar que os docentes que possuem doutorado possuem em sua maioria o regime de trabalho de dedicação exclusiva.

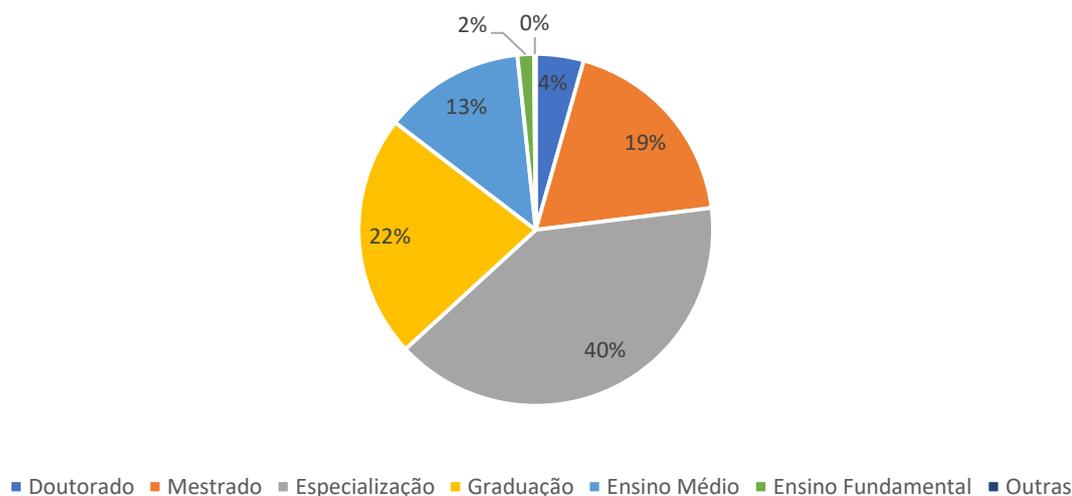
Tabela 15 – Número de Técnicos Administrativo em Educação da UFPE por classificação na carreira e titulação acadêmica

Classe	Doutorado		Mestrado		Outras ³⁷		Total
	N	%	N	%	N	%	
A	0	0	0	0	93	100	93
B	1	1	5	6	77	93	83
C	3	0	32	4	753	96	788
D	47	2	206	11	1665	87	1918
E	72	6	285	26	758	68	1115
Total	123	3	528	13	3346	84	3997

Fonte: elaborado pelo autor (2022). Dados fornecidos pela STI da UFPE. **Nota:** Dados referentes a 21 de outubro de 2020. Na coluna “Outras” estão inseridas as demais titulações (especialização, graduação, ensino médio, ensino fundamental, ensino fundamental incompleto).

Quanto à titulação do corpo técnico-administrativo da UFPE a **Tabela 15** mostra um leve aumento de escolaridade em relação à classificação na carreira quando se avança da classe A para a classe E. Sendo os técnicos de cargos enquadrados no Nível E os que possuem maiores números absolutos e percentuais de mestres e doutores. Contudo, em todas as classes, a maioria dos técnicos possui titulação identificada como “outras” considerando a fonte de dados em questão. No **Gráfico 2**, abaixo, é possível visualizar de forma global o percentual da titulação do corpo técnico-administrativo da UFPE cuja distribuição se dá da seguinte forma: 4% doutorado, 19% mestrado, 40% especialização, 22% graduação, 13% ensino médio e 2% ensino fundamental, sendo estes 4 últimos níveis de ensino focados na formação predominantemente profissional, e os dois primeiros, no nível *stricto sensu*, são títulos que refletem maior vocação para formação de pesquisadores no Brasil.

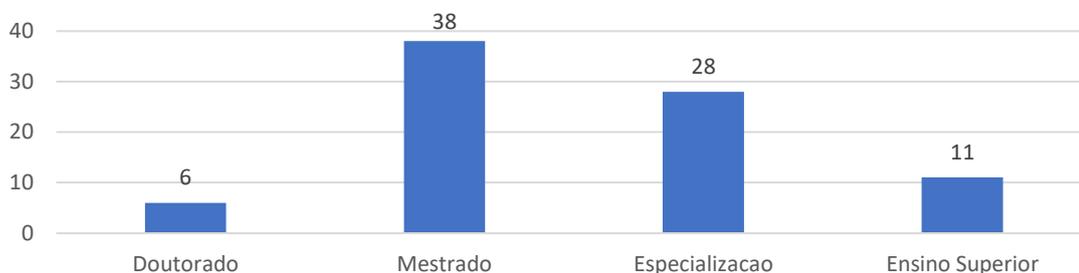
³⁷ Devido às limitações do banco de dados cedido pelo STI/UFPE em outubro de 2020, as informações de outras titulações presentes na Tabela 15 se referem à soma dos títulos de especialização, graduação, ensino médio, ensino fundamental e ensino fundamental incompleto.

Gráfico 2 - Percentual da titulação acadêmica dos Técnicos Administrativos em Educação da UFPE

Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados extraídos do SIGRH³⁸ da UFPE. **Nota:** dados referentes ao mês de julho de 2021.

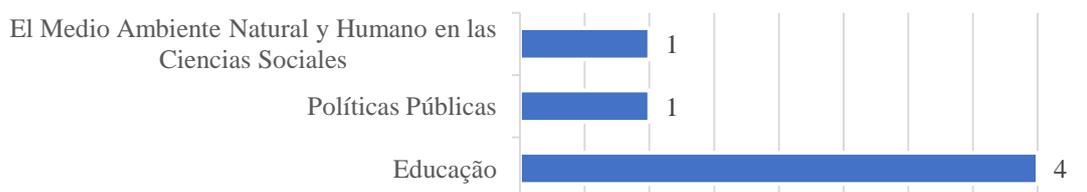
A seguir, no **Gráfico 3**, é possível observar que parte expressiva dos TAEs da UFPE possui mestrado (45,78%) como titulação acadêmica, e (7,28%) têm título de doutor, totalizando aproximadamente 44 (53%) TAEs com pós-graduação *stricto sensu* como titulação. Além disso, 28 (33,73%) TAEs da UFPE possuem especialização e outros 11 (13,25%), graduação (nível de formação exigido para ingresso no cargo).

Esse perfil é compatível com a formação acadêmica dos TAEs de duas universidades federais localizadas no Estado de Minas Gerais, conforme apontado nos estudos de Cury (2019) e Lopes (2019), envolvendo um maior número de TAEs com titulação acadêmica de mestre. Por outro lado, Sousa (2019) identifica na UnB a predominância na formação dos TAEs no nível de especialização *lato sensu* (59,64%) ante 28,07% de formação *stricto sensu*.

Gráfico 3 - Quantidade de TAEs da UFPE por titulação acadêmica

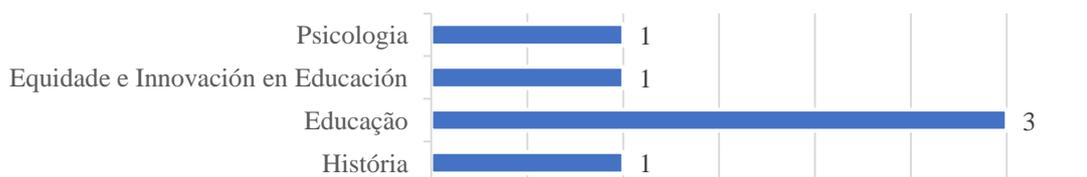
Fonte: elaborado pelo autor (2022), dados fornecidos pela STI da UFPE e complementados com informações extraídas da Plataforma Lattes. **Nota:** Dados referentes a junho de 2021.

³⁸ Disponível em: <https://sigrh.ufpe.br/sigrh/public/home.jsf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

Gráfico 4 - Número de TAEs da UFPE com titulação de doutorado por área de especialidade

Fonte: elaborado pelo autor (2022), dados fornecidos pela STI da UFPE e complementados com informações extraídas da Plataforma Lattes. **Nota:** Dados referentes a junho de 2021.

O **Gráfico 4** e o **Gráfico 5** possibilitam observar que a titulação de doutorado ou os casos de doutorado em andamento são relacionados à grande área das Ciências Humanas, com predomínio da formação especializada na área da Educação.

Gráfico 5 - Número de TAEs da UFPE com doutorado em andamento por área de especialidade

Fonte: elaborado pelo autor (2022), dados fornecidos pela STI da UFPE e complementados com informações extraídas da Plataforma Lattes. **Nota:** Dados referentes a junho de 2021.

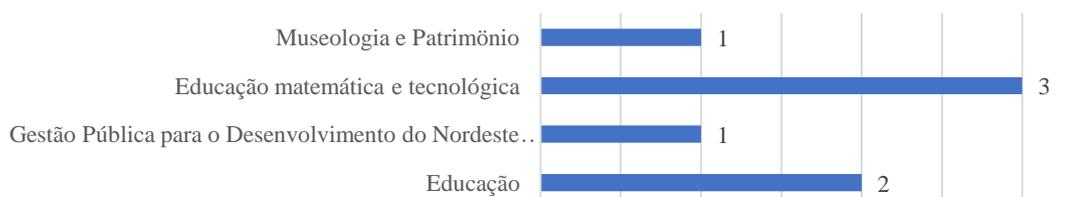
Gráfico 6 - Número de TAEs com título de mestrado por área de especialidade

Fonte: elaborado pelo autor (2022), dados fornecidos pela STI da UFPE e complementados com informações extraídas da Plataforma Lattes. **Nota:** Dados referentes a junho de 2021.

Ao observar, por meio do **Gráfico 4** e do **Gráfico 6** acima, que os TAEs, apesar de terem seus mestrados e doutorados em várias especialidades, com predomínio na grande área das Ciências Humanas, destacam-se com a maior presença de títulos com especialidade em

“Educação”, sendo 14 mestres e 4 doutores. Além disso, existem outros títulos relacionados com a área pedagógica, porém apresentando um foco aplicado em outras ciências. Outro destaque pode ser apontado pelo número de TAEs que estão realizando o curso de mestrado e doutorado na área da educação ou em áreas afins (Ver **Gráfico 5** e **Gráfico 7**). Por outro lado, conforme constatado na mesma fonte utilizada, nenhum TAE realizou Pós-Doutorado.

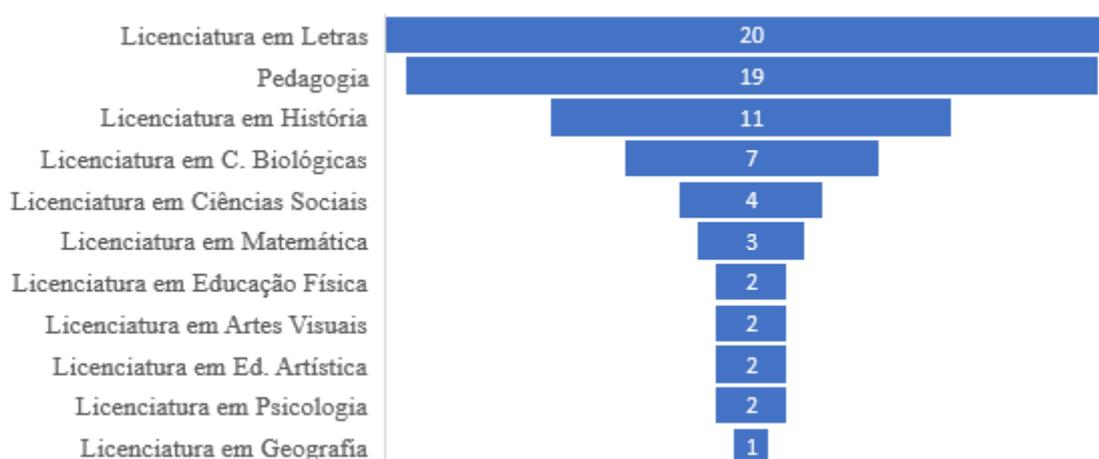
Gráfico 7 - Número de TAEs da UFPE com mestrado em andamento por área de especialidade



Fonte: elaborado pelo autor (2022), dados fornecidos pela STI da UFPE e complementados com informações extraídas da Plataforma Lattes. **Nota:** Dados referentes a junho de 2021.

Dito isso, é possível observar que os TAEs têm reforçado seus capitais culturais (acadêmico) dentro da especialidade da educação, buscando reafirmar, enquanto classe teórica, a sua autoridade à medida que tais agentes pedagógicos melhoram suas condições de atuar dentro e fora do campo específico. Nesse sentido, Bourdieu (2004a, p. 74) ensina que “[...] quanto mais se é autônomo, mais se tem chance de dispor da autoridade específica, isto é, científica ou literária, que autoriza a falar fora do campo com uma certa eficácia simbólica”. Assim sendo, é possível pensar que os TAEs se inserem na configuração do (sub)campo científico da educação, este, por sua vez, tem suas configurações e lutas no interior do campo científico.

Gráfico 8 - Composição da graduação de habilitação ao cargo de TAE por cursos



Fonte: elaborado pelo autor (2022), dados fornecidos pela STI da UFPE e complementados com informações extraídas da Plataforma Lattes. **Nota:** Dados referentes a junho de 2021.

A partir do **Gráfico 8**, é possível contextualizar a formação acadêmica que habilitou os TAEs ao cargo na UFPE. Com base nos dados levantados no Currículo Lattes, foi possível identificar o perfil da formação acadêmica (capital cultural) de 72 TAEs (86,74% do total de TAEs da UFPE) e identificar a formação de habilitação ao cargo e outras graduações concluídas e em andamento. Os cursos de graduação mais presentes na composição do capital cultural dos TAEs da UFPE são "Licenciatura em Letras" (20, sendo 11 desses lotados em centros acadêmicos) e "Pedagogia" (19, sendo 9 lotados em centros acadêmicos); já o curso de "Licenciatura em Geografia" (1) é o curso em menor quantidade. Quanto às áreas de conhecimento dos cursos que habilitaram os TAEs ao cargo, nota-se que 36 são da área das "Ciências Humanas", 24 da "Linguística, Letras e Artes", 7 das "Ciências Biológicas", 3 das "Ciências Exatas e da Terra" e 2 das "Ciências da Saúde".

Conforme dados da pesquisa, foi possível identificar, pela formação de 38 dos 45 TAEs que atuam em centros acadêmicos, que apenas 1 tem formação em matemática, e está lotado no CAV, centro que concentra todos os seus cursos de graduação e de pós-graduação, sobretudo, nas áreas do conhecimento das "Ciências da Saúde" e "Ciências Biológicas". Por sua vez, dos TAEs com formação na área de conhecimento de "Ciências da Saúde", apenas um é lotado no CAV e outro no CAC. Além disso, quando são analisados os dados sobre TAEs lotados nos centros acadêmicos com formação de habilitação na área das "Ciências Biológicas" (4 de 7 TAEs da UFPE), percebe-se que cada um desses está lotado em um dos seguintes centros: CTG, CCM, CAA e CCSA. O que esses dados podem revelar é que a distribuição dos agentes TAEs com seus respectivos capitais culturais nos diversos campos do conhecimento não contribui para uma melhor inserção desses agentes em alguns centros, considerando os subcampos científicos inerentes à organização e às divisões administrativas da universidade e o perfil geral do grupo de agentes TAE, que se relaciona com a ciência da educação, por meio da formação para a docência (licenciatura).

Na UFPE, 17 TAEs (20,48%, do total na universidade) possuem dupla graduação; sendo apenas 4 destas obtidas na mesma nomenclatura (diferenciando-se apenas entre os títulos de Bacharelado e Licenciatura) e outras 13 em cursos diferentes da graduação de habilitação ao cargo na UFPE. Por sua vez, 4 TAEs estão com a segunda graduação em andamento. Além disso, dentre aqueles com duas graduações concluídas, dois TAEs possuem uma terceira graduação e mais dois estão com a terceira graduação em andamento. Quanto às áreas dos cursos da segunda e/ou terceira graduação, concluídas e/ou em andamento, mais de 22 (88%) estão situadas no grupo das áreas de conhecimento composto pelas áreas das "Ciências Humanas", "Ciências Sociais Aplicadas" e "Linguística, Letras e Artes" e 3 (12%)

nas áreas de "Ciências da Saúde" e de "Ciências Biológicas". É importante registrar, do ponto de vista qualitativo, a ausência de uma segunda e/ou terceira graduação desses TAEs, nas áreas de conhecimento das "Ciências Exatas e da Terra", das "Engenharias", das "Ciências Agrárias". Quanto ao setor de lotação desses TAEs de dupla graduação, 11 estão lotados em centros acadêmicos, 5 em Pró-reitorias e 1 no Colégio de Aplicação.

Em acréscimo, é oportuno registrar que 34 TAEs lotados em centros acadêmicos possuem pelo menos 1 especialização, sendo 18 dessas especializações na área da educação; 10 TAEs possuem dupla especialização e apenas 1 TAE possui três especializações.

Quanto aos capitais específicos do campo universitário, a seguir são abordados elementos que podem se constituir como capital propriamente universitário, conforme concepção de Bourdieu (2013). No entanto, torna-se imprescindível uma breve contextualização do presente campo em análise.

A princípio, a administração da Universidade do Recife foi atribuída à Assembleia Universitária; ao Conselho de Curadores; ao Conselho Universitário; e à Reitoria (BRASIL, 1946). É possível observar no regramento supracitado que, seguindo a tônica das demais universidades federais na primeira metade do século XX, a participação do pessoal administrativo nas instâncias e órgãos de maiores pesos na gestão universitária da universidade em questão era incipiente ou inexistente; como exemplo na UFPE, tinha-se a concessão ao pessoal administrativo para ter um representante na Assembleia Universitária (BRASIL, 1946), restando, assim, uma exclusão dos demais órgãos.

De acordo com o atual Estatuto da UFPE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2019a), integram os órgãos de deliberação superior: **Conselho Universitário (CONSUNI)**, instância máxima da Universidade; **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)**, colegiado superior de integração da atividade acadêmica; **Conselho de Administração (CONSAD)**, responsável pela jurisdição superior da gestão administrativa, financeira e patrimonial; e **Conselho Fiscal (CONFIS)**, órgão de fiscalização econômico-financeira. Além desses, a UFPE possui o **Conselho Social (CONSOL)**, como instância consultiva responsável pela definição das políticas de âmbito social da supracitada universidade.

Assim, é importante destacar que os servidores técnico-administrativos possuem assento em todas essas instâncias deliberativas superiores da UFPE, bem como nos Conselhos dos *Campi* e dos Centros Acadêmicos e nos Plenos. Essa é uma prerrogativa prevista no

Estatuto da Instituição e nas legislações federais³⁹. Contudo, em consonância com as leis federais que tratam do assunto, é garantido o percentual de 70% dos assentos ao corpo docente nesses órgãos. Portanto, apesar das assimetrias já apresentadas acima, há o reconhecimento do segmento técnico-administrativo como integrante da comunidade universitária (docentes, discentes e técnicos administrativos), ao menos, no tocante aos regramentos institucionais e normativos.

Dito isso, convém apresentar na **Tabela 16**, a seguir, a composição dos conselhos superiores da Universidade Federal de Pernambuco, sendo considerado neste estudo uma das formas de exercício de poder estritamente universitário, conforme aproximação à concepção teórica de Bourdieu (2013).

Tabela 16 - Composição dos Conselhos Superiores da UFPE por segmento da comunidade universitária, sexo e médias de idade e tempo de vínculo na instituição.

(continua)

Conselho superior da UFPE	Segmento	Total por segmento		Sexo masculino		Sexo feminino		Média da idade por segmento (anos)	Média do tempo de vínculo por segmento (anos)
		N	%	N	%	N	%		
CONSUNI	Docente	53	84	32	60	21	40	51,6	16,7
	Técnico-Administrativo	6	10	5	83	1	17	44,8	10,0
	Discente	4	6	4	100	0	0	-	-
	Comunidade Externa	0	0	0	0	0	0	-	-
	Total	63	100	41	65	22	35	48,2	13,4
CEPE	Docente	34	85	22	65	12	35	50,2	15,2
	Técnico-Administrativo	3	8	1	33	2	67	44,5	9,5
	Discente	0	0	0	0	0	0	-	-
	Comunidade Externa	0	0	0	0	0	0	-	-
	Total	40	100	23	58	14	35	47,4	12,4
CONSAD	Docente	39	93	26	67	13	33	50,6	15,8
	Técnico-Administrativo	3	7	1	33	2	67	44,5	9,5
	Discente	0	0	0	0	0	0	-	-
	Comunidade Externa	0	0	0	0	0	0	-	-
	Total	42	0	27	64	15	36	47,5	12,6
CONFIS	Docente	7	100	6	86	1	14	52,4	19,0
	Técnico-Administrativo	0	0	0	0	0	0	-	-
	Discente	0	0	0	0	0	0	-	-
	Comunidade Externa	0	0	0	0	0	0	-	-
	Total	7	100	6	86	1	14	52,4	19,0

³⁹ A UFPE preserva o preceito legal da gestão democrática prevista na LDB (BRASIL, 1996) quanto à participação com direito a voz e voto de todos os seguimentos da comunidade universitária, inclusive, os Técnicos Administrativos em Educação, nos órgãos colegiados da UFPE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2019a).

Tabela 16 - Composição dos Conselhos Superiores da UFPE por segmento da comunidade universitária, sexo e médias de idade e tempo de vínculo na instituição.

(conclusão)

Conselho superior da UFPE	Segmento	Total por segmento		Sexo masculino		Sexo feminino		Média da idade por segmento (anos)	Média do tempo de vínculo por segmento (anos)
		N	%	N	%	N	%		
CONSOL	Docente	2	9	2	100	0	0	57,5	23,5
	Técnico-Administrativo	1	4	0	0	1	100	35,0	11,0
	Discente	0	0	0	0	0	0	-	-
	Comunidade Externa	20	87	10	50	10	50	-	-
	Total	23	100	12	52	11	48	46,3	17,3

Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados extraídos do SIGRH⁴⁰ da UFPE e complementados com dados fornecidos pela STI da UFPE. **Nota:** os dados apresentados representam a situação em 19 de agosto de 2021, além disso, são desconsiderados nos números informados os assentos vazios no momento da obtenção dos dados.

Conforme é possível observar na **Tabela 16**, onde são apresentados os quantitativos de agentes com base nos assentos ocupados nos conselhos⁴¹ da UFPE, no momento da coleta das informações, que a representatividade “Docente”, exceto no CONSOL, ultrapassa os 70% previstos nos regimentos institucionais e legais. Tal realidade contribui fortemente para o aumento da distinção entre os segmentos na instituição, a manutenção das relações assimétricas de poder e para a normalidade do arbitramento das práticas sociais, administrativas, acadêmicas, financeiras, entre outras, com predomínio da tomada de posição dos agentes docentes nos conselhos de deliberação superior da universidade.

Outros aspectos importantes são: (1) a maior presença do sexo masculino⁴², com grande peso do corpo docente neste ponto, nos quatro órgãos de deliberação superior (CONSUNI, CEPE, CONSAD e CONFIS); (2) corpo docente apresentando a maior média da idade (acima de 50 anos) em comparação com a média dos técnicos administrativos; (3) maior média de tempo de vínculo no cargo atual entre os docentes que ocupam assento em todos os conselhos, se comparar as respectivas médias entre os segmentos docente e técnico-administrativo da UFPE. Por fim, cabe pontuar que os dados da pesquisa revelam que dos 13 técnico-administrativos que integram os 5 conselhos apresentados na **Tabela 16** acima, apenas um é TAE e ocupava assento apenas no CONSUNI no momento da coleta dos dados.

⁴⁰ Disponível em: <https://sigrh.ufpe.br/sigrh/public/colégiados/resolucoes.jsf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

⁴¹ Nesse levantamento não foram considerados os conselhos e colegiados dos Centros Acadêmicos da UFPE. Porém, em leitura dos Regimentos Internos dos Centros Acadêmicos da UFPE foram observadas as seguintes inserções: o Técnico em Assuntos Educacionais tem assento regimental como membro do Conselho do Centro de Educação; e, no Centro de Ciências Médicas, o TAE integra o colegiado do curso e a Câmara Setorial de Graduação.

⁴² Silva (2018) em estudo sobre a representatividade das mulheres em cargos de gestão na UFPE constata que os homens ocupam em maior número os espaços nos conselhos da universidade, sendo uma predominância do público masculino (65%) ante o público feminino (35%). Os números do estudo são globais, sem distinção entre os segmentos que compõem os conselhos.

Ainda no que se refere ao poder estritamente universitário, Bourdieu (2013) assinala que a ocupação de cargos importantes na universidade enseja o pressuposto do controle sobre as posições dos demais agentes no campo, bem como permite o desenvolvimento e reprodução de estratégias de dominação. Nesse sentido, quanto à ocupação dos cargos de gestão, no ano de 2020, a UFPE contou com 1.072 cargos e funções (Função de Coordenador de Curso, Funções Gratificadas e Cargos de Direção), sendo a maioria ocupada por servidores do quadro e apenas cinco por servidores externos ao quadro da instituição. Dessas mais de mil vagas, 220 eram destinadas à Função de Coordenador de Curso, 765 Funções Gratificadas e 87 Cargos de Direção (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2020).

Em levantamento realizado no presente estudo, foram identificados 1.168 cargos de direção e função de confiança ocupados por docentes, técnicos administrativos, servidores de outros órgãos cedidos e cargos comissionados no ano de 2021. O detalhamento em números está apresentado na **Tabela 17**, a seguir:

Tabela 17 - Quantitativo de função gratificada e cargos de direção ocupados na UFPE por categoria

Categoria	FG-07	FG-06	FG-05	FG-04	FG-03	FG-02	FG-01	CD-04	CD-03	CD-02	CD-01	FUC-01	NR-01	Total
Técnico Administrativo	1	263	58	60	71	44	162	37	3	2	0	0	22	723
Docente	0	1	0	0	2	2	149	22	19	6	1	196	28	426
Docente + Téc. Adm	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	1	4
Cargo em comissão	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	6
Cedido	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	5
Não identificado	0	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	4
Total	1	267	58	60	75	47	312	59	29	8	1	196	55	1168

Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados extraídos do SIGRH/UFPE e complementados com dados fornecidos pelo STI. **Nota:** situação das funções e cargos de direção em 19 de agosto de 2021. Os cargos comissionados ocupados no dia 19 de agosto de 2021 constam nesta relação, excluídas as funções/cargos que apresentavam, simultaneamente, a denominação de substitutos e código de função NR-01.

A partir da **Tabela 17** é possível constatar que há um maior número de técnicos administrativos (723) do que os demais segmentos ocupando cargo de direção e/ou função gratificada, considerando a soma de todas as funções gratificadas e cargos de direção na UFPE. Contudo, é importante pontuar que o número de técnicos (497 técnicos administrativos) ocupando funções com a sigla que vai da FG-07 a FG-02 supera em muito o número de docentes exercendo tais funções (5 docentes). A sigla FG-2 é designada para exercício de funções a nível gerencial, as demais siglas são, normalmente, relativas às atividades de secretário e chefe de escolaridade, mas tais siglas acima identificadas podem assumir outras denominações como será observado na sequência do texto.

Na UFPE, de acordo com os dados do estudo, as siglas FG-01 e CD-04 possuem mais técnicos do que docentes assumindo cargos/funções de gestão; porém, os cargos de Coordenação de Curso, cuja sigla é FUC-01 e os cargos de direção compreendidos nas siglas CD-03 a CD-01 são majoritariamente ocupados por docentes. Tais achados são compatíveis com os identificados por Silva (2018). Contudo, é importante acrescentar que a autora supracitada identifica que de uma forma geral no segmento técnico-administrativo da UFPE as mulheres superam o número de homens nos cargos de gestão; enquanto, no segmento docente da UFPE, os cargos de gestão são ocupados na maioria por homens.

Tabela 18 - Quantitativo de funções gratificadas e de coordenação de cursos ocupadas nos Centros Acadêmicos por docente e técnico-administrativo

(continua)										
Centro Acadêmico	Categoria	FG-07	FG-06	FG-05	FG-04	FG-03	FG-02	FG-01	FUC-01	Total
CAA	Técnico-Administrativo	0	4	4	0	1	4	3	0	16
	Docente	0	0	0	0	0	0	7	19	26
CAC	Técnico-Administrativo	0	33	1	2	0	3	3	0	42
	Docente	0	0	0	0	0	0	10	33	43
CAV	Técnico-Administrativo	0	1	2	0	1	5	5	0	14
	Docente	0	0	0	0	0	0	3	11	14
CB	Técnico-Administrativo	0	21	0	3	0	2	3	0	29
	Docente	0	0	0	0	0	1	17	15	33
CCEN	Técnico-Administrativo	0	17	3	0	0	2	3	0	25
	Docente	0	0	0	0	0	0	7	13	20
CCJ	Técnico-Administrativo	0	5	1	3	0	2	3	0	14
	Docente	0	0	0	0	0	0	7	2	9
CCM	Técnico-Administrativo	0	13	0	0	0	2	2	0	17
	Docente	0	0	0	0	0	0	4	3	7
CCS	Técnico-Administrativo	0	27	1	2	0	2	3	0	35
	Docente	0	0	0	0	1	0	17	22	40
CCSA	Técnico-Administrativo	0	18	0	2	0	0	3	0	23
	Docente	0	0	0	0	0	0	9	17	26
CE	Técnico-Administrativo	0	8	3	2	1	2	4	0	20
	Docente	0	0	0	0	0	0	6	4	10
CFCH	Técnico-Administrativo	1	27	0	3	0	2	4	0	37
	Docente	0	0	0	0	0	0	12	22	34
CIIn	Técnico-Administrativo	0	8	0	2	0	3	2	0	15
	Docente	0	0	0	0	0	0	6	5	11
CTG	Técnico-Administrativo	0	32	1	2	0	2	3	0	40

(conclusão)

Centro Acadêmico	Categoria	FG-07	FG-06	FG-05	FG-04	FG-03	FG-02	FG-01	FUC-01	Total
CTG	Docente	0	1	0	0	0	0	17	28	46
Total	Técnico-Administrativo	1	214	16	21	3	31	41	0	327
	Docente	0	1	0	0	1	1	122	194	319

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), dados extraídos do SIGRH da UFPE e complementados com dados fornecidos pela STI. **Notas:** situação das funções e cargos de direção em 19 de agosto de 2021. Os cargos comissionados ocupados no dia 19 de agosto de 2021 constam nesta relação, excluídas as funções/cargos que apresentavam, simultaneamente, a denominação de substitutos e código de função NR-01.

A partir da **Tabela 18**, que apresenta um recorte das funções gratificadas e de coordenação de curso nos Centros Acadêmicos, observa-se que o CAV é o único Centro Acadêmico da UFPE onde o número de Técnicos Administrativos em Educação que exercem função gratificada da sigla FG-01 é superior ao número de docentes exercendo a função de mesma sigla.

Quanto às demais siglas de função gratificada há o predomínio de Técnicos Administrativos em Educação; contudo, quanto à função de coordenação de curso (FUC-01), função que está presente exclusivamente nos centros acadêmicos, locus da atividade fim, observa-se que há apenas docentes exercendo tal função em virtude das normas e resoluções brasileiras que regem o ensino superior nos âmbitos interno e externo à UFPE.

Tabela 19 - Quantitativo de funções gratificadas e de coordenação de curso ocupados por docentes e Técnicos Administrativos em Educação na UFPE, por sexo

Unidade de Lotação		FG-06		FG-05		FG-04		FG-03		FG-02		FG-01		FUC-01	
		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Centros	Técnico-Administrativo	91	124	8	8	7	15	2	4	21	10	22	19	0	0
	Docente	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	70	52	104	90
Outros locais	Técnico-Administrativo	26	22	11	31	20	18	33	32	7	6	66	55	0	0
	Docente	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	12	15	0	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados extraídos do SIGRH da UFPE e complementados com dados fornecidos pela STI. **Nota:** Situação das funções em 19 de agosto de 2021.

A partir dos dados apresentados na **Tabela 19**, nota-se que há uma maior presença de técnicos administrativos exercendo funções gratificadas compreendidas entre as siglas FG-02 e FG-06, independentemente do local de lotação. Já quando é analisado o quantitativo de técnicos administrativos e docentes que recebem FG-01 comparando o local de lotação entre “Centros” e “Outros Locais”, observa-se uma inversão de superioridade numérica entre esses dois segmentos, sendo nos Centros Acadêmicos a sigla FG-01 ocupada por 122 docentes (74,85%) e por 41 técnicos administrativos (25,15%); e nas demais unidades da universidade, 121 técnicos administrativos (81,76%) e 27 docentes (18,24%) exercem a supracitada função.

Ressalta-se que as funções gratificadas ocupadas por técnicos administrativos lotados nos Centros cuja sigla é relativa à função de Coordenação (FG-01) são majoritariamente relacionadas a três funções, sendo elas: Coordenação Administrativa (13), Coordenação de Biblioteca Setorial (12) e Coordenação de Infraestrutura, Finanças e Compras (12); juntas, representam 90,24% das funções de coordenação desempenhadas pelo segmento técnico-administrativo lotados nos Centros Acadêmicos da UFPE.

Outro aspecto constatado na leitura dos números acima apresentados que não são detalhados na **Tabela 19** e merecem destaque é que no CAV há a presença de uma técnica-administrativa (Psicóloga-Área) coordenando um setor de assistência estudantil, recebendo FG-01, e um TAE, exercendo função denominada de “Coordenador”, porém, recebendo FG-05; além disso, no CAA há uma técnica (Assistente Social) coordenando o setor de Assuntos Estudantis, embora esta última receba (FG-02), sigla majoritariamente destinada aos profissionais que exercem a função denominada de “gerente” conforme observado nos dados levantados no estudo. Contudo, tais achados, representam exceção ao contexto geral dos centros acadêmicos, principalmente nos que são localizados no Campus Joaquim Amazonas e no Campus Centro.

Além disso, conforme consta na **Tabela 19**, é importante pontuar que no caso dos Centros Acadêmicos, há ainda 194 docentes exercendo função de coordenação de curso (FUC-01) cuja implicação prática representa a gestão no âmbito dos cursos de graduação e pós-graduação. Assim sendo, essa situação contribui para uma elevação substancial do número de docentes em funções de nível hierárquico mais elevado, totalizando nas funções aqui consideradas como inerentes à coordenação (FG-01 e FUC-01), nos Centros Acadêmicos, os números de **316 docentes** (88,52%) ante **41 técnicos administrativos** (11,48%).

Outro aspecto que merece destaque é que as funções de maior hierarquia nos Centros Acadêmicos da UFPE são ocupadas em maior número por docentes e técnicos do sexo masculino. Por outro lado, as funções cujas siglas são relativas às funções de menor hierarquia (FG-04 a FG-07) são ocupadas em maior número por mulheres nos Centros Acadêmicos, assim como em toda a universidade, sendo uma situação majoritária do corpo técnico-administrativo. Corroborando tal achado, Silva (2018, p. 102) assinala que, na UFPE, a "inserção das mulheres da área técnica em grande parte ocorre nas funções de apoio, de secretária, com FGs de valores mais baixos".

Por sua vez, quando são analisados os dados sobre a presença ou ausência de TAEs em funções de coordenação e gerência, tomando como base a sigla FG-01 e FG-02,

respectivamente, observam-se a ausência de TAEs nessas funções nos centros acadêmicos e a presença de TAEs lotados nos demais setores da universidade exercendo função gratificada (FG-01 e FG-02) e cargo de direção (CD-04), como pode ser visto na **Tabela 20**.

Tabela 20 - Quantidade de TAEs exercendo Função Gratificada ou Cargo de Direção na UFPE

Código e descrição da função gratificada ou do cargo de direção	Número de TAEs que recebem CD ou FG na UFPE, excluídos os TAES dos Centros Acadêmicos	Número de TAEs lotados nos Centros Acadêmicos que recebem CD ou FG
FG 000.1 - FUNCAO GRATIFICADA – IFES	4	0
FG 000.2 - FUNCAO GRATIFICADA – IFES	1	0
FG 000.3 - FUNCAO GRATIFICADA – IFES	1	0
FG 000.4 - FUNCAO GRATIFICADA – IFES	1	2
FG 000.5 - FUNCAO GRATIFICADA – IFES	4	1
FG 000.6 - FUNCAO GRATIFICADA – IFES	4	3
CD 000.4 - CARGO DE DIRECAO - CD – IFES	1	0
Total	16	6

Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados extraídos do SIGRH da UFPE e complementados com dados fornecidos pela STI. **Nota:** situação das funções e cargos de direção em 19 de agosto de 2021. Os cargos comissionados ocupados no dia 19 de agosto de 2021 constam nesta relação, excluídas as funções/cargos que apresentavam, simultaneamente, a denominação de substitutos e código de função NR-01.

Conforme a **Tabela 20**, é possível observar que 22 TAEs, o que representa 26,45% do total desses profissionais na universidade, assumiram cargo de direção ou função gratificada. A maior parte (7 TAEs) recebe a função gratificada de sigla “FG 000.6” cujo valor pago é R\$ 161,14. Por outro lado, 4 TAEs recebem a “FG 000.1” cujo valor é quase seis vezes maior ao pago pela “FG 000.6”, porém não estão lotados em Centros Acadêmicos, como pode ser observado na **Tabela 20**. É importante destacar que, embora um percentual expressivo desse grupo, de uma forma geral, atue desempenhando funções de confiança, observa-se um caso isolado de TAE exercendo cargo de direção na universidade, como mencionado anteriormente. Nesse quadro, quando se isola o grupo dos técnicos que compõem os elementos da população do presente estudo, ou seja, considerando apenas os 45 TAEs que estão lotados nos Centros Acadêmicos da UFPE, verifica-se que 6 desses TAEs exercem função gratificada, sobretudo, nas funções das siglas de menores valores e/ou situadas mais próximas do nível operacional (ver valores em **Tabela 21** e **Tabela 22**).

Tabela 21 - Valor remuneratório total dos cargos de direção das Instituições Federais de Ensino

Sigla	Valor Integral (R\$)	Valor 60% (R\$)
CD-1	13.474,12	8.084,47
CD-2	11.263,53	6.758,12
CD-3	8.842,39	5.305,43
CD-4	6.421,26	3.852,76

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), baseado na Lei nº 13.328, de 29 de julho de 2016 (BRASIL, 2016). **Nota:** o valor integral e o valor de 60% da CD são pagos apenas em um dos casos, com base na opção escolhida por ocupantes de cargo de direção, nas seguintes situações: Valor Integral recebido por aqueles que optam por não receberem a remuneração do cargo; e Valor de 60% da CD fica acrescido à remuneração do cargo para quem optou por manter a remuneração do cargo.

Tabela 22 - Valor remuneratório total das funções gratificadas das Instituições Federais de Ensino

Sigla	Valor
FG-1	975,51
FG-2	656,29
FG-3	532,07
FG-4	270,83
FG-5	219,76
FG-6	161,14
FG-7	102,77
FG-8	76,02
FG-9	61,67

Fonte: Elaborada pelo autor (2022), baseado na Lei nº 13.328, de 29 de julho de 2016 (BRASIL, 2016).

As **Tabelas 21 e 22** apresentam os valores⁴³ das funções gratificadas e cargos de direção existentes nas IFEs que vigoram desde 2019. Isso posto, é importante destacar que a real designação da função gratificada pode assumir variadas denominações, conforme é possível observar na **Tabela 23** que traz as correspondentes responsabilidades atribuídas aos TAEs que ocupam tais funções.

Tabela 23 - Distribuição dos cargos/funções por tipo de atividade desenvolvida pelos TAEs da UFPE

Nome da Atividade	Universidade (exceto, Centros Acadêmicos)						Centros Acadêmicos			Total	
	CD-	FG-	FG-	FG-	FG-	FG-	FG-	FG-	FG-		
	4	1	2	3	4	5	6	4	5		6
Diretor	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Coordenador	0	4	0	0	0	0	0	0	1	0	5
Assistente	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Chefe	0	0	0	0	1	3	2	1	0	0	7
Secretário	0	0	1	0	0	1	2	1	0	3	8
Total	1	4	1	1	1	4	4	2	1	3	22

Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados extraídos do SIGRH da UFPE e complementados com dados fornecidos pela STI. **Nota:** situação das funções e cargos de direção em 19 de agosto de 2021. Os cargos comissionados ocupados no dia 19 de agosto de 2021 constam nesta relação, excluídas as funções/cargos que apresentavam, simultaneamente, a denominação de substitutos e código de função NR-01.

A **Tabela 23** apresenta um quadro geral das nomenclaturas das funções de confiança exercidas pelos TAEs da UFPE e destaca a situação existente nos Centros Acadêmicos. A partir dos dados apresentados, observam-se TAEs exercendo cargo de coordenação e de diretoria nos diversos espaços da universidade; porém, os TAEs lotados nos Centros que possuem FG, exercem predominantemente as funções de chefe (FG-4) e de secretário (FG-6). Contudo, como já mencionado antes, há um TAE lotado no Centro Acadêmico de Vitória exercendo uma função de coordenação, mesmo não tendo correspondência entre a função e a FG comumente atribuída a esse nível de responsabilidade.

Isso posto, nota-se que, de uma forma mais global e com base nos dados do presente estudo, os TAEs apresentam uma minoria ocupando postos de gerência, coordenação e

⁴³ Atualmente, o valor relativo à função de Coordenador de Curso (FUC-01) é de R\$983,18 (BRASIL, 2016).

direção, sendo uma situação bastante acentuada nos Centros Acadêmicos. Assim sendo, é importante destacar que as funções gratificadas são designadas a servidores por indicação, não havendo exclusividade com base no cargo ocupado pelo agente público; diferentemente da função de coordenação de curso que é destinada a docentes. Além disso, no campo universitário alguns cargos de direção e funções são exclusivos dos docentes, normativamente, perfazendo a lógica de reprodução da estrutura do campo universitário. A título de exemplo, a escolha para o cargo de diretor de Centro segue as seguintes regras:

Art. 54. O Centro Acadêmico terá um diretor e um vice-diretor, escolhidos mediante consulta prévia à respectiva comunidade acadêmica, nomeados dentre os ocupantes dos dois níveis mais elevados da carreira de magistério superior ou que possuam o título de doutor, lotados e em exercício no Centro Acadêmico, com regime de trabalho de tempo integral ou dedicação exclusiva, eleitos pelo Conselho do Centro. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2019a, p. 20).

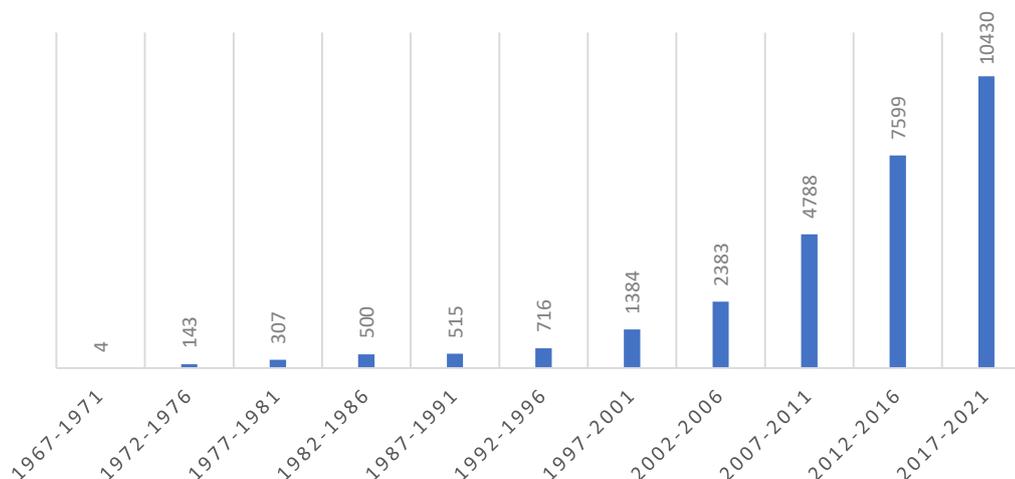
Isso posto, resta claro que os parâmetros normatizados caminham lado a lado com as estratégias de reprodução da ordem dominante que, por sua vez, ampliam as possibilidades de ganhos simbólicos da classe dominante uma vez que as sucessões ou sucessivas sucessões nesses cargos de gestão na universidade tendem a dar maior peso social aos agentes no espaço universitário, atribuindo aos dominadores a discricionariedade da demarcação dos espaços dos agentes ou grupo de agentes no campo, conforme concepção bourdieusiana.

Já na composição dos capitais científicos dos agentes da universidade, é possível identificar a vocação para produção científica e tecnológica dos agentes docentes com base no Relatório de Gestão da UFPE de 2020, cujos resultados mostram significativa produção científica e tecnológica por meio de depósito de patentes, inserção e inter-relacionamento com grupos de pesquisas e instituições e mais de 3 mil publicações em periódicos, como já informado anteriormente (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2020). Nos últimos anos, a UFPE tem avançado no número de publicações em periódicos internacionais, conforme é possível verificar na base de dados⁴⁴ da “Coleção Principal da Web Of Science” onde constam 28.821 publicações⁴⁵ de autores afiliados à UFPE, sendo 2.104 publicações datadas do ano de 2021.

⁴⁴ Acesso à página da Web Of Science realizado por meio do Portal de Periódicos da CAPES. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez16.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/lista-a-z-bases.html>. Acesso em: 02 jan. 2022.

⁴⁵ Dados relativos ao período de 1966 a 02 de janeiro de 2022.

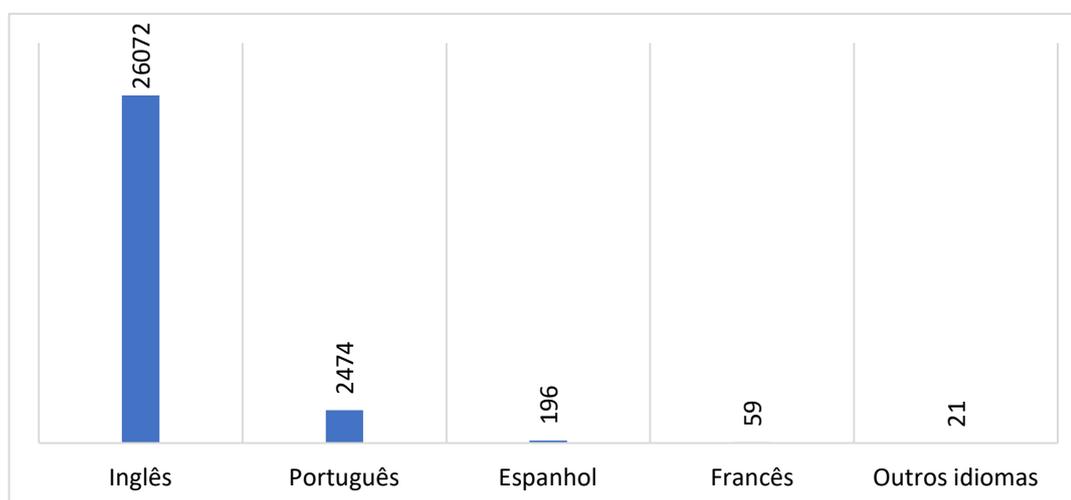
Gráfico 9 - Quantidade de publicações de autores afiliados à UFPE na Coleção Principal da Web Of Science por quinquênio no período de 1967 a 2021



Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Informações extraídas da base de dados Web Of Science (Clarivate Analytics).

O **Gráfico 9** mostra a evolução do número de publicações de autores afiliados à UFPE em periódicos internacionais de destaque entre os anos de 1967 e 2021. Os números estão agrupados por quinquênios, onde se vê um expressivo aumento da produção científica de relevância internacional desde o início da série histórica apresentada acima.

Gráfico 10 - Quantidade de publicações de autores afiliados à UFPE na Coleção Principal da Web Of Science por idioma no período de 1966 a 2022

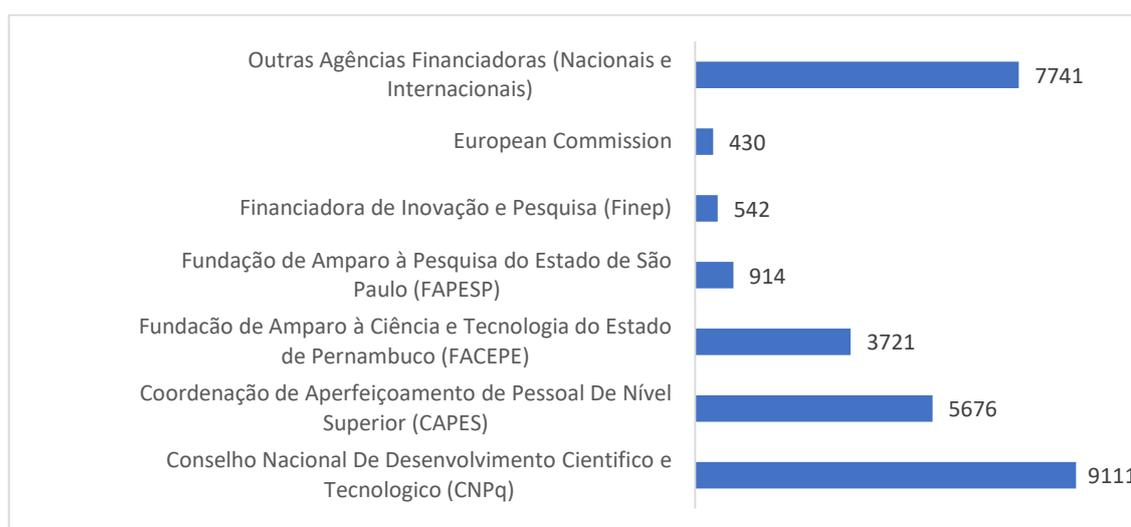


Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Informações extraídas da base de dados Web Of Science (Clarivate Analytics). **Nota:** os dados do ano de 2022 são relativos às publicações ocorridas até o dia 02 de janeiro de 2022.

Além disso, ao se analisarem os idiomas utilizados nas publicações que constam na Web Of Science, observa-se que o inglês é o idioma predominante (ver **Gráfico 10**), constituindo-se, portanto, “[...] o domínio de línguas como marcador relevante de capital escolar que intervém na distinção acadêmica” (DESLANDES; MAKSUD, 2019, p. 333).

Dito isso, é importante registrar, a partir do levantamento sobre a estruturação do domínio da língua inglesa dos agentes TAEs da UFPE na Plataforma Lattes, que 40 dos 83 TAEs da UFPE (23 lotados em centros acadêmicos e 17 nas demais unidades) possuem algum tipo de domínio da língua inglesa. De forma global, foi verificado que o nível de desempenho nas dimensões da compreensão (33), leitura (34) e escrita (29) é registrado como "razoavelmente" e/ou "bem"; por outro lado, o aspecto da "fala" é considerado como nível "pouco" para 18 TAEs, sendo 15 destes lotados em centros acadêmicos e outros 3 TAEs, nas demais unidades. Além disso, convém registrar que analisando os dados por grupos "TAEs lotados em Centros Acadêmicos" e "TAEs lotados nas demais unidades", notam-se que os primeiros (23 TAEs) possuem maiores níveis de domínio da língua inglesa nas dimensões da "compreensão", da "leitura" e da "escrita"; e, por sua vez, que os TAEs das demais unidades (17 TAEs) possuem maior nível de domínio em todas as quatro dimensões.

Gráfico 11 - Quantidade de publicações de autores afiliados à UFPE na Coleção Principal da Web Of Science por agência financiadora no período de 1966 a 2022



Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados extraídos da base de dados Web Of Science (Clarivate Analytics).

Nota: os dados do ano de 2022 são relativos às publicações ocorridas até o dia 02 de janeiro de 2022.

Com base no **Gráfico 11** é possível observar o envolvimento de diversas agências financiadoras, com destaque para CNPq, CAPES e FACEPE, cuja soma de publicações financiadas por essas três instituições representa cerca de 64,22% do total de 28.821 publicações presentes na base de dados da Web Of Science. Nesse sentido, com base nas informações acima apresentadas, compreende-se que tais instituições estão relacionadas aos campos científico e universitário, seja pelo financiamento das pesquisas científicas e/ou pela participação de agentes de reconhecido prestígio científico que chegam a ocupar cargos importantes naquelas instituições de fomento à pesquisa e em instituições científicas, conferindo-lhes poder científico do tipo político (BOURDIEU, 2004a).

A presença de docentes da UFPE na Coordenação das grandes áreas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* pode ser considerada um elemento de distinção e prestígio científico político aos seus ocupantes. Conforme a **Tabela 24**, 9 professores da UFPE atuam como consultores científicos da CAPES, sendo 3 coordenadores de área, todos enquadrados como docentes titulares e com uma idade média de 60 anos; além disso, os três são representantes nas suas respectivas áreas de avaliação no Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (1 é titular e 2 são suplentes). Ainda, é importante pontuar que, mesmo não constando na tabela abaixo, ao se confrontarem os dados do Portal da CAPES com os dados da pesquisa, todos docentes em questão possuem título de doutor.

Tabela 24 - Relação de docentes da UFPE que exercem funções de consultores científicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Função	Número de Docentes da UFPE	Grandes Área(s)	Distribuição por sexo	Média das idades	Enquadramento na carreira docente
Coordenador	3	Biodiversidade; Ciência da Computação; Ciências Ambientais.	M (2); F (1)	60	Titular (3)
Coordenador Adjunto de Programas Acadêmicos	4	Geografia; Comunicação e Informação; Geociências; Engenharias III.	M (2); F (2)	53	Associado (3); Titular (1)
Coordenador de Programas Profissionais	2	Ciências Biológicas I; Economia.	M (2)	58	Adjunto (1); Titular (1)

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), baseado em dados extraídos do Portal da CAPES⁴⁶ e complementados com dados fornecidos pelo STI.

Tabela 25 - Quantidade de bolsas de produtividade do CNPq por modalidade e nível, de pesquisadores da UFPE

Nível	Produtividade em Pesquisa	Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora
1A	32	0
1B	17	0
1C	35	1
1D	66	3
2	189	17
SR	7	0
TOTAL	346	21

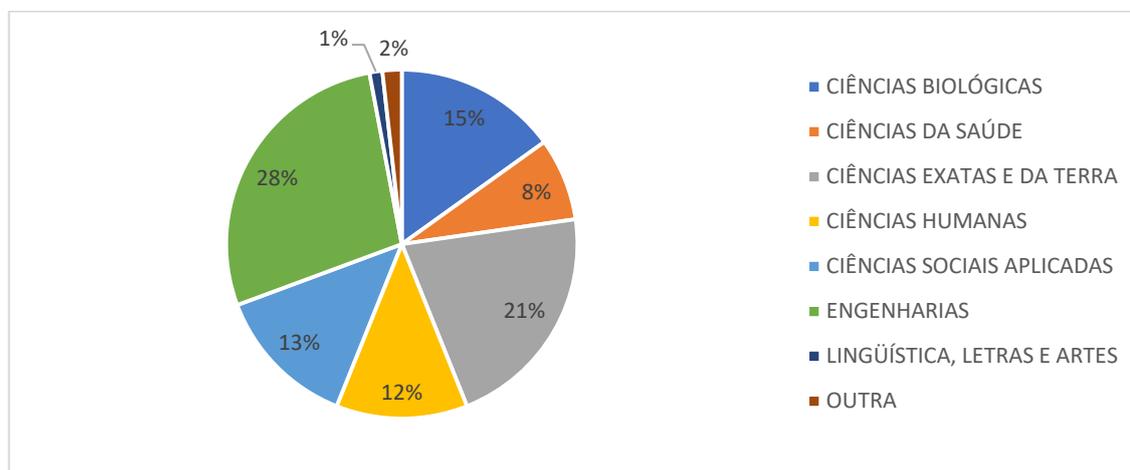
Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados extraídos do Portal da CAPES. **Nota:** situação em 06 de janeiro de 2022.

De acordo com a **Tabela 25** acima, 346 pesquisadores afiliados à UFPE recebem bolsa de produtividade do CNPq em diversos níveis de relevância. As áreas com maior participação

⁴⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao#coordenadores>. Acesso em: 02 jan. 2022.

nessa atividade são: Engenharias (28%) e Ciências Exatas e da Terra (21%). As demais áreas, observadas de forma isolada, possuem participação igual ou inferior a 15%, conforme é possível observar no **Gráfico 12**, abaixo.

Gráfico 12 - Distribuição das bolsas de produtividade em pesquisa do CNPq por Grande Área - Pesquisadores da UFPE



Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados extraídos do Portal da CAPES. **Nota:** situação em 06 de janeiro de 2022.

A seguir é apresentada a **Tabela 26** com indicadores de formação, de produção científica, técnica, tecnológica e da participação em projetos de pesquisa e de extensão e em instituições científicas, trazendo alguns elementos que demarcam o *habitus* dos TAEs da UFPE na pesquisa, extensão e nas práticas sociais da UFPE.

Tabela 26 - Indicadores de produção e participação científica, tecnológica e acadêmica dos TAEs da UFPE

Atividade	Quantidade de TAE	Total por atividade
Formação Complementar	68	851
Citações	3	24
Artigos completos publicados em periódicos	19	37
Artigos Aceitos para publicação	2	2
Livros publicados/organizados ou edições e/ou Capítulos de livros publicados	16	35
Textos em jornais de notícias/revistas	2	3
Trabalhos completos publicados em anais de congressos	31	104
Resumos e Resumos expandidos publicados em anais de congressos	25	77
Apresentações de Trabalho	46	259
Participação em eventos, congressos, exposições e feiras	58	1185
Organização de eventos, congressos, exposições e feiras	32	177
Produção Técnica	30	241
Participação em Projetos de Pesquisa	17	32
Participação em Projetos de Extensão	15	49
Participação em Comissões, conselhos, ou instâncias colegiadas da Universidade	13	30
Membro de comitê de assessoramento; Membro de Corpo Editorial; Revisão de Periódico; Revisor de Projeto de Agência de Fomento	3	4

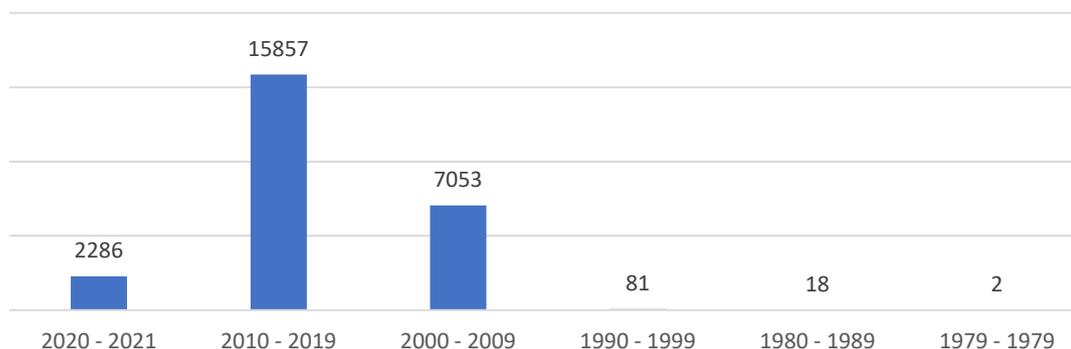
Fonte: elaborado pelo autor (2022). Dados extraídos da Plataforma Lattes. **Nota:** Dados referentes a junho de 2021.

A partir da **Tabela 26**, observa-se que a produção científica dos TAEs da UFPE pode ser considerada modesta, onde apenas 3 TAEs acumularam 24 citações; 2 tiveram artigos aceitos para publicação em uma ocasião, cada; 3 TAEs participaram como membro de corpo editorial e/ou revisão de periódico; e outros 19 TAEs (entre eles, 8 TAEs lotados em centros acadêmicos) tiveram um total de 37 publicações de artigos completos em periódicos. Os dados também mostram que pequena parcela desses agentes teve participação em projetos de pesquisa (17 TAEs, entre eles, 5 TAEs lotados em centros acadêmicos) e projetos de extensão (15 TAEs, entre eles, 6 TAEs lotados em centros acadêmicos). Contudo, observam-se por outro lado que 58 TAEs (entre os quais, 29 TAEs são lotados em centros acadêmicos, somando 637 participações) tiveram participações em eventos, congressos, exposições e feiras, totalizando 1185 participações; que 46 TAEs (entre eles, 20 TAEs lotados em Centros Acadêmicos) realizaram um total de 259 apresentações de trabalhos; e que 68 TAEs tiveram formação complementar, totalizando 851 cursos realizados. Ademais, nota-se que os números nas demais atividades que compõem a **Tabela 26** são baixos, tanto no quesito participação, bem como no número de atividades.

Ainda com base na **Tabela 26**, no que se refere às participações em comissões, conselhos e instâncias colegiadas, é importante destacar que a Comissão de Ética e a Comissão Própria de Avaliação foram as instâncias que os TAEs mais participaram dentre as identificadas no estudo, perfazendo o total de 5 TAEs em ambas as comissões. Outro dado relevante é a presença de apenas 1 TAE no conselho universitário⁴⁷, que é um dos conselhos superiores da instituição. Além disso, foi possível identificar que os TAEs participaram de comissões de variadas temáticas na UFPE.

Por fim, não no sentido de se esgotarem todas as formas de capital específico do campo universitário, passíveis de serem tomados como objetos que estruturam o campo universitário segundo a concepção bourdieusiana, é oportuno observar a evolução histórica de teses e dissertações no **Gráfico 13**, cujo explosivo crescimento no período do ano de 2000 ao ano de 2021 dá indícios do alinhamento institucional com a formação de pesquisadores.

⁴⁷ O autor do estudo ocupa a vaga da representação técnico-administrativa no conselho e pleno do CIn, desde a aprovação do novo regimento interno do CIn no ano de 2021, que possibilitou, enquanto representante do conselho do supracitado centro, o acesso ao CONSUNI. Além disso, o autor do estudo passou a ocupar um assento também no CEPE em abril de 2022 em uma das 6 vagas dos representantes do segmento técnico-administrativo no CONSUNI.

Gráfico 13 - Número de Teses e Dissertações da UFPE no período de 1979 a 2021

Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados extraídos do Portal da ATTENA⁴⁸ (Repositório Institucional da UFPE).

A partir do **Gráfico 13**, é possível notar que nos decênios “2000-2009” e “2010-2019” houve um significativo número de teses e dissertações produzidas na UFPE, como um todo. Nesse sentido, esses números também contribuem para o aumento de poderes específicos no campo universitário aos orientadores e avaliadores das teses e dissertações produzidas na UFPE, conforme concepção bourdieusiana, pois aquelas orientações atribuem prestígio científico aos agentes (DESLANDES; MAKSUD, 2019; PEREIRA, 2000); além disso, essa prática social se também insere na lógica do controle da “[...] reprodução do corpo universitário [...]” (BOURDIEU, 2013, p. 116), sendo ela uma das práticas sociais do campo universitário que envolve todo um conjunto de destinação de tempo, alianças e redes de relações que produzem e reproduzem ganhos simbólicos aos agentes inseridos nessa lógica de funcionamento do campo universitário (BOURDIEU, 2013). Em outras palavras, é preciso ter em mente que a participação de agentes em bancas de defesa, bem como as orientações têm a capacidade de demarcar relações em que as trocas simbólicas são estabelecidas e reforçadas por meio de todo um conjunto de créditos entre os agentes no campo universitário.

Isso posto, convém mencionar que, com base em dados da Plataforma Lattes, foi possível identificar que 7 TAEs da UFPE orientaram um total de 50 trabalhos de graduação (média de 7,14 e mediana de 3,00, considerando os 7 TAEs em questão); além disso, 2 TAEs fizeram orientação de 22 trabalhos de conclusão de curso de pós-graduação a nível de especialização. Contudo, no que se refere à orientação de dissertações e teses, nenhum TAE da UFPE obteve este tipo de capital de prestígio científico. Por outro lado, no aspecto participação em bancas de defesa, observou-se, na mesma base de dados, que 12 TAEs participaram de um total de 74 bancas de graduação (média de 6,16 e mediana de 3,50, considerando os 12 TAEs), sendo 10 dessas bancas internas à UFPE; além disso, outros 4

⁴⁸ Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/50>. Acesso em: 15 jan. 2022.

TAEs participaram de 15 bancas na especialização (média de 3,70 e mediana de 3,50), sendo 7 dessas participações em bancas na UFPE, por apenas 2 TAEs; por fim, apenas 1 TAE já participou de banca de dissertação, sendo interna à UFPE, e nenhum TAE participou de banca de defesa de tese.

Quanto à participação em bancas julgadoras, apesar de 12 TAEs terem participado ao todo de 95 bancas, os dados levantados na mesma fonte de informações revelam que 1 único TAE concentra 65 participações em atividades na área da cultura e artística, em sua maioria exterior à UFPE, enquanto outras participações foram divididas entre bancas para concursos de professor de escolas técnicas, educação básica; institutos federais de ensino e em uma única ocasião, participação em banca para admissão em uma instituição de ensino superior particular. Além disso, apenas 1 TAE teve participação em banca de defesa de projeto de pesquisa em seleção de doutorado, por uma única vez, como membro externo. Por fim, cabe pontuar que nenhum TAE da UFPE participou de banca de admissão de docentes na UFPE.

Em linhas gerais, os dados acima dão evidências de que a constituição do capital de **prestígio científico** é de pequeno volume - considerando-se o aspecto do número de orientações de teses e dissertações, bem como o baixo número (banca de dissertação) ou ausência (no caso de banca de tese). Nesse sentido, a socialização desses agentes na dinâmica das bancas de defesa internamente na UFPE, corroboram para uma estruturação do grupo, seus *habitus* e constituição de seus capitais de forma a poder definir a tomada de posição dos agentes em um posicionamento desigual em relação aos agentes dominantes do campo que participam mais significativamente dessas práticas sociais.

Em suma, primeiramente, este subtópico trouxe algumas informações que reforçaram a importância de contextualizar a existência dos TAEs na UFPE e os aspectos estruturais que impactam nas formas de perceber a realidade social, no sentido de ratificar que existe uma consolidação dos docentes como dominadores de um campo. Dessa feita, foram apresentadas informações acerca da estrutura do campo e os *habitus* dos agentes do campo universitário da UFPE cujos princípios de hierarquização existentes são concorrentes e complementares segundo a concepção bourdieusiana. Assim sendo, no próximo subtópico, são apresentadas as estratégias desenvolvidas pelos TAEs ao longo dos últimos anos, por meio da análise do desenvolvimento do GT-SEAP, bem como, das articulações e parcerias junto às instâncias que lidam com assuntos acadêmicos e pedagógicos na universidade.

4.3 Formação de classe e estratégias dos agentes TAEs

Como já abordado no referencial teórico, o trabalho do TAE é permeado por contradições, ambiguidades e percalços (CURY, 2019). Ora tais agentes se lançam em

atividades predominantemente administrativas, ora demonstram grande esforço em aproximar ao seu cotidiano laboral os aspectos pedagógicos. Nesse sentido, não desconsiderando que cada universidade dispõe de um contexto próprio de relações, práticas e cultura, neste subtópico serão apresentados elementos que consubstanciam os *habitus*, as estratégias e os manejos promovidos pelos agentes, objeto do presente estudo, enquanto grupo formado a partir de *habitus* e interesses afins, bem como da construção coletiva com vistas ao empoderamento dentro da instituição.

Neste ponto, é preciso retomar os conceitos bourdieusianos de *habitus* e estratégias, pois a partir deles são apreendidas as práticas sociais. O primeiro é relativo às disposições dos agentes agirem, avaliarem e perceberem a realidade social. Já o segundo, só existe graças ao primeiro, mas é entendido como possibilidade de ação inspirada no *habitus* e a ele limitada (CATANI et al., 2017). Assim sendo, o *habitus* é “resultado de um processo de interiorização das estruturas sociais sob a forma de disposições no decorrer da socialização [...], ele está na origem da capacidade dos agentes de desenvolver estratégias” (CATANI et al., 2017, p. 297).

Os TAEs da Universidade Federal de Pernambuco têm desenvolvido ao longo dos anos **estratégias** para assegurarem um espaço de atuação que comportem uma série de atividades e práticas que se aproximam do fazer pedagógico nos centros acadêmicos da instituição; para tanto, a literatura tem apontado que os TAEs das IES têm buscado atuar de forma alinhada às atribuições do cargo via criação de setores que comportem as funções inerentes ao cargo e/ou via remoção dos setores predominantemente administrativos (ex: secretarias e escolaridades) para setores que tenham atuação no âmbito pedagógico.

Assim sendo, a principal estratégia desenvolvida por TAEs foi fortalecida no âmbito geral da UFPE a partir da criação do GT-SEAP, em 2017. O grupo foi criado por TAEs, Pedagogos e outros profissionais da área educacional dos quadros da UFPE, após discussões iniciadas no I Fórum dos TAEs da UFPE, realizado no mesmo ano, atribuindo ao grupo a incumbência de desenvolver um projeto de resolução para institucionalização dos SEAPs⁴⁹ em todos os Centros Acadêmicos da UFPE. Segundo Arruda (2021),

⁴⁹ Durante a atuação do GT-SEAP, foram protocolados dois processos entre os anos de 2018 e 2020; contendo, cada um, uma proposta de resolução para institucionalização dos SEAPs (minutas de resolução). O primeiro, datado de 17/09/2018, foi protocolado pela Diretoria de Desenvolvimento de Ensino da PROGRAD/UFPE e como unidade interessada o GT-SEAP, registrado por meio do protocolo nº 23076.036110/2018-69. O último processo foi protocolado em 01/09/2020 pela Diretoria de Desenvolvimento de Pessoal da PROGEPE/UFPE, sob o número 23076.048648/2020-48. Este último processo foi encaminhado em outubro de 2020 para o Gabinete do Reitor, após despachos da DDP/PROGEPE, da DDE/PROGRAD e da PROGRAD, todos favoráveis à criação do SEAP na UFPE. Contudo, um pouco depois, após reformulações realizadas pelo Gabinete do Reitor, GT-SEAP e outros atores, a minuta foi encaminhada pelo Gabinete do Reitor, em 24 de janeiro de 2022, para novo pronunciamento da PROGRAD e PROGEPE. A última versão da minuta foi aprovada pela DDE/PROGRAD e PROGEPE, em 22/02/2022 e 23/02/2022, respectivamente; e, finalmente, encaminhada para

Foram convidados a participar deste GT os membros dos Seaps em funcionamento na época, dois representantes, entre TAEs e pedagogos, de cada centro acadêmico sem Seap e dois representantes de cada pró-reitoria diretamente relacionada à [sic] atividades acadêmicas da UFPE. Foi estabelecida periodicidade de encontros e cronograma de ações e ao fim de treze encontros, já em 2018, foi apresentada a proposta que integrou o processo de institucionalização dos Seaps, regulamentando o funcionamento dos já existentes e orientando a criação do setor nos demais centros acadêmicos. (ARRUDA, 2021, p. 43).

É importante frisar que já existiam setores pedagógicos nos centros acadêmicos da UFPE que serviram como experiência exitosa para a replicação de forma institucionalizada em todos os campi da UFPE. O projeto pioneiro teve início no ano de 2010, no Centro de Artes e Comunicação, constituindo um setor com uma concepção voltada para o trabalho pedagógico com acompanhamento de alunos e apoio pedagógico aos docentes do centro, serviço esse iniciado dois anos antes (2008). O SEAP do CAC surgiu no contexto do REUNI, envolvendo naquela política do Ministério da Educação a preocupação com a melhoria dos indicadores educacionais por meio de intervenções administrativas e pedagógicas incluindo a reorganização dos projetos de cursos, das metodologias, da estrutura curricular, do acompanhamento discente, da avaliação interna e externa, entre outros mecanismos que permitissem elevar a qualidade dos cursos de graduação e ampliação da oferta de vagas no ensino superior (BRASIL, 2007).

Atualmente, na UFPE, existem Setores de Estudos e Assessoria Pedagógica⁵⁰ nos seguintes Centros Acadêmicos: CAC, CAA, CTG, CIn e o SEAP Saúde (Intercentro, que atende aos cursos do CB, CCS e CCM). Nesse sentido, dos 13 (treze) centros da UFPE, 7 (sete) já contam com os trabalhos especializados realizados por TAEs e/ou Pedagogos em setores com perfil pedagógico, uma vez que, segundo Arruda (2021, p. 87), "[...] é nestes

inclusão na pauta do CONSAD pelo Gabinete do Reitor, em 24 de fevereiro de 2022. É importante destacar que a minuta em questão foi construída com a seguinte ementa: “Institucionaliza as atribuições e o funcionamento dos Núcleos de Estudos e Assessoria Pedagógica (NEAPs), vinculados aos Centros Acadêmicos, e dá outras providências” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2022), sendo a alteração de SEAP para NEAP uma opção definida pelos membros do GT-SEAP em conjunto com os demais agentes que participaram da construção do documento, isso ocorreu em virtude da inexistência de códigos de funções gratificadas compatíveis com o código pleiteado pelo GT-SEAP na ocasião da primeira minuta de resolução, que seria a função de coordenação (FG-001); além disso, também é relevante pontuar que em meio a essa alteração de nome para NEAP, houve por parte do GT-SEAP a rejeição da sugestão do nome “Serviço de Estudos e Assessoria Pedagógica” por causa da possível não demarcação física e simbólica do espaço que os TAEs e Pedagogos seriam lotados, porque o termo “serviço” poderia remeter ao acúmulo de função pedagógica em conjunto com as funções administrativas já desempenhadas por TAEs e Pedagogos que estivessem lotados em outros setores não pedagógicos de centros acadêmicos da UFPE. Por fim, após apreciação da minuta de resolução vinculada ao último processo acima identificado, foi aprovada a Resolução nº 01/2022 – CONSAD/UFPE, na primeira sessão ordinária do CONSAD/UFPE, realizada no dia 14/03/2022 e publicada no Boletim Oficial da UFPE nº 47, V. 57, de 14 de março de 2022, com vigência a partir de 1 de abril de 2022.

⁵⁰ Essa nomenclatura é utilizada pelos setores quando foram consultados na ocasião. Portanto, ao longo do estudo, é possível haver divergência dos nomes de alguns setores em relação ao que consta em regimentos e outros documentos institucionais; além da aprovação da resolução nº 1/2022 do CONSAD.

espaços que se materializam os modos em assuntos educacionais e se contemplam as atividades majoritariamente pedagógicas descritas nos normativos".

Quadro 5 - Relação dos regimentos internos que registram a existência de SEAP em seus respectivos centros acadêmicos da UFPE

Nomenclatura	Centro	Definição	Documento
Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica	CAC	Art. 67. O Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica (SEAP) é a unidade que planeja, assessora e executa projetos e ações didáticas e pedagógicas no âmbito do Centro.	Resolução nº 9/2021 CONSAD/UFPE ⁵¹ .
Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica	CCS ⁵²	Art. 68. O Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica (SEAP) é diretamente vinculado à direção do CCS e é responsável pelo desenvolvimento das atividades relacionadas ao estudo e assessoramento pedagógico aos cursos e acompanhamento psicopedagógico dos estudantes, colaborando com as coordenações de graduação e pós-graduação.	Resolução nº 1/2021 CONSAD/UFPE ⁵³ .
Secretaria Geral de Ensino ⁵⁴	CIn	Não informado.	Resolução nº 2/2021 CONSAD/UFPE ⁵⁵ .
Setor de Estudo e Assessoria Pedagógica	CTG	Não informado.	Resolução nº 3/2021 CONSAD/UFPE ⁵⁶ .
Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica	CAA	Criado por deliberação do Conselho do Centro Acadêmico do Agreste e diretamente vinculado à Coordenação de Ensino deste Centro, o Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica - SEAP/CAA - é responsável pelo desenvolvimento de atividades relacionadas ao estudo e assessoramento pedagógico aos cursos, colaborando com a referida coordenação na gestão do ensino.	Regimento Interno do Campus do Agreste ⁵⁷ . Página Institucional da UFPE ⁵⁸ .

Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Informações obtidas a partir dos regimentos internos dos Centros Acadêmicos e/ou da página institucional da UFPE. Situação em janeiro de 2022.

Conforme **Quadro 5**, é possível observar a partir de páginas institucionais e de regimentos internos dos centros acadêmicos que o SEAP tem sido uma instância cujo núcleo

⁵¹ Disponível em:

<https://sigrh.ufpe.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=770404&key=aa099d6c975642fc6f3422f636068840>.

Acesso em: 19 jan. 2022.

⁵² O SEAP do CCS integra o SEAP SAÚDE, em conjunto com o CB e CCM.

⁵³ Disponível em:

<https://sigrh.ufpe.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=718221&key=fb6a3efc7c4de28f5e463ed674f7a4c4>.

Acesso em: 19 jan. 2022.

⁵⁴ A atualização da nomenclatura para "Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica" já foi aprovada no âmbito do Centro de Informática; contudo, até presente data, não foi aprovada pelo Conselho de Administração da UFPE. Assim sendo, o uso da nova nomenclatura tem sido aplicado em documentos institucionais do CIn, a exemplo do Guia do Calouro. Disponível em: <https://calouro.cin.ufpe.br/guia-do-calouro>. Acesso em: 8 mar. 2022.

⁵⁵ Disponível em:

<https://sigrh.ufpe.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=749069&key=3f68c20d2cf04b47d3b59e213d29f6b6>.

Acesso em: 19 jan. 2022.

⁵⁶ Disponível em:

<https://sigrh.ufpe.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=744978&key=9251590891bd82c85b245ba0f0de9b22>.

Acesso em: 19 jan. 2022.

⁵⁷ Disponível em:

<https://nti.ufpe.br/documents/39034/730150/REGIMENTO+INTERNO++PARA+CONSULTA+ok+-+Manoel.pdf/0a129ba8-9041-4769-beb6-53745bfcf61b>. Acesso em: 8 mar. 2022.

⁵⁸ Disponível em: <https://www.ufpe.br/caa/coord-gestoras/cgeg/seap>. Acesso em: 19 jan. 2022.

temático remete ao assessoramento pedagógico; contudo, ainda é possível observar que em alguns centros, mesmo com a menção ao setor SEAP, ou aos setores de natureza similar, cuja lotação seja destinada aos ocupantes do cargo de TAE, não há registros da definição do setor, como nos casos do CIn e CTG.

Ainda, de forma complementar, é importante frisar que dentre os documentos contidos no **Quadro 5**, o regimento interno do CIn é o único que insere como competência/atribuições do setor (secretaria geral de ensino) o gerenciamento das escolaridades dos cursos de graduação e das escolaridades dos programas de pós-graduação do respectivo centro. Ainda, no regimento do CIn, à secretaria geral de ensino, compete “contribuir no planejamento pedagógico e didático junto aos docentes, às coordenações dos cursos e dos programas de pós-graduação” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2021, p. 16), não ficando claro qual é a contribuição dos TAEs e em qual dimensão ela se processa. Contudo, a presença de um setor pedagógico nesse centro caminha lado a lado à dinâmica de outros centros que possuem SEAP, podendo evidenciar o reconhecimento da atuação pedagógica do cargo de TAE tanto na graduação como na pós-graduação.

Ademais, corroborado pelas atribuições normatizadas, é salutar ponderar que o apoio dos setores pedagógicos (SEAPs) do CAC, CAA e CCS tem um direcionamento para assessoramento pedagógico de forma predominante no âmbito da graduação. No entanto, a ausência da existência desses setores nos demais centros - com exceção do CCM e CB que, como dito antes, compõem o SEAP Saúde Intercentro - pode ser uma evidência de que os TAEs, em alguns casos, não possuem um setor especializado na dimensão pedagógica para atuarem.

Além disso, é oportuno registrar que compõe as estratégias do TAE, associadas ou não ao SEAP, a ocupação em instâncias colegiadas no âmbito dos Centros Acadêmicos. Isso, com base na concepção bourdieusiana no campo universitário, pode constituir-se como uma das formas de poder no âmbito universitário. Nesse sentido, além da questão dos ganhos simbólicos atribuídos aos agentes detentores do capital estritamente universitário (BOURDIEU, 2013), a inserção⁵⁹ dos TAEs nos conselhos e colegiados dos centros acadêmicos contribui para que tais agentes possam colaborar com uma perspectiva condizente com a que é esperada do profissional do cargo, no sentido de se estabelecer maior atuação nos

⁵⁹ Os regimentos internos do CE, CCM e CAA preveem assento em instâncias colegiadas nos respectivos centros, distribuídos da seguinte forma: no CE há assento no Conselho do Centro e no Colegiado do curso de graduação em Pedagogia para o cargo de técnico em assuntos educacionais; por sua vez, no CCM, além do assento no colegiado do curso de Medicina, há vaga reservada na Câmara Setorial de Graduação para o TAE; por fim, é reservada uma vaga para compor a Câmara de Graduação do CAA a um técnico-administrativo lotado no SEAP do centro.

processos de assessoramento, planejamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e de se ter reconhecida a importância dos agentes TAEs nos centros.

É importante enfatizar, neste momento, que na concepção bourdieusiana, as estratégias dos agentes são baseadas no *habitus* e a ele circunscrito, existindo, portanto, alguma margem de escolha (mundo dos possíveis) com base nas experiências prévias incorporadas pelos agentes. Nesse sentido, Setton (2002) assevera que as estratégias são tidas como produtos inconscientes ajustados às necessidades dos agentes, conforme o *habitus* e a estruturação do campo social que a eles impõe pressões específicas.

Nesse sentido, a resolução nº 01/2022 CONSAD/UFPE que institucionaliza o funcionamento e as atribuições dos Núcleos de Estudos e Assessoria Pedagógica (NEAPs) nos centros acadêmicos da UFPE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2022), foi construída e referendada por agentes da alta administração da universidade (PROGEPE, PROGRAD, gabinete do reitor e reitoria), delimitando as atribuições dos TAEs no âmbito da graduação, enfatizando a dimensão pedagógica dos cargos de TAE e Pedagogo e introduzindo uma série de estratégias de inserção de tais agentes nas instâncias que lidam com planejamento pedagógico. Assim, a supracitada resolução, apesar de não trazer alterações substanciais ao tópico das atribuições do setor presente na minuta elaborada pelo GT-SEAP em 2018, acrescenta àquela versão⁶⁰ como competências do Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica (NEAP), os itens VIII, IX, X, XII e o parágrafo único, constando da seguinte forma:

Art. 6º Ao NEAP compete:

I - planejar e estruturar ações pedagógicas no âmbito dos cursos de graduação nos Centros Acadêmicos da UFPE, atuando em parceria com os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), as coordenações dos cursos e as Pró-Reitorias;

II - assessorar pedagogicamente as coordenações de curso de graduação e os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) nos processos de implantação, execução, avaliação e reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC);

III - contribuir com as coordenações dos cursos de graduação na preparação para as Avaliações Externas dos Cursos e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), realizados pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC);

IV - atuar, em parceria com setores competentes, no atendimento das demandas dos estudantes acerca das questões pedagógicas relacionadas à vida acadêmica, levando em consideração aspectos relacionados às dimensões éticas, estéticas, de acessibilidade, de identidade de gênero, sexual, religiosa, étnico-racial, de faixa geracional e sociocultural;

V - contribuir com os cursos de graduação na mediação de conflitos pedagógicos, quando demandada sua intervenção;

VI - fortalecer a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, realizando orientações aos discentes e assessorando o corpo docente nas necessidades pedagógicas;

⁶⁰ Ver UFPE (2018, p. 3-4, apud ARRUDA, 2021, p.44).

VII - analisar dados referentes à evasão e retenção, em parceria com as coordenações dos cursos de graduação, a fim de propor melhorias nos processos de ensino e aprendizagem;

VIII - realizar acompanhamento pedagógico aos estudantes com baixo rendimento acadêmico a partir da identificação feita pelo NEAP, da solicitação formalizada pelas coordenações de curso e/ou da apresentação das demandas trazidas pelos próprios discentes;

IX - elaborar pareceres técnicos relacionados à dimensão pedagógica, quando demandado ao Núcleo;

X - atuar em comissões para elaboração de minutas de resolução que tratem de assuntos de natureza pedagógica ou que estejam voltadas às ações educativas no âmbito da UFPE;

XI - participar de eventos, formações continuadas e reuniões de natureza pedagógica, sempre que convocado por algum órgão da Administração, a fim de manter diálogo com as demandas pedagógicas e suas alterações nas configurações institucionais;

XII - colaborar com o processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação; e

XIII - propor seminários, cursos, oficinas e outros eventos pedagógicos voltados à comunidade acadêmica.

Parágrafo único. O NEAP poderá ter outras atribuições, desde que relacionadas à dimensão pedagógica da formação, a depender das peculiaridades do(s) Centro(s) Acadêmico(s) a que estiver vinculado. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2022, pp. 2-3).

Nesse sentido, a resolução nº 01/2022 do Conselho de Administração da UFPE traz respaldo institucional para consolidação do trabalho dos TAEs e pedagogos lotados nos Centros Acadêmicos da UFPE, no âmbito pedagógico, mesmo nos casos em que os centros determinem novas atribuições a esses profissionais.

Assim sendo, a resolução supracitada traz uma série de elementos que contemplam as demandas históricas dos TAEs e Pedagogos da UFPE por uma aproximação do fazer pedagógico dentro da instituição, envolvendo a abertura para participação em instâncias colegiadas e comissões para tratar de assuntos pedagógicos (espaço esse que será objeto de lutas no campo para inclusão formal dos agentes nessas instâncias); a criação de perfil específico para levantamento e análise de dados referentes aos fenômenos educacionais nos sistemas de gestão acadêmica; e, por fim, todo um conjunto de delineamentos de ações pedagógicas a serem desenvolvidas nos centros acadêmicos nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, há a tentativa de aproximar as atribuições do setor às atribuições do cargo, partindo do princípio que o setor contribui para o melhor aproveitamento da formação pedagógica desses profissionais; modificando-se, assim, jamais de forma definitiva, a estrutura já existente que naturaliza a visão do fazer administrativo em detrimento do pedagógico, e esboçando a estruturação de um novo fazer para os TAEs, o pedagógico. Conseqüentemente, apesar das iniciativas pontuais já concretizadas em alguns centros acadêmicos, serão possibilitadas novas relações práticas legitimadas pelo supramencionado

mecanismo normativo no campo universitário aos agentes TAEs junto aos agentes de maior peso social.

É importante ressaltar que a luta histórica dos agentes TAEs em busca da inserção institucional no âmbito pedagógico da universidade também teve apoio de agentes institucionais com poderes propriamente universitários, incluindo diversas instâncias que lidam com aspectos acadêmicos, pedagógicos e administrativos na UFPE, a exemplo da PROGRAD e PROGEPE. Por sua vez, o alcance do SEAP, enquanto estratégia dos TAEs da UFPE, pode ser visto por meio do **Quadro 6** na sequência do texto, que já trazia, mesmo antes da institucionalização dos NEAPs via resolução institucional, o reconhecimento dos serviços prestados por esse setor e o conjunto dos agentes nele lotados, junto aos centros acadêmicos e demais unidades da UFPE.

Quadro 6 - Normativos institucionais que preveem a atuação do SEAP na UFPE

(continua)

Documento	Ementa	Menção ao SEAP
Instrução normativa nº 01/2021 – PROGRAD/UFPE⁶¹	Regulamenta os procedimentos de tramitação do processo de criação de novos Cursos de Graduação no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e dá outras providências.	Art. 7º. A Comissão de Estruturação do PPC poderá convidar servidores técnicos-administrativos em educação lotados nos Setores de Estudos e Assessoria Pedagógica (SEAP) dos Centros Acadêmicos, quando houver, para colaborar na elaboração do PPC. Art. 8º. Após a elaboração da proposta de Criação de Curso de Graduação, a Comissão de Estruturação do PPC deverá encaminhar para análise do SEAP do Centro Acadêmico para análise e parecer técnico-pedagógico da criação do Curso de Graduação.
Instrução normativa nº 03/2021 – PROGRAD/UFPE⁶²	Regulamenta os procedimentos de tramitação do processo de alteração do número de vagas para os processos seletivos discentes dos Cursos de Graduação no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e dá outras providências.	Art. 5º. Após a elaboração da proposta de alteração do número de vagas iniciais, o NDE deverá encaminhar o PPC para análise do Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica (SEAP) do Centro Acadêmico para análise e parecer técnico-pedagógico. Parágrafo Único. Na hipótese de não haver SEAP no Centro Acadêmico, o PPC deverá ser encaminhado diretamente para análise e parecer da PROGRAD. Art. 6º. Após o parecer do SEAP, quando houver, o PPC deverá ser encaminhado à PROGRAD para análise e parecer didático-pedagógico.

⁶¹ Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38970/3324187/IN01+-+CRIAC%C2%B8A~O+DE+CURSO+.pdf/c03217ae-1611-4579-b693-f874fc81ef95>. Acesso em: 25 ago. 2021.

⁶² Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38970/3324187/IN03+-+ALTERAC%C2%B8A~O+NU%C2%B4MERO+DE+VAGAS.pdf/a78542cd-315a-4068-9bab-01ac8c5c2961>. Acesso em: 25 ago. 2021.

Quadro 6 - Normativos institucionais que preveem a atuação do SEAP na UFPE

(conclusão)

Documento	Ementa	Menção ao SEAP
Instrução normativa nº 04/2021 – PROGRAD/UFPE⁶³	Estabelece os protocolos de execução e acompanhamento dos processos avaliativos internos e externos dos cursos de graduação da UFPE.	Art. 40. O Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica (SEAP) pode articular a execução dessas ações nos Centros Acadêmicos onde exista.
Resolução nº 08/2022 – CEPE/UFPE⁶⁴	Disciplina os Estudos Planejados para os/as estudantes com obstáculos no prosseguimento do processo de aprendizagem nos cursos de graduação oferecidos pela Universidade.	Art. 17. Caberá a cada Curso e/ou Núcleo e/ou Centro Acadêmico a constituição de uma Comissão de Acompanhamento dos/as Estudantes , que será composta por: I - Coordenador/a ou Vice-Coordenador/a do Curso; II - no mínimo dois/duas docentes aprovados pelo Colegiado do Curso; III - preferencialmente dois/duas técnicos/as em assuntos educacionais ou pedagogos/as vinculados/as à Coordenação do Curso, à Escolaridade do Curso/Centro/Núcleo/Área Acadêmica, ou ao Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica (SEAP); IV - um/uma estudante indicado/a pelo Diretório Acadêmico (DA) do respectivo curso; V - um/a assistente em administração vinculado/a à Coordenação do Curso ou ao Departamento ou Núcleo (ou Área Acadêmica) ao qual o curso estiver vinculado, para atuar como secretário/a da Comissão. Parágrafo único. Um/uma dos/as docentes, nos termos do inciso II deste artigo, será destacado/a como Presidente da Comissão. [...] Art. 26. Aos Colegiados de Curso/Centro, com o suporte das Coordenações dos Cursos e SEAPs, caberá prestar apoio às Comissões de Acompanhamento dos/as Estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A partir do quadro de normativos institucionais no âmbito da UFPE acima, nota-se que o SEAP avançou nos últimos anos na conquista dos espaços cuja atuação se insere na dimensão pedagógica, legitimando-se, assim, a ocupação de espaços outrora reservados quase que exclusivamente a agentes docentes. A partir dos normativos em tela, os TAEs podem ser convidados para: colaborar na construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos; realizar a

⁶³ Disponível em:

<https://www.ufpe.br/documents/38970/3324187/IN04+AVALIAC%C2%B8A~O+INTERNA+E+EXTERNA+DOS+CURSOS.pdf/216df668-8c3d-486c-bb4b-c47e1193bd24>. Acesso em: 25 ago. 2021.

⁶⁴ Disponível em: <https://sipac.ufpe.br/public/baixarBoletim.do?publico=true&idBoletim=341>. Acesso em: 18 fev. 2022.

análise e parecer técnico-pedagógico quanto à criação de cursos de graduação e à alteração do número de vagas nos processos seletivos dos cursos de graduação da UFPE; atuar como articulador e executor das ações de acompanhamento dos processos de avaliação interna e externa dos cursos de graduação da UFPE; e, participar, em conjunto com outros atores, da comissão de acompanhamento dos discentes que atua na dinâmica dos estudos planejados para alunos com dificuldades no itinerário formativo nos cursos de graduação da UFPE.

Além das normativas presentes no **Quadro 6**, a PROGRAD tem incluído o SEAP nos fluxogramas de reformulação integral e parcial dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFPE, bem como dos projetos de criação de curso de graduação, por meio de análise e parecer pedagógicos (ARRUDA, 2021). Nesse sentido, observa-se que o SEAP, enquanto estratégia de demarcação do trabalho no âmbito pedagógico, como visto anteriormente, tem encontrado, amparo institucional na UFPE por meio da PROGRAD; enquanto, quando se trata da pós-graduação, não houve inserção no que se refere ao aproveitamento dos serviços prestados pelos TAEs na UFPE, como tem ocorrido a nível de graduação.

Dito isso, é possível perceber que a estratégia dos TAEs para ocuparem espaços de poder de decisão, de contribuição com os aspectos pedagógicos, de relação e cooperação com agentes docentes, discentes, técnicos administrativos e instâncias colegiadas/comissões, tem sido a tônica do agonístico processo de conquista, espera, reconhecimento e valorização da classe, no sentido bourdieusiano, de serem um grupo de agentes mobilizados a partir de características em comum, dos interesses compartilhados e das adesões coletivas que os tornam capazes de agirem, de forma crítica e política, em busca de romper com o estado natural das coisas. Assim sendo, o Fórum dos NEAPs que está previsto na Resolução nº 01/2022 CONSAD/UFPE pode alavancar novos caminhos e manter a socialização das práticas sociais dos agentes TAEs (e Pedagogos), dando sequência à construção coletiva experienciada outrora no GT-SEAP. Portanto, ressalta-se que as estratégias dos agentes, por serem inconscientes, representam ações práticas ajustadas ao *habitus* como disposições incorporadas pelos agentes TAEs no contexto histórico e presente.

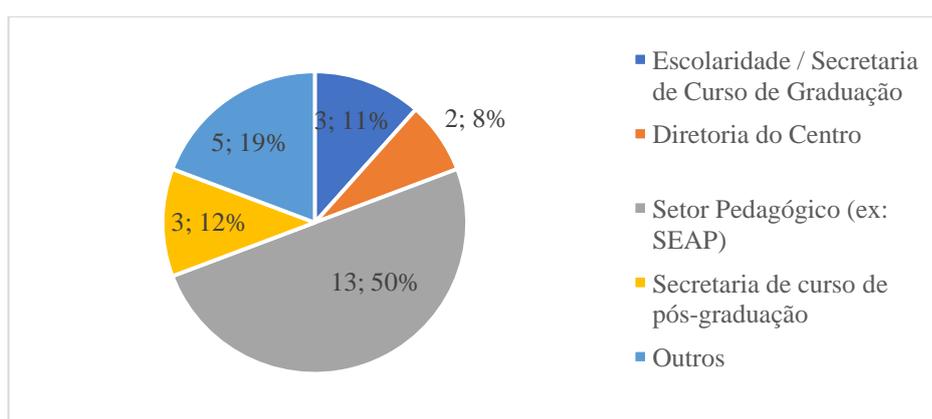
5 A PERCEPÇÃO DOS TAEs SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER

Neste capítulo é apresentado o conjunto de elementos obtidos por meio da pesquisa junto aos agentes TAEs lotados nos centros acadêmicos da Universidade Federal de Pernambuco e são estabelecidas as análises sob a luz teórica de Pierre Bourdieu.

No tocante ao *habitus* dos TAEs, foram levantados questionamentos junto a 26 TAEs que são lotados em 12 centros acadêmicos da UFPE. As perguntas tiveram a incumbência tornar possível a obtenção de informações sobre locais de lotação, estratégias, tipos de atividades desempenhadas, capitais incorporados, interesse no jogo (*illusio*), crença na lógica do campo e em seus fundamentos (*doxa*), participação em atividades de planejamento, participação em instâncias relevantes para o trabalho pedagógico e conjunto de agentes que estabeleçam e não estabeleçam relações sociais com os TAEs para que fosse possível compreender o espaço ocupado por tais agentes, as relações de poder permitidas pelos mecanismos de dominação simbólica, bem como a realidade do grupo de agentes TAEs dos Centros Acadêmicos da UFPE.

Conseqüentemente, foi possível conhecer como se processam as práticas sociais do TAE (agente social) interpostas à comunidade universitária (conjunto de agentes), sendo essa relação mútua entre indivíduo e a sociedade a questão central da abordagem sociológica bourdieusiana (ORTIZ, 1983), confrontando-se ao longo deste tópico os *habitus* dos TAEs e a violência simbólica operante nos centros acadêmicos da UFPE.

Gráfico 14 - Setores onde os TAEs dos Centros Acadêmicos da UFPE atuam



Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados da pesquisa.

A partir do **Gráfico 14** é possível observar que o local de atuação dos TAEs lotados nos centros acadêmicos da UFPE que participaram do estudo está dividido, grosso modo, em dois grandes grupos. O primeiro, com 13 TAEs (50%), refere-se ao setor pedagógico, que, em geral, faz alusão ao SEAP (conforme estratégia dos agentes TAEs já

discutida no capítulo anterior). O outro grande grupo se subdivide da seguinte forma: escolaridade/secretaria de curso (3 TAEs), secretaria de pós-graduação (3 TAEs); diretoria de centro (2 TAEs) e “Outros⁶⁵” (5 TAEs).

De acordo com Martínez García (2017), o *habitus* é obtido e atualizado a partir das experiências dos agentes no campo, estas vinculadas à posição do agente no espaço social, produzindo e reproduzindo práticas e percepções da realidade social. No que se refere à realidade dos TAEs das universidades brasileiras, a literatura tem evidenciado a problemática da divisão do trabalho pedagógico e administrativo, caracterizando o trabalho situado exclusivamente na dimensão operacional-administrativa como uma disfuncionalidade do trabalho do TAE diante do que se apresenta na descrição das atividades do cargo (SANSEVERINO, 2015; MOURA, 2017; ROSA; OLIVEIRA; ESTEVES, 2018; LOPES, 2019; CURY, 2019; SOUSA, 2019). Além disso, é possível observar que os setores pedagógicos têm sido uma das estratégias de empoderamento e reconhecimento dos TAEs nas universidades brasileiras. Corroborando isso, Moura (2017, p. 89) pontua que "cabe ao próprio TAE lutar para não se diluir na rotina administrativa em que se encontra inserido, buscando construir um espaço para a atuação pedagógica e criar condições para tal".

Nesse sentido, a dispersão da metade dos TAEs da UFPE que participaram do estudo em setores não especializados no âmbito pedagógico, é uma realidade que pode contribuir para o não aproveitamento desses profissionais, ou ainda, para o não compartilhamento de um mesmo *habitus* de classe, em se tratando do grupo de agentes TAEs. Nesse sentido, convém pontuar que a existência do GT-SEAP, bem como a articulação entre os próprios TAEs incutiu nesses agentes o compartilhamento de experiências existenciais caracterizadas pelo desenvolvimento de atividades pedagógicas e pela conquista de espaços de fala, de trabalho, de protagonismo e de valorização, como pode ser visto nos relatos dos TAEs a seguir:

É sempre importante ter a presença dos TAEs no planejamento semestral dos cursos. No nosso caso, algumas coordenações nos convidam para esse diálogo, para ouvir uma opinião do Seap relacionada às questões pedagógicas (A9).

Após a criação do SEAP do campus, os TAE's lotados neste setor têm participado ativamente nos processos de elaboração e reformulação dos PPC's de graduação, mas nem todos como protagonistas (A23).

Com a criação de alguns SEAPs e com a parceria construída com a PROGRAD sobre esse trabalho com os PPCs, a atuação dos TAEs nos PPCs dos cursos foi ampliada. Pois, todos os PPCs dos cursos antes de serem enviados a PROGRAD deve passar pelo SEAP (A16).

No centro ao qual faço parte há uma parceria valorosa com a maior parte dos cursos de graduação. Essa é uma das vantagens de atuar num Centro que já conta com um SEAP consolidado. [...] Essa é uma força consolidada do SEAP, não é o servidor x, y ou z que é convidado a uma reunião, e sim um representante do SEAP. Nossa voz

⁶⁵ Na parcela identificada como “Outros” estão 5 TAEs lotados em 5 setores de nomenclaturas bem específicas; a menção dos setores tornaria possível identificar 5 participantes do presente estudo.

é ouvida como a de um especialista na área pedagógica. Embora o SEAP não tenha voto em colegiados de cursos, nossas falas e pareceres tenham caráter opinativo, geralmente são bem recepcionados (A12).

O Seap conseguiu construir junto ao Corpo Docente do Centro um espaço de diálogo, que nosso posicionamento é valorizado (A11).

O TAE lotado no SEAP consegue desempenhar o papel de assessoria pedagógica de modo satisfatório (A7).

Estive lotado em outros lugares antes do SEAP. Há um TAE antes do SEAP e outro depois dele. No antigo espaço que trabalhei, adoeci emocionalmente. Fui assediado. Invisibilizado. Desconsiderado. Ignorado. Vivi processos de inação. Não reconheci que ali não cabia o ditado “água mole em pedra dura tanto bate até que fura”. Me desconheci como gente e como profissional. Que bom fazer o que, de fato, fui contratado para fazer. O SEAP me trouxe de volta para o serviço público. Me trouxe para mim especialmente (A5).

Quanto às **estratégias** dos agentes, o SEAP foi a principal forma encontrada pelos TAEs para ocuparem um espaço onde a atividade pedagógica fosse viabilizada pelos ocupantes do cargo de TAE e pedagogos dos centros acadêmicos da UFPE. Os relatos acima sugerem que a partir do SEAP as coordenações passaram a contar com assessoria pedagógica dos TAEs, os TAEs ampliaram a participação na elaboração e reformulação de projetos pedagógicos (considera-se também a contribuição da PROGRAD nesse processo de inserção dos TAEs nos assuntos pedagógicos) e os TAEs tiveram maior reconhecimento por meio do trabalho técnico especializado junto ao corpo docente e às instâncias que lidam com o planejamento pedagógico nos centros acadêmicos.

Ainda no que se refere à formação do grupo, no sentido de se apreender a classe de agentes TAEs sob a lente teórica bourdieusiana, outro elemento que surgiu nos relatos dos TAEs refere-se ao **caráter agonístico** presente no dia a dia dos TAEs da UFPE, conforme pode ser visto nos relatos abaixo:

Enquanto SEAP, temos conseguido um reposicionamento do nosso lugar profissional no sentido de efetivarmos as atribuições previstas no edital do cargo que ocupamos. Mas é uma luta constante. É política. É de ocupação de espaço. É de quebra paradigmática. É de resistência. É processual. É de tensão ainda (A5).

A valorização ainda é um processo a ser conquistado e o poder de fala também (A14)

Nossa atuação atualmente é valorizada, mas nem sempre foi assim, conquistamos o respeito e credibilidade através do nosso protagonismo e proposição de ações pedagógicas (A15).

Uma construção diária, pois ainda observamos uma assimetria na relação Docente/TAE (A11)

A todo instante percebemos os docentes tentando silenciar os TAEs. Contudo, por se tratar de uma luta, considero que temos conseguido demonstrar que nosso papel pedagógico também é relevante e isso nos ajuda a nos manter conquistando cada vez mais espaços de atuação que, ao menos na teoria, já são reconhecidamente nossos (A26).

A partir dos relatos acima, é possível inferir que os TAEs - por apresentarem maiores probabilidades de compartilharem de um mesmo *habitus* de classe (BOURDIEU, 1984) - passam por contextos de lutas, de conquista, de contestação do arbitrário e de todo um

conjunto de práticas, inculcações e percepções inerentes a um campo de relações de poder desde o ingresso na instituição, caracterizando-se, assim, o caráter agonístico presente na concepção de classe na teoria de bourdieusiana (WACQUANT, 2013).

Para obter informações acerca das relações dos TAEs com os demais agentes, os pesquisados foram questionados sobre o público com os quais eles mais interagiam. Assim, a partir da **Tabela 27** é possível identificar que os docentes são os agentes cuja relação se processa com maior frequência, segundo as respostas de 25 TAEs. Ainda, os alunos de graduação (21 TAEs) e coordenadores de graduação (19 TAEs) também foram apontados pelos participantes como público de maior interação junto aos TAEs.

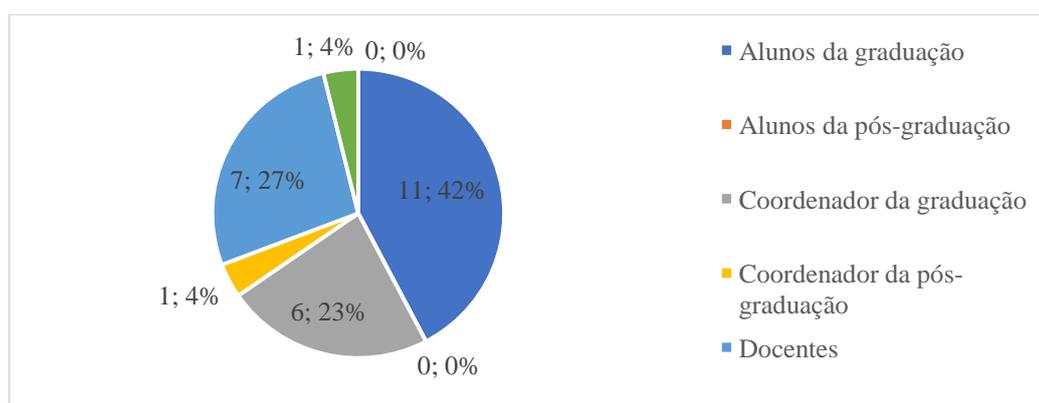
Tabela 27 - Público que os TAEs atualmente mais interagem no local de trabalho

11) Qual(is) é(são) o(s) público(s) que você atualmente mais interage no seu local de lotação:	Frequência	%
Alunos da graduação	21	81
Alunos da pós-graduação	5	19
Coordenadores da graduação	19	73
Coordenadores da pós-graduação	3	12
Docentes	25	96
Técnicos-Administrativos	17	65
Usuários externos	10	39
Diretores de Centro	1	4
Pró-reitores	1	4

Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados da pesquisa.

Por outro lado, a **Tabela 27** mostra que alunos da pós-graduação (5), coordenadores de pós-graduação (3), diretores de centro (1) e pró-reitores (1) foram os agentes com mais interação para um número reduzido de TAEs.

Gráfico 15 - Público que mais utiliza os serviços dos TAEs

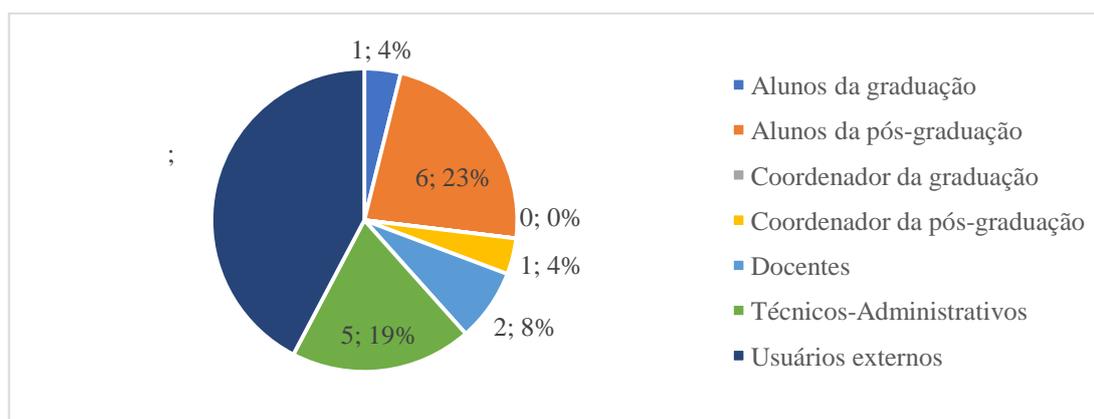


Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados da pesquisa.

O **Gráfico 15** mostra que os grupos de agentes que mais utilizam os serviços dos TAEs são os alunos da graduação, docentes e coordenadores da graduação, com predominância do primeiro grupo (11), representando 42% das respostas. Nesse sentido, é possível perceber que os alunos da graduação são os agentes que mais estabelecem relações

com os TAEs dos centros acadêmicos da UFPE, bem como os que demandam mais os serviços pedagógicos desses profissionais; ao passo que os docentes, por mais que interajam na percepção de 25 TAEs (96,2%), não é o público que mais utiliza os serviços prestados por esses.

Gráfico 16 - Público que menos utiliza os serviços dos TAEs



Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados da pesquisa.

Por sua vez, ainda na perspectiva da prestação do serviço, os “usuários externos” foram indicados por 11 TAEs como o público que menos utiliza seus serviços, seguido dos grupos “alunos da pós-graduação” (6) e “técnicos-administrativos” (5), conforme ilustrado no **Gráfico 16**. Assim sendo, destaca-se a pouca interação/prestação de serviço junto ao conjunto de agentes envolvidos no âmbito da pós-graduação (Coordenação da pós-graduação e alunos da pós-graduação) e com agentes que estão distantes do núcleo temático de atuação pedagógica dos TAEs no âmbito da graduação.

Tabela 28 - Atividades realizadas pelos TAEs nos Centros Acadêmicos da UFPE

Atividades	Frequência	%
Orientação/Acompanhamento pedagógico	10	38
Atividades administrativas	9	35
Assessorar nos Projetos Pedagógicos dos Cursos	9	35
Assessoria pedagógica	5	19
Triagem e encaminhamento para atendimento especializado	5	19
Assessorar o NDE	5	19
Assessorar o colegiado do curso	4	15
Escutas educacionais	3	12
Acolhimento de discentes	3	12
Estudos e análise dos fenômenos educacionais	3	12
Apoio às atividades técnico-pedagógicas	2	8
Acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem	2	8
Assessorar na formação continuada	2	8
Assessorar quanto aos aspectos normativos da área	2	8
Atuação com outros setores parceiros na universidade	2	8
Avaliação de curso	2	8
Organização e realização de eventos pedagógicos	2	8
Assessoria psicopedagógica	1	4
Adequação pedagógica e curricular	1	4

(continua)

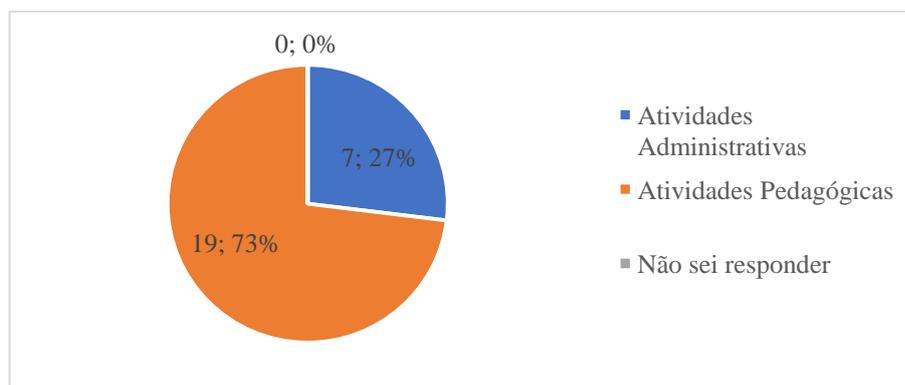
Tabela 28 - Atividades realizadas pelos TAEs nos Centros Acadêmicos da UFPE

(conclusão)

Atividades	Frequência	%
Elaboração de projetos de pesquisa	1	4
Elaboração de projetos de extensão	1	4
Projetos de evasão e retenção	1	4
Avaliação institucional	1	4
Participação em comissões de pós-graduação	1	4

Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados da pesquisa.

A partir da **Tabela 28**, observa-se que uma variedade de atividades é desenvolvida pelos TAEs lotados nos Centros Acadêmicos da UFPE, sendo a maioria considerada atividade de natureza pedagógica pelos próprios respondentes (ver **Gráfico 17**). Ainda, é possível observar que as atividades de orientação e acompanhamento pedagógico; assessoramento nos projetos pedagógicos; e atividades administrativas, são as atividades mais frequentes. Contudo, outro achado que merece destaque é que nenhum dos TAEs que participaram do estudo manifestou que exercia atividade relacionada à coordenação ou gestão de atividades de ensino como descrito na descrição sumária do cargo. A ausência dessa função por parte dos TAEs foi apontada no **capítulo 4** (ver **Tabela 20**), com a exceção de um TAE no CAV que exerce função denominada de coordenação com código de função gratificada FG5. Em suma, é possível notar que há uma baixa frequência de respostas na maioria das atividades dos TAEs, apontando para uma variedade de atividades pedagógicas, principalmente as que são direcionadas para o público discente que são realizadas de forma não homogênea entre todos os TAEs de acordo com as respostas dos participantes. Nesse sentido, de acordo com as respostas dos participantes, nota-se que, de uma forma geral, as atividades dos TAEs são realizadas de modo não homogêneo (não institucionalizado), caracterizando-se a atuação dos TAEs como mais estreita junto aos agentes discentes e denotando que, na dimensão pedagógica, os agentes de maior prestígio (docentes) não são os que mais utilizam os serviços dos TAEs.

Gráfico 17 - Atividades desenvolvidas pelos TAEs de forma predominante

Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados da pesquisa.

O **Gráfico 17** ilustra que apenas 27% dos respondentes consideram que as atividades desempenhadas por eles são predominantemente administrativas e que 73% (19 TAEs) percebem suas atividades como pedagógicas. É importante assinalar que a literatura que se debruça sobre a dicotomia entre o administrativo e o pedagógico no cargo de TAE imputa à parcela do trabalho “Administrativo” menor relevância e uma problemática no cotidiano dos TAEs, podendo ser para este estudo um fator que atribui valor distintivo e reprodutor da ordem social, conforme concepção bourdieusiana.

Por conseguinte, acredita-se que as atividades administrativas e pedagógicas quando estabelecidas na relação hierárquica cujo mote se baseia no atendimento das demandas de gestores, coordenadores, diretores etc. contribuem para que as estratégias dos agentes dominantes naturalizem a presença de atividades puramente administrativas nas práticas laborais dos TAEs, até mesmo daqueles que possuem abertura para atuarem na dimensão pedagógica. Na literatura é possível observar a expressão “administrativa-pedagógica” figurando como uma concepção utilizada, possivelmente, para suavizar essa demarcação tênue entre o pedagógico e o administrativo no fazer laboral dos TAEs.

Nesse sentido, é possível observar, além das atividades consideradas pedagógicas, a presença de atividades administrativas nas respostas dos TAEs que afirmaram desempenhar atividades puramente pedagógicas à pergunta sobre o que eles fazem no dia a dia, enquanto TAE, como pode ser observado nos trechos a seguir:

Participo do processo avaliativo ENADE, junto aos coordenadores dos cursos. Normalmente organizo a documentação e produção acadêmica dos docentes. Alimento planilhas dos egressos que solicitam antecipação de colação de grau e tento realizar uma pesquisa de satisfação desses discentes que estão concluindo os seus cursos (A21).

Apoio técnico pedagógico predominantemente. Mas contribuo, por falta de servidores administrativos, com alguns trabalhos administrativos da secretaria (A13).

Recebo demandas dos coordenadores de curso de graduação referentes a consulta sobre resoluções e normativos, assessoria na construção do PPC, participação em reuniões de NDE e Colegiado de curso, apoio nas questões de recusa de matrícula de discentes [...] (A6).

Como pode ser visto nos relatos dos TAEs que consideram suas atividades predominantemente pedagógicas, há a presença de atividades administrativas em seus relatos. Por outro lado, quanto às descrições das atividades relatadas pelos TAEs que reconhecem suas práticas como “predominantemente administrativas”, nota-se que o foco da atividade desse grupo é o lado do apoio operacional às coordenações, como pode ser observado, abaixo, nos relatos de alguns respondentes:

Auxiliar os alunos de graduação e a coordenadora do curso em suas mais variadas demandas (responder dúvidas, auxiliar com o acesso ao Sig@ e UFPE ID, realizar

publicações no Instagram do curso junto com a coordenadora, registrar junto à STI UFPE os problemas nas matrículas, desbloquear o CPF dos alunos no Sig@, dar informações gerais sobre o curso e universidade (A16).

Organização do funcionamento do cotidiano das aulas (oferta de disciplinas e vagas, alocação de turmas e monitorias, garantido o percurso dos semestres letivos), análise de dados [...] (A17).

Atividades administrativas de rotina, tais como receber/enviar documentos, e-mails, processos, atender telefones etc. Também já fui secretário de reuniões (A24).

Atividades administrativas como emissão de declaração, ofício e histórico escolar, formação de processos, organização de calendário, secretariar reunião, gerenciar matrículas e atendimento ao público em geral (A8).

Dito isso, é possível considerar que tal contexto pode ser influenciado pelo fato de os TAEs não estarem dotados de poder estritamente universitário (ver **capítulo 4**), no que se refere à ocupação de cargos e funções que possibilitem uma maior autonomia e poder decisório nos centros acadêmicos, fato já identificado por Silva (2018), restando-lhes, na maioria dos casos em que não há autonomia do TAE nos centros acadêmicos, prestar apoio administrativo às coordenações. Neste ponto, é importante pontuar que, para Bourdieu (2013), o atributo da demarcação das posições dos agentes no campo universitário é um aspecto da relação de dominação viabilizada por estratégias desenvolvidas e reproduzidas pelos agentes dominadores.

Quanto às atividades não desenvolvidas pelos TAEs dos centros acadêmicos da UFPE, considerando que estariam dentro das possibilidades de realização de acordo com a aptidão e as competências do cargo, segundo entendimento dos participantes, a **Tabela 29**, a seguir, resume as respostas à questão 17 do questionário.

Tabela 29 - Respostas à questão 17 “De acordo com a sua aptidão e com a atribuição do cargo, o que você NÃO faz no dia a dia como TAE, mas estaria apto a fazer?”

Atividades não realizadas, mas aptos(as) a realizá-las	Frequência	%
Atividades relacionadas à extensão	11	42
Atividades relacionadas à pesquisa	5	19
Planejamento e Reformulação do processo de ensino-aprendizagem	4	15
Coordenar atividades acadêmicas	4	15
Apoio/orientação pedagógica	3	12
Avaliação do ensino	3	12
Assessoria pedagógica	3	12
Funções burocráticas	2	8
Atividades relacionadas ao ensino	2	8
Formação continuada de professores	1	4
Ações de apoio aos portadores de deficiência	1	4
Orientação metodológica para trabalhos de conclusão de curso	1	4
Participar de banca de graduação	1	4
Análise de solicitação de equivalência de disciplinas	1	4

Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados da pesquisa.

Conforme apresentado na **Tabela 29**, as atividades relacionadas à extensão são para 11 TAEs uma atribuição que não é realizada por eles nos centros acadêmicos da UFPE, apesar

de eles se julgarem aptos a realizá-las e que tal atividade é reconhecida por eles como compatível com as atribuições do cargo. Além disso, na mesma situação descrita acima, 5 TAEs registraram as atividades relacionadas à pesquisa. É importante salientar que na **Tabela 28** apenas 1 TAE informou que elabora projetos de pesquisa e apenas 1 TAE elabora projetos de extensão como atividades desempenhadas no cargo. Ainda, os dados sobre produção científica dos TAEs da UFPE abordados anteriormente (ver subtópico 4.2, **Tabela 26**) confirmam a baixa participação desses agentes nas atividades relacionadas aos projetos de pesquisa (apenas 5 dos 17 TAEs da UFPE são lotados em Centros Acadêmicos) e aos projetos de extensão (apenas 6 dos 15 TAEs da UFPE são lotados em Centros Acadêmicos), bem como nas demais atividades que conferem prestígio científico e compõem os atributos e disposições do *habitus* científico.

Ainda, é possível observar que 4 TAEs não realizam atividades de “coordenação das atividades acadêmicas” e “planejamento e reformulação do processo ensino-aprendizagem”, mas se sentem aptos a realizarem tais atividades. Tais achados podem revelar que existem barreiras estruturais que contribuem para o não aproveitamento dos TAEs nas atividades apontadas na **Tabela 29**, por exemplo, a falta de autonomia para desempenhar tais papéis uma vez que os agentes TAEs estão posicionados no campo de forma a não exercer função de coordenação em sua quase totalidade nos centros acadêmicos. Tal situação pode ser compreendida pela concepção sintética bourdieusiana (WACQUANT, 2013), no sentido de que os agentes ou grupo de agentes percebem, agem, constroem práticas sociais de acordo com as suas disposições que são construções incorporadas nas suas experiências existenciais, ou melhor, ações práticas baseadas no *habitus* de classe, uma vez que o *habitus* funciona como estrutura estruturante e estrutura estruturada (BOURDIEU, 2015).

No contexto da Universidade Federal Fluminense, Sanseverino (2015, p. 133) afirma que "a descrição do cargo e a especificidade de suas atividades típicas não evitaram o desvio de função e o aproveitamento inadequado da força de trabalho, mantendo-se a indefinição do papel do TAE". Nesse quadro, entende-se neste estudo que mesmo com o cargo tendo uma prescrição de atividades, as situações descritas acima contribuem para a manutenção da manifestação de uma **violência simbólica** que opera por meio da naturalização de que o espaço que o TAE deve ocupar, agir e ser percebido, é o espaço que é relativo às atividades puramente administrativas, afastadas até mesmo das reflexões pedagógicas da prática educacional desenvolvida nos centros acadêmicos.

Assim sendo, a partir da temática da violência simbólica, são observados na sequência deste tópico os seguintes aspectos: (1) **subalternização (subutilização)**; (2)

desconhecimento do papel do TAE; (3) segregação de classe; (4) tratamento institucional diferenciado; (5) o não lugar; e (6) relações assimétricas.

A partir da análise de conteúdo foi possível observar na categoria temática “violência simbólica” o aspecto da **subalternização (subutilização)**, sendo um elemento presente na percepção dos TAEs, conforme é possível ver nos seguintes relatos dos TAEs:

Parte dos docentes vê os técnicos apenas como uma grande massa que executa atividades mais operacionais, misturando assim atribuições de outros cargos ao nosso de Técnico em Assuntos Educacionais (A1).

[...] pelo contato que tenho com outros TAE's não lotados em SEAP's, sinto que uma parcela significativa desses servidores está subaproveitada em suas atribuições, exercendo, por vezes, apenas funções administrativas (A12).

Trata-se de uma mão de obra especializada que muitas vezes está sendo subutilizada (A21).

Embora tenha como pré-requisito uma formação em curso superior em Pedagogia ou Licenciaturas, os TAEs executam rotinas essencialmente administrativas. [...] O TAE é um cargo bastante importante para a estrutura administrativa de uma universidade e poderia perfeitamente ocupar posição de maior nível de complexidade, mas é notoriamente subutilizado, pois tais espaços são preenchidos por docentes (A24).

Como é possível observar, os relatos acima dão evidências de que os TAEs são vistos como agentes que executam atividades de apoio, havendo em algumas situações, principalmente nos casos em que o TAE não possui um setor pedagógico para atuar, a subutilização desses agentes. Dessa forma, entende-se que é possível a existência de violência simbólica no sentido de que o profissional TAE não é aproveitado para realizar atividades de natureza intelectual.

Cury (2019) identifica que a invisibilidade do TAE na Universidade Federal de Uberlândia é fruto do desconhecimento do papel desses profissionais por parte de toda a comunidade universitária (gestores, docentes, alunos, técnicos administrativos), inclusive, dos próprios TAEs, contribuindo, assim, para a subutilização deles.

Tal situação também é observada no presente estudo. Assim sendo, outro aspecto presente nas respostas dos participantes que remete à temática da violência simbólica é o **desconhecimento do papel do TAE**. A seguir, são extraídos os relatos dos respondentes:

Também sentia que vários Professores do meu campus sequer sabiam que eu sou um Servidor Público Federal de Nível Superior na Formação, bem como também no Cargo (A1).

Nem todos os docentes compreendem a atuação do TAE (A10).

Por vezes ainda há certa tentativa de se estabelecer uma relação de superioridade por parte dos docentes em relação aos técnicos administrativos em geral. Por isso, sempre salientamos em nossas falas que os TAE's não são técnicos no sentido mecanicista/operacional (seria mais adequado analista educacional) e sim especialistas em educação, muitos deles com pós-graduação *stricto sensu* (A12).

Eles não entendem as atribuições dos nossos cargos e estão acostumados a decidirem sozinhos sobre as suas ações pedagógicas (A16).

As atribuições dos TAE são confundidas com as atribuições dos Técnicos Administrativos e dependendo do setor de alocação as relações de poder se

estabelecem de forma diversa, em ambiente adequado as suas atribuições ele tem escuta a sua fala, quando alocado em ambiente diverso as suas atribuições se restringe a atividades burocráticas (A19).

Muitos nem sabem/conhecem o nosso trabalho!!! (A21).

Não compreendem o papel dos Técnicos em Assuntos Educacionais (A22).

Embora tenha avançado ao longo dos anos, a Universidade ainda é reflexo da estrutura hierárquica vertical da nossa sociedade. Muitos ainda pensam que a universidade é formada por docentes e discentes. Os reflexos e desdobramentos disto impactam diretamente em todos os técnicos administrativos, que são vistos como meros executores de serviços burocráticos (A24).

Os achados da pesquisa fornecem evidências da existência de relações de poder baseada na distinção, delimitando por meio de símbolos o que é para o TAE e o que é para o docente, estando nesse caso, o administrativo-operacional como elemento presente no *habitus* do TAE. Nesse sentido, o **desconhecimento do papel do TAE** tem sido um mecanismo bastante presente nos relatos dos TAEs apresentados acima que estruturam e reforçam as relações de dominação simbólica nos centros acadêmicos.

Wacquant (2013) assinala que os mecanismos simbólicos são, para Bourdieu, instrumentos que contribuem com as estratégias de dominação dos agentes dominadores. Esses mecanismos que, ao mesmo tempo, estruturam e são estruturados, contribuem para produção e reprodução do mundo social (CATANI et al., 2017), reforçando a dominação da classe dominante sobre a classe dominada, fenômeno este que se pode denominar de violência simbólica (BOURDIEU, 1989). Nesse sentido, a linguagem, que é um dos mecanismos simbólicos, pode atuar como “[...] um enorme depósito de pré-construções naturalizadas, portanto, ignoradas como tal, que funcionam como instrumentos inconscientes de construção” (BOURDIEU, 1989, p. 39).

Neste momento, é oportuno recorrer à seguinte indagação: por que o nome do cargo é “Técnico em Assuntos Educacionais”? Não tendo a pretensão de tecer uma resposta definitiva a essa interrogação, mas realizando um curto comentário sob a luz teórica bourdieusiana, acredita-se, neste estudo, que a denominação “Técnico em Assuntos Educacionais” tem o efeito de produzir/reproduzir a classificação desses profissionais, pois é possível conceber uma palavra como um elemento constituído de atributo simbólico, naturalizando as percepções dos agentes em certo espaço social, como bem asseveram Wacquant (2013) e Bourdieu (1989).

Ainda na temática da violência simbólica, outro aspecto que merece ser discutido no presente estudo que ficou bastante presente nos relatos dos TAEs que participaram da pesquisa é a classificação que resulta em **segregação de classe** por meio dos mecanismos estruturados e estruturantes existentes no campo universitário, como pode ser observado nos trechos das respostas dos TAEs extraídos a seguir:

Acredito que os docentes ainda não estão acostumados com a participação dos TAES e dos Pedagogos nos assuntos pedagógicos (A16).

Somos convidados a nos retirar dos setores, quando é conveniente para os docentes, mas não temos direito de sair quando nos sentimos perseguidos, infelizes e humilhados. Somos tratados como profissionais menores, porque historicamente o lugar de saber é conferido ao professor (A5).

Em geral, do que tenho visto, os projetos são formulados por docentes (comissão). Depois são apresentados no colegiado no qual os técnicos têm assento (A13).

Há práticas historicamente sedimentadas no Centro que excluem o TAE do debate pedagógico relacionado à graduação e à pós-graduação. Por outro lado, o número existente de TAES é totalmente insuficiente para atender à demanda do Centro, caso houvesse abertura plena para a inserção dos TAES no processo de elaboração/planejamento e apoio pedagógico. [...] A separação administrativa, desde o momento de ingresso às práticas históricas internas já conformadas, tende a localizar o técnico em geral num lugar de burocracia caracterizada como mero meio para dar suporte aos fins institucionais (A4).

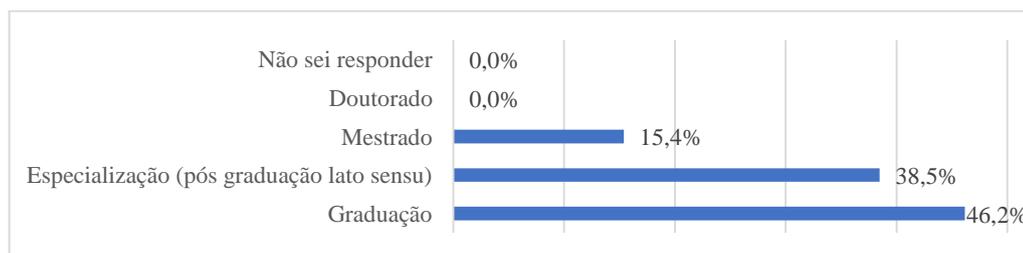
Há uma nítida divisão hierárquica na universidade entre a categoria dos Docentes e a dos Técnicos em Assuntos Educacionais, apenas pelo fato do cargo que possuem, sem nem levar em consideração a formação nem o conhecimento do TAE (A2).

[...] há uma tendência predominante, no âmbito universitário, de considerar o docente como o centro do fazer pedagógico, relegando a segundo plano até mesmo os alunos; em último lugar de relevância, aparece o técnico administrativo (A10).

Nesse sentido, é possível notar que há, por parte dos TAES, uma percepção da segregação entre técnico-administrativo (incluindo os TAES), docentes e alunos com base na classificação dos agentes. Desse modo, a violência simbólica se processa na exclusão/segregação dos agentes TAES - e demais agentes da universidade - das decisões e das instâncias de maior peso que delinham todo o processo de ensino e aprendizagem da universidade, bem como do seu planejamento, avaliação, supervisão e reformulação, colocando toda a centralidade desse processo no docente.

Retomando neste ponto à temática do *habitus* dos agentes TAES, mais precisamente sobre o interesse em participar do jogo (*illusio*) e a crença no jogo (*doxa*), é importante registrar que 12 TAES (46,2%) identificam como minimamente suficiente para o alcance excelente no cargo de TAE a “graduação”, 10 TAES (38,5%), “especialização”, 4 TAES (15,4%), “mestrado”, e nenhum TAE identifica a titulação de “doutorado” formação mínima para ótimo desempenho das atividades no cargo, como pode ser visto no **Gráfico 18** abaixo.

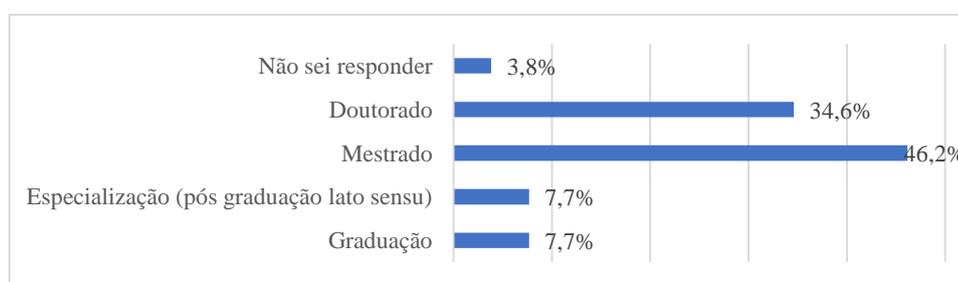
Gráfico 18 - Resultados da questão 2 "Qual é o tipo de titulação que você identifica como MINIMAMENTE SUFICIENTE para o alcance de desempenho excelente na função de TAE entre as opções abaixo:"



Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados da pesquisa.

Quando perguntados sobre a titulação ideal para o alcance de desempenho excelente no cargo, os resultados se inverteram. O **Gráfico 19** mostra que 12 TAEs (46,2% dos respondentes) identificaram que a titulação “mestrado” seria a ideal e outros 9 TAEs (34,6%) assinalaram a titulação “doutorado”. Por outro lado, apenas 2 TAEs responderam “especialização” e “graduação” em cada uma destas opções; além disso, 1 TAE registrou “não sei responder”. Assim, as respostas dos TAEs dão evidências de que a formação de habilitação ao cargo e a nível de especialização são suficientes para o exercício do cargo, porém, para o alcance ideal da atividade de TAE seria necessário recorrer a uma formação a nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Gráfico 19 - Resultados da questão 3 "Qual é a titulação que você identifica como IDEAL para o alcance de desempenho excelente na função de TAE entre as opções abaixo:"



Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados da pesquisa.

No tocante ao empoderamento por meio de titulação acadêmica de pós-graduação na área educacional e pedagógica 26 TAEs (100%) registraram que há uma contribuição na percepção deles (ver **Gráfico 20**).

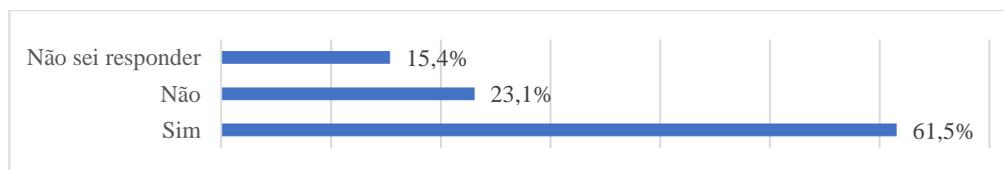
Gráfico 20 - Respostas da questão 5 "Na sua opinião, títulos de pós-graduação nas áreas educacional e pedagógica contribuem para o empoderamento do TAE na universidade?"



Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados da pesquisa.

Por sua vez, quando perguntado se a titulação a nível de pós-graduação em áreas que não são pedagógicas e educacionais contribuem para o empoderamento do TAE na UFPE, o **Gráfico 21** permite observar que houve uma diferença na percepção de 10 TAEs (6 registraram “não” e 4, “não sei responder”) em relação ao apontado no **Gráfico 20**. Além disso, 16 TAEs (61,5%) registram que “sim”, permitindo-se que seja observado que os títulos na área do cargo e em outras áreas são capazes de contribuir com o empoderamento dos TAEs na UFPE, mas com prevalência dos títulos enquadrados na área da educação.

Gráfico 21 - Respostas da questão 6 "Na sua opinião, títulos de pós-graduação em áreas não educacionais e/ou não pedagógicas contribuem para o empoderamento do TAE na universidade?"



Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados da pesquisa.

Em outras palavras, segundo as respostas dos TAEs, é possível notar que há a percepção de que a titulação (capital cultural) a nível *stricto sensu* é um tipo de capital que permite um melhor alcance da função do cargo; permitindo-se inferir, ainda, que, independentemente da área, o importante é acumular capital. Contudo, do ponto de vista da “[...] autoridade específica [...]” (BOUDIEU, 2004a, p. 74), a unanimidade das respostas dos TAEs quanto à formação *stricto sensu* na área de “Educação” para empoderamento dos TAEs na universidade (ver **Gráfico 20**) é um aspecto que não pode ser desconsiderado, seja por uma questão de formação profissional para atuarem no cargo de TAE de forma plena ou pelo uso da autoridade específica que lhes confere maior autonomia para atuar fora do campo específico.

Nesse sentido, no que tange à instrumentalidade da autoridade específica (área de educação), é possível pensá-la, pela concepção bourdieusiana, como instrumento de força política, capaz de exercer uma eficácia simbólica em subcampos tão variados como os que estão dispersos nos centros acadêmicos da UFPE, espaço de atuação dos TAEs participantes do estudo. Portanto, o aspecto político dessa autoridade é um instrumento que pode ser utilizado em favor dos próprios TAEs, assim como, em favor dos discentes nos casos em que há relações arbitrárias entre docente e discente; pois a atuação do TAE é salutar nos aspectos pedagógicos, rebatendo-se nos processos de ensino-aprendizagem, fortalecendo a percepção da importância dos TAEs na instituição.

Quanto à crença na importância de se ter publicações, pesquisas, e outras formas de produção do conhecimento em revistas, congressos, eventos científicos e demais atividades que, no bojo deste estudo, conferem **prestígio científico**, 100% dos TAEs assinaram que “sim” (ver **Gráfico 22**), sendo na percepção de tais agentes, algo que tem relevância com base em suas experiências no campo universitário. É oportuno registrar que 57,7% dos TAEs participantes do estudo informaram que têm o hábito de atualizar o Currículo Lattes, sendo essa uma atividade geralmente realizada por quem tem experiências com pós-graduação *stricto sensu*.

Gráfico 22 - Respostas da questão 10 "Você considera importante ter publicações de estudos, pesquisas e outras formas de produção do conhecimento em revistas, congressos, eventos científicos etc.?"



Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados da pesquisa.

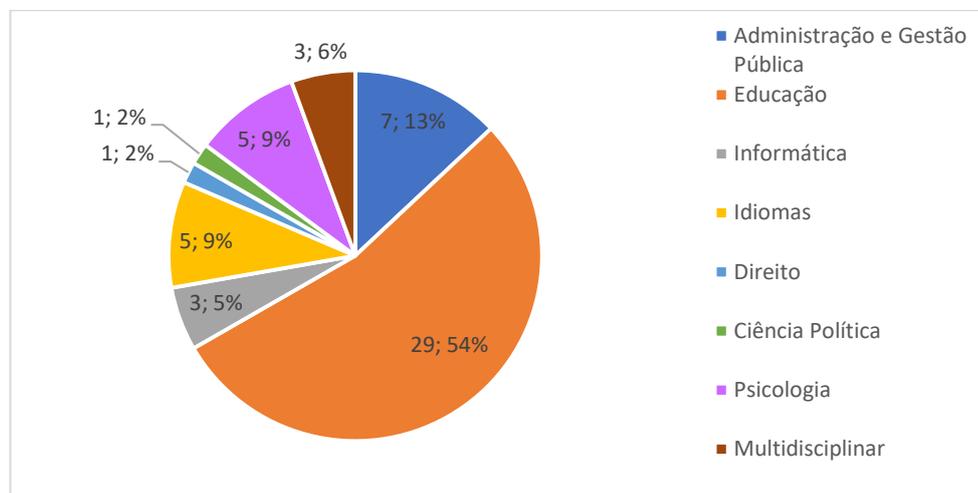
De acordo com Lahire (2002), os capitais específicos de um determinado campo conformam o *habitus* dos agentes que os habilitam a jogarem o jogo do campo tomado em consideração, bem como que os fazem acreditar nos fundamentos do jogo, ou seja, que os mecanismos ali presentes são legítimos, caracterizando o que Bourdieu (2015) chama de *doxa*. Para Setton (2002), o interesse em participar do jogo (*illusio*) refere-se à motivação imanente dos agentes que possuem o *habitus* do campo; engendrando-se, assim, o interesse em acumular os capitais específicos do campo (Lahire, 2002).

Nesse sentido, associado ao fato de que os dados do estudo sobre a titulação dos TAEs lotados em centros acadêmicos mostram que 24 TAEs (53,3% da população) possuem mestrado e outros 6 TAEs estão com mestrado em andamento e, ainda, que 4 TAEs (8,88% da população) possuem doutorado e outros 3 estão com doutorado em andamento, os dados do estudo podem sugerir que os TAEs dos centros acadêmicos da UFPE possuem a *illusio*, melhorando seus capitais (cultural e científico) para maior empoderamento na instituição, ao passo que esses agentes acreditam na importância do jogo e dos seus fundamentos (*doxa*). No entanto, é importante destacar que os TAEs possuem no PCCTAE um incentivo à qualificação que possibilita ganhos remuneratórios que, como dito antes, foi possivelmente uma estratégia baseada no *habitus* do campo conquistada por todos os técnicos administrativos em educação das IFES.

Outro elemento que caracteriza o *habitus* dos TAEs no que se refere ao perfil de capacitação pode ser visto no **Gráfico 23**, revelando que 54% dos cursos abordam a temática da educação; 13% “Administração e Gestão Pública”; 9% “Psicologia” e “Idiomas”. Quanto ao tema da educação, os cursos de formação complementar que surgiram nos dados da pesquisa foram em sua maioria relacionados a metodologias ativas, avaliação, currículo, coordenação e gestão do ensino superior. Além disso, cursos da língua estrangeira inglesa foram indicados como relevante para a atuação do TAE no cargo pelos participantes. Ainda sobre cursos de capacitação, é importante frisar que, quando perguntado se tinham realizado

algum curso de capacitação nos últimos cinco anos (questão nº 7 do questionário), 23 TAEs responderam que “SIM” e apenas 3 TAEs, “NÃO”.

Gráfico 23 - Perfil dos cursos de capacitação realizados pelos TAEs e considerados importantes para o desempenho do cargo por tema



Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados da pesquisa.

Um aspecto que merece destaque nos achados da pesquisa é que os cursos realizados pelo Núcleo de Formação Didático-Pedagógica dos Docentes da UFPE (NUFOPE) e pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) têm contribuído de forma expressiva na capacitação dos TAEs da UFPE, como pode ser observado nas respostas dos participantes:

[...] sempre participo das formações da PROGRAD, além de ter participado de um ciclo de debates do NUFOPE [...] (A9).

[...] as mais significativas foram as realizadas no NUFOPE/UFPE. Os principais temas foram avaliação e prática pedagógica (A7).

Todas as formações continuadas realizadas pela PROGRAD, cursos sobre sala de aula invertida e metodologias ativas, curso sobre ambiente virtual de aprendizagem (A16).

Contudo, apesar de o NUFOPE ser considerado um espaço institucional legítimo para a capacitação de âmbito didático-pedagógico na UFPE, um(a) dos(as) TAEs revelou que a ausência de um capital cultural representava uma barreira de acesso à formação pedagógica pelo supracitado núcleo em algumas capacitações, como pode ser visto a seguir: “o NUFOPE sempre oferece ótimos cursos de capacitação. Tenho participado de alguns, sempre que posso. Infelizmente algumas capacitações exigem que o servidor tenha o título de mestrado para participar e ainda estou finalizando o meu” (A21).

Conforme a concepção bourdieusiana, a titulação acadêmica é uma das principais formas de capital cultural; contudo, no âmbito universitário brasileiro, os títulos acadêmicos conferem valor simbólico e distintivo aos seus portadores, bem como ensejam uma série de aberturas ao espaço da pesquisa e toda uma conjuntura que perfaz o campo universitário. Como observado no **Capítulo 4**, 38 dos TAEs da UFPE possuem título de mestre (sendo 24

deles lotados em centros acadêmicos) e outros 6 possuem título de doutor (sendo 4 deles lotados em centros acadêmicos). Nesse sentido, convém destacar como elemento da **violência simbólica**, identificado a partir da análise de conteúdo, o aspecto do **tratamento institucional diferenciado**, pois se trata de um fator estrutural do campo universitário que rebate nas formas de empoderamento dos TAEs, cujas barreiras e dificuldades apontados nos relatos, a seguir, podem contribuir para a reprodução das relações assimétricas.

No geral, considero uma relação horizontalizada, porém percebo que existem relações abusivas e verticalizadas entre TAEs e docentes, e também no âmbito institucional ocorrem algumas diferenciações no trato para com esses dois segmentos (A18).

Elementos que desestimularam: dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos, pois não há redução na jornada de trabalho (apenas 03 meses de licença) (A26).

Conciliar o trabalho com os estudos é um desafio. Infelizmente não temos muita flexibilidade quanto a isso (A15).

Quando cursei o mestrado, senti ausência de estímulo por parte da minha instituição. Não foi concedido o direito de me afastar das atividades para participação em Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no País, nem à redução de carga horária. Sendo necessária a compensação quando as aulas aconteciam no horário de expediente (A12).

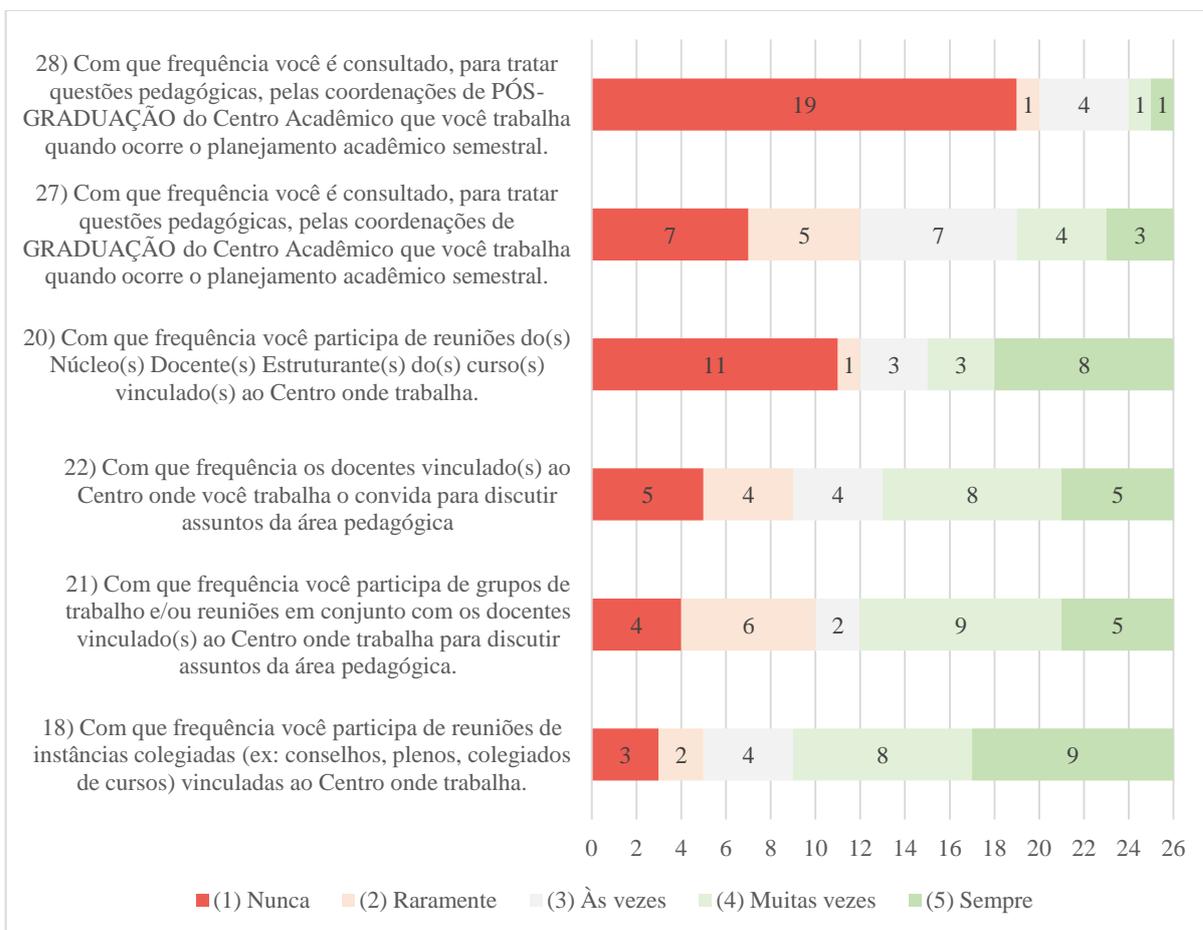
Fatores de desestímulo: a falta de campanha institucional para incentivar os técnicos a progredir na qualificação; a diferença entre as condições de qualificação de docentes e técnicos, notadamente desfavoráveis para estes; a dificuldade para estudar e trabalhar, em virtude da dificuldade para conseguir afastamento ou redução de jornada para o estudo (A10).

Liberação pela chefia, impossibilidade de liberação integral remunerada e mesmo uma liberação parcial precisa ser negociada (A7).

Conforme relatos presentes nas respostas dos TAEs, analisados pela temática da violência simbólica, o aspecto do **tratamento institucional diferenciado** é um elemento que impacta na percepção dos TAEs enquanto uma estruturação que não contribui para um maior empoderamento do ponto de vista da obtenção do capital cultural adquirido por meio da formação a nível de pós-graduação *stricto sensu*, bem como da dificuldade em se ter o mesmo tratamento que é dispensado aos docentes segundo relato dos participantes.

O conjunto de questionamentos contidos nos **gráficos 24 e 25** pretendeu captar a frequência de participação dos TAEs junto às instâncias colegiadas e administrativas de planejamento e/ou gestão do processo de ensino-aprendizagem nos Centros Acadêmicos da UFPE, pois isso, apesar de não esgotar todas as possibilidades de atuação do TAE, vai ao encontro das suas atribuições contidas na “descrição sumária do cargo” e na “descrição de atividades típicas do cargo” (ver **Quadro 4**, no item 2.3 Técnicos em Assuntos Educacionais: do surgimento às discussões atuais).

Gráfico 24 - Participação dos TAEs junto às estruturas e agentes que lidam com planejamento acadêmico e didático-pedagógico nos Centros Acadêmicos da UFPE



Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados da pesquisa.

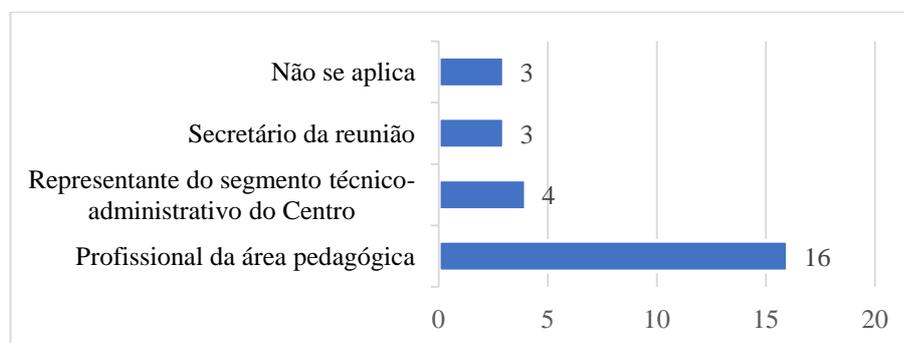
A partir do **Gráfico 24**, é possível verificar que 19 TAEs assinalaram que nunca foram consultados pelas coordenações de pós-graduação para tratar do planejamento acadêmico da pós-graduação. Chama a atenção também o fato de apenas 1 TAE ter respondido a cada uma das opções “Muitas vezes” e “Sempre”, indicando que a articulação junto ao agente ocupante da função de Coordenação de Pós-Graduação é bastante limitada nos centros acadêmicos.

Quanto à frequência de consulta para tratar do planejamento acadêmico por parte dos agentes que desempenham a função de Coordenação de Curso de Graduação, no mesmo gráfico acima, nota-se que 7 (sete) TAEs nunca foram consultados e o mesmo número participa “às vezes”, evidenciando que possivelmente não há uma participação perene; em contrapartida, apenas 3 (três) TAEs registraram que sempre foram consultados. Por sua vez, quando é observada a frequência de participação dos TAEs nas reuniões do NDE, percebe-se que a maior parcela (11 TAEs) indica que “nunca” participa, ao passo que 8 (oito) TAEs registraram que sempre participam. Contudo, os dados obtidos revelam que ao menos 14

TAEs, um pouco mais da metade dos respondentes, possuem algum acesso junto a esses dois espaços de atuação na graduação, sejam os coordenadores de curso de graduação ou NDE.

Além disso, em situação mais favorável, é possível observar, no **Gráfico 24**, que 9 TAEs registraram que sempre participam de reuniões de instâncias colegiadas nos Centros Acadêmicos onde trabalham e apenas 3 disseram que nunca participam. Contudo, é importante destacar que quando questionados sobre qual seria a função predominante desses profissionais naquelas instâncias colegiadas dos Centros Acadêmicos da UFPE, 16 TAEs reportaram que estavam ali na função de “Profissional da área pedagógica”; 4 TAEs, “representantes do segmento técnico-administrativo”; e outros 3, como “secretários da reunião”, como pode ser no **Gráfico 25** abaixo.

Gráfico 25 - Função predominante dos TAEs quanto às participações em instâncias colegiadas dos Centros Acadêmicos da UFPE



Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados da pesquisa.

Por seu turno, retornando ao **Gráfico 24**, é possível observar ainda que um número bastante significativo assinalou que participa “muitas vezes” (9) e “sempre” (5) de reuniões e/ou “grupos de trabalho” junto com docentes para tratar de assuntos pedagógicos. Situação bastante similar ao que se observa nos resultados fornecidos quanto ao convite dos docentes para discutir assuntos da área pedagógica. É importante destacar que, em ambas as situações acima descritas, há também um número expressivo de TAE que sequer participa ou é convidado, ou que raramente experiencia tais situações.

Partindo da perspectiva teórica de Bourdieu, entende-se neste estudo que a participação em comissões, colegiados, reuniões, permanência em cargos importantes nos Centros Acadêmicos, como no caso pesquisado, atribuem aos agentes que ali figuram certa parcela de poder estritamente universitário de cuja lógica de reprodução consiste na demarcação dos espaços que os agentes podem ocupar e competir (BOURDIEU, 2013). Especificamente sobre a atuação do TAE em uma universidade brasileira, Moura (2017, p. 87) afirma que "o grau de contribuição desse profissional nos rumos do ensino é definido pelo quanto os docentes que compõem os colegiados lhe permitem participar, mesmo que sem

assento formal, dos debates que se estabelecem e das decisões importantes relativas aos cursos". Tal achado é compatível com o achado na UFPE uma vez que como visto nos regimentos dos centros acadêmicos, não há assento formal para quase totalidade dos TAEs nas instâncias colegiadas, comissões etc. Contudo, é possível que a contribuição do TAE da UFPE seja proporcional à abertura informal concedida aos TAEs, no sentido de serem “convidados” a participar.

A partir dos dados apresentados acima é possível notar que há um “**não lugar**” para o TAE. A seguir são extraídos relatos dos TAEs revelando que o não acesso ao espaço da pós-graduação é uma realidade na vida laboral dos TAEs dos Centros Acadêmicos da UFPE:

Não tenho experiência na Pós-Graduação, mas na Graduação atuo desde antes da primeira Visita do MEC para o Reconhecimento do Curso. Sinto que faço parte da história da Graduação. [...] O fortalecimento do vínculo Graduação/Pós-Graduação é fundamental para uma estruturação mais consistente de todo o contexto universitário. Interaço bem mais com a Graduação. [...] Me sinto necessário na Graduação e com vistas a integrar em médio/longo prazo à Pós-Graduação (A1)

Na pós-graduação não tenho nenhuma atuação nesse sentido. Na graduação, temos uma atuação mais sistemática, não especificamente, no planejamento semestral, mas em outras ações que reverberam na prática pedagógica e, certamente, no planejamento que é reorientado, ao longo do processo, a exemplo das adaptações curriculares feitas para os discentes com necessidades específicas. (A5)

No meu caso, só atuamos na graduação e auxiliamos muito os cursos na melhoria, do ponto de vista pedagógico, dos PPCs (A9)

Percebo que há um equívoco, entre os próprios TAEs, ao desconsiderar as possibilidades de atuação destes profissionais no âmbito da pós. A própria avaliação da pós, promovida pela CAPES, enfatiza a necessidade de ampliação de um olhar mais pedagógico para os cursos de mestrados e doutorados. (A10)

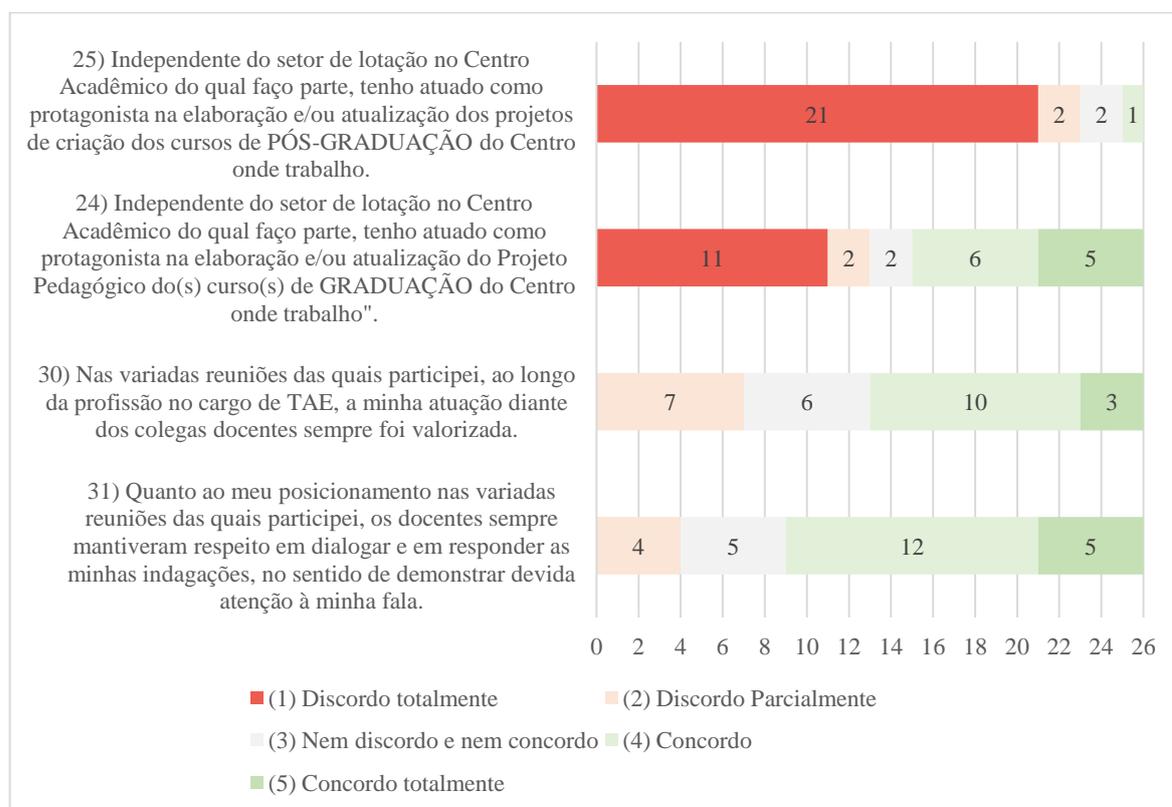
O SEAP do [...] não atua na pós-graduação. Na graduação damos algumas orientações quando somos solicitados. (A15)

Neste ponto, é importante advertir que a pós-graduação é o espaço do campo universitário onde se localizam os agentes docentes que possuem os *habitus* e capitais científicos, caracterizando uma conformação social fortemente baseada no prestígio científico, na titulação elevada, na participação em bancas de defesa de teses e dissertações, no posicionamento de agentes junto às instituições científicas, tecnológicas, entre outros. Tudo, alicerçado em uma espécie de poder simbólico creditado e acreditado por e entre os pares que concorrem entre si no interior do campo científico (Bourdieu, 2004a). Corroborando isso, Lahire (2002) assevera que apenas os agentes que têm as disposições do campo (*habitus* específicos) apresentam maiores condições de participar do jogo.

A partir dos relatos dos TAEs e da análise até então empreendida sobre os *habitus* dos TAEs e da estratégia consolidada na Resolução nº01/2022 CONSAD/UFPE, é possível verificar que a atuação dos TAEs nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* é ínfima, situação corroborada pelos próprios agentes do campo (TAEs e demais agentes), sendo um espaço caracterizado pelo maior peso do capital específico “prestígio científico”.

As assertivas presentes no **Gráfico 26** tiveram a incumbência de identificar a concretização da participação dos TAEs junto às instâncias e agentes indicados no **Gráfico 24**. Assim sendo, acredita-se que a materialização das ações pode contribuir como elemento que revela possíveis aspectos relacionados às relações de dominação simbólica, em especial, a dimensão do “não lugar”, que incute nos agentes a percepção de que aquele espaço não lhes pertence, não sendo necessário que os agentes dominadores atuem de forma direta para que tal relação se estabeleça.

Gráfico 26 - Percepção dos TAEs quanto à participação na concepção e reformulação de projetos de cursos e interação com docentes.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Dados da pesquisa.

O **Gráfico 26** apresenta os resultados da percepção dos TAEs sobre participação quanto à materialização da ação pedagógica desses profissionais por meio do protagonismo na formulação e reformulação de projetos de cursos de graduação e pós-graduação. Os dados revelam que 21 TAEs discordam totalmente da assertiva que aborda o protagonismo desses profissionais na elaboração e atualização de projetos de cursos de pós-graduação do Centro Acadêmico onde trabalham. Por outro lado, apenas 1 TAE registrou “concordo totalmente” e 2 TAEs registraram “concordo” na assertiva em tela. Na segunda barra, quando a concretização da ação se dá no âmbito da graduação, 11 TAEs registraram “Discordo totalmente”, demonstrando que há uma parcela significativa que não atua na elaboração ou

atualização de projeto de curso de graduação; por outro lado, 6 TAEs registraram “Concordo” e outros 5 TAEs, “Concordo totalmente”.

Quanto à percepção de valorização diante dos docentes nos momentos em que os TAEs participaram de reuniões, é possível observar no **Gráfico 26** que 10 TAEs assinalaram “Concordo” e nenhum TAE discordou totalmente da assertiva (questão nº 30 do questionário). Por sua vez, a percepção dos TAEs quanto à atenção e o respeito em dialogar por parte dos docentes é percebida pela maioria como favorável, onde 12 TAEs responderam “Concordo”; 5 TAEs, “Concordo totalmente”; apenas 4 TAEs registraram “Discordo parcialmente”; e nenhum TAE assinalou “discordo totalmente” na mesma afirmação (questão nº 30 do questionário).

Neste ponto, convém destacar que a investigação sociológica de Bourdieu consiste em descortinar os mecanismos de dominação que se assentam, sobretudo, nas estratégias dos agentes dominantes que buscam acumular, valorar e manusear os capitais que conferem poderes no campo para conservar a estrutura (LAHIRE, 2002; BONEWITZ, 2003). Nesse sentido, as estratégias de dominação se processam por meio dos mecanismos simbólicos que atuam no campo de forma a incutir as representações sociais como legítimas e aceitas, ocultando a violência imposta aos agentes dominados, pois “é deste desconhecimento que lhe vem a sua eficácia simbólica” (BOURDIEU, 1989, p. 48).

Como dito anteriormente, a violência simbólica é considerada como tal, porque gera impactos da ordem das percepções com rebatimentos negativos em vários aspectos de âmbito social e subjetivo dos agentes dominados. Nesse sentido, foi possível evidenciar tais aspectos nos relatos dos TAEs até então analisados.

Assim sendo, é possível falar em violência velada, pois, apesar de existirem respeito, atenção e escuta às indagações e posicionamentos dos TAEs nas diversas reuniões por parte dos docentes - o oposto dessa postura poderia ser considerado um dos tipos de violência explícita (violência física, violência verbal, violência psicológica etc.) -, a falta de protagonismo em ações que materializam o fazer do TAE, como a elaboração, construção, atualização de projetos pedagógicos de curso de graduação e de pós-graduação, entre outras ações a nível estratégico, tático, e, por assim resumir, o trabalho intelectual, pode ser um aspecto estrutural que é reforçado pelas estratégias de dominação simbólica.

Desse modo, ao desconhecer a arbitrariedade existente por traz dos mecanismos de dominação, há a naturalização da ordenação do mundo social como ele é, pois tais instrumentos incutem nos agentes-TAEs a aquiescência dos seus limites (BOURDIEU, 2015), ou seja, do que é para os eles (TAEs) e o que é para os docentes.

Por fim, outro aspecto relevante que apareceu nos relatos dos participantes do estudo na temática da violência simbólica foram as **relações assimétricas**, que na concepção bourdieusiana remete à distribuição não simétrica dos capitais em determinado campo, sendo eles considerados elementos que perfazem o sistema de diferenciação nas relações sociais (BOURDIEU, 1984).

Percebia que a falta de titulações acadêmicas restringia mais a minha visão/ atuação, bem como a criação de redes acadêmicas para além da UFPE e experiências que pudessem melhorar o meu trabalho no decorrer da carreira (A1).

A universidade é muito conservadora em muitos aspectos no tocante à distribuição do poder. O segmento docente, por certo, tem hegemonia no monopólio do poder na instituição (A4).

Alguns docentes não aceitam dialogar com profissionais que não comprovem estar bem qualificados e que tenham, no mínimo, um mestrado (A21).

A minha formação continuada, em nível *stricto sensu*, deveu-se a uma motivação pessoal, primeiramente, porque tinha outros planos para além da carreira como TAE. Outra motivação diz respeito ao fato de poder me inteirar e me integrar às discussões teórico-metodológicas que orientam a prática pedagógica, objeto de nosso fazer profissional. Para além disso, destaco a histórica assimetria entre docentes e TAEs no espaço acadêmico, requerendo consciente ou inconscientemente este tipo de “ingresso” para que falemos de um “lugar” legítimo e discursivamente audível. [...] Vivemos, ainda, um processo de assimetria, marcada pela não ocupação de espaços profissionais delegados exclusivamente a docentes, por exemplo. Somos avaliados por professores, que ocupam posições de chefia, mas não os avaliamos. A relação é unilateral (A5).

Há uma tendência, entre parte significativa dos docentes, de se colocar em posição hierarquicamente superior em relação aos técnicos de um modo geral, não somente em relação aos TAEs (A10).

Infelizmente as relações assimétricas e de poder entre docentes e TAEs é uma realidade bastante presente no cotidiano da UFPE (A15).

O poder, de fato, fica nas mãos dos docentes (A17).

Há atualmente um respeito por nossa categoria dentro do Campus a que pertencemos, mas sempre com uma predominância de poder e status mais elevada do corpo docente sobre a categoria de técnico administrativo (23).

Durante 11 anos, trabalhei na Escolaridade. Lá percebia uma relação de poder muito marcada e desigual entre docentes e servidores técnico-administrativos como um todo (25).

As relações de poder são evidentes (A26).

Nesse sentido, os dados revelam que os principais aspectos que rebatem nas relações de poder são caracterizados pela: inferioridade do capital cultural institucionalizado, por meio de titulação acadêmica a nível de mestrado e doutorado; da composição dos capitais estritamente universitário, em especial, as posições hierárquicas superiores; e o prestígio científico que de forma predominante está concentrado nos agentes docentes e consensualmente incorporado nas percepções dos vários agentes do campo universitário e da sociedade. Há, ainda, a percepção da manutenção histórica da hierarquia simbólica dos docentes sobre os técnicos administrativos, inclusive, os TAEs e alunos. Assim sendo, os relatos acima transcritos ao longo deste capítulo podem estar dando evidências de que o próprio funcionamento do campo universitário impõe e reproduz as relações de dominação e

de diferenciação presentes na estrutura, estando os TAEs no polo dos dominados e os docentes no polo dos dominadores.

Todavia, apesar da percepção global dos TAEs que responderam ao questionário do presente estudo quanto às relações de poder sob a lente teórica bourdieusiana, é relevante pontuar que há uma grande diferença entre as repostas dos TAEs, permitindo-se inferir que a formação do grupo, enquanto classe, ainda é um processo em construção cujos *habitus* de grupo (classe) e as práticas laborais ainda se apresentam de forma não homogênea entre aqueles que atuam em setores de âmbito estritamente pedagógico e não pedagógico.

Nesse sentido, considerando que cada centro acadêmico possui um modo de reconhecer, enxergar, perceber e situar os TAEs e demais agentes em seus respectivos espaços (subcampos), seja por meio do *habitus* ou pela constituição dos capitais dos agentes que os permitiriam manejá-los sob o ponto de vista da dominação e da contestação da dominação, os resultados do estudo sugerem que a percepção dos TAEs, por serem distintas em alguns aspectos, representam dois grupos de agentes, abrindo-se, assim, espaços para pesquisas em maior profundidade por meio de estudos comparativos, onde os mecanismos de dominação de cada subcampo seriam desvelados em suas especificidades, a fim de esclarecer como se processam as relações de poder a nível setorial. Por fim, cabe pontuar que o presente estudo se propôs a levantar conhecimento acerca da percepção dos TAEs sobre as relações de poder de uma forma global nos centros acadêmicos da UFPE.

6 CONCLUSÃO

Esta dissertação teve como objetivo geral compreender como os Técnicos em Assuntos Educacionais que estão lotados nos centros acadêmicos da Universidade Federal de Pernambuco percebem as relações de poder no contexto do trabalho pedagógico. Assim, o estudo utilizou-se da concepção teórica de Pierre Bourdieu para subsidiar a análise e a resposta à questão-problema da pesquisa: **“no contexto das atividades pedagógicas, como as relações de poder são percebidas pelos Técnicos em Assuntos Educacionais?”**. Para tanto, foi necessário percorrer por todos os percursos descritos nos objetivos específicos.

Primeiramente, foi realizada uma contextualização histórica das universidades brasileiras envolvendo as principais alterações estruturais do campo universitário, bem como dos agentes de maior peso social quanto às transformações que definiram o papel da universidade em cada momento histórico, social e econômico; cumprindo-se, assim, o objetivo de discutir sobre os aspectos que impactaram no passado e no presente na inserção institucional dos agentes TAEs das universidades brasileiras.

Assim, constatou-se que a história da universidade brasileira foi marcada desde sua origem até a reforma universitária implementada em 1968 pela forte presença dos professores catedráticos nas atividades de ensino e, posteriormente, em atividades de pesquisa e ensino como delineado no primeiro estatuto das universidades brasileiras de 1931 (BRASIL, 1931). Com as transformações ocorridas no campo político e econômico em meados do século XX, instituições científicas passaram a influenciar o campo universitário, modificando-se, assim, a partir da reforma universitária de 1968, a estrutura e distribuição dos capitais de maior relevância no campo universitário brasileiro. Nesse sentido é possível destacar: a carreira única do magistério superior (os professores catedráticos foram enquadrados no maior nível hierárquico da nova carreira); a valorização da titulação universitária e científica nos critérios admissionais para carreira docente; o regime de dedicação exclusiva no ensino e pesquisa; as chefias departamentais e os colegiados de curso; e, as atividades de gestão enquadradas como atividade do magistério superior. Em suma, associado a todas as formas de **poder propriamente universitário**, entende-se que a reforma de 1968 implicou na valorização do novo corpo docente cuja composição dos seus capitais está fortalecida no âmbito científico (atuação na pesquisa, na pós-graduação etc.) e no maior envolvimento do corpo docente nas atividades de gestão⁶⁶.

⁶⁶ Para ver as atividades de gestão para a carreira do magistério federal no âmbito da UFPE, ver artigo sexto da Resolução nº 11 / 2022 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPE. Disponível em:

Além disso, destacam-se a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, no tocante à gestão democrática com a prevalência do corpo docente sobre os demais agentes do campo universitário e no que se refere ao papel da universidade com a indissociabilidade das dimensões do ensino, pesquisa e extensão enquanto pilares universitários; bem como, com destaque na LDB de 1996, a integração das universidades ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia. Além disso, outros normativos e políticas públicas no ensino superior impactam na estrutura do campo universitário, desde o início do século atual, tais como: as avaliações do ensino superior com a introdução do SINAES cuja preocupação é avaliar as condições do ensino, da titulação e regime de trabalho docente, da organização pedagógica e didática dos cursos (BRASIL, 2004); a expansão do ensino superior com o REUNI em 2007 que repercutiu no aumento do número de alunos, professores e técnicos administrativos; a variedade do perfil discente com a introdução da lei de cotas em 2012 que prevê a democratização do ensino superior com a reserva de vagas para o público que estuda em escolas públicas baseada em renda familiar e em indicadores de caracterização da situação econômica e social do estudante; e, mais importante no âmbito do planejamento, avaliação e reformulação dos processos de ensino-aprendizagem, a criação do NDE em 2010 que prevê sua composição exclusivamente por docentes com pré-requisitos de titulação *stricto sensu* e regime de trabalho de dedicação exclusiva.

Nesse sentido, o estudo evidencia a questão histórica da exclusão dos profissionais técnicos administrativos em educação das instâncias que conferem **poder propriamente universitário** do surgimento até os dias atuais, sendo a gestão democrática preceituada nos normativos nacionais e institucionais vigentes considerada neste estudo como aspecto que legitima a dominação dos docentes sobre os demais agentes (discentes e técnicos administrativos) do campo universitário, inclusive na UFPE; além disso, foi enfatizada a questão do papel da universidade como locus da atividade de pesquisa e produção do conhecimento, perfazendo toda uma lógica do campo científico, consolidando-se, assim, os dois polos que se fazem mais presentes nas relações de dominação no campo universitário conforme concepção bourdieusiana.

Em segundo momento, foi necessário recorrer ao levantamento dos aspectos estruturais da UFPE para relatar como está estruturado o campo universitário sob o ponto de vista dos capitais específicos dos agentes TAEs, docentes e discentes, com maior profundidade nos primeiros devido à indisponibilidade de informações sobre os últimos.

Nesse ponto, o estudo revela que os TAEs na UFPE são em maior número do sexo feminino (78%). Assim, dos 45 TAEs lotados em centros acadêmicos, 33 (73%) são mulheres. Já o corpo docente apresenta uma divisão idêntica (50% para cada sexo); contudo, quando se trata de docentes de maior nível hierárquico (enquadramento na carreira: titular) e visitantes, observa-se que são em maior proporção do sexo masculino, 66% e 65%, respectivamente. Por outro lado, os docentes substitutos são em maior proporção do sexo feminino (61%).

Quanto à idade e tempo de carreira, os dados do estudo mostram que os TAEs são em geral mais novos que os docentes e possuem menos tempo na instituição apenas em relação aos docentes de nível mais elevado na carreira. Assim, é importante frisar que a carreira docente envolve uma série de mecanismos estruturais que atuam na dimensão temporal e que contribuem para a ascensão na carreira, acesso às posições de poder na universidade e nas instituições científicas e políticas etc., por meio do estabelecimento da ordem simbólica estabelecida e retroalimentada pelos mecanismos de dominação.

Quanto à titulação, os dados revelam que os docentes da UFPE possuem doutorado em percentual de 76% do total, por sua vez, apenas 4% dos técnicos administrativos da UFPE possuem doutorado como titulação e, em especial, considerando apenas os TAEs da UFPE, aparecem 6 TAEs com titulação de doutor, que representa 7% do total de TAE na UFPE. Assim, é importante destacar que o capital cultural dos TAEs da UFPE é caracterizado pela maior titulação a nível de mestrado com 38 TAEs (45,78%), e de especialização com 28 TAEs (33,73%). Contudo, como evidenciado no estudo, ao considerar a formação a nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), observa-se que aproximadamente 53% possuem formação para desenvolvimento de atividades de pesquisador.

Quanto ao poder estritamente universitário, o estudo conclui que a composição dos conselhos superiores da UFPE é concentrada no corpo docente, com predomínio dos docentes do sexo masculino, situados em maior faixa etária e com maior tempo de vínculo no cargo. Além disso, os dados também revelam que, de uma forma geral, os docentes ocupam cargos de direção mais elevados na UFPE (CD1, CD2 e CD3) e há certo equilíbrio na distribuição da função gratificada de maior nível (FG1) entre os dois segmentos na UFPE. Contudo, no recorte dos centros acadêmicos, essa situação de ocupação dos cargos e funções de maior nível hierárquico é demasiadamente favorável aos docentes, uma vez que as funções de diretor de centro e de coordenação de curso (FUC01, com 196 docentes) são em sua totalidade atribuídas a docentes e a função gratificada de sigla “FG1” tem 122 docentes ante apenas 41 técnicos administrativos. Por outro lado, as funções de menor nível hierárquico

(FG2 a FG7) são alocadas quase que exclusivamente para os técnicos administrativos. Os dados também revelaram maior presença de agentes docentes do sexo masculino nas funções de coordenação de curso e FG1 nos centros acadêmicos.

Quanto ao prestígio científico, o estudo revela que os TAEs da UFPE, apesar de sua maioria ter formação para atuar com pesquisas, não possuem um capital científico que os permitam uma melhor posição com base no volume e estrutura desse capital simbólico. Assim, os dados sugerem que os TAEs não possuem um envolvimento significativo na dinâmica que atribui prestígio científico no campo universitário, seja por baixo número de citações, ausência de orientações de dissertações e teses, baixo número de publicações em periódicos, pouca participação em projetos de pesquisa, projetos de extensão, em corpo editorial e em equipe revisora de periódicos etc.

Quanto às estratégias dos agentes TAEs, o estudo identifica que a construção de setores pedagógicos nos centros acadêmicos e a ocupação de espaços de discussão pedagógica são situações que contribuem para o desempenho das atividades previstas no cargo.

No primeiro caso, os TAEs da UFPE, por meio do GT-SEAP, construíram uma minuta de resolução prevendo a institucionalização dos setores pedagógicos nos centros acadêmicos e estabelecendo as atribuições que tais agentes deveriam desenvolver. Para tanto, as relações experienciais junto a agentes institucionais com poder político na UFPE colaboraram para a materialização da Resolução nº 1/2022 CONSAD (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2022), uma vez que antes mesmo da resolução ser aprovada, os TAEs lotados em SEAP já participavam de uma série de atividades demandadas pela PROGRAD/UFPE, conforme regramentos já existentes que previam tal atuação.

No segundo caso, as participações junto às instâncias colegiadas foram delineadas na supracitada resolução e em normativos da PROGRAD. Contudo, é importante registrar que tais estratégias remetem, em parte, a expressões cujos conteúdos simbólicos subjacentes denotam certa dependência de permissão para que elas possam ser concretizadas ou não, tais como: “atuando em parceria”, “analisar em parceria”, “participar sempre que convidado”, “colaborar quando demandado” etc.

Nesse sentido, entende-se que a criação de setores pedagógicos via resolução contribui para melhor inserção do TAE nos trabalhos pedagógicos nos centros acadêmicos, ao passo que tal estratégia é compatível com o *habitus* desses agentes, pois ainda se considera a dependência de permissão para realizar o trabalho pedagógico e a falta de autonomia para coordenar ações dessa natureza em virtude de o **poder estritamente universitário** estar concentrado nos docentes. Além disso, entende-se que a atuação institucionalizada apenas nas

graduações, bem como as análises e pareceres pedagógicos de projetos pedagógicos de cursos de graduação - no sentido de que tal análise não significar, necessariamente, o protagonismo no planejamento pedagógico, muito pelo contrário, pode significar uma “revisão gratuita” e “anônima” - podem ter relação de causa e efeito com o *habitus* de tais agentes, uma vez que, na concepção bourdieusiana, as estratégias dos agentes são influenciadas inconscientemente pelas suas disposições.

Em um terceiro momento, um questionário com questões abertas e fechadas foi dirigido aos TAEs lotados nos centros acadêmicos da UFPE com a incumbência de coletar dados acerca das suas percepções sobre as relações de poder no contexto das atividades pedagógicas e interpretá-los sob a concepção teórica bourdieusiana.

Assim, a pesquisa alcançou uma amostra representativa com participação de 26 TAEs dos 45 TAEs lotados em centros acadêmicos da UFPE, sendo 13 lotados em setores considerados pedagógicos (ex: SEAP) e outros 13 dispersos em outros setores nos centros acadêmicos, abarcando globalmente todos os 12 centros que possuem TAEs lotados em seus quadros e a variedade de percepções de acordo com as suas experiências situacionais.

Os dados coletados junto aos TAEs evidenciaram que apesar de a metade dos participantes serem lotados em setores pedagógicos, existem TAEs que não estão lotados em setores pedagógicos exercendo suas funções em setores como escolaridade de curso, secretaria de curso, secretaria de pós-graduação, diretoria de centro e outros setores considerados incompatíveis com as atribuições do cargo. Essa realidade pode sugerir que os TAEs lotados em setores não pedagógicos apesar de compartilharem de características homogêneas no que se refere à formação (acadêmica e profissional) são inseridos em espaços que perfazem experiências existenciais diferentes. Essa realidade enriqueceu o estudo, pois revelou uma variedade de aspectos presentes nas categorias *habitus* e violência simbólica.

A partir da primeira categoria, foi possível conhecer as práticas, estratégias, disposições e classe. Assim, os dados do estudo dão evidências de que os TAEs lotados em SEAP compartilham de práticas e ações mais alinhadas às atribuições do cargo, inculcando nos agentes a percepção de valorização, conquista de espaço e de reconhecimento do trabalho pedagógico desempenhado nos centros acadêmicos. No entanto, tal situação favorável não surgiu de uma relação naturalmente existente, uma vez que a luta por espaço de fala e de participação é um aspecto bastante presente na vida desses agentes, confirmando o caráter agonístico de classe (lutas de classe) na concepção bourdieusiana.

As relações dos TAEs dos centros acadêmicos se processam com maior frequência junto a docentes e alunos de graduação, mas os serviços pedagógicos dos TAEs são

demandados em maior escala pelos alunos de graduação. Por outro lado, os TAEs dos centros acadêmicos pouco interagem ou pouco são demandados pelos agentes envolvidos na pós-graduação e com agentes externos. Tal achado é compatível com os dados levantados sobre os indicadores de produção e participação acadêmica, científica e tecnológica dos TAEs da UFPE, uma vez que há pouca abrangência nas atividades dos TAEs que se referem a atividade científica, projetos de pesquisa e de extensão, ou seja, a composição do capital simbólico (prestígio científico) e o *habitus* dos TAEs não são totalmente compatíveis com os dos agentes que naquele subcampo operam.

A partir da categoria violência simbólica, surgiram aspectos presentes no cotidiano dos TAEs, tais como: subalternização (concentração de atividades administrativas e demandas operacionais); desconhecimento do papel do TAE (demandas não compatíveis com o cargo); segregação de classe (exclusão dos espaços de discussão e planejamento); tratamento institucional diferenciado (dificuldade de conciliar trabalho com estudos e de obter liberação ou afastamento para estudar); o não lugar (a não atuação no âmbito da pós-graduação); e relações assimétricas (a manifestação da violência simbólica por meio da desigualdade da composição dos capitais específicos do campo universitário).

Assim, considerando o objetivo da dissertação, cujo foco foi prover conhecimento acerca do tema investigado - descortinando os mecanismos de dominação (violência simbólica) operantes nos centros acadêmicos da UFPE, as estratégias de classe, a adesão às lógicas e aos fundamentos do campo (*doxa*) e o interesse em disputar o jogo (*illusio*) sob a perspectiva dos agentes TAEs, cujo fundamento se situa no *habitus* destes agentes -, é importante pontuar que o alcance do presente estudo não desemboca em um roteiro de estratégias de modificação do contexto de dominação. Mas, salienta-se que, ao descortinar as relações de dominação das práticas sociais mais evidentes, o senso comum, o estudo permite que os agentes TAEs tenham a opção de refletir sobre a necessidade de aderir à *doxa* ou não; ou, como dito no **capítulo 1**: que os agentes tenham a capacidade de escolher entre alterar as relações de dominação fazendo uso das estratégias de subversão e de modificação da estrutura do campo ou, ainda, por meio de uma “revolução simbólica” (BOURDIEU, 2013, p. 247) politicamente construída com vistas a romper com a ordem simbólica operante nas práticas cotidianas, como bem ensina Bourdieu.

Nesse sentido, o estudo conclui que as relações de poder são exercidas de forma velada e arbitrada pelos agentes dominantes, reforçadas pelos mecanismos de dominação que se fazem presentes no campo universitário. Assim sendo, a percepção dos TAEs lotados em centros acadêmicos da UFPE, considerando o *habitus* do grupo, têm-se que a violência

simbólica opera nas mentes e representações desses agentes no sentido de estabelecer e estruturar o campo de forma que o protagonismo das ações pedagógicas materializadas na tomada de posição dos agentes dominantes, seja naturalizado e considerado evidente como prerrogativa exclusiva dos docentes, sendo a participação informal (sem voto e sem autoridade burocrática) dos TAEs nas instâncias e atividades de planejamento uma compensação pela não conquista legitimada por normas.

Contudo, a necessidade de se conquistar um espaço para atuar livre das disfuncionalidades impostas aos TAEs e de inserção nas instâncias de planejamento é uma evidência de que o grupo de agentes em tela está interessado em disputar o jogo, que reconhece os fundamentos e importância das lógicas que permeiam o campo universitário e que o empoderamento do grupo requer um processo contínuo de articulação política, crítica e social, experiência esta que resultou na institucionalização dos NEAPs em 2022, e que o próprio fortalecimento dos capitais específicos do campo universitário por parte dos TAEs pode contribuir mais fortemente para o reconhecimento e valorização dos profissionais da educação nos centros acadêmicos da universidade.

Assim como qualquer estudo, as pesquisas apresentam limitações. Assim sendo, são consideradas limitações da presente pesquisa: (1) a realização de levantamento por questionário em virtude da pouca possibilidade de se aprofundar a compreensão do fenômeno observado; (2) o número reduzido de TAEs participantes no estudo que não permitiu uma análise estatística considerando as múltiplas correlações das variáveis e a abordagem quanto ao objetivo do estudo descritivo ou explicativo; e (3) a não participação dos docentes e discentes que poderia enriquecer o estudo por meio da percepção de outros agentes no campo universitário. Contudo, salienta-se que essas limitações não comprometem os resultados do estudo, uma vez que foi alcançado o objetivo geral proposto, alinhado à abordagem e à questão-problema da pesquisa.

Assim sendo, têm-se como propostas de novos estudos (1) a análise das percepções dos agentes TAEs em outros setores da universidade para complementar os resultados sobre os TAEs que estão lotados em centros acadêmicos e verificar se o relativo distanciamento dos agentes docentes em relação a eles rebate significativamente nas suas atividades profissionais sob a perspectiva das relações de poder; (2) a reaplicação do presente estudo nos centros acadêmicos quando os NEAPs estiverem funcionando em todos os centros acadêmicos que possuem TAEs em seus quadros para verificar a efetividade da estratégia da institucionalização dos setores pedagógicos e sua implicação nas relações de poder.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Cecília Nascimento. **Técnicos em assuntos educacionais e prática pedagógica fora da sala de aula**. 2021. 107 f. Orientador: Dalson Britto Figueiredo Filho. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Universidade Federal de Pernambuco - CFCH, Recife-PE, 2021.
- ATENS. **Nota oficial – Ofício-Circular nº 1/2017/COLEP/CGGP/SAA-MEC. 2017**. Disponível em: <https://www.atens-sn.org.br/nota-oficial-oficio-circular-no-12017colepcggsaa-mec-2/>. Acesso em: 16 jul. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. ISBN 85.326.2833-8
- BOURDIEU, Pierre. Espace social et genèse des "classes". **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 52/53, n. 1, p. 3-14, 1984.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. 2ª. ed. rev. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015. 560 p. ISBN 978-85-8049-012-1
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004a.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. Revisão técnica Paula Montero. 1ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004b. ISBN 85-11-08069-4
- BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus**. Tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Revisão técnica Maria Tereza de Queiros Piacentini 2ª. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.
- BRAGGIO, Ana Karine. A gênese da reforma universitária brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Considerações sobre a situação atual dos Técnicos em Assuntos Educacionais no MEC**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1979. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001934.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 jun. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 452, de 5 de julho de 1937**. Organiza a Universidade do Brasil.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 19 mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970.** Estabelece diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5645.htm. Acesso em: 2 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987a.** Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17596.htm. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro 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. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9192.htm. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.091, 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. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.233 de 2005c.** Institui o Plano Especial de Cargos da Cultura e a Gratificação Específica de Atividade Cultural - GEAC; cria cargos de provimento efetivo; altera dispositivos das Leis nºs 10.862, de 20 de abril de 2004, 11.046, de 27 de dezembro de

2004, 11.094, de 13 de janeiro de 2005, 11.095, de 13 de janeiro de 2005, e 11.091, de 12 de janeiro de 2005; revoga dispositivos da Lei nº 10.862, de 20 de abril de 2004; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111233.htm. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.328, de 29 de julho de 2016.** Cria, transforma e extingue cargos e funções; reestrutura cargos e carreiras; altera a remuneração de servidores; altera a remuneração de militares de ex-Territórios Federais; altera disposições sobre gratificações de desempenho; dispõe sobre a incidência de contribuição previdenciária facultativa sobre parcelas remuneratórias; e modifica regras sobre requisição e cessão de servidores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13328.htm. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911.** Aprova a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915.** Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. [S. l.], 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 3 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.** Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.616, de 28 de dezembro de 1928.** Regula a criação de universidades nos Estados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5616-28-dezembro-1928-561381-republicacao-84998-pl.html>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.** Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.388, de 20 de junho de 1946.** Cria a Universidade do Recife e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9388-20-junho-1946-417645-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969.** Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm. Acesso em: 19 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 72.493, de 19 de julho de 1973a.** Dispõe sobre o Grupo - Outras Atividades de Nível Superior, a que se refere o artigo 2º, da Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D72493.htm. Acesso em: 2 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 76.640, de 19 de novembro de 1975.** Inclui Categoria Funcional no Grupo - Outras Atividades de Nível Superior, a que se refere a Lei número 5.645, de 10 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D76640.htm. Acesso em: 2 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987b.** Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm. Acesso em: 5 dez. 2020.

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. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010b.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019b.** 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/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Economia. Secretaria Especial de Desburocratização, Gestão e Governo Digital. Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal. **Instrução Normativa Nº 21, de 1 de fevereiro de 2021.** Estabelece orientações aos órgãos do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal - SIPEC, quanto aos prazos, condições, critérios e procedimentos para a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas -

PNDP de que trata o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019. Disponível em: https://capacitar.ufba.br/sites/capacitar.ufba.br/files/instrucao_normativa_sgp-enap_sedgg_me_no_21_de_1o_de_fevereiro_de_2021_-_instrucao_normativa_sgp-enap_sedgg_me_no_21_de_1o_de_fevereiro_de_2021_-_dou_-_imprensa_nacional.pdf. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 914, de 24 de dezembro de 2019a**. 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. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Subsecretaria de Assuntos Administrativos. Coordenação Geral de Gestão de Pessoas. **Ofício Circular nº 15, de 28 de novembro de 2005b**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. Departamento Administrativo do Serviço Público. **Portaria nº 146, de 17 de agosto de 1973b**. Especificações de classes do Grupo-Outras Atividades de Nível Superior. Disponível em: <http://anexos.datalegis.inf.br/tm/1ADD01EBD19BD5E883256ABC005C996E==Portaria==DASP-146-1973%5B1%5D.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Resolução, nº 01, de 17 de junho de 2010a**. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. [S. l.], 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&Itemid=30192. Acesso em: 01 out. 2020.

CATANI, A. M. **Origem e destino: pensando a sociologia reflexiva de Bourdieu**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

CATANI, A. M. et al. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CHIAVENATO, Idalberto. Modelo burocrático de organização. In: CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 7^o -ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003. p. 257-286.

CORNÉLIO, Iara Ferraz. **Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais: um estudo de caso sobre as identidades profissionais no IF Sertão-PE**. Orientador: Ana Kátia Alves dos Santos. 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29861>. Acesso em: 30 set. 2020.

CUNHA, L. A. C. R. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

CURY, Daniel Gonçalves. **A (in)visibilidade do Técnico em Assuntos Educacionais: percalços e possibilidades de atuação na Universidade Federal de Uberlândia**. Orientador:

Gabriel Humberto Muñoz Palafox. 2019. 487 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/27536>. Acesso em: 30 set. 2020.

DESLANDES, Suely; MAKSUD, Ivia. Capitais científicos em saúde coletiva: proposta de análise inspirada nas fontes utilizadas na obra *Homo Academicus*. **Saúde e Sociedade**, v. 28, p. 324-336, 2019.

DIAS, Leidijane da Silva; LEÃO, André Luiz M. de Souza. Elementos das representações sociais relativas à função ocupacional dos Técnicos em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco. In: BRANDÃO, Sylvana; AMARAL, Lenita Almeida; LOPES, Silvia Marise Araújo. **Gestão universitária e conhecimento científico: I Simpósio de produção acadêmica de servidores técnico-administrativos em educação da UFPE**. Recife-PE: Editora Universitária da UFPE, 2013. pp. 249-282.

DURKHEIM, Émile. Natureza e método da pedagogia. In: DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. pp. 75-96.

ECHER, Isabel Cristina. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista gaúcha de enfermagem**. Porto Alegre. Vol. 22, n. 2 (jul. 2001), p. 5-20, 2001.

FASUBRA... **Cartilha PCCTAE**. 2013. Disponível em: <http://fasubra.org.br/wp-content/uploads/2018/05/cartilha-fasubraversion-agosto-2013-completa.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

FASUBRA. **FASUBRA e Sinasefe se reúnem com o MEC para esclarecer ofício referente ao PCCTAE**. [S.I.] 2017. Disponível em <https://fasubra.org.br/geral/fasubra-e-sinasefe-se-reunem-com-o-mec-para-esclarecer-oficio-referente-ao-pcctae/>. Acesso em: 16 jul. 2021.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, nº 28, p. 17-36, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONZAGA, Yone Maria. **Trabalhadores e trabalhadoras técnico-administrativos em educação na UFMG: relações raciais e a invisibilidade ativamente produzida**. Orientadora: Profa. Dra. Nilma Lino Gomes. 2011. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8RWRAU>. Acesso em: 12 jun. 2022.

HORTA, Jussara Maria. **O/s sentido/s de trabalho do técnico em assuntos educacionais presentes na legislação brasileira de 1970 a 2005**. Orientador: Luciana Azevedo Rodrigues. 2017. 126 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras-MG, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/12236>. Acesso em: 30 set. 2020.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos?. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 37-55, 2002.

LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte. **Os técnicos em assuntos educacionais do**

Instituto Federal do Paraná: em busca de sua identidade profissional. Orientador: Adrian Alvarez Estrada. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4027>. Acesso em: 30 set. 2020.

LIBÂBENO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. Ano XX, nº 68, **Educação & Sociedade**, 1999. pp. 239-277.

LINKOWSKI, Juliete Alves dos Santos. **A atuação do técnico em assuntos educacionais e a proximidade com a função do pedagogo:** possibilidades de uma integração. Orientador: Gislene Miotto Catolino Raymundo. 2019. 124 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) - Centro de Referência em Formação e EaD (CERFEAD), Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1143>. Acesso em: 30 set. 2020.

LOPES, Mariana Gomes. **Análise do cargo de técnico em assuntos educacionais em uma universidade federal de Minas Gerais.** 2019. 114f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019. Disponível em: <http://200.131.62.27/handle/tede/847>. Acesso em: 30 set. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. atual. São Paulo: Atlas, 2020.

MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. El habitus. Una revisión analítica. **Revista Internacional de Sociología.** V. 75 (3); e067, 2017.

MARTINS, Caio Caselli. **O trabalho dos técnicos em assuntos educacionais no instituto federal de santa catarina:** fazeres e sentidos. Orientador: Adriano Larentes Da Silva. 2019. 162 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Centro de Referência em Formação e Educação à Distância - CERFEAD , Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1139?show=full>. Acesso em: 30 set. 2020.

MICELI, Sergio. A força do Sentido (Introd.). In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

MOURA, Samara Loureiro de. **O lugar dos técnicos em assuntos educacionais em uma instituição de ensino superior do sul do Brasil.** Orientador: Leonidas Roberto Taschetto. 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2017. Disponível em: <http://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/766>. Acesso em: 30 set. 2020.

OLIVEIRA, Rogerio Cruz de Oliveira. **A atuação do técnico em assuntos educacionais na formação inicial em educação física.** Orientador: Carlos Fernando Barreto de Oliveira. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/46927>. Acesso em: 30 set. 2020.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. *In*: SOARES, M. S. A. (org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Unesco, 2002. p. 24-38.

O'LEARY, Zina. **Como fazer seu projeto de pesquisa**: guia prático. Petrópolis: Vozes, 2019.

ORTIZ, Renato. Introdução: a procura de uma sociologia da prática. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 7-37.

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Caderno de Formação**: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.71-84.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 182-201, 2000.

PIO, Alessandra. **Técnicos em Assuntos Educacionais do Colégio Pedro II**: história, identidade e limites de atuação. Orientador: Sonia Maria de Castro Lopes. 2012. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em:
https://www.researchgate.net/profile/Alessandra_Pio/publication/304705134_Tecnicos_em_Assuntos_Educacionais_do_Colegio_Pedro_II_historia_identidade_e_limites_de_atuacao/links/5777aab208aead7ba07458bf/Tecnicos-em-Assuntos-Educacionais-do-Colegio-Pedro-II-historia-identidade-e-limites-de-atuacao.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

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

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. A Organização do Ensino e o Contexto Sócio-Político Após 1930. *In*: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. cap. 4, p. 127-191.

ROSA, A.; OLIVEIRA, A.; ESTEVES, F. Uma possibilidade de Atuação dos técnicos em assuntos educacionais na UNIRIO: a realização do NAPE. **Práticas em Gestão Pública Universitária**, ano 2, v2, 2018, pp. 194-202. Disponível em:
<https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/18634/12917>. Acesso em: 06 mai. 2021.

SANSEVERINO, Adriana Manzolillo. **Plano de ação para o técnico em assuntos educacionais em uma instituição federal de ensino superior**. Orientador: Carlos Francisco Simões Gomes. 2015. 178 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2015. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/316553018_Plano_de_Acao_para_o_Tecnico_em_Assuntos_Educacionais_em_uma_Instituicao_Federal_de_Ensino_Superior. Acesso em: 30 set. 2020.

SANSEVERINO, Adriana Manzollilo. **Metodologia para delineamento de estratégias e tomada de decisão para atuação no cargo Técnico em Assuntos Educacionais.**

Orientador: Carlos Francisco Simões Gomes. 2020. 403 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2020.

SCHWARTZMAN, Simon. **Um espaço para ciência: a formação da comunidade científica no Brasil.** Brasília: MCT, 2001. 276 p.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 Mar. 2021.

SILVA, Silvia Helena Ferreira da. **Pedagogos que atuam como técnicos em assuntos educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro: caminhos e encruzilhadas dos processos identitários.** Orientador: Ines Ferreira de Souza Bragança. 2014. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - , Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1817753#. Acesso em: 30 set. 2020.

SILVA, Kátia Elaine de Vasconcelos e. **A representatividade das mulheres na gestão acadêmica da Universidade Federal de Pernambuco.** Orientadora: Nadi Helena Presser. 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - CCSA, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/30649/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20K%C3%A1tia%20Elaine%20de%20Vasconcelos%20e%20Silva.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2021.

SOUSA, Jaqueline de Almeida. **Desafios e papel do Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade de Brasília.** Orientador: Livia Freitas Fonseca Borges. 2019. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38089/1/2019_JaquelineDeAlmeidaSousa.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Estatuto da Universidade Federal de Pernambuco.** 2019a. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38962/1870976/bo67.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021. p. 1-30.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023.** 2019b. Disponível em: <https://www.ufpe.br/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi>. Acesso em: 28 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Relatório de Gestão 2020.** Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/3224513/0/Relat%C3%B3rio+de+Gest%C3%A3o+UFPE+-+2020.pdf/5aa245a6-5e14-43aa-b6be-6e29bc12081c>. Acesso em: 27/07/2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Conselho de Administração. **Resolução nº 02/2021**. Aprova o Regimento Interno do Centro de Informática, que com ela é publicado. Disponível em: <https://sigrh.ufpe.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=749069&key=3f68c20d2cf04b47d3b59e213d29f6b6>. Acesso em: 19 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Conselho de Administração. **Resolução nº 01/2022**. Institucionaliza as atribuições e o funcionamento dos Núcleos de Estudos e Assessoria Pedagógica (NEAPs), vinculados aos Centros Acadêmicos, e dá outras providências. 2022. Disponível em: <https://sigrh.ufpe.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=1091637&key=82378a2fa7465e3850ec15312c44eeb3>. Acesso em: 17 mar. 2022.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o Habitus. **Educação & Linguagem**, ano 10, nº 16, pp. 63-71. 2007.

WACQUANT, Loïc. Poder simbólico e fabricação de grupos: como Bourdieu reformula a questão das classes. **Novos estudos - CEBRAP** [online]. 2013, n.96, pp.87-103. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002013000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08 mar. 2021.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. São Paulo: Editora UnB, 2004.

APENDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro TAE,

Sou mestrando no Programa de Mestrado em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – e, também, sou Técnico em Assuntos Educacionais da instituição supracitada. Estou realizando uma pesquisa intitulada **“OS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS E AS RELAÇÕES DE PODER NOS CENTROS ACADÊMICOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO”**, sob orientação da Profa. Dra. Emanuela Sousa Ribeiro, cujo objetivo é compreender como os servidores técnico-administrativos (ocupantes do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais - profissionais especialistas da área educacional e pedagógica - da Universidade Federal de Pernambuco) lotados nos Centros Acadêmicos percebem as relações de poder no contexto do trabalho pedagógico.

Primeiramente, esclareço que sua adesão voluntária envolve a participação preenchendo o questionário do *Google* e do presente termo que deverá ser marcado como **“ACEITO PARTICIPAR”** na primeira seção do supracitado questionário. Caso decida não participar ou queira desistir em qualquer momento da pesquisa, terá absoluta liberdade para fazê-lo sem quaisquer ônus, bastando enviar e-mail solicitando a exclusão de sua participação e das informações prestadas. Além disso, na publicação dos resultados da pesquisa, bem como em qualquer apresentação pública, sua identidade não será revelada e serão adotados procedimentos de análise que não facilitem a sua identificação.

Sua participação é muito importante para esta pesquisa, para a valorização dos profissionais ocupantes do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais e para a gestão pública, pois se trata de um conhecimento pouco explorado na literatura.

Saliento que quaisquer dúvidas podem ser esclarecidas diretamente com o autor do projeto: Rivanildo Valerino de Santana Junior (**rivanildo.valerino@ufpe.br**, **telefone/Whatsapp: 81-9717-8056**) e/ou sua orientadora, Profa. Emanuela Sousa Ribeiro (**emanuela.ribeiro@ufpe.br**).

Declaro ter recebido informações sobre o inteiro teor da minha participação na pesquisa acima identificada, bem como, compreendido a natureza e o objetivo do estudo. Nos termos acima descritos, consinto em participar da pesquisa e tal participação não acarretará recebimento e/ou pagamento de valor econômico ou material. Declaro que recebi e aceito como válida a cópia deste termo fornecida no momento do **“ACEITO PARTICIPAR”** na primeira seção do formulário.

Recife, 2021.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO⁶⁷ DA PESQUISA SOBRE AS PERCEPÇÕES DE TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS ACERCA DAS RELAÇÕES DE PODER NOS CENTROS ACADÊMICOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Pesquisa sobre as percepções de Técnicos em Assuntos Educacionais acerca das relações de poder nos Centros Acadêmicos da Universidade Federal de Pernambuco

Caro(a) participante,

Primeiramente, agradeço a sua participação na minha pesquisa de mestrado sobre relação de poder na Universidade Federal de Pernambuco, com foco no cargo Técnico em Assuntos Educacionais (TAE).

O objetivo do estudo é compreender como os servidores técnico-administrativos (ocupantes do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais - profissionais especialistas da área educacional e pedagógica - da Universidade Federal de Pernambuco) lotados nos Centros Acadêmicos percebem as relações de poder no contexto do trabalho pedagógico.

O estudo intitulado "OS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS E AS RELAÇÕES DE PODER NOS CENTROS ACADÊMICOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO" faz parte do projeto de dissertação do mestrando, RIVANILDO VALERINO DE SANTANA JUNIOR, vinculado ao mestrado profissional do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE (MGP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sob orientação da Profa. Dra. Emanuela Sousa Ribeiro (UFPE).

As razões que me levaram a desenvolver o presente estudo foram: (a) fazer parte da problemática analisada como Técnico em Assuntos Educacionais da UFPE; (b) sentir dificuldades para desempenhar atividades pedagógicas; e (c) perceber a existência de evidências de relação de dominação por parte do corpo docente.

Saliento que as respostas concedidas pelos profissionais consultados são de suma importância para o estudo e para proporcionar uma maior reflexão por parte dos múltiplos atores presentes na universidade. Além disso os princípios do anonimato e da confidencialidade serão uma preocupação sistemática em todas as fases da pesquisa, desde a coleta até a análise dos resultados, não identificando os respondentes.

Ressalto, ainda, que a sua participação nessa pesquisa é voluntária, concedendo-lhe o direito e liberdade de se retirar do presente estudo sem qualquer prejuízo; acarretando na exclusão das informações fornecidas por você neste questionário eletrônico, bastando entrar em contato com o autor do estudo no e-mail rivanildo.valerino@ufpe.br.

Após a realização da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do Conselho Nacional de Saúde, conforme Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, solicito cordialmente que você marque em "LI E ACEITO PARTICIPAR" nesta seção e prossiga para responder ao questionário nas próximas seções.

⁶⁷ Disponível em: <https://forms.gle/uVmrcG64X5xHZPZb7>

*Obrigatório

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

1. Declaro ter recebido informações sobre o inteiro teor da minha participação na * pesquisa acima identificada, bem como, compreendido a natureza e o objetivo do estudo. Nos termos acima descritos, consinto em participar da pesquisa e tal participação não acarretará recebimento e/ou pagamento de valor econômico ou material. Declaro que recebi e aceito como válida a cópia deste termo fornecida no momento em marquei a opção “ACEITO PARTICIPAR” na primeira seção do formulário.

https://drive.google.com/file/d/1dHOiXpRw6fYU9hLwaYPe_4bC0USvI5dZ/view?usp=sharing

Marque todas que se aplicam.

LI E ACEITO PARTICIPAR

A qualificação, o trabalho e as estratégias dos Técnicos em Assuntos Educacionais

- 1) Informe o seu e-mail pessoal *

- 2) Qual é o tipo de titulação que você identifica como MINIMAMENTE *SUFICIENTE para o alcance de desempenho excelente na função de TAE entre as opções abaixo:

Marcar apenas uma oval.

- Graduação
- Especialização (pós-graduação lato sensu)
- Mestrado
- Doutorado
- Não sei responder

3) Qual é a titulação que você identifica como IDEAL para o alcance de
*desempenho excelente na função de TAE entre as opções abaixo.

Marcar apenas uma oval.

- Graduação
- Especialização (pós-graduação lato sensu)
- Mestrado
- Doutorado
- Não sei responder

4) Quais elementos o ESTIMULARAM ou o DESESTIMULARAM a realizar cursos
*de capacitação, graduação, pós-graduação stricto sensu e lato sensu desde o seu
ingresso na UFPE no cargo de TAE? Justifique sua resposta.

5) Na sua opinião, títulos de pós-graduação nas áreas educacional e
*pedagógica contribuem para o empoderamento do TAE na universidade?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sei responder

6) Na sua opinião, títulos de pós-graduação em áreas não educacionais e/ou
*não pedagógicas contribuem para o empoderamento do TAE na universidade?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sei responder

7) Nos últimos 5 anos você realizou algum curso de capacitação? *

Cursos de capacitação podem ser considerados os cursos livres. Estes se diferenciam dos cursos de qualificação cujas formações acadêmicas são cursos formais de graduação e pós-graduação, por exemplo.

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Não sei responder

8) Informe as formações continuadas (cursos livres, capacitação etc.) que já

*realizou e acha importante para sua atuação como TAE.

9) Você tem o hábito de atualizar o currículo lattes? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

10) Você considera importante ter publicações de estudos, pesquisas e outras *formas de produção do conhecimento em revistas, congressos, eventos científicos etc.?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Caracterização do lugar de atuação do TAE

11) Qual(is) é(são) o(s) público(s) que você atualmente mais interage no seu

*local de lotação:

Marque todas que se aplicam.

- Alunos da graduação Alunos
- Alunos da pós-graduação
- Coordenador da graduação
- Coordenador da pós-graduaçãoDocentes
- Técnicos-Administrativos
- Usuários externos
- Outro: _____

12) Dentre as opções abaixo, marque qual é o público que MAIS utiliza seus
*serviços?

Marcar apenas uma oval.

- Alunos da graduação Alunos
- da pós-graduação
- Coordenador da graduação
- Coordenador da pós-graduaçãoDocentes
- Técnicos-Administrativos
- Usuários externos
- Outro: _____

13) Dentre as opções abaixo, marque qual é o público que MENOS utiliza seus
*serviços?

Marcar apenas uma oval.

- Alunos da graduação Alunos
- da pós-graduação
- Coordenador da graduação
- Coordenador da pós-graduaçãoDocentes
- Técnicos-Administrativos
- Usuários externos
- Outro: _____

14) De forma predominante, as atividades executadas por você podem ser ***consideradas:**

Marcar apenas uma oval.

- Atividades Administrativas
- Atividades Pedagógicas Não
- sei responder

15) Em qual setor você atua? *****

Marcar apenas uma oval.

- Escolaridade
- Diretoria do Centro
- Setor Pedagógico (ex: SEAP)
- Secretaria de curso de graduação
- Secretaria de curso de pós-graduação
- Secretaria de Departamento
- Gerência Administrativa
- Outro: _____

Seção 5 - Habitus e Percepções do TAE no cotidiano de trabalho na UFPE

Nesta seção deverão ser respondidas as questões referentes às práticas e percepções dos Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE) no dia a dia dentro da instituição.

16) De forma geral, o que você faz no dia a dia como TAE? *****

17) De acordo com a sua aptidão e com a atribuição do cargo, o que você NÃO *faz no dia a dia como TAE, mas estaria apto a fazer?

18) Com que frequência você participa de reuniões de instâncias colegiadas *(ex: conselhos, plenos, colegiados de cursos) vinculadas ao Centro onde trabalha.

(1) Nunca (2) raramente (3) às vezes (4) muitas vezes, (5) Sempre

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca Participo	<input type="radio"/>	Sempre Participo				

19) Em relação à pergunta anterior, você atua PREDOMINANTEMENTE como: *

Marcar apenas uma oval.

- Representante do segmento técnico-administrativo do Centro
- Secretário da reunião
- Profissional da área pedagógica
- Não se aplica
- Outro: _____

20) Com que frequência você participa de reuniões do(s) Núcleo(s)

***Docente(s) Estruturante(s) do(s) curso(s) vinculado(s) ao Centro onde trabalha.**

(2) Nunca (2) raramente (3) às vezes (4) muitas vezes, (5) Sempre

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca Participo	<input type="radio"/>	Sempre Participo				

21) Com que frequência você participa de grupos de trabalho e/ou reuniões

***em conjunto com os docentes vinculado(s) ao Centro onde trabalha para discutir assuntos da área pedagógica**

(3) Nunca (2) Raramente (3) Às vezes (4) Muitas vezes (5) Sempre

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca Participo	<input type="radio"/>	Sempre Participo				

22) Com que frequência os docentes vinculado(s) ao Centro onde você

***trabalha o convida para discutir assuntos da área pedagógica**

(4) Nunca (2) Raramente (3) Às vezes (4) Muitas vezes (5) Sempre

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

23) Qual a sua percepção sobre a participação do TAE nas discussões sobre
*assuntos pedagógicos do Centro em conjunto com outros atores, especialmente
com o corpo docente?

Com base na sua experiência no Centro Acadêmico que você atua, qual o grau de concordância às afirmações colocadas nas duas questões a seguir:

24) Independente do setor de lotação no Centro Acadêmico do qual faço
*parte, tenho atuado como protagonista na elaboração e/ou atualização do Projeto
Pedagógico do(s) curso(s) de GRADUAÇÃO do Centro onde trabalho".

(5) Discordo totalmente (2) Discordo parcialmente (3) Nem discordo e nem concordo (4) Concordo (5) Concordo totalmente

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

25) Independente do setor de lotação no Centro Acadêmico do qual faço
*parte, tenho atuado como protagonista na elaboração e/ou atualização dos projetos
de criação dos cursos de PÓS-GRADUAÇÃO do Centro onde
trabalho

(6) Discordo totalmente (2) Discordo parcialmente (3) Nem discordo e nem concordo (4) Concordo (5) Concordo totalmente

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

26) Qual a sua percepção sobre atuação (existente e/ou inexistente) do TAE na * elaboração/reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação e/ou nos projetos de criação/reformulação de cursos de pós-graduação?

27) Com que frequência você é consultado, para tratar questões pedagógicas, * pelas coordenações de GRADUAÇÃO do Centro Acadêmico que você trabalha quando ocorre o planejamento acadêmico semestral.

(7) Nunca (2) Raramente (3) Às Vezes (4) Muitas Vezes (5) Sempre

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/> Sempre				

28) Com que frequência você é consultado, para tratar questões pedagógicas, * pelas coordenações de PÓS-GRADUAÇÃO do Centro Acadêmico que você trabalha quando ocorre o planejamento acadêmico semestral.

(8) Nunca (2) Raramente (3) Às Vezes (4) Muitas Vezes (5) Sempre

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/> Sempre				

29) Qual a sua percepção sobre participação, ou não participação, do TAE no *planejamento acadêmico semestral da GRADUAÇÃO e da PÓS-GRADUAÇÃO do Centro Acadêmico onde você trabalha?

Com base na sua experiência no Centro Acadêmico que você atua, qual o grau de concordância às afirmações colocadas nas duas questões a seguir:

30) Nas variadas reuniões das quais participei, ao longo da profissão no cargo *de TAE, a minha atuação diante dos colegas docentes sempre foi valorizada.

Para responder a esta questão, considere as seguintes legendas: (1) Discordo totalmente (2) Discordo parcialmente (3) Nem discordo e nem concordo (4) Concordo (5) Concordo totalmente

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

31) Quanto ao meu posicionamento nas variadas reuniões das quais participei, *os docentes sempre mantiveram respeito em dialogar e em responder as minhas indagações, no sentido de demonstrar devida atenção à minha fala.

Para responder a esta questão, considere as seguintes legendas: (1) Discordo totalmente (2) Discordo parcialmente (3) Nem discordo e nem concordo (4) Concordo (5) Concordo totalmente

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

32) Em relação às duas perguntas anteriores, justifique suas respostas.

33) Qual a sua percepção sobre as relações de poder (existentes e/ou inexistentes) no cotidiano profissional dos Técnicos em Assuntos Educacionais?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – VARIÁVEIS DO QUESTIONÁRIO

Questão - Variável
Q2 - <i>Habitus</i>
Q3 - <i>Habitus</i>
Q4 - Violência Simbólica
Q5 - <i>Habitus</i>
Q6 - <i>Habitus</i>
Q7 - <i>Habitus</i>
Q8 - <i>Habitus</i>
Q9 - <i>Habitus</i>
Q10 - <i>Habitus</i>
Q11 - <i>Habitus</i>
Q12 - <i>Habitus</i>
Q13 - <i>Habitus</i>
Q14 - <i>Habitus</i>
Q15 - <i>Habitus</i>
Q16 - <i>Habitus</i>
Q17 - Violência Simbólica
Q18 - Violência Simbólica
Q19 - Violência Simbólica
Q20 - Violência Simbólica
Q21 - Violência Simbólica
Q22 - Violência Simbólica
Q23 - Violência Simbólica
Q24 - Violência Simbólica
Q25 - Violência Simbólica
Q26 - Violência Simbólica
Q27 - Violência Simbólica
Q28 - Violência Simbólica
Q29 - Violência Simbólica
Q30 - Violência Simbólica
Q31 - Violência Simbólica
Q32 - Violência Simbólica
Q33 - Violência Simbólica

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).