



SAMARA LOUREIRO DE MOURA

**O LUGAR DOS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS EM UMA
INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR DO SUL DO BRASIL**

CANOAS, 2017

SAMARA LOUREIRO DE MOURA

**O LUGAR DOS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS EM UMA
INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR DO SUL DO BRASIL**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto

CANOAS, 2017

SAMARA LOUREIRO DE MOURA

**O LUGAR DOS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS EM UMA
INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR DO SUL DO BRASIL**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto
UNILASALLE

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
UNILASALLE

Prof.^a Dr.^a Dóris Maria Luzzardi Fiss
UFRGS

Prof.^a Dr.^a Lirene Finkler
UNILASALLE

Aos egressos e alunos da Faculdade de Veterinária da UFRGS, por terem contribuído tanto para que eu pudesse buscar o meu lugar como TAE.

AGRADECIMENTOS

Essa caminhada tão árdua, não a percorri sozinha. Não fosse a ajuda que tive ao longo desses últimos anos, não teria conseguido vencer os obstáculos. Nesse momento, quero lembrar-me daqueles que foram fundamentais para que eu não perdesse o rumo e pudesse encontrar ânimo para seguir em frente.

Por tudo isso, agradeço,

A Deus, pela vida e por me permitir chegar até aqui.

Ao meu filho Ricardo, por compreender a minha jornada de estudante e por estar ao meu lado todos os dias há 17 anos.

À minha amada mãe, Vera Lina, que está sempre comigo, cuida de mim e se preocupa com meu bem-estar a todo momento.

A João Luís Hartmann, por todo o amor.

Ao meu orientador, Prof. Leonidas Taschetto, pelo modo afetuoso com o qual me acolheu como orientada e me ensinou tanto; por toda paciência, amizade, compreensão e carinho e por ter sido imensamente generoso comigo.

Ao professor Gilberto Ferreira, por todo o incentivo, pelas palavras de encorajamento, pelo aprendizado que levo para a vida.

Aos colegas Técnicos em Assuntos Educacionais, que generosamente se dispuseram a contribuir com a pesquisa.

Aos meus amigos e familiares, por todas as palavras carinhosas e motivadoras.

Aos meus colegas do Setor de Apoio Acadêmico da Escola de Engenharia da UFRGS, pelo acolhimento em agosto de 2017 e ajuda nos últimos passos para a conclusão desta dissertação.

Aos professores André Carissimi, Andrea Troller Pinto e João Batista Souza Borges, do curso de Medicina Veterinária da UFRGS, pela amizade e parceria de trabalho, pelas palavras de encorajamento nos dias difíceis.

À Silvia Adriana, Secretária do PPG Educação da UNILASALLE, pelo belo trabalho que faz e por todos os esclarecimentos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, pelo acolhimento e aprendizado que pude construir.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por todas as oportunidades de aprendizado diário e pelo incentivo educacional que me foi concedido para que pudesse realizar o curso de Mestrado em Educação.

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, vinculada à linha Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, buscou compreender como o profissional Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) se insere no espaço universitário público brasileiro. Com formação em educação, o TAE começa a delinear os caminhos para o reconhecimento de seu papel no processo educativo das universidades públicas, um cenário em que predomina a atuação dos docentes. Nessa investigação, buscou-se identificar que lugar tem o TAE na universidade, procurando compreender o papel que vem desempenhando e resgatar uma epistemologia de sua prática, já que sua identidade profissional se constrói a partir da experiência do fazer e das relações com os outros. Partiu-se das contribuições teóricas de Maurice Tardif, que vê no conjunto de saberes profissionais um elemento essencial para que as profissões possam ser reconhecidas; e de Claude Dubar, cujos estudos abordam o processo de socialização pela atividade profissional, que possibilita ao indivíduo o reconhecimento de si e pelo outro. Encontramos na Análise de Discurso elementos que tornaram possível a construção de um caminho de interpretação do discurso do sujeito-TAE, o qual se produz e adquire sentido dentro da realidade sócio-histórico-ideológica em que está inserido e pela relação com as muitas vozes que compõem a universidade. Com entrevistas semiestruturadas realizadas com dois TAES de uma instituição de ensino superior do Sul do Brasil, foi constituído um *corpus* para análise, cujo recorte buscou identificar como o sujeito-TAE significa o *ser* TAE. A partir disso, foi possível perceber que o reconhecimento do papel do TAE está ligado ao modo como se dá a relação TAE-docente. Observou-se que a questão do lugar tem tanto uma dimensão concreta de espaço físico e organizacional, com setores especializados para demandas de natureza pedagógica, nos quais o profissional esteja inserido, quanto uma dimensão de espaço simbólico, que representa o reconhecimento (principalmente por parte do professor) da razão de ser do TAE na universidade.

Palavras chave: Técnicos em assuntos educacionais. Profissionalização. Análise de Discurso. Socialização profissional. Ensino superior.

ABSTRACT

This research, of a qualitative nature, linked to the line Teacher Training, Educational Theories and Practices, sought to understand how the Technical Professional in Educational Affairs (TAE) is inserted in the Brazilian public university space. With a degree in pedagogy or other degrees, TAE begins to outline the paths for the recognition of its role in the educational process of public universities, a scenario in which teachers predominate. In this research, we sought to identify the place of the TAE in the university, trying to understand the role it has been playing and to rescue an epistemology of its practice, since its professional identity is built from the experience of doing and relationships with others with who develops their work. It was based on the theoretical contributions of Maurice Tardif, who sees in the set of professional knowledge an essential element so that the professions can be recognized; and Claude Dubar, whose studies deal with the process of socialization by professional activity, which enables the individual to recognize himself and the other. In the search for identifying how the TAES act to define their place in a higher level institution, we find in Discourse Analysis elements that have made it possible to construct a way of interpreting the subject-TAE discourse, which is produced and acquires meaning within the socio-historical-ideological reality in which it is inserted and the relationship with the many voices that make up the university. With semi-structured interviews conducted with two TAES from a higher education institution in the South of Brazil, a corpus was created for analysis, which sought to identify how the subject-TAE means to be TAE. In this interpretive path, it was possible to perceive that the recognition of the role of the TAE is related to the way the TAE-docente relationship occurs. In addition, it has been observed that the question of place has both a concrete dimension of physical and organizational space, with specialized sectors for pedagogical demands, in which the professional is inserted, and a dimension of symbolic space, which represents the recognition, mainly on the part of the teacher, of the *raison d'être* of the TAE in the university.

Keywords: Technicians in educational matters. Professionalization. Discourse Analysis. Professional socialization. Higher education.

RÉSUMÉ

Cette recherche, de nature qualitative, liée à la ligne Formation des Enseignants, Théories et Pratiques Éducatives, a cherché à comprendre comment le professionnel technique en affaires éducatives (TAE) est inséré dans l'espace universitaire public brésilien. Diplômé en pédagogie ou en autres diplômes, le TAE commence à décrire les chemins pour la reconnaissance de son rôle dans le processus éducatif des universités publiques, un scénario dans lequel les enseignants prédominent. Dans cette recherche, nous avons cherché à identifier l'endroit où du TAE à l'université, en essayant de comprendre le rôle qu'il a joué et de sauver une épistémologie de sa pratique, puisque son identité professionnelle est construite à partir de l'expérience de faire et des relations avec d'autres personnes qui développent leur travail. Il était basé sur les contributions théoriques de Maurice Tardif, qui considère dans l'ensemble des connaissances professionnelles un élément essentiel pour que les professions puissent être reconnues; et Claude Dubar, dont les études traitent du processus de socialisation par activité professionnelle, qui permet à l'individu de se reconnaître et l'autre. Dans la recherche d'identifier comment les TAES agissent pour définir leur place dans une institution de niveau supérieur, nous trouvons dans les éléments d'Analyse du Discours qui ont permis de construire un moyen d'interpréter le discours sujet-TAE qui est produit et acquiert le sens au sein la réalité socio-historique-idéologique dans laquelle elle est insérée et la relation avec les nombreuses voix qui composent l'université. Avec des entretiens semi-structurés menés avec deux TAES d'un établissement d'enseignement supérieur dans le sud du Brésil, un corpus a été créé pour l'analyse, qui a cherché à identifier comment le sujet-TAE signifie être TAE. Dans ce chemin d'interprétation, il a été possible de constater que la reconnaissance du rôle du TAE est liée à la manière dont la relation TAE-professeur se produit. En outre, il a été observé que la question de l'endroit comporte à la fois une dimension concrète de l'espace physique et organisationnel, avec des secteurs spécialisés pour les demandes pédagogiques, dans lesquels le professionnel est inséré, et une dimension de l'espace symbolique qui représente la reconnaissance, surtout de la part de l'enseignant, de la raison d'être du TAE à l'université.

Mots clés: Techniciens en matière d'éducation. Professionnalisme. Analyse du discours. Socialisation professionnelle. Enseignement supérieur.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Categorias essenciais na AD – “ Caixa de Conceitos”	66
Quadro 02 - Noções fundamentais ao dispositivo teórico da AD.....	68

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso
AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
ARE	Aparelho Repressivo do Estado
CAPES	Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DAA	Divisão de Assessoria Administrativa
DAAE	Divisão de Assessoria em Assuntos Educacionais
DASP	Departamento Administrativo do Pessoal Civil
EAD	Educação a Distância
EDUFRGS	Escola de Desenvolvimento dos Servidores da UFRGS
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PP	Projeto Pedagógico
PROGESP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUCRCE	Plano Único De Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos
REUNI	Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UBA	Universidad de Buenos Aires
UDELAR	Universidad de La República
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais

SUMÁRIO

1 COMECAMOS PELO INÍCIO	14
1.1 Meu lugar, a UFRGS	21
2 OS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS: PORQUE ESTUDAR O TRABALHO DESSES PROFISSIONAIS?	25
2.1 o que buscamos com a pesquisa	33
2.1.1 <i>Objetivo geral do estudo</i>	33
2.1.2 <i>Objetivos específicos</i>	33
3 UM ESTUDO DO ESTADO DA ARTE: UM PROFISSIONAL CUJA ATUAÇÃO COMEÇA A SER OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	34
4 A UNIVERSIDADE COMO INSTITUIÇÃO	45
4.1 De Kant e <i>O Conflito das Faculdades</i> à universidade dos nossos dias ...	46
4.2 A educação universitária brasileira	48
5 A CAMINHADA DE COMPREENSÃO DO ESPAÇO DOS TAES: HORIZONTES PARA A INTERPRETAÇÃO	53
5.1 os processos de profissionalização e a construção de identidades profissionais	53
5.2 Assessores pedagógicos na universidade, um tema que carece de aprofundamento	57
5.3 Quadro teórico da Análise de Discurso, um horizonte para a interpretação	59
5.3.1 <i>Análise do Discurso de linha francesa</i>	61
5.3.2 <i>A AD, suas especificidades e seus conceitos fundamentais</i>	63
5.3.3 <i>Outros conceitos importantes para o dispositivo teórico-metodológico da AD</i>	67
6 UMA APROXIMAÇÃO METODOLÓGICA	69
6.1 Caracterização do estudo	71
6.2 O espaço de pesquisa e aqueles que partilham comigo a experiência de “Ser TAE”	71
6.3 Construindo os caminhos para uma interpretação	72
7 SER TAE NA UNIVERSIDADE	75
7.1 Um ensaio de análise: a complexidade de ser TAE na universidade	78
7.1.1 <i>No campo de forças da universidade: o TAE e sua relação com professores e alunos</i>	80
7.1.2 <i>TAES, professores e alunos</i>	89
8 UM LUGAR PARA O TAE NA UNIVERSIDADE	93
8.1. Uma proposta de delineamento do trabalho do TAE a partir da criação de um lugar	94

8.1.1 <i>uma divisão de assessoria em assuntos educacionais</i>	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	102
APENDICE A - ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS	107
APENDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	108

1 COMECEMOS PELO INÍCIO

Nesta pesquisa, me propus a investigar o trabalho de uma categoria profissional da qual também faço parte. De uma forma ou de outra, quer seja por minha atuação diária, quer seja pela pesquisa acadêmica, o trabalho e seu espaço na vida acompanham a minha trajetória desde muito cedo. Foi pelo trabalho que pude ter a possibilidade de continuar estudando. Foi no trabalho que amadureci como pessoa, como ser humano. No trabalho fiz amizades profundas e construí relações duradouras.

Começo minha jornada no mundo do trabalho aos 14 anos. Para alguns pode parecer que começar a trabalhar ainda na pré-adolescência é demasiado cedo. Mas, sem entrar no mérito da discussão sobre qual a idade mais adequada para que isso aconteça, preciso dizer que no meu caso particular o trabalho naquele momento foi fundamental e definiu rumos na minha história. Nascida em uma família com poucos recursos financeiros, vi na possibilidade de trabalhar uma forma de ampliar meus horizontes e de poder adquirir coisas que meus pais não tinham condições de me proporcionar. Como atendente de uma vídeo-locadora, primeiro só aos finais de semana, depois todos os dias após as aulas do ensino fundamental, ingresso no mundo do trabalho e inicio um processo de aprendizado e amadurecimento. Nesse primeiro emprego, digamos assim, ainda que não tivesse caráter formal do ponto de vista legal, fiz aprendizados que levei para a vida e pude descobrir em mim algumas características e habilidades que começaram a emergir naquela época e que são importantes até hoje, dentre essas, a habilidade de me comunicar e o gosto pelas atividades que envolvem um contato direto com as pessoas. De lá para cá, nunca mais parei. São 24 anos de trabalho, 18 deles como servidora pública.

Depois da primeira experiência, o trabalho passou a ser uma constante em minha vida. No ensino médio, em que cursei o ensino técnico em administração, minha permanência nesse universo se deu sob a forma de estágios em importantes instituições públicas da capital do Rio Grande do Sul: Hospital Presidente Vargas, Prefeitura de Porto Alegre e Hospital Nossa Senhora da Conceição. Concluída essa etapa, quando me preparava para o concurso vestibular, comecei a prestar também concursos públicos, ao mesmo tempo em que trabalhava no comércio. Em outubro de 1998, fui aprovada em concurso para a Prefeitura de Gravataí, e em julho de 1999

inicie minhas atividades como fiscal municipal, permanecendo em exercício até dezembro de 2010.

Com 20 anos de idade recém feitos, tem início a minha jornada como servidora pública. Uma experiência formadora, que atravessou anos da minha vida, que me fez conhecer pessoas admiráveis, cujas condutas me servem de inspiração até hoje, e outras tantas que me decepcionaram por não se dedicar, por não honrar o lugar no serviço público, por contribuir para a imagem negativa que, de um modo geral, se tem em relação aos servidores públicos. Quase ao mesmo tempo em que eu, por assim dizer, me “formava” como servidora pública, também era aluna do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E em agosto de 2010, passada uma década do ingresso na graduação, após muitos dias em que me levantava cedo para assistir às aulas e trabalhava à tarde e finais de semana como fiscal, consegui obter o tão sonhado diploma de Licenciada em Letras.

O ano de 2010 é de fato um ano marcante para mim. Ano que concluí a graduação, que prestei o concurso para técnica em assuntos educacionais da UFRGS e que fui nomeada para o cargo de professora no Município de Gravataí. Ano em que me despedi das funções de fiscal, exercidas com zelo e dedicação por quase 11 anos, que me despedi do convívio diário com amigos que me acompanharam por mais de uma década na rotina de trabalho.

Falar dessa caminhada é uma forma de demonstrar também uma das razões de ter empreendido uma pesquisa sobre uma classe trabalhadora da qual passei a fazer parte desde 2012. Ao recordar meu caminho, percebo a dimensão que o trabalho sempre teve em minha vida e tudo o que ele fez e faz de mim. Nesses últimos 5 anos, passo a ser inquietada por essa nova etapa da vida profissional, por um novo espaço de trabalho e por tudo que se relaciona ao exercício das funções minhas e de meus colegas técnicos, e por isso me detenho um pouco mais nessas memórias desses meus primeiros passos no serviço público federal.

Ainda me recordo com muita nitidez a ansiedade que marcou os dias que transcorreram entre a minha nomeação e o início do exercício das atividades como Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Apesar de ter sido aluna daquela instituição por cerca de uma década, nunca soubera da existência desse profissional e tampouco se algum dia fora atendida por algum. Nada mais natural, pois, como alunos, em geral temos uma visão bastante reduzida

de como funciona a estrutura da universidade. O que sabemos é de nossas aulas e de nossos professores, um pouco sobre o currículo do curso que frequentamos e quase nada sobre outros profissionais que atuam para dar suporte a tudo o que acontece dentro e fora da sala de aula.

Assim, às portas de começar minhas atividades, eu não tinha ideia do que me esperava logo ali em frente, eu não tinha um modelo de profissional do cargo que eu assumira que pudesse me servir de norte para materializar um pouco mais no meu pensamento o que passaria a ser a minha rotina nos dias seguintes. A única referência que me acompanhava era uma descrição sucinta do cargo, que constava no edital do concurso e que mais me angustiava do que me acalmava naquele momento de incertezas.

Cerca de um ano antes, quando fora nomeada para ser professora em Gravataí, eu tinha muita clareza do que me esperava. Uma vida inteira como aluna de inúmeros professores faz com que tenhamos muitos modelos de como significar o “ser professor”. Todos aqueles que ingressam no magistério parecem ter muita clareza do tipo de professor que querem ser e daquele que não querem. E comigo não era diferente. Tinha no meu coração e na minha memória a inspiração dos meus melhores mestres para servir de base à professora que eu desejava me tornar. Ao longo do ensino fundamental e médio, cursados em escolas públicas estaduais nos municípios de Alvorada e Porto Alegre, respectivamente, eu tivera o privilégio de ter sido aluna de vários professores que marcaram a minha memória, que influenciaram a minha decisão de me tornar professora, nos quais me inspirei para estabelecer mentalmente o modelo de docente que tencionava ser. Como afirma Tardif (2002), as experiências escolares anteriores à docência são elementos importantíssimos para a construção dos saberes docentes:

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo. (TARDIF, 2002, p.20)

Aqueles professores especiais de minha trajetória de estudos básicos foram os que buscaram inovar na sala de aula, que propunham atividades em que eu me tornava feliz ao aprender, que usavam metodologias e estratégias diferenciadas para proporcionar oportunidades de aprendizado para os alunos e, sobretudo, que não se limitavam a apresentar os conteúdos de suas áreas, mas que desejavam que nós alunos refletíssemos sobre a vida e procuravam nos estimular para que tivéssemos um anseio pela mudança de nossa condição social. Para uma criança pobre, cuja família dispunha de poucos recursos financeiros, como era meu caso, esses professores tornavam a escola um espaço que nos abria horizontes, que nos possibilitava uma transformação de contexto no futuro, pois suas palavras de incentivo faziam com que nós nos acreditássemos capazes de um dia estar em outro lugar e de melhorarmos nossas vidas.

Desse modo, desde o meu ingresso no curso de Letras, o que me movia era o desejo de ser uma professora que pudesse inspirar em meus alunos o mesmo desejo de mudança que os meus professores me inspiraram um dia. Era esse o ideal que me movia para o caminho da docência. E minha caminhada como professora no ano de 2011 foi percorrida com essa finalidade. Porém, a escola não era um espaço tão amigável como o que eu idealizara. Tendo projetado uma imagem da sala de aula que eu tivera quando aluna, há décadas atrás, deparei-me com um universo que se modificara, no qual a relação professor-aluno era um pouco diferente daquela idealizada, em que os obstáculos para realizar meu trabalho tal como eu tencionava eram inúmeros. E brotou em mim um certo desencantamento quando percebi que eu não tinha me preparado o suficiente para lidar com as adversidades do universo-escola.

Nesse caminho, quando eu vivia os dissabores de uma realidade inesperada, diferente de minhas aspirações, quando eu estava decidida a abandonar precocemente a carreira docente, surge, pois, a oportunidade de empreender um novo projeto: trabalhar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com a nomeação, no final de 2011, para assumir uma vaga de Técnico em Assuntos Educacionais, obtida por meio de aprovação em concurso público realizado no ano anterior, logo após a conclusão do curso de graduação. Era uma oportunidade que naquele momento eu acreditava que não mais teria, ao menos em relação àquele concurso, já que ocupava a 27ª posição e as vagas anunciadas no certame eram apenas 07.

Vividas as emoções da chegada do telegrama indicando minha nomeação para o cargo, passou a inquietar-me a inexatidão do caminho que eu iria trilhar. Um Técnico em Assuntos Educacionais era uma figura nebulosa para mim. Se por um lado parecia muito clara a descrição das atividades do cargo no edital, ao mesmo tempo eu me perguntava: se aquele era um profissional de tamanha relevância no contexto educacional da universidade – ao menos era o que parecia no texto do edital – por que eu, em quase uma década dentro da UFRGS, não conhecera nenhum? Ao menos não me recordava de ter conhecido. Verdadeiramente, o que mais me inquietava era o peso da responsabilidade que as atividades descritas me impunham e o fato de que eu não conseguia dar materialidade àquilo que lia, tampouco me sentia preparada. Não conseguia me imaginar assumindo um lugar, um espaço no ensino superior, tendo sido preparada para a educação básica, especificamente para o ensino de língua portuguesa, literatura e língua francesa. Além disso, sequer lembrava de algum profissional que ocupasse aquele cargo e que pudesse me servir de modelo. Aquela frase “coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo” trazia consigo um peso que me parecia demasiado para alguém com tão pouca experiência e nenhuma preparação mais específica para a educação superior.

Era muito difícil me imaginar chegando em qualquer um dos cursos da UFRGS na semana seguinte, munida de meu diploma de Licenciada em Letras embaixo do braço, e começar a “coordenar atividades de ensino, de planejamento e orientação”. Talvez por isso, antes de iniciar meu exercício, quando da realização de uma entrevista na Divisão de Ingresso, Mobilidade e Acompanhamento da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP) na UFRGS, cujo objetivo, segundo o que me fora explicado, era identificar o perfil do servidor recém-chegado para encontrar um espaço adequado para a sua lotação, quando me foi perguntado onde eu gostaria de trabalhar, eu tenha respondido que tinha preferência por ser lotada no Colégio de Aplicação. Na verdade, eu indiquei a escola básica porque esse era um espaço que eu já tivera alguma experiência, ainda que por curto período de tempo, e onde me parecia que pudesse ser mais fácil exercer funções como as descritas para o cargo. Meu desejo era então poder estar em um espaço em que eu me sentisse mais confortável, tamanha a minha angústia. Esse medo que me rondava era o ápice de

uma série de sentimentos que passei a experimentar após a conclusão do curso de Licenciatura em Letras. Durante toda a graduação, eu trabalhara na Prefeitura Municipal de Gravataí, ocupando o cargo de fiscal municipal. Nesse tempo, acalentava o sonho de me tornar professora, de encontrar uma atividade que acreditava que faria com que me sentisse útil e produtiva, enchia meu coração de um idealismo e de uma vontade de fazer a diferença na vida dos alunos. A frustração da atuação docente ainda era uma chaga aberta em meu ser, e assombrava-me o medo de viver uma outra experiência decepcionante, sobretudo porque para essa eu não me sentia preparada. Acrescentava-se o medo de frustrar expectativas daqueles que aguardavam o meu trabalho na universidade.

Em torno de uma semana após a entrevista, fui informada de que minha designação era para a Faculdade de Veterinária, o que representou, sem sombra de dúvida, mais angústia. Que conhecimento tinha eu sobre o curso de Medicina Veterinária? Como poderia desempenhar minhas funções em um lugar cujas atividades eram para mim totalmente desconhecidas? Como eu seria recebida? Como seria tratada? O que eu de fato faria lá? O que esperavam de mim e do meu trabalho? Dispunha eu dos saberes necessários para o exercício de minhas funções? Outras tantas perguntas eu me fazia e não tinha respostas. Era, pois, uma longa jornada que se iniciaria, e eu já percebia isso.

As respostas eu só as encontraria no enfrentamento da situação. Não havia livros, manuais ou pessoas que naquele momento pudessem me amparar. Seria só na experiência diária que eu poderia refletir e buscar a solução para o que me inquietava, pois, conforme Tardif (2002), os saberes profissionais se consolidam no fazer:

[...] no âmbito dos ofícios e profissões, não se pode falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. (TARDIF, 2002, p.11)

Início meu exercício na Faculdade de Veterinária da UFRGS em 02 de janeiro de 2012. Ao me apresentar para iniciar as atividades, fui informada de que minhas funções, dado que o cargo era técnico em assuntos educacionais, seriam exercidas na Comissão de Graduação do curso de Medicina Veterinária. No âmbito da UFRGS, cada curso conta com uma comissão de graduação, cujas atribuições, conforme o

estatuto da instituição, incluem coordenar o curso a ela vinculado, organizar seu currículo e grade de horário, bem como atuar em outras questões relacionadas ao ensino. Compostas por docentes representantes de departamentos que oferecem disciplinas ao curso e de representante discente, as comissões de graduação elegem entre seus componentes um docente que exercerá a função de coordenador e outro para a função de coordenador substituto.

Como egressa de um curso da UFRGS, já tinha tido algum contato com a comissão de graduação, e nos estudos preparatórios para o certame, havia lido o estatuto e o regimento da instituição, então era de meu conhecimento, de forma superficial, o que o setor em que eu trabalharia representava na universidade.

Meus primeiros dias de trabalho, tal como haviam sido aqueles que antecederam ao início das atividades, foram inquietantes. Deparei-me com um universo de nomes, setores, docentes, discentes, disciplinas, horários, entre outras tantas informações totalmente novas. Era uma gama de informações que me pareciam infundáveis. Passava os dias angustiada por não conhecer tudo, por não saber informações fundamentais do dia a dia. Dei-me conta de que antes de ser de fato TAE, caberia conhecer aquele espaço complexo do qual eu passara a fazer parte. Na rotina administrativa, na companhia de duas servidoras assistentes em administração e de um colega TAE que havia ingressado poucos meses antes de mim, eu ia fazendo meus aprendizados, não sem ir embora para casa todos os dias com o gosto amargo da angústia que me causava a sensação de que não daria conta, de que era demasiado complexo para mim, de que melhor seria ir para outro lugar.

Passados os primeiros meses, comecei a perceber que viver uma espécie de estágio como “secretária” de comissão de graduação seria uma experiência necessária, pois era preciso ter domínio da rotina, e a isso eu me apegava para poder construir um lugar para mim.

Não foi nos primeiros dias, nem nos primeiros meses, talvez nem mesmo nos primeiros anos que pude exercer plenamente as funções de técnica em assuntos educacionais. Também não tenho certeza de que hoje eu consiga ser TAE em toda a dimensão do que isso representa. No princípio, não era nada mais do que aprendiz. E até encontrar um lugar para a dimensão pedagógica do meu trabalho, foi um caminho construído pouco a pouco. Até sentir segurança para opinar sobre o curso, para orientar docentes e discentes, para tomar parte nos debates cujo tema era

ensino, foi preciso que eu mesma pudesse amadurecer e me enxergar como profissional capaz de assumir esse papel de TAE, um papel que se desenha, se expande e se consolida para mim ainda nos dias de hoje, especialmente por esta pesquisa acadêmica, em que aprendo pelos discursos de outros, cujas vivências se assemelham as minhas.

Dessa minha breve narrativa, a partir da experiência particular, única e irrepetível porque pessoal, surgiu o desejo de olhar com mais atenção a caminhada dos técnicos em assuntos educacionais nas instituições de ensino, constituindo-se assim um objeto de investigação. Do modo como vivo minha própria experiência diária, percebo que me aproximo daqueles que têm comigo em comum a jornada como técnicos em assuntos educacionais em uma universidade, em cursos de graduação diferentes daqueles em que se graduaram e que têm dúvidas, dilemas, anseios, desejos e expectativas que se assemelham aos meus. Ao trazer aqui a minha fala e a de outros dois técnicos em assuntos educacionais, sei que emergem outras vozes, outros dizeres, outros discursos que compõem a tessitura de tudo que dizemos. E ao sondar esses dizeres, perscrutamos outros tantos de que nem lembramos mais, mas que estão presentes em tudo o que se diz e revelam a infundável teia das relações sociais.

Na tentativa de compreender o lugar dos TAES é que me lancei nesse desafio da pesquisa, pela qual não se pretende encontrar respostas completas ou definitivas, mas deter um olhar mais atento ao trabalho desses profissionais, ao mesmo tempo em que se expõe a complexa dinâmica da dimensão do trabalho pedagógico na universidade.

1.1 Meu lugar, a UFRGS

Como já foi dito, a origem desta pesquisa está no meu próprio fazer como TAE em uma instituição de ensino superior. O campo de trabalho e minha inserção nesse espaço é que suscitaram as inquietações que me motivaram a investigar o papel de um profissional investido no cargo que também ocupo. Nessa trajetória de pesquisa, antes de investigar o trabalho do Técnico em Assuntos Educacionais de modo mais geral, procurei olhar para o meu próprio lugar e, no esforço de compreensão da minha própria caminhada, me volto também para a instituição de que faço parte.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul começa sua história com a Fundação da Escola de Farmácia e Química em 1895. Depois disso vieram a Escola de Engenharia, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito. No princípio, eram escolas isoladas, mas em 1934 foi criada a Universidade de Porto Alegre.

Em 1947 a então Universidade de Porto Alegre passou a ser denominada Universidade do Rio Grande do Sul, que na época também se compunha das Faculdades de Direito e Odontologia de Pelotas e da Faculdade de Farmácia de Santa Maria, as quais foram posteriormente desincorporadas. Em 1950 a instituição foi federalizada, passando à esfera administrativa da União.

Com reconhecido espaço no cenário nacional, a UFRGS oferece atualmente 94 cursos de graduação presenciais e 02 na modalidade EAD, 77 cursos de mestrado e 73 de doutorado, 10 cursos de mestrado profissionalizante, além de 147 de pós-graduação *lato sensu*. O corpo docente constitui-se de 2.791 professores atuantes no ensino superior e 114 no ensino básico (Colégio de Aplicação). O corpo técnico-administrativo compõe-se de 2.678 servidores. No que se refere ao corpo discente, em 2016/2 eram 32.793 alunos de graduação, 4.411 em cursos pós-graduação *lato sensu*, 5.791 em cursos de mestrado acadêmico, 428 em cursos de mestrado profissional e 5.982 em cursos de doutorado¹.

Segundo dados relativos à avaliação de desempenho dos servidores da UFRGS no ano de 2015, disponibilizados pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP) em 27 de outubro de 2016, o quadro técnico-administrativo compunha-se, até 05 de maio de 2016, de 2.678 servidores. O levantamento apresentou um panorama importante sobre o quadro técnico da instituição, pois possibilita observar características relevantes sobre os profissionais. Observa-se um perfil heterogêneo, em especial no que concerne ao grau de escolaridade, pois, se por um lado há profissionais com curso de Doutorado, há também outros que são declarados como “com ensino fundamental incompleto”. Portanto, em uma mesma instituição, coatuam profissionais altamente especializados e outros que tiveram pouco acesso à escolarização.

Cabe ressaltar, porém, que a instituição vem empreendendo esforços para oportunizar a qualificação de seus técnicos. A criação da Escola de Desenvolvimento

¹ Dados disponíveis na página da UFRGS na internet < <http://www.ufrgs.br/proplan/servicos/ufrgs-em-numeros> > último acesso em 05/08/17.

dos Servidores da UFRGS (EDUFRGS), foi, sem sombra de dúvida, um importante passo para a qualificação. A EDUFRGS constitui-se como um espaço dentro da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas cuja missão é proporcionar a capacitação de servidores, promovendo e orientando um conjunto de atividades de aprendizagens capazes de impulsionar o desenvolvimento pessoal e profissional. As atividades têm o propósito de desenvolver competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais, que visam a ascensão do servidor na carreira do cargo que ocupa ou em atividades gerenciais. Dessa forma, as ações ofertadas pela EDUFRGS constituem processos permanentes de aprendizagem realizados no e para o trabalho, nas quais são propiciadas as trocas de saberes e experiências pessoais e profissionais. Apesar de sua criação ser recente, a EDUFRGS vem contribuindo de modo significativo para as transformações do perfil de servidores da instituição, tanto dos técnicos quanto dos docentes.

Com diversas ações de aperfeiçoamento desenvolvidas na própria UFRGS, a EDUFRGS destaca-se também pelo gerenciamento de todo o programa de incentivo educacional para custeio de cursos de educação formal, da educação básica à pós-graduação, o que vem oportunizando aos servidores a possibilidade de continuarem sua jornada formativa. Graças a esses incentivos, diversos servidores têm conseguido, assim como eu, continuar sua caminhada de qualificação, no intuito de que o trabalho desempenhado na Universidade seja cada vez mais reconhecido pela qualidade.

Pode-se dizer que o perfil diverso e heterogêneo em relação à escolaridade dos servidores é notadamente reflexo de um processo histórico no serviço público. Até a constituição de 1988, a realização de concursos públicos para ingresso não era obrigatória em todas as esferas. Desse modo, alguns dos funcionários ativos na UFRGS não prestaram concurso para ingressarem no quadro técnico. Além disso, até a intensificação das terceirizações, iniciadas na década de 90, os órgãos do poder público precisavam compor seu quadro técnico com profissionais de todos os níveis, inclusive com profissionais de apoio, com pouca ou nenhuma escolarização. Portanto, hoje muitos servidores ainda em atividade são ocupantes de cargos de nível de apoio já extintos, ou seja, de cargos cujas funções foram terceirizadas, tais como os de higienização, de segurança predial e patrimonial, de manutenção, etc. Cabe ressaltar que, no contexto atual, os serviços de apoio são realizados majoritariamente por

funcionários terceirizados, que até 2016, segundo dados da instituição, totalizavam 1.955 pessoas.

A mudança de perfil do quadro se intensifica, sobretudo, nos anos 2000, quando se observa, segundo os dados disponibilizados pela PROGESP, um crescimento do quantitativo de servidores ocupantes de cargos dos níveis D e E do plano de carreira, cuja exigência para acesso é ensino médio ou técnico e ensino superior, respectivamente, e um decréscimo significativo do quantitativo de servidores ocupantes de cargos de nível A, B e C, cuja escolarização é o ensino fundamental. Em maio de 2015, dos 2.678 servidores que compunham o quadro técnico-administrativo da UFRGS, 1.270 ocupavam cargos cuja exigência para acesso é o ensino médio (47%), e 823 ocupavam cargos cuja exigência de acesso é o ensino superior (31%). Portanto, apenas 22% dos servidores da UFRGS ocupa cargos cuja exigência para acesso é inferior ao ensino médio.

Neste cenário, é importante acrescentar que diversos servidores, ainda que ocupantes de cargos de ensino fundamental, têm buscado melhorar sua qualificação, por meio da realização de estudos de nível médio, técnico e superior, haja vista que isso representa, inclusive, a melhoria de sua remuneração, já que a Lei Federal 11.091/ 2005 oportuniza gratificação de incentivo à qualificação. Ao final de 2015, apenas 7% dos servidores tinham somente o ensino fundamental.

Assim, conclui-se que no contexto atual quase metade dos servidores da Universidade ocupa cargos de nível superior, e que três quartos ocupam cargos com exigência de, no mínimo, o ensino médio, sendo crescente o processo de qualificação.

2 OS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS: PORQUE ESTUDAR O TRABALHO DESSES PROFISSIONAIS?

A categoria profissional do cargo Técnico em Assuntos Educacionais na esfera federal se constitui nos anos 70. A Lei 5.645 de 10 de dezembro de 1970 estabeleceu diretrizes para a classificação dos cargos do serviço civil da união e das autarquias federais. No artigo 2º da norma, é definido o grupo “Outras atividades de nível superior”, no qual se enquadra o Técnico em Assuntos Educacionais. Na mesma lei fica estabelecida a elaboração de um plano de classificação dos cargos, sendo designada para tanto uma “Equipe Técnica de alto nível” a ser presidida pelo dirigente do órgão de pessoal de cada um dos órgãos da esfera federal. Essa equipe seria responsável pelos estudos técnicos para inclusão dos cargos no novo plano, sendo o elo de ligação entre os órgãos do serviço público federal e o órgão central do Sistema de Pessoal. (BRASIL, 1970).

Nos anos que se seguiram à publicação da Lei 5.645/70, encontra-se uma série de atos regulamentadores da norma, decretos presidenciais que vão estabelecendo a organização das diferentes categorias profissionais integrantes do serviço federal.

Em 1973 o Decreto 72.493, de 19 de julho, dispõe sobre o grupo “outras atividades de nível superior” definidas no artigo 2º da Lei 5.645/70. No artigo 3º são elencadas as categorias funcionais que integram o grupo, dentre as quais o Técnico em Assuntos Educacionais, juntamente com Médico, Engenheiro, Psicólogo, Farmacêutico, Bibliotecário, Geólogo, etc. No mesmo artigo, fica definido que as classes profissionais indicadas seriam também organizadas em escalas de níveis, cuja descrição estava discriminada em tabela anexa ao documento. No caso do Técnico em Assuntos Educacionais, a tabela definiu os níveis A, B e C. (BRASIL, 1973).

No Decreto 72.493/70 foi definido que o ingresso na carreira de Técnico em Assuntos Educacionais seria por meio de concurso público para a classe inicial e que a exigência para realização de concurso era ser portador de “diploma de bacharel em Pedagogia ou dos cursos superiores de Psicologia, Filosofia, Ciências Sociais e Educação Física”. (BRASIL, 1973a).

Ainda em 1973, por meio da Portaria 146 de 17 de agosto, o Diretor-Geral do Departamento Administrativo do Pessoal Civil (DASP) aprova as especificações de classes do grupo “Outras atividades de nível superior”, referido no artigo 2º da Lei

5.645/70. No caso do Técnico em Assuntos Educacionais, encontra-se uma descrição detalhada para cada uma das classes, com definição de exigências e descrição de atividades a serem desenvolvidas. A classe de acesso inicial era a “A”, cujas definições na legislação eram as seguintes:

DENOMINAÇÃO DA CLASSE: TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS
A. CODIGO: NS-927.4 DESCRIÇÃO SUMÁRIA DAS ATRIBUIÇÕES DA CLASSE: Atividades de execução qualificada, sob supervisão superior, de trabalhos pedagógicos, visando à solução de problemas de educação, de orientação educacional, administração escolar e de educação sanitária.
EXEMPLOS TÍPICOS DE TRABALHOS DA CLASSE: 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 periódicos. 18.Desempenhar tarefas semelhantes. - Na especialidade de Educação Sanitária: 1.Analisar as necessidades de educação e mudança de comportamento das populações ou clientela, identificadas pelos serviços ou programas de saúde. 2.Pesquisar e estudar os condicionantes culturais, socioeconômicos e educacionais, dos comportamentos vinculados à magnitude, gravidade e possibilidade de expansão dos problemas de saúde. 3.Participar da definição dos objetivos educacionais visando a defesa e proteção da saúde individual e coletiva dentro dos programas de combate e profilaxia das doenças e de promoção da saúde. 4.Participar da elaboração de estratégias educacionais adequadas às metas dos programas. 5.Colaborar na aplicação, avaliação e adequação de modelos já disponíveis para estudo e reformulação das relações médico x paciente, enfermeira x paciente, serviços de saúde x comunidade. 6.Colaborar na construção de modelos para ação educativa e a participação de diferentes grupos da população, na solução dos problemas de saúde. 7.Aplicar e avaliar modelos de aprendizagem. 8.Participar da elaboração e aplicação de modelos de capacitação de pessoal para as tarefas de educação em saúde. 9.Participar da ação conjunta com o Sistema de Educação no que concerne à saúde. 10.Colaborar na seleção e elaboração de material educativo baseados em pesquisas sobre as necessidades e as percepções dos diferentes grupos de população em matéria de saúde. 11.Emitir

pareceres sobre assuntos de sua competência. 12.Fornecer dados estatísticos de suas atividades. 13.Apresentar relatórios periódicos. 14.Desempenhar tarefas semelhantes. FORMA DE RECRUTAMENTO: Concurso Público ou outra forma legal de provimento, observada a respectiva especialidade. QUALIFICAÇÕES ESSENCIAIS PARA O RECRUTAMENTO: Escolaridade: Diploma de Bacharel em Pedagogia, ou dos cursos superiores de Psicologia, Filosofia, Ciências Sociais e Educação Física, devidamente registrado. (BRASIL, 1973b)

Já para a classe B da carreira, classe intermediária entre a de acesso e a última de progressão funcional, a Portaria 146/73 DASP assim definiu as especificações:

TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS B - NS-926.6 DESCRIÇÃO SUMÁRIA DAS ATRIBUIÇÕES DA CLASSE: Atividades de coordenação, orientação e execução especializada de trabalhos pedagógicos visando à solução de problemas de educação, de orientação educacional, administração escolar e de educação sanitária. **EXEMPLOS TÍPICOS DE TRABALHOS DA CLASSE:** 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 periódicos. 18.Desempenhar tarefas semelhantes. - Na especialidade de Educação Sanitária: 1.Orientar e executar a análise das necessidades de educação e mudança do comportamento das populações ou clientela identificadas pelos serviços ou programas de saúde. 2.Coordenar as pesquisas e estudos dos condicionantes (culturais, socioeconômicos e educacionais) dos comportamentos vinculados à magnitude, gravidade e possibilidade de expansão dos problemas de saúde. 3.Colaborar na definição dos objetivos educacionais visando à defesa e proteção da saúde individual e coletiva dentro dos programas de combate e profilaxia das doenças e de promoção da saúde. 4.Elaborar estratégias educacionais adequadas às metas dos programas. 5.Aplicar, avaliar e adequar os modelos já disponíveis para estudo e reformulação das relações médico x paciente, enfermeiro x paciente, serviços de saúde x comunidade. 6.Construir modelos para a ação educativa e a participação de diferentes grupos da população, na solução dos problemas

de saúde. 7.Orientar a aplicação e avaliação de modelos de aprendizagem. 8.Elaborar e aplicar modelos de capacitação de pessoal para as tarefas de educação em saúde. 9.Exercer ação conjunta com o Sistema de Educação no que concerne à saúde, elaborando modelos para a seleção e organização do conteúdo e das atividades educacionais visando à educação em saúde nas escolas de ensino fundamental, bem como participando da reciclagem e formação do pessoal docente em matéria de educação para a saúde. 10.Selecionar e elaborar material educativo com base em pesquisas sobre as necessidades e as percepções dos diferentes grupos de população em matéria de saúde. 11.Emitir pareceres sobre assuntos de sua competência. 12.Fornecer dados estatísticos de suas atividades. 13.Apresentar relatórios periódicos. 14.Desempenhar tarefas semelhantes. FORMA DE RECRUTAMENTO: Progressão funcional dos ocupantes de cargos da classe A de Técnico em Assuntos Educacionais ou outra forma legal de provimento. QUALIFICAÇÕES ESSENCIAIS PARA O RECRUTAMENTO: Escolaridade: A exigida para ingresso na Categoria Funcional. Experiência: 3 (três) anos de efetivo exercício na classe A de Técnico em Assuntos Educacionais, e 4 (quatro), no mínimo, de experiência profissional. Outras Qualificações: Diploma ou certificado de conclusão de curso de especialização ou aperfeiçoamento, com vistas ao exercício das atribuições da classe B de Técnico em Assuntos Educacionais. (BRASIL, 1973b)

Por fim, para a classe C da Carreira, a classe final a que poderia chegar o Técnico em Assuntos Educacionais, tem-se na Portaria 146/73 as seguintes definições:

TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS C NS-927.7 DESCRIÇÃO SUMÁRIA DAS ATRIBUIÇÕES DA CLASSE: Atividade de supervisão, coordenação, programação ou execução especializada, em grau de maior complexidade, referentes a trabalhos de pesquisa e estudos pedagógicos, visando à solução dos problemas de educação, bem como de orientação e técnicas educacionais, administração escolar e educação sanitária. **EXEMPLOS TÍPICOS DE TRABALHOS DA CLASSE:** 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 cursos 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. - Na especialidade de Educação Sanitária: - Supervisionar, coordenar e programar a análise das necessidades de educação e mudança do comportamento das

populações ou clientela identificadas pelos serviços ou programas de saúde.

2. Supervisionar as pesquisas e estudos dos condicionantes (culturais, socioeconômicos e educacionais) dos comportamentos, vinculados à magnitude, gravidade e possibilidade de expansão dos problemas de saúde.
3. Definir os objetivos educacionais visando à defesa e proteção da saúde individual e coletiva dentro dos programas de combate e profilaxia das doenças e de promoção da saúde.
4. Supervisionar a elaboração de estratégias educacionais adequadas às metas dos programas.
5. Supervisionar a aplicação, avaliação e adequação dos modelos já disponíveis para estudo e reformulação das relações médico x paciente, enfermeiro x paciente, serviços de saúde x comunidade.
6. Programar e supervisionar a construção de modelos para a ação educativa e a participação de diferentes grupos da população, na solução dos problemas da saúde.
7. Supervisionar a aplicação e avaliação de modelos de aprendizagem.
8. Supervisionar a aplicação de modelos de capacitação de pessoal para as tarefas de educação em saúde.
9. Promover ação conjunta com o Sistema de Educação no que concerne à saúde, por meio de modelos para a seleção e organização do conteúdo e das atividades educacionais visando à educação em saúde nas escolas de ensino fundamental.
10. Participar da reciclagem e formação do pessoal docente em matéria de educação para a saúde.
11. Supervisionar a seleção e elaboração do material educativo com base em pesquisas sobre as necessidades e as percepções dos diferentes grupos de população em matéria de saúde.
12. Assessorar os órgãos de extensão, comunicação e desenvolvimento econômico, particularmente no que concerne ao conteúdo e aos métodos de educação para a saúde.
13. Dar pareceres em assuntos de sua especialidade.
14. Fornecer dados estatísticos de suas atividades.
15. Apresentar relatórios.
16. Desempenhar tarefas semelhantes.

FORMA DE RECRUTAMENTO: Progressão funcional dos ocupantes de cargos da classe B de Técnico em Assuntos Educacionais, ou outra forma legal de provimento.

QUALIFICAÇÕES ESSENCIAIS PARA O RECRUTAMENTO: Escolaridade: A exigida para ingresso na Categoria Funcional. Experiência: 3 (três) anos de efetivo exercício na classe B de Técnico em Assuntos Educacionais, e 7 (sete), no mínimo, de experiência profissional. Outras Qualificações: Diploma ou certificado de conclusão de curso de pós-graduação ou de especialização em nível equivalente, com vistas ao exercício das atribuições da classe C de Técnico em Assuntos Educacionais. (BRASIL, 1973b)

Já nos anos 80, a Lei 7.596, de 10 de abril de 1987 (BRASIL, 1987a), estabelece que as universidades e outras instituições de ensino superior terão um Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE) para o pessoal docente e para os servidores técnico-administrativos, aprovado em regulamento pelo Poder Executivo. A regulamentação da lei se deu pelo Decreto 94.664, de 23 de julho do mesmo ano. O Decreto 94.664/87 estabeleceu que os cargos técnico-administrativos das instituições federais de ensino deveriam ser enquadrados em 03 grupos:

I - Grupo Nível de Apoio, compreendendo os cargos e empregos permanentes a que sejam inerentes atividades de apoio operacional, especializado ou não, que requeiram escolaridade de 1º Grau ou experiência comprovada ou ainda conhecimento específico;

II - Grupo Nível Médio, compreendendo os cargos e empregos permanentes a que sejam inerentes atividades técnico-administrativas, para cujo exercício é exigida formação de 2º Grau ou especialização ou formação de 1º Grau, com especialização ou experiência na área;

III - Grupo Nível Superior, compreendendo cargos e empregos permanentes a que sejam inerentes atividades técnico-administrativas, para cujo exercício é exigida formação de 3º Grau ou registro no conselho superior competente. (BRASIL, 1987b)

Para a execução do estabelecido no Decreto 9.664/87, o Ministério da Educação expediu a Portaria nº 475, de 26 de agosto de 1987, que se constitui como norma complementar e estabeleceu subgrupos nos níveis previstos no decreto, bem como níveis para progressão funcional na carreira. O Técnico em Assuntos Educacionais, dentro do enquadramento ao PUCRCE foi incluído no Subgrupo NS-03, “composto de cargos que exigem escolaridade de graduação ou licenciatura de duração plena” (BRASIL, 1987c).

Nos anos 2000, foi criado o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), no âmbito das instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação. O PCCTAE foi estabelecido pela Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005. A partir de então foi realizada uma transição dos servidores técnico-administrativos do Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE) para o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativo em Educação (PCCTAE).

Dentro dessa nova realidade, os servidores técnico-administrativos, categoria ampla na qual o TAE está inserido, passaram a contar com a possibilidade de crescimento, por meio da progressão por capacitação e por mérito profissional.

Com o crescente aumento da qualificação, inicia-se também uma mudança do contexto profissional nas instituições federais, especialmente nas relações de trabalho que se constroem em função do ensino. 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. Nos últimos anos, tem sido regular e frequente a oferta de vagas nos concursos para esses profissionais e, conseqüentemente, aumentaram as nomeações e o ingresso.

As instituições federais de ensino contam com técnicos em assuntos educacionais em atividades diretamente ligadas aos cursos de graduação e em diversos órgãos, tais como pró-reitorias, departamentos, divisões e secretarias.

No atual contexto, posterior à criação do PCCTAE, o cargo Técnico em Assuntos Educacionais tem sua definição estabelecida pelo ofício circular nº 15/2005 da Coordenação Geral de Gestão de Pessoas, Subsecretaria de Assuntos Administrativos da Secretaria Executiva do Ministério da Educação, no qual são descritas seguintes especificações:

PLANO DE CARREIRA DOS CARGOS TÉCNICO - ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO

DESCRIÇÃO DO CARGO

NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO: E

DENOMINAÇÃO DO CARGO: TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS

CÓDIGO CBO:

REQUISITO DE QUALIFICAÇÃO PARA INGRESSO NO CARGO:

ESCOARIDADE: Curso Superior em Pedagogia ou Licenciaturas.

OUTROS:

HABILITAÇÃO PROFISSIONAL:

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

- 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.

Nesse cenário, considerando as atividades do cargo, parece-nos que esse profissional tem papel importante no processo educativo, especialmente se nos ativermos as suas funções de supervisão, análise e orientação, sendo-lhe concedido papel protagonista no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, como figura capaz de criar ou modificar, estabelecer normas e traçar metas. No entanto, levando-se em consideração também que existem relações de poder instituídas na universidade, nas quais os docentes são as figuras centrais do processo educativo,

torna-se necessário avaliar em que medida os técnicos em assuntos educacionais conseguem desempenhar suas atribuições.

Dessa forma, em um espaço em que os docentes é que assumem o papel de coordenação e de normatização, que lugar têm os profissionais técnicos em assuntos educacionais para exercer suas funções definidas na legislação? Terão eles, na prática, oportunidade de desempenhar todas as atividades que lhes são atribuídas? Quais caminhos percorrem para construir uma identidade de técnicos em assuntos educacionais? Quais estratégias utilizam para definir seu espaço de atuação nas diversas unidades em que estão lotados, levando-se em consideração as especificidades das diferentes áreas de formação? Como significam e materializam as atribuições que constam na descrição do cargo na sua atuação diária? Como se sentem os técnicos em assuntos educacionais face ao papel que desempenham (ou que não têm oportunidade de desempenhar) na formação dos estudantes das instituições? Quais os meios que utilizam para refletir sobre a sua prática, tanto individualmente como enquanto categoria profissional?

Essas são, pois, algumas das perguntas que justificam a pesquisa que foi empreendida, especialmente porque há poucos trabalhos que colocam esse profissional no centro de estudos. Tendo-se que essa categoria está presente em todas as universidades federais do Brasil, bem como nos institutos e escolas federais, parece-nos relevante tentar conhecê-la um pouco mais. Além disso, até o presente momento, não há trabalhos publicados sobre técnicos em assuntos educacionais da Região Sul do Brasil, o que motivou também conhecer um pouco mais da realidade na qual estou inserida e comparar a estudos empreendidos em outras regiões.

Acrescento, ainda, como motivação para a pesquisa, meu próprio caminho profissional como técnica em assuntos educacionais, pois percebi, no meu fazer diário ao longo de cinco anos de atuação, o quanto poderia ser relevante aprofundar a reflexão sobre nosso (s) espaço (s) e nosso papel (ou nossos papéis) no processo educativo. Foi da atuação no cotidiano da universidade e do contato com outros colegas de mesmo cargo, com docentes e com alunos que surgiram muitas questões que desejava poder encontrar respostas e outras tantas cujas respostas só podem ser encontradas no contato com aqueles com quem partilho meu trabalho.

2.1 o que buscamos com a pesquisa

2.1.1 Objetivo geral do estudo

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo compreender o papel dos técnicos em assuntos educacionais no processo educativo desenvolvido em uma instituição federal de ensino superior, resgatando, pois, uma epistemologia da prática desse profissional, já que tanto o seu papel e, conseqüentemente sua identidade profissional, se constroem a partir da experiência do fazer diário e das relações com os outros atores do processo educativo.

2.1.2 Objetivos específicos

- a) Identificar, analisar e caracterizar a atuação dos técnicos em assuntos educacionais envolvidos diretamente com o processo educativo em nível de graduação, por meio de suas próprias histórias e reflexões sobre o seu espaço;
- b) Identificar como constituíram uma identidade própria e um espaço nas relações de ensino;
- c) Identificar os saberes envolvidos na atuação dos técnicos em assuntos educacionais, de modo que se possa estabelecer uma epistemologia de sua prática profissional;
- d) Construir, a partir das reflexões promovidas pela pesquisa, um plano para a criação de uma divisão de assessoria pedagógica no ambiente de trabalho, contribuindo para a valorização da dimensão pedagógica do trabalho do TAE;
- e) Analisar a produção de sentidos associados ao lugar ocupado pelo TAE na universidade, às suas atribuições, ao seu papel, aos caminhos percorridos por ele ao longo de sua vida profissional como TAE.

3 UM ESTUDO DO ESTADO DA ARTE: UM PROFISSIONAL CUJA ATUAÇÃO COMEÇA A SER OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Conforme já foi dito, minha atividade profissional suscitou as inquietações necessárias para iniciar esta pesquisa. A partir da motivação inicial, cuja origem está no cotidiano da atuação, emergiu o desejo de buscar subsídios para que se pudesse avançar.

Como etapa primeira, foi realizada uma pesquisa de natureza exploratória para buscar trabalhos acadêmicos que tivessem como objeto principal os técnicos em assuntos educacionais e sua atuação. Foi efetuado um levantamento de dados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os seguintes descritores: “técnicos em assuntos educacionais”; “técnico em assuntos educacionais”; técnico em educação”; “técnicos em educação”; assessor pedagógico”; “assessoria pedagógica”.

Considerando-se que os objetivos da pesquisa estão relacionados ao trabalho dos técnicos em assuntos educacionais, cargo pertencente ao quadro de pessoal das instituições federais de ensino, a busca inicialmente restringiu-se às denominações específicas ou similares, utilizando-se os descritores “técnicos em assuntos educacionais”, “técnico em assuntos educacionais”, técnico em educação” e “técnicos em educação”. Para esses descritores, foram encontrados 10 registros. No entanto, a leitura dos resumos indicou que apenas 03 produções tinham como objeto o trabalho dos profissionais. Nas demais, o TAE era apenas mencionado, não se constituindo como objeto de pesquisa.

Dado que a caracterização das atividades do cargo TAE, bem como o fato de que a exigência para o exercício de suas funções é a formação em curso de Pedagogia ou outra licenciatura, o que o coloca também como profissional de assessoria pedagógica, foram utilizados para a busca os descritores “assessor pedagógico”; “assessoria pedagógica”. Para esses descritores, foram encontrados 32 resultados. Procedeu-se à análise do material, na qual o objetivo foi identificar produções em que houvesse como foco a atuação de profissionais no campo da assessoria pedagógica no ensino superior, considerando os objetivos da pesquisa, e entre os 32 registros foram identificados apenas 04 que apresentaram as referidas características. O conjunto de trabalhos passo a explorar na sequência.

Reconhecendo que a atuação dos técnicos em assuntos educacionais está inserida numa problemática mais ampla que é a dimensão do trabalho pedagógico no meio universitário, começo por esse caminho. No campo da assessoria pedagógica universitária, Cecília Luiza Broilo defendeu em 2004, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tese de doutorado intitulada “(Con)formando o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade”.

A autora teve como objetivo estudar a atuação de setores pedagógicos nas universidades, buscando identificar o quanto essa atuação qualifica ou (con)forma o trabalho dos professores. Seus cenários de pesquisa foram três instituições de ensino superior: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), no Brasil, Universidad de La República (UDELAR), no Uruguai, e Universidade de Aveiro (UA), em Portugal, o que conferiu uma característica bastante abrangente ao seu trabalho.

Em sua tese, a autora apontou que a ação pedagógica na universidade é necessária, visto que, de modo geral, os docentes não têm formação específica para a docência e necessitam de acompanhamento para que possam desempenhar seu papel com maior efetividade. Todavia, segundo observou,

[...] a assessoria pedagógica não tem estado formalmente dentro das instituições universitárias. Quando aí presente, estrutura-se na forma tradicional da supervisão instrumental ou da construção de centros de ensino e aprendizagem onde a participação dos docentes se dá de forma espontânea ou sob a forma de experiências decorrentes das demandas dos próprios docentes. (BROILO, 2004, p.17)

Além disso, a pesquisadora apontou que, muitas vezes, os setores pedagógicos nas universidades, pela forma de atuação, conformam o trabalho dos professores “pela prática e pelo desenvolvimento de saberes instrumentais”, colocando-os em uma situação de “acomodação e cumprimento de burocracia”, em vez de trabalhar no intuito de ampliar e inovar o trabalho na sala de aula, de modo que os docentes paulatinamente atuem de modo mais autônomo. Assim, Broilo afirma que no contexto do ensino universitário atual:

O desafio de caminhar para a (re)visão e (re)construção da docência no ensino superior é o caminho que as assessorias pedagógicas devem percorrer nas universidades. Rever o papel e ação dos setores pedagógicos ou os projetos e programas que envolvem as preocupações pedagógicas na universidade é fundamental para melhorar os processos institucionais ora em implantação ou mesmo aqueles já criados e implantados, dando, assim, visibilidade ao que tem sido realizado nessa área. (BROILO, 2004, p. 61)

Também é necessária, segundo a pesquisadora, uma atenção especial em relação ao profissional da assessoria pedagógica, no sentido de que seja revisto o quadro epistemológico de sua atuação, pois muitos dos problemas que se estabelecem têm origem em uma formação voltada quase que exclusivamente para a supervisão:

Rever o campo epistemológico de atuação dos profissionais da área pedagógica da universidade, desde o seu processo de formação profissional até a sua prática, é importante e ajudará a entender melhor as relações entre professores e assessores pedagógicos.

Muitas vezes, surgem determinados problemas que são provocados pelos próprios profissionais que atuam na área pedagógica, mesmo na universidade, ao agirem de forma a supervisionar e fiscalizar o trabalho docente. Como esse trabalho é ainda bastante recente e muitas pessoas que fazem parte das equipes orientadoras são oriundas dos cursos de pedagogia que tiveram uma formação na área da supervisão, é preciso rever alguns conceitos e princípios.” (BROILO, 2004, p. 66)

Ainda nesse sentido, Broilo busca definir o que seria uma atuação desejável dos setores pedagógicos nas universidades, reforçando a importância de trabalho conjunto de assessores e docentes em uma perspectiva de compromisso comum: melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

A concepção que tenho sobre trabalhar na área pedagógica com professores universitários é a de que essa atuação exige um exercício de constante humildade, de muita parceria de compromisso mútuo. É preciso realizar um trabalho que tenha credibilidade, e, para que isso aconteça, é necessário um constante movimento de idas e vindas, em que haja o retorno e a troca de aprendizagens, de questionamentos, de apoio e de renovação. É preciso uma assessoria que envolva a motivação, o incentivo, a observação, o acompanhamento e a pesquisa, uma pesquisa essencialmente voltada para o ensino. Por isso, trabalhar na área pedagógica junto aos professores na universidade tem que ser um ato pedagógico que envolve o diálogo, a confiança, a autonomia e a liberdade. Mas também deve ser um ato de intervenção que, a partir de uma construção de um conhecimento cientificamente produzido sobre a realidade em que atuamos, possa trazer um novo olhar sobre a questão da prática pedagógica no ensino superior. (BROILO, 2004, p.67)

O espaço do pedagógico dentro da universidade ainda se organiza de diferentes formas, segundo Broilo, pois há instituições em que a assessoria pedagógica está construída e estruturada em setores especializados, com funções definidas na

estrutura organizacional da instituição, portanto com dimensão clara de atuação. Já em outras universidades, embora haja uma preocupação com uma assessoria pedagógica, não há uma estrutura institucionalizada para tal fim. Ao aproximarmos esse tema ao do papel do TAE, vê-se que é um profissional que carrega consigo uma função pedagógica, mas nem sempre encontra um espaço formalmente estruturado para se inserir, como se verá mais adiante com os dados desta pesquisa propriamente dita. Ao pensar a assessoria pedagógica na universidade, Broilo (2004), enfatiza a importância do espaço institucional dessa atividade:

[...] é fundamental a presença de um setor ou de um programa institucional voltado para as ações pedagógicas junto aos docentes universitários. Por isso é preciso que se percebam quais são realmente as funções desses assessores pedagógicos na universidade; é preciso refletir sobre o tipo de supervisão necessária na universidade, daí a ideia de pensar e construir um novo conceito de supervisão ou uma nova reconceitualização da proposta pedagógica no ensino superior. (BROILO, 2004, p.105)

Maria da Glória Silva e Silva, em dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2011, intitulada “Assistência Pedagógica aos Docentes: uma contribuição para a inovação na Universidade? ”, procurou analisar as atividades dos assistentes pedagógicos em uma universidade comunitária de Santa Catarina e suas contribuições para a inovação no ensino de graduação.

O trabalho de Silva (2011) centra-se nas interações entre assistentes pedagógicos e docentes da instituição, considerando que os primeiros foram contratados para realizar ações de diagnóstico, planejamento, supervisão e formação pedagógica, integrando um programa de assistência pedagógica da universidade. A partir de entrevistas com assistentes pedagógicos e docentes de três cursos de diferentes áreas do conhecimento, a pesquisadora procurou mostrar as características da atuação dos assistentes e a representatividade de seu trabalho para a inovação pedagógica na universidade, identificando que o grau de contribuição desses profissionais está diretamente relacionado às representações que constroem sobre o que é o docente universitário:

[...] na interação dos assistentes pedagógicos com os professores universitários, a qualidade das mudanças implementadas depende das concepções de profissionalidade docente construídas pelos envolvidos, aspecto fundamental para que se promova ou não a inovação pedagógica. A intervenção técnica sobre a prática pedagógica pode ser mais bem compreendida aquando se analisam as concepções que as fundamentam e os paradigmas a que se afiliam os sujeitos envolvidos. Os resultados revelaram concepções de profissionalidade docente de assistentes pedagógicos e professores, bem como as concepções de inovação pedagógica, dos meios para produzi-la e da contribuição possível do assistente pedagógico neste processo.

Conforme as concepções dos sujeitos se apresentam, a potencialidade atribuída à intervenção técnica ganha nuances específicas. (SILVA, 2011, p.152)

Na instituição pesquisada por Silva (2011) o nascedouro do estabelecimento de um programa de assessoria pedagógica foi a constatação de que o projeto pedagógico era um documento que não tinha uma inserção efetiva nas ações educativas, isto é, havia um distanciamento entre o que se tinha como premissa e as práticas desenvolvidas. Por essa razão, a instituição viu na assessoria pedagógica um meio de implantação efetiva daquilo que estava previsto no Projeto Pedagógico.

Josilaine Burque Ricci Nascimento apresentou, em 2013, dissertação de mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina (UEL), intitulada “Parceria entre Pedagogos e Professores do Ensino Superior: contribuições teóricas e metodológicas ao trabalho docente”. O objetivo de sua pesquisa foi analisar as possibilidades de parceria entre pedagogo e professores do ensino superior, tendo como enfoque as contribuições teóricas e metodológicas da assessoria pedagógica para o trabalho docente. O estudo constitui-se como pesquisa de natureza exploratória, com perspectiva qualitativa, na qual a autora analisou a visão de 22 docentes e de uma pedagoga sobre as possibilidades de parceria entre esses profissionais para melhoria da qualidade do ensino em nível de graduação. O trabalho em questão revelou, entre outras contribuições, uma importância significativa da reflexão sobre o próprio processo de formação do pedagogo, já que evidenciou que a atuação na assessoria pedagógica ao ensino superior é um campo ainda a ser explorado, e os profissionais não recebem subsídios específicos em sua formação inicial para atuarem como assessores.

Com todas essas mudanças no âmbito universitário, pensamos em como o pedagogo pode fazer parte desse contexto, embora precise receber mais formação sobre esse possível campo de atuação durante sua graduação, já que é um profissional formado para atuar na docência e na gestão dos espaços educativos, sendo a docência a essência de sua formação. O pedagogo possui em seu processo de formação muitos estudos voltados diretamente ao fazer docente. E por que não ter as IES como mais um campo de atuação do pedagogo, por meio da atividade de assessoria pedagógica aos docentes que a compõem? (NASCIMENTO, 2013, p.121)

Analisando as possibilidades de atuação do pedagogo com os docentes, a autora, busca reforçar a importância do trabalho desse profissional, mostrando as potencialidades de sua atuação para a melhoria do ensino:

O pedagogo, além de outras contribuições, pode também auxiliar os docentes universitários em relação à identificação das dificuldades encontradas em suas estratégias de ensino, conduzindo-os à reflexão de pontos importantes, como analisar a aprendizagem da turma e se as estratégias metodológicas atendem ao conteúdo pertinente à disciplina ministrada. Pensar em docência nos dias atuais, em todos os seus níveis e modalidades, exige repensar as ações que se estabeleciam anteriormente em relação aos processos de ensino e aprendizagem, já que práticas pedagógicas pautadas em modelos tradicionais de ensino não atendem, na atualidade, as demandas educacionais. (NASCIMENTO, 2013, p.13)

Ainda sobre a assessoria pedagógica em instituições de ensino superior, o trabalho de Nascimento revelou a necessidade de que o pedagogo também passe a repensar a forma de atender a demanda dos professores do ensino superior, sistematizando sua prática no intuito de que o seu trabalho adquira maior credibilidade, com princípios claros, para que cada docente possa fazer as suas aplicações.

Nandyara Souza Santos apresentou, em 2015, dissertação de mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), intitulada “O Papel da Assessoria Pedagógica no Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Superior: a realidade de uma faculdade privada da Bahia”. A pesquisa da autora foi realizada com 07 docentes de uma instituição privada da Bahia e teve como objetivo identificar as contribuições do setor de assessoramento pedagógico para o desenvolvimento profissional desses docentes, analisando, a partir daí o papel dos setores de assessoria pedagógica na universidade. Para Santos, a assessoria pedagógica no contexto universitário atual é essencial e tem uma relação direta com a atuação docente:

Refletir sobre o assessoramento pedagógico em tempos de expansão da educação superior, de ampliação do número de vagas em IES públicas e privadas, de interiorização da educação superior, é imperativo, pois se pensarmos que a universidade tem o papel de formar os futuros profissionais do país, destacamos a necessidade de investimentos no desenvolvimento profissional dos docentes que atuam neste nível de ensino (SANTOS, 2015, p.25)

Para melhor definir a atuação da assessoria pedagógica universitária, a autora chama a atenção para a necessidade de que o trabalho dos profissionais envolvidos esteja bem delineado e que o assessor pedagógico possa atuar como um investigador das práticas educativas:

[...] a investigação sobre os processos de ensinar e aprender será o elemento constituinte da atuação da assessoria, que dentre outras questões, pode colaborar para a melhor qualidade do ensino realizado em instituições da educação superior e, conseqüentemente, melhor qualidade da formação profissional dos estudantes.(SANTOS, 2015, p.103)

A pesquisa de Santos (2015) destaca também, como nos outros trabalhos aqui citados, o fato de que a assessoria pedagógica desenvolvida nas instituições de ensino ainda está significativamente distante do desejável. É o que se evidencia pelo que a autora apresenta acerca da representação dos docentes quanto as atividades pedagógicas da instituição que foi cenário da pesquisa:

Notamos que o papel desempenhado pela assessoria pedagógica da faculdade referente ao aspecto da semana pedagógica, é marcado pela perspectiva da racionalidade técnica, já que as atividades realizadas visam à instrumentalização dos docentes no tocante aos métodos e técnicas de ensinar, não nos parecendo haver uma preocupação direta com a reflexão sobre a prática.

Primeiro porque, como já dissemos anteriormente, os professores não têm participação direta na construção da programação da semana pedagógica. Em seguida, as atividades propostas sempre partem de uma realidade ideal, de uma prática virtual, endereçando-se a um exercício docente que ainda não foi construído, ou seja, as atividades propostas não passam de cartas de intenção. (SANTOS, 2015, p. 194)

Santos (2015) aponta para um modelo de assessoria pedagógica universitária aos professores que ultrapasse os limites da supervisão centrada no controle, tal como o modelo empresarial. Percebe-se uma preocupação de que seja desconstruída a imagem da assessoria pedagógica como uma instância de controle do trabalho docente, em que o papel do assessor seria o de “vigiar” o trabalho do professor, ao

mesmo tempo que teria uma função de reprimir as ações consideradas inadequadas. Ao contrário disso, é defendido um modelo de trabalho colaborativo:

[...]defendemos que o trabalho pedagógico realizado entre professores e assessores avance para uma perspectiva solidária e colaborativa, através da qual seja forjado um projeto de assessoramento que vise à emancipação dos sujeitos envolvidos. Desta maneira, consideramos que o assessoramento pedagógico de professores da educação superior pode abandonar as características de controle do trabalho realizado pelos docentes, lançando-se ao desafio de construção de uma prática de valorização do potencial e das experiências dos sujeitos.

Acreditamos na possibilidade de a ASPED [assessoria pedagógica] superar o modelo de supervisão adotado, historicamente, nas instituições de educação superior (que se pauta no modelo das empresas quando se ocupam do controle e da fiscalização dos resultados) e passar para a perspectiva da supervisão clínica, no acompanhamento dos processos. (SANTOS, 2015, p.198)

Especificamente sobre os técnicos em assuntos educacionais, Alessandra Pio apresentou, em 2012, dissertação de mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Seu trabalho, intitulado “Técnicos em Assuntos Educacionais do Colégio Pedro II: História, Identidade e Limites de Atuação”, buscou, inserido no campo da História da Educação, investigar a atuação dos agentes técnicos em assuntos educacionais que trabalham no Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica de uma das escolas de educação básica mais tradicionais do Brasil.

A pesquisa da autora foi desenvolvida a partir de uma perspectiva histórica que efetuou, por meio da análise de fontes documentais, um resgate da ação pedagógica na instituição. Além de documentos, a pesquisa constitui-se da aplicação de questionários e realização de entrevistas com técnicos em assuntos educacionais em atividade, e também aposentados, chefias e professores da escola, buscando delinear os processos constitutivos da identidade profissional dos pedagogos que atuam como TAES, através da análise das possibilidades de atuação.

Em sua pesquisa, Pio verificou que, embora a instituição requisite os profissionais Pedagogos (nos últimos concursos tem sido exigida a formação em Pedagogia para ingresso como TAE do Colégio Pedro II), a própria estrutura institucional limita a sua atuação. Os valores culturais internalizados não legitimam a ação pedagógica de supervisão, mantendo esses profissionais atuando mais na orientação educacional:

Sustento que, dentro da dinâmica cultural cristalizada no Colégio Pedro II, é improvável que um grupo identitário “frágil”, como o dos técnico-administrativos, consiga manter a difícil tarefa de supervisionar o grupo docente, cuja categorização profissional dentro da instituição é mantida por um grupo de notado reconhecimento social. (PIO, 2012, p.49)

A autora discute também o próprio processo de formação dos Pedagogos no Brasil como constituinte da identidade profissional, traçando o percurso da história da profissão e ressaltando que a constituição dessa identidade profissional é algo de ainda difícil definição:

O fim da pedagogia como lócus de formação do pedagogo especialista é uma das discussões mais antigas da Faculdade de Educação brasileira e o supervisor educacional sempre esteve no cerne desse embate. Buscando orientar os alunos ao estudo de um extenso currículo, constatei que para essa escola tradicional, a orientação educacional é o segmento relevante da pedagogia. Essa foi a forma que encontrei de trazer à tona, mais uma vez, o debate sobre a formação da identidade do pedagogo pelo trabalho.

Preocupações como essa circundam a área da formação dos profissionais de educação, minha principal preocupação desde a graduação em pedagogia. Para quem nos formamos? O que a escola quer de nós? Se essas questões já são dignas de uma sessão de terapia, o que dizer de um agente que só existe na esfera federal e não tem um “rosto” definido, porque suas “feições” variam de acordo com o espaço que ocupa?(PIO, 2012, p.26)

O trabalho de Pio (2012) traz à tona a problemática das barreiras que os técnicos em assuntos educacionais encontram para exercer as funções de supervisão, prevalecendo a atuação como orientadores educacionais. Ao revelar as relações de poder cristalizadas na instituição de educação básica mais tradicional do Brasil, a autora evidencia uma tensão existente entre tradição da instituição, prestígio e reconhecimento, corpo docente e a atuação técnico-pedagógica, tensão essa que também se mostra existente nos espaços universitários e reaparece nos depoimentos que se constituíram como materiais da pesquisa que deu corpo a essa dissertação.

Também tendo como objeto de estudo os Técnicos em Assuntos Educacionais, Silvia Helena Ferreira da Silva empreendeu pesquisa que culminou com a apresentação, em 2014, de dissertação de mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), intitulada “Pedagogos que atuam como Técnicos em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro: caminhos e encruzilhadas dos processos identitários”.

O objetivo do trabalho de Silva foi analisar os processos identitários dos pedagogos atuantes como TAE na UFRJ, buscando destacar as táticas utilizadas por esses profissionais para darem significado ao seu fazer, além de evidenciar as possíveis contribuições de sua formação inicial para atuarem no espaço de ensino. Para tanto, a pesquisadora realizou entrevistas com 04 pedagogos que trabalham na instituição e aplicou questionários a 58 servidores ocupantes do cargo TAE.

A pesquisa apresentou um importante resgate da história do curso de Pedagogia no Brasil e identificou, através dos depoimentos dos entrevistados, que o curso não oferece subsídios suficientes para a atuação dos profissionais em outros espaços de ensino, restringindo-se, na maioria das vezes, aos espaços escolares:

Algumas entrevistadas apontam que a formação no Curso de Pedagogia direciona para uma concepção ligada quase exclusivamente à docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental e não perpassa a atuação do pedagogo fora de sala de aula, fora da escola, preparando-os para assumir outros cargos em outros espaços, como previsto nas DCN de 2006.

[...] percebem-se claramente as várias possibilidades de formação e atuação do profissional da Educação. [...] não se trata de uma formação que fecha possibilidades e sim diretrizes, propiciando a estrutura e o funcionamento do curso de formação do pedagogo. Desse modo, voltamos a questionar: que tipo de profissional que a instituição quer formar?

[...] podemos afirmar que várias identidades lhe são atribuídas: professor das Escolas Normais, professor da Educação Infantil, das séries iniciais do Ensino Fundamental, além da gestão educacional. Isso resulta das diferentes interpretações do campo da Pedagogia e das disputas político-pedagógicas dos atores sociais nos diversos contextos sócio-históricos.

Então podemos constatar nos relatos que o curso de Pedagogia prepara para a atuação docente, e não há referência a um preparo mais amplo. (SILVA, 2014, p.94)

No tocante à identidade profissional dos pedagogos que atuam como TAE, a autora concluiu que sua constituição está em processo de formação, e que os profissionais que ocupam esse cargo na UFRJ vão construindo estratégias para dar sentido ao seu fazer, para poderem atuar em seus espaços de trabalho e para poderem exercer o que é especificamente pedagógico.

Ainda sobre o trabalho dos TAE, Adriana Manzolillo Sanseverino apresentou, no curso de Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão da Escola de Engenharia da Universidade Federal Fluminense (UFF), dissertação intitulada “Plano de Ação para o Técnico em Assuntos Educacionais em uma Instituição Federal de Ensino Superior”. O trabalho da pesquisadora teve como objetivo elaborar um plano para a atuação dos TAE, e o cenário de pesquisa foi o Instituto de Educação de Angra dos

Reis, uma das unidades da UFF. A autora observou que os TAES, embora as atribuições previstas para o cargo sejam de natureza pedagógica, acabam exercendo predominantemente tarefas administrativas.

Inserida na área da Gestão de Pessoas, a pesquisa busca oferecer elementos para que o TAE possa exercer suas atividades ligadas ao ensino, pesquisa e extensão, evitando-se assim o chamado desvio de função:

Observa-se que o cotidiano da universidade revela conflito de atribuições e desvio de função, ao se comparar os requisitos e as atribuições dos cargos de TAE e Assistente em Administração. As atividades desempenhadas pelo TAE estão restritas à esfera administrativa, às atribuições de um Assistente em Administração, desconsiderando-se a sua formação pedagógica que o habilita para atuar em coordenação, orientação, planejamento, elaboração de projetos, desenvolvimento do processo educativo. A qualificação do TAE é assim desperdiçada e esse profissional é subutilizado na universidade. Torna-se, portanto, imprescindível transformar essa realidade. É primordial que a universidade aproveite melhor a sua força de trabalho, valorizando a formação e os conhecimentos de seus profissionais, em especial dos TAES. (SANSEVERINO, 2015, p. 16,17)

A pesquisadora, por meio do plano de ação proposto, apresenta um consistente rol de possibilidades de atuação do TAE, composto de atividades que preservem a natureza pedagógica característica do cargo.

Com o levantamento efetuado, percebe-se a existência de muitas lacunas existentes em relação ao papel e ao espaço do profissional TAE nas instituições federais de ensino, especialmente no tocante à identidade profissional e a sua atuação prática no cotidiano das instituições. Por certo, essas questões identitárias assumem papel preponderante ao pensarmos que esse profissional tem toda uma formação acadêmica para o exercício da docência, em sala de aula, e precisa se adaptar a um novo papel em um espaço novo cenário de ação. Por essa razão, cabem ainda pesquisas que tenham como fim analisar questões relacionadas à satisfação e a motivação dos profissionais, isto é, que tenham como objetivo avaliar o grau de realização ou de insatisfação nessas funções para as quais não necessariamente se prepararam para exercer.

4 A UNIVERSIDADE COMO INSTITUIÇÃO

Nesta pesquisa tive o propósito de analisar o papel do profissional Técnico em Assuntos Educacionais no espaço universitário público. Nesse sentido, considerando a universidade pública como espaço institucional em que o TAE se insere, bem como as relações que se estabelecem nesse ambiente, cumpre também refletir sobre a universidade como criação da humanidade, procurando identificar seu percurso histórico, seu lugar e seu papel na sociedade. Para isso, procuro resgatar de modo breve alguns caminhos percorridos pela instituição *universidade* para chegar ao modelo atual, tecendo algumas reflexões sobre a universidade pública como lugar de formação social e profissional para todos os que nela atuam, quer sejam alunos, docentes ou técnicos.

A universidade como instituição tem suas origens na Idade Média, tendo sido fundadas as primeiras na Itália e na França no século XI. Em sua gênese, esteve profundamente vinculada às instituições religiosas, substituindo os mosteiros em sua função de transmitir a doutrina religiosa. No término do regime feudal, com o início do florescimento das cidades, vão assumindo o objetivo de formar uma elite pensante burguesa (ALMEIDA FILHO, 2008).

Nesse sentido, a história da universidade revela que ela nasce ligada à Igreja Católica:

[...] a universidade medieval herdou uma série de práticas da instituição religiosa hegemônica, a Igreja Católica Romana nesse período, que conformava a estrutura monástica dessa instituição na sua história inicial. Em outras palavras, toda a educação universitária nessa fase inicial compreendia formação teológica avançada, com base na filosofia escolástica. A *universidade escolástica* era geradora e guardiã da *doxa*, ou doutrina, aquela modalidade de conhecimento que se define pelo completo respeito às fontes sagradas da autoridade. (ALMEIDA FILHO, 2008, p.113)

Em seu início, a universidade tinha como objetivo apenas uma formação especializada teológica. Aos poucos, com o surgimento de instituições laicas, foram sendo admitidas outras áreas de formação como a jurídica e, já no século XV, a formação médica.

É no pós-renascimento que começa a surgir necessidade de uma formação universitária pós-escolástica, nascendo então um novo paradigma universitário que,

com base em um ideário iluminista, tinha como projeto formar a elite burguesa com as habilidades artísticas e literárias daquele período.

Segundo Almeida Filho (2008), naquele momento a universidade não tinha um compromisso com o desenvolvimento científico e tecnológico. Além disso, ela concorre com outras instituições que passam a se destacar no espaço social, tais como as bibliotecas e os museus. O papel da imprensa como difusora de conhecimento, com uma quantidade cada vez mais crescente de produções, também contribuiu para que “na segunda metade do Século XVIII, a Universidade parecia superada e dispensável...” (p.117)

4.1 De Kant e *O Conflito das Faculdades* à universidade dos nossos dias

Conforme Almeida Filho (2008), o primeiro movimento do que se poderia reconhecer como reforma universitária estaria em *O Conflito das Faculdades* de Immanuel Kant, uma espécie de carta do autor ao Rei Frederico Guilherme da Prússia, na qual se apresenta uma análise crítica da universidade da época. “O texto kantiano propõe uma reforma da instituição universitária, para que ela deixe de obedecer a princípios religiosos e políticos e enfim se constitua como espaço livre, onde não haja poder externo” (p.119).

No século XIX, o estado germânico, após o fim das guerras napoleônicas, encomendou projetos de universidade aos mais reconhecidos filósofos da época. O Relatório Humboldt, em 1810, estabeleceu a primazia da pesquisa na universidade. Surge então a Universidade de Berlim, organizada a partir das contribuições de Guilherme Humboldt, que a concebe como comunidade de pesquisadores (ROSSATO, 2011).

Do ponto de vista de organização do saber, a reforma humboldtiana consolidou o sistema de gestão acadêmica com base no conceito de cátedra [*katheder*], instância de superposição orgânica da governança institucional com a repartição dos campos de conhecimento. Neste conceito, estendido à noção de “liberdade de cátedra” que ainda estrutura a nossa organização curricular, para cada disciplina científica haveria um líder intelectual autônomo e responsável tanto pela gestão dos processos administrativos como pela gestão acadêmica dos conteúdos curriculares. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 120)

A partir de então, se estabeleceu uma forte conexão entre a universidade e a investigação científica, tendo-se na pesquisa um balizador que passou a definir o que

deveria ser ensinado. Há que se considerar que se hoje a pesquisa é constitutiva do papel da universidade, até aquele momento ela estava muito mais vinculada às academias e às sociedades científicas.

Na Inglaterra, paralelamente a um paradigma de ensino tradicional, surge um outro, ancorado nas demandas de uma sociedade que vivia um processo vertiginoso de crescimento industrial. Desenvolve-se um modelo pragmático de ensino universitário, centrado nas demandas econômicas e sociais da expansão industrial. Prolifera-se uma série de institutos e escolas superiores, cujo objetivo era formar engenheiros, agrônomos, médicos, contadores e outros profissionais de que a sociedade necessitava.

No que se refere às engenharias, tem-se que elas permaneceram excluídas da educação superior até o início do século XIX, quando começa a ocorrer a implantação das Escolas Politécnicas. É com a demanda da industrialização que a universidade adquire um caráter científico-tecnológico, pois o perfil arte-cultura não dava mais conta das demandas emergentes do processo industrial. (ALMEIDA FILHO, 2008)

Segundo Rossato (2011), ao longo dos últimos dois séculos coexiste uma série de concepções de universidade, as quais o autor categoriza a partir de uma função geral que define o papel da instituição em cada modelo: “um centro de educação; uma comunidade de pesquisadores; um núcleo de progresso; um modelo intelectual; um fator de produção” (p.18).

Tem-se, portanto, que a universidade dos séculos XX e XXI é vista de diferentes formas, definidas a partir do modo como é concebida. Na verdade, de um certo modo, a universidade que conhecemos nos dias atuais tenta equacionar os diferentes papéis a que se propõe. Em sua fisionomia mais recente, a universidade que outrora esteve fortemente ligada às instituições religiosas passa a ter na dimensão política da sociedade o fio condutor de seus rumos.

Como instituição que é parte de um dos sistemas da organização social, qual seja o sistema educacional, ela não está alheia ao que se passa fora de seus muros e tampouco se trata de um oásis em que apenas existem nobres valores e intenções. Estando inserida num contexto amplo, seus contornos se definem pelo viés sócio-histórico, adquirindo a imagem do tempo presente, relacionando-se também com seu passado.

[...] se dedicássemos alguma atenção ao passado da universidade, olhando criticamente, não encontraríamos nada de vetusto, nem de enobrecedor, nem de demasiadamente conspícuo, isto é, não encontraríamos nada de uma elite corporativa que pairasse acima da sociedade e da história. O que vemos, de fato, é o mesmo que encontramos em todas as realidades humanas. A tentativa de criação, que passa por inumeráveis contradições, de um modo novo de construir o saber e os critérios de conduta social e histórica. E na realização dessa tarefa, o confronto com a tradição, com o presente, com o poder, com as outras instituições e com todas as injunções e contingências que pesam sobre a teoria e a prática. (SILVA, 2006, p.194)

No confronto entre passado e presente, vê-se que a universidade carrega consigo a contradição de ter nascido vinculada às instituições religiosas e políticas e ter ela mesma a missão de questioná-las. Se por um lado hoje ela existe e funciona ligada tanto às instituições religiosas, como é o caso das confessionais, quanto às instituições político-governamentais, como no caso das públicas, é também nela que se deve produzir a crítica a essas instituições a que se vincula. Portanto, trata-se de um espaço coletivo atravessado por diferentes ideologias, com diversas feições e valores.

A autonomia da universidade é um conceito que também se materializa na possibilidade de produzir a crítica a partir de dentro, isto é, de estar inserida em um contexto maior sem se deixar dominar por algo que lhe é imposto, prevalecendo o olhar crítico em relação às instituições a que se filia:

Cabe perguntar se o eixo em torno do qual a universidade cultivou e manteve durante muito tempo, e desde as origens, seu equilíbrio instável, eixo de caráter ético, político, e mesmo lógico e cognitivo, não se define como estar sempre um pouco fora de seu tempo histórico, ao mesmo tempo enraizada nele, histórica e socialmente, mas também projetando-se para fora de seu tempo, no limite contradizendo-o, exatamente para desempenhar o seu mais importante papel, que certamente não é o de reiterar os interesses hegemônicos de seu tempo, engendrando as soluções conciliadoras por via de uma adaptação total, que, aliás, não deixaria de ser uma veneração do presente e uma venerável expectativa de futuro, mas sim o de criar as condições para que esses interesses e essa hegemonia sejam repensados como questões, e tornados temas relativos a um espaço político-institucional construído e mantido de acordo com um interesse fundamental: a liberdade da reflexão como critério ético da liberdade da ação consequente. (SILVA, 2006, p.201)

4.2 A educação universitária brasileira

É somente com a vinda da família real para o Brasil em 1808 que se começa a desenhar a educação superior no Brasil. Até o período republicano, seriam

encontradas somente escolas isoladas. (ROSSATO, 2011). A universidade brasileira tem seus primórdios no início do século XX, sem que se encontre uma definição exata de qual teria sido a primeira instituição brasileira. Conforme Almeida Filho (2008), um aspecto curioso e de certo modo engraçado faria parte da origem da universidade no Brasil. Segundo o autor, em 1921 teria sido criada a Universidade do Brasil, primeira universidade nacional, apenas para conceder um título de Doutor *Honoris Causa* ao Rei Balduíno da Bélgica, o qual teria imposto como condição para participar dos festejos do Centenário da Independência o recebimento do título. Para se evitar uma crise diplomática, reuniu-se um conselho universitário que depois da concessão do título nunca mais tornou a se juntar.

Reivindica o posto de primeira a Universidade do Paraná, que teria sido fundada em 1912, mas também disputa a condição a Universidade do Amazonas, que teria sido fundada em 1908. (ALMEIDA FILHO, 2008). No entanto, Cunha (apud ROSSATO, 2011), destaca como primeiras a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, e a Universidade de Minas Gerais, em 1927.

Porém, nesse início, é difícil afirmar que se tratava de universidades, já que na verdade:

Na prática, aquelas universidades eram mais um conglomerado de escolas do que propriamente universidades e não correspondiam ao modelo de universidade que se esperava. Tratava-se de instituições atomizadas e dispersas e forçosamente agregadas sem que a reitoria conseguisse dar um caráter de integração às antigas faculdades isoladas. (ROSSATO, 2011, p.25)

Assim, as primeiras universidades que se aproximam do modelo que temos hoje foram criadas a partir da década de 30. Tem-se na Universidade de São Paulo (USP) a primeira a se constituir como um paradigma brasileiro, apesar de sua fundação ter sido empreendida a partir das contribuições de “jovens acadêmicos franceses como Fernand Braudel, Claude Lévi-Strauss e Roger Bastide, dentre outros nomes ilustres.” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 132).

Nos anos 50, temos um forte processo de federalização das instituições de ensino superior e o surgimento de algumas novas. Já nos anos 60, o modelo de instituição de ensino científico-tecnológico americano chega ao Brasil, durante o governo de Juscelino Kubitschek. A UnB tem um modelo desenhado por Anísio Teixeira e Darci Ribeiro “sem a cátedra vitalícia, com programas de ensino baseados em ciclos de formação geral, organizada em centros por grandes áreas do

conhecimento (portanto, sem faculdades superiores)”. (ALMEIDA FILHO, 2008, p.135,136). Todavia, com o golpe militar de 64, a instituição foi ocupada e a maior parte de seus professores foi demitida. Com isso, uma das únicas universidades brasileiras a não adotar o modelo europeu, com o golpe militar a UnB acabou tendo que se adaptar à estrutura curricular e organizacional vigente naquele momento no País.

Durante o regime militar, a educação universitária brasileira esteve subordinada aos interesses dos governos militares. Assinala-se no período um expressivo aumento no número de instituições privadas de ensino. A universidade brasileira convertia-se em aparato ideológico para o regime, e as instituições privadas serviam bastante a esses interesses, oferecendo uma formação predominantemente técnica e pouco politizada. Tinha-se como papel da universidade a formação de mão de obra para as demandas técnicas da sociedade. Para Silva (2001), os governos militares enxergaram na instituição privada de ensino superior um meio de se desonerar do compromisso com a educação superior e também uma instituição que, tendo como premissas a eficiência e a lucratividade, acabava sendo um importante aliado para conformar as mentes dos estudantes “às regras de comportamento político (ou apolítico) vigentes.” (p.296).

No final do século XX e início do século XXI, percebe-se uma tendência impulsionada pela chamada globalização. As instituições de ensino brasileiras, especialmente as privadas, assumem a perspectiva empresarial e, portanto, tem-se toda uma política de expansão de oferta, com o aumento de vagas e a criação de novos cursos de graduação. A partir dos anos 2000, surgem muitos cursos de graduação de curta duração, com o incentivo ao oferecimento do ensino tecnológico e da educação a distância. Na segunda década do século tem-se o momento em que grandes grupos educacionais estrangeiros, principalmente norte-americanos, voltam seus interesses para a educação brasileira, vendo no contexto de expansão do ensino superior no Brasil um bom momento para a compra de instituições e inserção de seus modelos de ensino.

A partir de Rossato (2011), podemos esboçar um panorama das características do ensino superior brasileiro nos últimos anos:

- a) Internacionalização da educação:** dentro de uma perspectiva comercial, as instituições de ensino superior brasileiras perseguem ideais de internacionalização, estando atentas aos processos de certificação e reconhecimento por órgãos internacionais. Também se assinala o crescente número de investimento de instituições estrangeiras, que passam a enxergar no Brasil um mercado importante para o oferecimento de seus serviços educacionais. Nessa perspectiva, há uma tendência há um neocolonialismo, em que a influência de modelos educacionais estrangeiros se expande;
- b) A Universidade a serviço:** a mercantilização invade o cenário educacional e a linguagem empresarial adentra os espaços acadêmicos. Com o aumento da oferta de ensino superior privado, esse segue as tendências de mercado, procurando oferecer formação compatível com as tendências mercadológicas;
- c) Crescimento no número de faculdades e centros de formação tecnológica:** com a perspectiva de formação de mão-de-obra, há uma expansão dos cursos tecnológicos, tendo-se como premissa a formação em curto período de tempo para rápida inserção do profissional no mercado de trabalho.
- d) Ensino a distância:** No exterior, a educação a distância (EAD) era vista como uma forma de complementação de estudos. Todavia, no Brasil a educação a distância se expandiu rapidamente e o modelo coexiste e, em muitos casos, substitui a educação superior presencial. Viu-se na EAD um forte potencial mercadológico a ser explorado;
- e) Processos de certificação:** nos anos 2000, na linha de instrumentos internacionais de avaliação e certificação, o Brasil passa a adotar mecanismos de avaliação da educação superior. Em 2004 é criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Além disso, observa-se ser crescente a busca das instituições, tanto privadas quanto públicas, por mecanismos de melhoria de posicionamento em *rankings* de avaliação do ensino

superior no mundo, bem como a adesão aos sistemas de certificação internacional.

- f) **Processo acelerado de expansão:** já no final da década de 90, é perceptível um grande crescimento de oferta de cursos de graduação e novas instituições de ensino superior. Nos anos 2000, a expansão é vertiginosa, com grande aumento da taxa de matrículas na educação superior. Se nos anos 90, tinha-se cerca de um milhão e oitocentos mil alunos matriculados, os números do Censo da Educação Superior de 2006 já apontava mais de cinco milhões de matrículas na educação superior presencial. Na edição de 2014 do censo, consta que o número de matrículas na educação superior era de 7.828.013, indicando um crescimento de 96,5% de 2003 a 2014.²² O Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), bem como a flexibilização das exigências para financiamentos pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) marcam o quadro de ações do governo federal para elevação da taxa de matrículas no ensino superior, dentro do quadro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). No entanto, nesse contexto de aceleração, a qualidade do ensino acabou, em muitos casos, sendo relegada para um segundo plano.

Portanto, é dentro desse cenário de educação superior que se inserem os Técnicos em Assuntos Educacionais das instituições públicas de ensino, objeto deste estudo. Importante observar esse contexto para que se possa compreender o espaço desse profissional e as exigências que lhe são impostas pela atualidade, bem como para que, com um olhar mais atento, possamos perceber uma complexa trama em que o fazer pedagógico está dentro de um campo de forças nem sempre favorável a esse fazer.

²² Resumo técnico: Censo da educação superior 2014. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

5 A CAMINHADA DE COMPREENSÃO DO ESPAÇO DOS TAES: HORIZONTES PARA A INTERPRETAÇÃO

Levando-se em conta os objetivos da pesquisa apresentados no capítulo dois, cumpre-nos demonstrar os caminhos teórico-metodológicos que contribuíram para o percurso.

Nesse sentido, passo a explorar, inicialmente, as contribuições teóricas que podem ajudar a compreender o lugar e o trabalho pedagógico, que dentro das instituições federais deveria ser desempenhado também pelos TAES. Em seguida, esboço uma apresentação da Análise de Discurso, tendo-a como um horizonte de interpretação para os dados produzidos na pesquisa.

5.1 os processos de profissionalização e a construção de identidades profissionais

O processo de profissionalização dos atores envolvidos na educação é tema recente, se comparado à consolidação de outras categorias profissionais. As questões relacionadas à profissionalização docente constituem ainda objeto de estudo e recorrentes reformulações. Tardif (2000) afirma que a epistemologia da prática docente está no cerne das discussões sobre a profissionalização da categoria. Portanto, a constituição dos saberes dos professores está ligada à sua definição enquanto categoria profissional, pois o que distingue uma profissão da outra é o conjunto de saberes que lhes são próprios.

Em outras palavras, o repertório de saberes que os profissionais utilizam em sua prática diária legitima o seu reconhecimento como categoria, conferindo-lhe a identificação de si e pelo outro.

Para Tardif (2000), as profissões têm um conjunto de conhecimentos que contribuem para que se possa reconhecê-las como tal. Tais conhecimentos, segundo o autor, têm determinadas características, as quais estão assim delineadas nos estudos sobre o tema:

- a) A prática profissional está apoiada em conhecimentos especializados e formalizados, adquiridos por intermédio de disciplinas científicas;

- b) Os conhecimentos especializados provêm da formação e são legitimados pelo direito a um diploma que confere ao portador o direito ao exercício de uma determinada profissão;
- c) Os conhecimentos são pragmáticos, isto é, têm como finalidade a solução de problemas concretos;
- d) São pertencentes a um grupo que tem o direito exclusivo de fazer o seu uso;
- e) O conhecimento é avaliado e legitimado pelo reconhecimento dos pares;
- f) Exigem uma parcela de improvisação e de adaptação, ou seja, o uso dos conhecimentos profissionais requer a capacidade de reflexão para que se possa tomar decisões e selecionar os meios adequados para atingir determinados objetivos;
- g) São evolutivos e progressivos, pois os profissionais devem estar, ao longo da carreira, em pleno processo de autoformação e formação continuada;
- h) O mau uso dos conhecimentos profissionais torna o profissional suscetível à responsabilização.

Se em outros momentos da história do homem, a habilidade para o desempenho de determinadas atividades profissionais era encarada sob a perspectiva de se ter tão somente o preparo para aplicar técnicas e estratégias para solucionar problemas, no final do século XX a questão da profissionalização passa pelo que poderia ser denominado de crise do profissionalismo (TARDIF, 2000), já que começam a ser consideradas outras dimensões do exercício das profissões, tais como o processo reflexivo, o grau de improvisação, a criatividade e a intuição, todas associadas às rotinas próprias de cada categoria profissional.

Essa chamada crise teve influência direta na formação profissional, pois o simples treinamento para a aplicação de técnicas e estratégias não se revelava suficiente para dar conta das demandas que surgiam no exercício profissional. Reconhece-se, pois, que o trabalhador inicia sua caminhada formativa por meio de estudos escolares e acadêmicos, na maior parte das profissões, mas terá de mobilizar outros conhecimentos, habilidades e competências na prática cotidiana, muitos deles adquiridos no próprio exercício da profissão.

Partindo dessa constatação, Tardif (2000) nos traz a noção de epistemologia da prática profissional, a qual se torna neste trabalho um conceito fundamental para pensarmos o lugar dos técnicos em assuntos educacionais:

Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Damos aqui a noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer, e saber-ser.

[...] A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham, tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2000, p. 11)

Embora a referência direta de Tardif (2000) seja a atuação dos professores e os saberes docentes, consideramos pertinente a aproximação com o trabalho dos TAES, dado que se trata também de categoria profissional cujas atividades pertencem ao campo da educação. Além disso, as reflexões de Tardif se fundamentam no processo de profissionalização por que passam as mais diferentes atividades.

Assim, considerando os objetivos apresentados para a presente pesquisa, torna-se relevante identificar e traçar um percurso para delimitar uma epistemologia da prática dos TAE, visto que são profissionais cuja constituição identitária e atuação profissional ainda são pouco exploradas.

Acreditamos que o trabalho dos técnicos em assuntos educacionais carece de uma delimitação maior, sob a perspectiva de uma epistemologia da prática, ao mesmo tempo em que sua constituição identitária é processo complexo, especialmente se levarmos em consideração a hipótese de que, em sua maioria, sejam formados para o exercício da docência e não para o trabalho como assessores pedagógicos. Portanto, a formação para o exercício das funções de TAE se constrói na prática e por intermédio dela, tendo como base os conhecimentos adquiridos para o exercício da docência. Daí resulta, em parte, a complexidade da construção de uma identidade profissional, visto que para o TAE existe um componente ligado à escolha (docência) e outro ligado à trajetória e contexto (oportunidade).

No campo da Sociologia do Trabalho, Dubar (2012) chama a atenção para o fato de existir na Sociologia uma problemática acerca do reconhecimento de *status* de profissão a determinadas atividades laborais, que para alguns estudiosos seriam somente ocupações, o que acaba contribuindo para a sua desvalorização.

A sociologia funcionalista das profissões, segundo Dubar (2012), distingue dois tipos de atividades de trabalho: profissões e ocupações. As primeiras seriam aquelas consideradas escolhas e áreas autônomas que permitem construir uma carreira, tendo como exemplo a dos médicos, advogados, engenheiros, professores. A segunda categoria, que englobaria quase todas as demais profissões, seria aquela composta de ocupações associadas a uma visão desvalorizada e negativa do trabalho, reduzidas à troca econômica de um gasto de energia por um salário.

Para o autor, há uma problemática em torno da possibilidade ou não de se atribuir a todas as atividades a definição de profissão, a qual divide a sociologia das profissões em correntes teóricas que têm diferentes posições sobre o tema. A corrente funcionalista (ou neofuncionalista) postula que apenas algumas atividades podem ser consideradas profissões (monopólio da profissionalização), enquanto as correntes interacionistas ou críticas “atribuem aos contextos socioculturais e aos políticos as características das atividades de trabalho consideradas ou não ‘profissionais’.” (DUBAR, 2012, p.354). Dessa forma, seria o contexto sociocultural e a forma de organização que poderia levar à constituição de uma identidade que permita o reconhecimento da profissão.

Com base em uma teoria da socialização profissional, surgida em 1950 com Everett Hughes e sociólogos interacionistas de Chicago, Dubar (2012) busca analisar as relações entre as situações de trabalho, trajetórias de emprego e construção identitária, partindo da premissa de que profissionalização seria:

[...] um processo geral, e não reservado a determinadas atividades, a partir do postulado de que todo trabalhador deseja ser reconhecido e protegido por um estatuto e da constatação de que toda a “ocupação” tende a se organizar e lutar para se tornar “profissão”. (DUBAR, 2012, p. 356)

De acordo com as ideias dos sociólogos interacionistas analisadas por Dubar, haveria um modelo geral de socialização profissional, fundamentada na tese de que, independentemente do ofício, todos os trabalhadores se deparam na prática de suas

atividades com problemas semelhantes, os quais lhes exigem um esforço inicial para que possam se inserir em um determinado meio:

Não se trata fundamentalmente de acumulação de conhecimentos, e sim de incorporação de uma definição de si e de uma projeção de futuro, envolvendo, antes de tudo, o compartilhamento de uma cultura do trabalho profissional e a exigência do trabalho bem feito. Essa cultura de trabalho se traduz no ingresso em um segmento organizado em torno de atos específicos, codificados, controlados pelos colegas. Embora se possa e se deva falar de saberes profissionais, trata-se de mistos de teorias aplicadas e de práticas reflexivas, indissociáveis de situações de trabalho e ações experimentais ao longo de um percurso de formação qualificante. (DUBAR, 2012, p.357)

No processo de socialização profissional, definida como a forma pela qual se aprende seu trabalho e se conduz a vida ativa (DUBAR, 2012), a aprendizagem é um processo permanente, sendo a formação profissional uma “formação ao longo da vida” necessária a todas as atividades e que contribui para que os trabalhadores se reconheçam e sejam reconhecidos pelo trabalho que desempenham.

Nesse sentido, os técnicos em assuntos educacionais, que originalmente se reconheciam como professores, precisam se organizar dentro de um contexto específico que é a universidade para que possam se auto-identificar e serem identificados como profissionais, o que certamente não é tarefa simples, se considerarmos que dentro desse contexto o papel desse profissional, embora definido *a priori* na legislação, ganha contornos diferenciados na prática.

5.2 Assessores pedagógicos na universidade, um tema que carece de aprofundamento

Conforme já mencionado, nos estudos da área da educação ainda há poucas referências sobre o trabalho de profissionais não docentes, de um modo geral, e menos ainda em relação a esses profissionais no ensino superior. Não obstante os poucos estudos, percebe-se que se trata de assunto de interesse não apenas no Brasil, o que revela que a problemática da atuação de outros atores no processo educativo adquire contornos mais amplos.

Elisa Lucarelli (2000), pesquisadora argentina, desenvolveu, juntamente com um grupo de outras cinco professoras, um importante trabalho de pesquisa acerca da atuação dos assessores pedagógicos na universidade. O livro intitulado “El asesor pedagógico en la universidad, de la teoría pedagógica a la práctica en la formación”

representa um relevante referencial sobre a problemática do espaço dos assessores pedagógicos nas universidades, na medida em que expõe, a partir de uma investigação com assessores pedagógicos, as principais dificuldades encontradas na prática profissional.

Ao analisar o trabalho do assessor pedagógico na universidade, Lucarelli (2000) chama a atenção para a importância de se criarem espaços de reflexão comum entre assessores, especialmente porque, de um modo geral, verifica-se que esses profissionais atuam de modo isolado, sem ter com quem partilhar suas inquietações acerca do exercício de suas funções:

Pedagogos que muitas vezes trabalham em espaços institucionais com apenas um profissional, “estrangeiros” em territórios acadêmicos de outras profissões, na maioria dos casos, os assessores pedagógicos demandavam um espaço de trabalho com seus pares e também um lugar para reflexão sobre as suas práticas. Práticas que revelavam estratégias definidas a partir de demandas nem sempre precisas e possíveis de satisfazer, e em função de um lugar carente, na maioria das instituições, de uma imagem unívoca e precisa.³ (LUCARELLI, 2000, p. 23, tradução minha)

Esse espaço comum de reflexão foi construído pelas pesquisadoras na Universidade de Buenos Aires (UBA), em 1995, por meio da realização de um curso de pós-graduação para assessores pedagógicos, no qual, através de pesquisa participante, se discutiu intensamente o papel do assessor pedagógico universitário, culminando com a publicação de um livro no ano 2000.

Nas reflexões apontadas na obra, identificam-se problemas muito semelhantes aos que os técnicos em assuntos educacionais enfrentam no seu trabalho diário, o que pude perceber com bastante clareza devido ao fato de que nesta pesquisa tem lugar também a minha própria atuação profissional.

Lucarelli (2000) assinala, por exemplo, o fato de que os participantes assessores pedagógicos, em diversas de suas manifestações, ressaltaram sentir que a universidade, muitas vezes, espera que tenham soluções prontas para as dificuldades que se apresentam, que tenham “receitas” aplicáveis e que possam ensiná-las aos docentes. Assim, as demandas para a atuação do assessor pedagógico revelam uma

³ Pedagogos que muchas veces trabajan en espacios institucionales unipersonales, “extranjeros” em territorios académicos de otras profesiones en la mayoría de los casos, los asesores pedagógicos demandaban un espacio de trabajo con pares y a la vez un lugar para la reflexión sobre sus prácticas. Prácticas que revelaban estrategias definidas a partir de demandas no siempre precisas y posibles de satisfacer, y en función de un rol carente, en gran parte de las instituciones, de una imagen unívoca y precisa.³ (LUCARELLI, 2000, p. 23)

concepção de ensino tecnicista, em que o que a expectativa que se tem é de que faça uma intervenção pontual, apontando estratégias a serem utilizadas.

Por outro lado, por vezes, desse mesmo profissional espera-se que seja portador de possibilidades inovadoras, que seja capaz de trazer um modelo novo de ensino, revelando que ora as expectativas sobre seu trabalho são reduzidas ao nível instrumental, ora lhe permitem desenvolver ações que promovam a reflexão e a inovação. Todavia, na maior parte das vezes, não fica perceptível que a construção de uma nova didática universitária não será tarefa apenas do TAE, pois será necessário um trabalho conjunto com os docentes, que precisam estar dispostos a se desprenderem de sua rotina já estabelecida e, muitas vezes, de suas crenças sobre o ensino e a aprendizagem.

Portanto, vê-se que o TAE lida com diferentes expectativas sobre o seu trabalho, e, dada a amplitude de sua esfera de atuação nas universidades, precisa desenvolver uma definição própria de si mesmo e de seu campo de atuação, pois isso será fundamental para que se reconheça como profissional.

5.3 Quadro teórico da Análise de Discurso, um horizonte para a interpretação

Em 1916 é publicado um livro considerado um marco para a Linguística moderna: *Curso de Linguística Geral* (em francês *Cours de linguistique générale*), de Ferdinand de Saussure. Na verdade, a publicação da obra se deu apenas após a morte do autor, porque dois de seus ex-alunos resolveram materializar em livro o legado dos Cursos de Linguística Geral ministrados por Ferdinand de Saussure na Universidade de Genebra.

A obra é referência por trazer uma sistematização importante para os estudos da linguagem, conferindo à Linguística as bases para o seu reconhecimento como ciência, delimitando seu campo de atuação, ao mesmo tempo em que separa o seu objeto de estudo das demais ciências sociais (DEZERTO, 2010).

Saussure estabelece uma distinção entre língua e fala, afirmando que apenas a primeira seria objeto de estudo da Linguística propriamente dita, já que a segunda é encarada como ato individual, sujeito a fatores externos, inclusive fatores extralinguísticos, o que inviabilizaria tratá-la em conjunto com a língua como objeto de estudo:

[...] seria ilusório reunir, sob o mesmo ponto de vista, a língua e a fala. O conjunto global da linguagem é incognoscível, já que não é homogêneo, ao passo que a diferenciação e a subordinação propostas esclarecem tudo. Essa é a primeira bifurcação que se encontra quando se procura estabelecer a teoria da linguagem. Cumpre escolher entre dois caminhos impossíveis de trilhar ao mesmo tempo; devem ser seguidos separadamente.

Pode-se, a rigor, conservar o nome de Linguística para cada uma dessas duas disciplinas e falar de uma Linguística da fala. Será, porém, necessário não confundi-la com a Linguística propriamente dita, aquela cujo único objeto é a língua. (SAUSSURE, 2006, p. 28)

Portanto, é do chamado “corte saussuriano” que se inaugura uma tradição de hierarquização que exclui mundo e sujeito dos estudos linguísticos. Ter um objeto bem definido, precisamente delimitado, era, pois, uma exigência para conferir cientificidade para um determinado campo de estudo. Assim, Saussure procurou estabelecer as bases de seus estudos naquilo que considerou mais estável, menos sujeito às modificações. Todavia, conforme Possenti (2001),

O limite estabelecido por Saussure para a língua, se, por um lado, representou um posicionamento bastante conforme às exigências mínimas de cientificidade, custou, por outro lado, a exclusão do objeto da linguística de numerosos fenômenos que parecem ser de crucial importância, principalmente se a língua é entendida como meio de comunicação, porque é empiricamente evidente que os falantes não se comunicam por signos. Se a língua fosse considerada como meio de classificação dos objetos do mundo, uma organização preliminar da realidade, estas exclusões pareceriam menos graves. Mas o processo de comunicação inclui elementos e estratégias que nitidamente ultrapassam o reino dos signos. (POSSENTI, 2001, p. 8)

Embora possamos afirmar que os postulados de Saussure contribuíram enormemente para os estudos da linguagem, quer seja para aqueles que os tomaram como referência, quer seja para os que procuraram confrontá-los, é preciso dizer que a dicotomia língua/fala logo mostrou-se limitada, pois relegar a fala ao segundo plano deixou de fora uma riqueza de fenômenos que, pouco a pouco, passariam a intrigar muitos pesquisadores.

Com a evolução dos estudos da linguagem, passou-se a perceber que a “Linguística” da língua elegida por Saussure, apesar do inegável contributo, se esgotava. Caminhava-se então com um olhar mais atento, que reconhecia a intersecção entre a língua, enquanto sistema de signos, com elementos da subjetividade e elementos sociais, o que conduz para um deslocamento daquilo que fora privilegiado pelo professor genebrino.

Conforme Brandão (2006), com o passar do tempo, os estudiosos da linguagem começam a caminhar para uma compreensão mais ampla do fenômeno da linguagem:

O reconhecimento da dualidade constitutiva da linguagem, isto é, do seu caráter ao mesmo tempo formal e atravessado por entradas subjetivas e sociais, provoca um deslocamento nos estudos linguísticos até então balizados pela problemática colocada pela oposição língua/fala que impôs uma linguística da língua. Estudiosos passam a buscar uma compreensão do fenômeno da linguagem não mais centrado apenas na língua, sistema ideologicamente neutro, mas num nível situado fora desse polo da dicotomia saussuriana. E essa instância da linguagem é o discurso. [...] O ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos é, portanto, o discurso. (BRANDÃO, 2006, p. 11)

Nessa perspectiva, surge, em 1969, a Análise do Discurso fundada por Michel Pêcheux.

5.3.1 Análise do Discurso de linha francesa

A Análise do Discurso francesa, doravante denominada AD, surge na década de 60 e tem na figura de Michel Pêcheux um dos nomes mais importantes. Filósofo envolvido com os debates em torno do Marxismo, da Psicanálise e da Epistemologia, Michel Pêcheux procura analisar os discursos políticos em um contexto sócio-histórico efervescente na França da década de 60, com diversas manifestações sociais advindas de vários grupos. Essas manifestações sociais se mostraram um campo fecundo para que o autor empreendesse a fundamentação da Análise de Discurso, aliando saberes de campos distintos, tais como da Linguística, do Marxismo e da Psicanálise.

Em sua atuação no Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), no Laboratório de Psicologia Social, Michel Pêcheux se viu inquietado pelos discursos emergentes de um contexto sociopolítico fortemente movimentado. Para Pêcheux, a interpretação desses discursos necessariamente deveria levar em conta os componentes linguísticos, o lugar do sujeito e a ideologia.

Conforme Maingueneau (1990), é em Althusser que a Análise de Discurso Pecheuxtiana encontra um de seus referenciais mais importantes: a ideologia. Althusser, ao tecer elementos para a compreensão da obra de Marx, permite reconhecer uma “teoria da ideologia em geral”, que torna evidente um mecanismo

responsável pela reprodução das relações de produção. Para o autor, as ideologias têm uma existência material e devem ser estudadas como um conjunto de práticas materiais que reproduzem as relações de produção. Tem-se então no materialismo histórico uma forma de conceber a ideologia como um elemento que reproduz o modo de produção, sendo ao mesmo tempo por ele determinada. A relação do pensamento de Althusser e AD é assim vista por Maingueneau:

Como intervém aqui o projeto de análise de discurso? Pela necessidade de definir uma ciência da ideologia da qual a análise de discurso seria um componente essencial. O pensamento de Althusser implica a existência desse ramo do saber sob a dupla modalidade de uma “teoria da ideologia em geral” e de uma “teoria das ideologias particulares”, que exprimem sempre, qualquer que seja sua forma (religiosa, moral, jurídica, política), **posições de classe**. Esta teoria deve estudar a “deformação imaginária”, que sofrem as “relações reais” dos indivíduos face a suas posições na formação social, quando elas se transmudam em representações ideológicas. Ela parte do princípio que esta deformação obedece a certos processos constantes cujo funcionamento é possível colocar em evidência. (MAINGUENAU, 1990, p. 67)

Outro componente fundamental para se compreender o quadro epistemológico da AD é a psicanálise lacaniana. Lacan, ao retomar a questão posta por Freud sobre a existência inconsciente, assume que este se estrutura como uma linguagem, como uma cadeia de significantes que interferem no que é dito, de modo que é como se existisse sempre algo dito que está sob o que foi verbalizado. Assim, para Lacan, o discurso é sempre atravessado por outros discursos, pelo inconsciente, e caberia à análise resgatar e fazer vir à tona essas outras vozes, esse discurso do outro, esse estranho e desconhecido que povoa os dizeres no nível do inconsciente. Portanto, esse sujeito da psicanálise não é uma entidade homogênea e sim clivado, dividido entre o consciente e o inconsciente. O sujeito tem, pois, uma ilusão de estar no centro do que diz, de ser a origem, a fonte daquilo que é dito. Conforme Mussalim (2012), esse sujeito lacaniano, dividido, mas estruturado partir da linguagem, permitia a AD constituir dentro do seu quadro epistemológico, uma noção de sujeito que não é fonte daquilo que diz, pois para a AD os discursos seriam a materialização inconsciente da ideologia, ou seja, o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado a dizer sem que tenha consciência disso.

Pêcheux e Fuchs (1993) apresentam o quadro geral epistemológico da Análise do Discurso que, segundo eles, reside na articulação de três regiões do conhecimento científico, a saber:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Os autores também chamam para o fato de que essas três regiões do conhecimento são atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica).

5.3.2 A AD, suas especificidades e seus conceitos fundamentais

Conforme Orlandi (2012), a AD nasce com filiação teórica aos movimentos de ideias sobre o sujeito, a ideologia e a língua, tendo sua singularidade definida por “pensar a relação da ideologia com a língua”. (p.37)

A AD se distingue por procurar compreender a língua fazendo sentido, como trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história, concebendo a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade social. (ORLANDI, 1999).

Dessa forma, na Análise de Discurso, diferentemente da concepção saussuriana, a língua não é algo abstrato, um sistema à parte, mas sim algo que está inscrito numa realidade sócio-histórica, e que deste modo é que precisa ser vista e estudada: levando-se em consideração o sujeito falante, inscrito em uma realidade social, histórica, em que o dizer adquire sentido devido às condições em que se produz. O discurso é, pois, “palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. (ORLANDI, 1999, p. 15).

Por conseguinte, a materialidade da língua, isto é, seu acontecimento dentro de uma realidade sócio-histórica, constitui-se como um elemento essencial para a AD:

A língua na Análise de Discurso é tomada em sua forma material enquanto ordem significante capaz de equívoco, de deslize, de falha, ou seja, enquanto sistema sintático intrinsecamente passível de jogo que comporta a inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história para produzir sentidos. (FERREIRA, 2003, p. 196).

A AD não vê a categoria “língua”, conforme já foi dito, como código abstrato ou mero instrumento de comunicação. Enquanto para alguns ramos dos estudos da

linguagem, a língua é vista como um conjunto de regras e propriedades formais, estável e regular, para a AD ela passa a ser tomada em seu caráter material, sendo a história nela inscrita. Portanto, produzida em determinadas conjunturas sociais e históricas. Assim, a materialidade linguística na AD possui certas propriedades formais, do ponto de vista fonológico, morfológico ou sintático, mas os efeitos de sentido se constituem inscritos em uma realidade sócio-histórico-ideológica. Para compreender melhor o recorte analítico da AD, é preciso examinar, ainda que brevemente, os conceitos fundamentais de uma disciplina que, conforme foi visto até aqui, é uma disciplina de entremeios.

Primeiramente cabe retomarmos a questão da ideologia e do materialismo histórico. Interessa à disciplina a identificação da superestrutura ideológica, isto é, da forma como a materialidade ideológica é determinada pela instância econômica. Na metáfora marxista do edifício social, a base econômica é chamada de infraestrutura (instância econômica), que determina a superestrutura (instância ideológica), ao que corresponderiam as instâncias político-jurídicas e ideológicas de uma sociedade. A ideologia, como parte da superestrutura do edifício, só pode ser concebida como reprodutora do modo de produção, perpetuando a base, pois é por ela determinada.

Nessa relação da ideologia enquanto superestrutura fundamentada em uma base econômica, sendo responsável pela manutenção das relações de produção,

[...]tem-se o que se convencionou chamar *interpelação*, ou o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a *ocupar* o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção (ou naquela categoria, camada ou fração de classe ligada a uma delas). (PÉCHEUX;FUCHS, 1993, p. 165- 166)

Nesse momento é importante recorrermos ao que Althusser conceituou como aparelhos ideológicos do Estado (AIE), que seriam responsáveis por um conjunto de práticas e discursos capazes de manter a reprodução contínua das relações de classe. Entre os AIE, pode-se incluir a escola e a religião, por exemplo. Assim, os instrumentos que mantêm a reprodução das relações de classe, que controlam, não são somente o aparelho repressivo do estado (ARE), que funciona por meio das instituições de coerção, tais como as forças militares, o sistema judiciário, o sistema prisional e a polícia. Há outras instâncias que, sob uma pretensa neutralidade, também são responsáveis, através de discursos e práticas, pela manutenção das

relações de poder existentes. No entanto, dentro mesmo dos aparelhos ideológicos, em um determinado momento histórico, as relações de classe coexistem pelo confronto de posições políticas e ideológicas. Para Pêcheux e Fuchs (1993), a formação ideológica é um elemento capaz de intervir como uma força que se opõe a outras forças dentro de uma mesma formação social:

[...] cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem 'individuais' nem 'universais', mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras. (PÊCHEUX ; FUCHS, 1993, p. 166)

A partir dessa compreensão da ideologia e das formações ideológicas, cabe pensar o lugar do discurso. Para a AD, o discurso não é um instrumento de comunicação, ele representa a materialidade do ideológico. A língua para a Análise do Discurso não é um sistema abstrato, mas o lugar de manifestação da ideologia. O discurso se constitui como um conjunto de enunciados regulados numa mesma formação discursiva. As formações ideológicas têm em seu interior uma ou mais formações discursivas que definem o que pode e o que não pode ser dito. Conforme afirmam Pêcheux e Fuchs (1993), a “ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (p.167).

Ferreira (2003) traz em seu texto o que denominou “caixa de conceitos”, abordando os principais elementos conceituais necessários para que se possa compreender o arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso. Esses conceitos são apresentados, de forma sucinta, no quadro a seguir, construído com base nas contribuições de Orlandi (1999) e Ferreira (2003).

Quadro 1 – Categorias essenciais na AD - “caixa de conceitos”

Categoria	Representatividade na AD
História	<i>Historicidade- inscrição da história na língua, a História está na língua; A linguagem faz sentido porque se inscreve na história; determinação histórica dos processos de significação. Tem o seu real afetado pelo simbólico (os fatos [real] reclamam sentidos)</i>
Ideologia	<i>Efeito da relação necessária da língua com a história no processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos. Por meio do mecanismo ideológico, o que é constitutivo aparece como já-lá, como já-dito; o efeito é o da evidência do sentido e a impressão do sujeito como origem do que diz. Aponta para uma interpretação de sentido em uma determinada direção, pela relação da língua com a história.</i>
Sujeito	<i>Posição sujeito: não é o sujeito em si, mas sim o sujeito pensado discursivamente como uma posição entre outras. Não é a fonte, nem a origem dos sentidos, porque em sua fala outras falas se dizem; é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam.</i>
Sentido	<i>Para a AD não existe um sentido único, imanente ao que é dito. Tampouco o sujeito tem o domínio do sentido. O sentido é construído, produzido nos processos de interlocução, sempre aliado às condições de produção (contexto histórico-social, posição-sujeito). O sentido muda de acordo com a formação discursiva.</i>
Discurso	<i>Objeto histórico-social, em que os elementos linguísticos intervêm como pressupostos; permite observar as relações entre ideologia e língua, bem como os efeitos do jogo da língua na história e desta na língua; efeito de sentido construído no processo de interlocução; materialidade específica da ideologia; efeito de sentido entre locutores;</i>
Língua	<i>Não é apenas estrutura, mas também acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como acontecimento do significante (língua) afetado pela história. Tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma.</i>

Fonte: Autoria própria

Compreendidas algumas das categorias fundamentais, percebe-se que na perspectiva da AD, a língua não é um código. Também a comunicação não é mera transmissão de uma mensagem de um emissor para um receptor. Na verdade, entre dois locutores, ambos interpelados pela ideologia, operam processos de significação, pois no funcionamento da linguagem constitui-se o discurso, pela relação entre sujeitos e sentidos, “afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição destes sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação”. (ORLANDI, 1999, p. 21).

Para a AD, a língua não é transparente, não há no discurso uma mensagem que será decodificada pelo receptor. Ao contrário, a língua caracteriza-se por sua opacidade, em que a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não sendo possível fazer uma decodificação como se fosse um trabalho de transcrição do dito para a imediata compreensão do interlocutor. “As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós.” (ORLANDI, 1999, p.20).

Portanto, para a análise de discurso, interessam, além da materialidade linguística do dito, as condições de produção, as quais compreendem os sujeitos e a situação, e também a memória que atravessa os discursos, dando-lhes sentidos que temos a ilusão de controlar. As condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. Na análise de um determinado discurso será levado em consideração um contexto imediato, que se refere às circunstâncias imediatas da enunciação, e um contexto mais amplo, que traz para o horizonte da interpretação elementos relacionados às instituições, às relações de poder, aos acontecimentos históricos e elementos simbólicos relacionados. A memória é o interdiscurso, isto é, aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente.

5.3.3 Outros conceitos importantes para o dispositivo teórico-metodológico da AD

Além dos conceitos apresentados no quadro 1, existem algumas outras referências importantes para a compreensão do quadro teórico da AD. Considerando que o discurso é uma instância em que a materialidade ideológica se realiza, ao analisarmos a relação do linguístico com o ideológico, torna-se indispensável

pensarmos no processo constitutivo dos discursos e nas relações que se estabelecem em sua produção, especialmente o seu aspecto ideológico. Os indivíduos, no ato enunciativo, são interpelados ideologicamente sem que tenham consciência de que isso ocorre. Acreditam que são donos de sua própria vontade e que o seu dizer é a expressão dessa vontade individual. Todavia, cada indivíduo ocupa seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social (BRANDÃO, 2004). Para melhor compreensão dessas relações, o quadro 2 apresenta, a partir das contribuições de Brandão (2004), outras noções importantes para a constituição do dispositivo teórico da Análise de Discurso:

Quadro 2 – Noções fundamentais ao dispositivo teórico da AD

Composição do dispositivo teórico da Análise de Discurso	
Forma-sujeito	<i>Sujeito afetado pela ideologia</i>
Formação discursiva (FD)	<i>Enunciados marcados pelas mesmas regularidades, pelas regras de formação. Se define pela relação com a formação ideológica. A FD determina o que pode e deve ser dito de um lugar social historicamente determinado.</i>
Formação ideológica	<i>Conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas dizem respeito às posições de classes em conflito. Uma formação ideológica pode conter várias formações discursivas interligadas</i>
Formação imaginária	<i>Projeções que permitem passar da situação empírica para a situação discursiva. Não são sujeitos físicos nem seus lugares empíricos, mas suas posições.</i>
Interdiscurso	<i>Relação de um discurso com outros discursos. Todo discurso nasce da relação com outros discursos. O dito é sempre carregado do já-dito (esquecido); conjunto de formulações já feitas e esquecidas e que determinam o que dizemos</i>
Intradiscurso	<i>Formulação material, aquilo que está sendo dito em determinado momento.</i>

Fonte: Autoria própria, adaptado de Brandão (2004)

6 UMA APROXIMAÇÃO METODOLÓGICA

Em *Um discurso sobre as Ciências* Boaventura de Souza Santos (2008) apresenta dois paradigmas que podem nortear a produção científica. O primeiro deles seria o paradigma dominante que, de um modo geral, tem conduzido há mais de dois séculos toda a pesquisa científica. Assentado basicamente no método científico tradicional, cujos pilares se encontram em Descartes, com seu *Discurso do Método*, o paradigma dominante, determina até hoje, podemos dizer, os caminhos da produção científica, que estabelece a definição de um objeto preciso, a análise dentro de uma ótica de que é necessário isolá-lo, decompô-lo, esgotar as possibilidades de observação e descrição, formular hipóteses e depois, após acurado estudo, confirmá-las ou refutá-las. Portanto, um paradigma que estabelece como científico aquilo que pode ser quantificado, mensurado, decomposto e classificado.

Muito além da crítica ao modelo, Santos (2008) chama a nossa atenção para uma crise desse paradigma, evidenciando que o século XXI nos traz uma série de problemas que a ciência não tem conseguido dar conta. Na verdade, o autor nos mostra que começa a emergir um novo paradigma para as ciências, no qual se busca atender as demandas sociais, em que a ciência precisa ter um sentido e uma aplicação para a solução das crises que natureza e homem enfrentam.

No campo da educação, André (2008), ao expor um percurso da pesquisa nessa área, afirma que uma preocupação com a validade dos tradicionais critérios e métodos já fora objeto de questionamento no final do século XIX, quando cientistas sociais começaram a questionar a validade do método tradicional de pesquisa, cuja origem se dá nas ciências naturais, para explicar fenômenos humanos e sociais. A partir de então, inicia-se um movimento de ruptura, em que as ciências sociais buscam organizar uma metodologia própria as suas especificidades.

Ao iniciar trazendo à tona a discussão sobre o método, não se quer de modo algum afirmar que a pesquisa no campo da educação deva prescindir de rigor, caindo num vazio metodológico, mas reforçar a validade de uma investigação de caráter qualitativo, como essa que se intenta com o presente projeto.

A pesquisa qualitativa adquire sentido dentro deste projeto especialmente pelo fato de sua “relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das

esferas da vida” (FLICK, 2009). Uma pluralização que exige uma sensibilidade maior do que aquela que os métodos puramente quantitativos podem nos dar. Será, sem dúvida, relevante obter dados quantitativos que podem subsidiar ações, mas um olhar sobre a experiência diária dos indivíduos, sobre suas falas e ações, a descrição dos espaços e das interações poderão nos trazer novos conhecimentos sobre a realidade que talvez os números por si só não possam.

Outros aspectos importantes na pesquisa qualitativa, que contribuíram para que esta fosse a opção, são a comunicação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa e a aproximação com o universo pesquisado, pois,

[...]a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação [...] (FLICK, 2009, p.25)

Não é possível deixar de levar em consideração que, conforme já foi exposto nos capítulos iniciais, o objeto desta pesquisa é também meu campo profissional. Logo seria impossível realizar uma investigação em que a minha subjetividade não estivesse também envolvida no processo, não constituísse parte da própria pesquisa. Nesse caso, assumo uma dupla condição de pesquisadora e de pesquisada, na medida em que as minhas considerações serão construídas a partir da interação com os sujeitos participantes e da reflexão acerca da minha própria atuação como profissional da área.

Nesse sentido, considerando a aproximação com o universo pesquisado, optou-se por uma abordagem qualitativa, em que o objetivo foi o de descrever e explicar, por meio de um Estudo de Caso, como é delineado o lugar de atuação dos Técnicos em Assuntos Educacionais em uma instituição federal de ensino e a construção de uma epistemologia de suas práticas profissionais.

O Estudo de Caso, segundo Gil (2002), trata-se de um “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (p.54). Para Yin (2010), o Estudo de Caso “investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.39). Portanto, para os autores, o Estudo de Caso pressupõe a realização de uma aproximação intensa com o campo pesquisado, tal como se fôssemos utilizar uma

lente de aumento, capaz de nos mostrar a riqueza de detalhes que em um olhar mais superficial poderiam passar despercebidos.

Neste caso, embora conhecedora do universo pesquisado, porque parte dele, minha atitude enquanto pesquisadora foi a de uma aproximação mais intensa, com um olhar mais detido na investigação e na reflexão, diferente, pois, do posicionamento diário enquanto apenas profissional.

6.1 Caracterização do estudo

Esta pesquisa objetivou construir uma investigação de caráter qualitativo, com natureza descritiva-explicativa, caracterizando-se como um Estudo de Caso em que se pretendeu, por meio da produção de dados, análise e interpretação, dar relevo ao lugar dos Técnicos em Assuntos Educacionais, através da caracterização de uma epistemologia da prática desses profissionais.

6.2 O espaço de pesquisa e aqueles que partilham comigo a experiência de “Ser TAE”

A pesquisa foi realizada em uma instituição federal de ensino superior localizada na Região Sul do Brasil. Foram sujeitos da pesquisa dois servidores ocupantes do cargo Técnico em Assuntos Educacionais que têm atuação em cursos da área das Ciências Agrárias, em setores ligados diretamente ao ensino de graduação.

A partir de uma aproximação com a realidade da instituição investigada, a partir de dados disponibilizados na página da instituição na internet e também com base na observação da minha própria realidade e nos estudos iniciais desta pesquisa, percebe-se que há servidores TAE atuando em outras esferas das instituições de ensino. No entanto, dados os objetivos da investigação, foram selecionados como participantes TAES que atuam diretamente em atividades ligadas ao ensino de graduação, por se considerar que eles têm, em tese, maior possibilidade de estar desempenhando a gama de atividades descritas para o cargo, além de estarem em contato com os outros partícipes do processo educativo, quais sejam docentes e discentes.

Dada a variedade de áreas do conhecimento em que universidade atua no ensino de graduação e suas especificidades, tendo-se a impossibilidade de se ter na

pesquisa de mestrado uma maior abrangência, visto ser um Estudo de Caso, optou-se por ter como sujeitos da pesquisa TAES que atuem em cursos das Ciências Agrárias, mesma área de conhecimento em que atuei como TAE durante os últimos cinco anos, de modo que se pudessem identificar diferenças e similaridades, refletindo mais profundamente sobre a atuação do TAE. Embora tenhamos um universo de pesquisa bastante restrito, não se pode deixar de observar que os profissionais entrevistados estão inseridos numa universidade pública federal de ensino e se relacionam com toda a estrutura institucional, com outros profissionais atuantes em outros cursos e se mostraram capazes, ao longo das entrevistas, de trazer à tona importantes reflexões sobre o contexto mais amplo de atuação dos TAES.

6.3 Construindo os caminhos para uma interpretação

Para esta pesquisa, considerando tratar-se de um estudo de caso que, conforme já dito, configura-se como uma investigação aprofundada que visa o conhecimento e a compreensão de uma determinada realidade e dos fenômenos sociais, foi utilizada a entrevista semiestruturada.

A entrevista, conforme Yin (2010), é um dos instrumentos mais importantes nos estudos de caso, pois possibilita a interação face a face entre entrevistador e entrevistado. Além disso é uma técnica que apresenta um certo grau de flexibilidade, dado que, no caso da semiestruturada, por exemplo, é possível elencar os pontos a serem explorados sem que seja necessário fazer perguntas fixas padronizadas, guiando-se o entrevistador por um roteiro de questões estabelecido previamente.

A análise e interpretação dos dados obtidos, oriundos das entrevistas, foi feita na perspectiva da Análise de Discurso. Importante afirmar de antemão que a AD não é uma técnica de análise de dados, mas uma disciplina que, ao se constituir desde a indissociabilidade da dimensão teórica e da dimensão operatória, desafia o analista a estabelecer uma relação menos ingênua com a língua(gem) quando, tendo compreendido os conceitos fundantes, busca compreender como os sentidos trabalham sobre os sentidos.

A AD é uma disciplina que teoriza a interpretação (ORLANDI, 1999) e a coloca em questão. Portanto, ela procura conduzir à compreensão de como os objetos simbólicos produzem sentidos. Para o analista de discurso não há um sentido pronto,

intrínseco ao texto, o qual deva ser encontrado. Há sim um método constituído pela construção de um dispositivo teórico que possibilitará a compreensão.

A compreensão, segundo Orlandi (1999), é a procura pela explicitação dos “processos de significação presentes e que permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo-se como eles se constituem.

Em AD a análise dos dados ocorre por meio de um dispositivo teórico de interpretação, que se sustenta no método e alcance teórico da Análise de Discurso, e de um dispositivo analítico, construído pelo analista a cada nova análise, a partir da formulação da questão que a desencadeia. “Cada material de análise exige que o analista, de acordo com a questão que formula, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, face a outras questões. Uma análise não é igual a outra porque mobiliza conceitos diferentes [...]” (ORLANDI, 1999, p.27)

Portanto, a construção do dispositivo analítico se deu na medida em que foi possível o contato com os dados produzidos. Foi pela “leitura” dos materiais produzidos que foi formulada a questão de análise, e esta foi o ponto de partida para organizar a relação com o discurso, a escolha dos conceitos pertinentes e dos procedimentos para resolução da questão inicial, ou seja, a partir do discurso foi construído o dispositivo analítico que, ancorado no dispositivo teórico da AD, possibilitou os movimentos de interpretação no campo da educação, pois:

Feita a análise, e tendo compreendido o processo discursivo, os resultados vão estar à disposição para que o analista os interprete de acordo com os diferentes instrumentais teóricos dos campos disciplinares nos quais se inscreve e de que partiu. [...] Desfeita a ilusão da transparência da linguagem, e exposto à materialidade do processo de significação e da constituição do sujeito, o analista retorna sobre sua questão inicial. Ela está no início, como elemento desencadeador da análise e da construção do dispositivo analítico correspondente, e, no final, ela retorna, gerindo a maneira como o analista deve referir os resultados da análise à compreensão teórica do seu domínio disciplinar específico [...] (ORLANDI, 1999, p. 28)

Assim, tendo-se que o sentido não está somente nas palavras, nos textos, mas na relação com o exterior e com as condições de produção, a análise foi esboçada através de movimentos de interpretação em que se deteve um olhar para o contexto, observando-se as condições, buscando pistas que pudessem ajudar a desvelar e que pudessem estar no que foi dito e também no que foi ocultado, isto é, no que pode estar nas “margens do dizer” (ORLANDI, 1999).

Por essa razão, minha própria experiência de TAE e de pesquisadora não se separa das entrevistas, pois ela contribuiu para uma compreensão mais ampla da relação da exterioridade com os discursos.

Conforme Ernst-Pereira e Mutti (2011) uma das problemáticas com que se depara o pesquisador que resolve utilizar a Análise de Discurso é a questão do recorte no *corpus* empírico para constituir o *corpus* discursivo, visto que a natureza da AD não segue critérios empíricos ou positivistas. Portanto, o recorte já se constituiu parte do processo de análise, pois que nesta etapa como pesquisadora, em contato com o *corpus*, pude formular questões específicas e, a partir delas mobilizar os conceitos pertinentes do quadro teórico e construir o dispositivo analítico próprio às questões levantadas.

7 SER TAE NA UNIVERSIDADE

Para falar de ser TAE em uma instituição de ensino superior, gostaria de me deter um pouco mais na minha própria experiência e no modo como fui, no transcurso do tempo, delineando minha atuação. Conforme já afirmei, o desenhar de minha atividade como técnica em assuntos educacionais se deu na medida em que fui me relacionando com o trabalho e com aqueles com quem fui atuando ao longo dos últimos anos. A atual descrição do cargo, apresentada no capítulo 2 deste trabalho, me deu elementos para compreender a dimensão pedagógica do trabalho do profissional, mas não me forneceu a materialidade que só o fazer diário poderia construir. Aliás, lá no capítulo 2, se comparamos a descrição do cargo presente na Lei 5.645/70 com a atual, percebemos que a primeira se compunha de uma materialidade muito maior em relação ao papel do TAE, com indicações mais precisas do que de fato esperava-se do profissional.

Na minha trajetória como TAE, percebi que o desenhar de uma atuação pedagógica não pôde, ao menos em um primeiro momento, prescindir de uma coatuação administrativa. No começo, minhas atividades incluíram todo tipo de atendimento administrativo-burocrático, tais como registros de diversas informações acadêmicas, emissão de ofícios, declarações, atendimentos telefônicos e presenciais pertencentes ao rol de atividades de secretaria, fornecimento de informações rotineiras para docentes e discentes do curso, redação de atas, entre outras de mesma natureza. Do contato com um colega que havia chegado poucos meses antes de mim, percebi que haveria de ser empreendido algum esforço para que se pudesse estabelecer ali um espaço de atuação de TAE. E cada um de nós tentava, a sua maneira, ir procurando um lugar que não estava *a priori* definido. Importante destacar que esse colega foi o primeiro TAE que a Faculdade de Veterinária da UFRGS recebeu e que eu fui a segunda, tendo chegado cerca de 8 meses depois dele. Até aquele momento, a Comissão de Graduação, em que fomos lotados, contava somente com servidores ocupantes do cargo assistente em administração, que desenvolviam atividades de rotina de secretaria.

Meu colega procurava desenhar um campo de atuação a partir da pesquisa de dados sobre os alunos do curso, produzindo relatórios sobre o perfil socioeconômico e cultural dos discentes ingressantes, aplicando questionários durante a matrícula.

Paralelamente a isso, ia fazendo também as atividades da rotina administrativa e me ensinando tais demandas, que eram diárias e se repetiam ao longo dos semestres. Infelizmente, não tivemos tempo de construir juntos um espaço de atuação para os TAES, pois ele foi designado para ocupar as funções de gerente administrativo da faculdade e se afastou do trabalho mais direto com as questões relacionadas ao ensino.

Cedo me vi sozinha para empreender minha busca por um lugar de atuação pedagógica em um curso que era muito distante da minha área de formação. E durante os primeiros meses, me vi conformada com a situação de executar tarefas administrativas. Entretanto, após um tempo, quando já tinha conhecimento da estrutura do curso, das disciplinas, dos professores, dos discentes e suas dificuldades, começo a conseguir enxergar um horizonte para poder desenhar um lugar para mim como TAE. Posso afirmar que foi precisamente do contato com os alunos que consegui estabelecer um sentido para a minha permanência naquele lugar. Foram os alunos que, aos poucos, começaram a me trazer seus problemas acadêmicos e que me fizeram começar a refletir e me aprofundar sobre o currículo, sobre as metodologias de ensino empregadas pelos professores e os problemas advindos de uma certa rigidez característica daquele espaço de ensino. Foram os discentes que primeiro enxergaram em mim um potencial para orientá-los, para colaborar com sua progressão no curso, para apontar-lhes caminhos possíveis, para dar-lhes conselhos. Acredito que esse reconhecimento não foi, entretanto, demarcado pela diferença do cargo que ocupo em relação aos demais servidores, mas foi se construindo no dia a dia, na relação de confiança estabelecida nos atendimentos que prestei, e que cada um dos atendidos difundia entre os colegas, de modo que a demanda se tornava crescente.

A partir do contato com as histórias de cada um, eu identificava regularidades, dificuldades recorrentes e enxergava, por meio do olhar do discente, a complexa, e por vezes tensa, relação entre professores e alunos. E nesse sentido, fui escrevendo alguns projetos de apoio ao ensino, que basicamente se constituíam de atividades de apoio paralelas às atividades acadêmicas. Continuava sempre com os atendimentos individuais, nos quais identificava mais do que problemas de um aluno, mas todo um contexto em que havia muitas necessidades de intervenção.

Ao lado da coordenação de curso, que me permitia uma atuação direta em diversas questões ligadas ao ensino, eu ganhava espaço para ser mais do que uma “secretária” na visão dos professores. Participava das reuniões da Comissão de Graduação, emitia pareceres, contribuía com o conhecimento da legislação, ajudava nas decisões, apresentava os apanhados construídos na relação com os alunos, auxiliava na elaboração de normas, avaliava planos de ensino. Mas continuava sempre, apesar de ter ganho um espaço que considero pertinente à atuação do TAE, fazendo outras tarefas de natureza administrativa, as quais eram demandadas por professores, alunos e colegas técnicos, o que me tomava um tempo considerável que poderia estar sendo dedicado às questões pedagógicas, à elaboração de projetos e outras questões relacionadas à descrição das atividades do TAE.

No entanto, até o momento em que resolvo iniciar o curso de Mestrado em Educação e essa pesquisa começa a se desenhar a partir das conversas iniciais com meu orientador, eu não tinha inquietações tão latentes. Eu já tinha percebido que os contornos da atuação do TAE não eram tão bem definidos, mas considerava que haveria um progresso natural em três estágios: o primeiro, de atividades administrativas; o segundo, de atividades administrativo-pedagógicas e um terceiro, que se constituiria de atividades predominantemente pedagógicas. Porém, não pensava tanto sobre isso a ponto de me dedicar a investigar essas questões. Seguia atendendo as demandas que surgiam, fossem elas pedagógicas ou administrativas.

No diálogo com pessoas de fora da instituição é que percebi que havia ali uma problemática identificada que merecia uma investigação mais profunda. Com meu orientador, fui confrontada por questões que me fizeram olhar o que afinal eu fazia na UFRGS, o que era ser um TAE. A partir dessas formulações que precisei desenvolver pelo viés das minhas vivências, percebi a dificuldade de definir meu papel dentro da instituição, minha identidade enquanto profissional da educação, minhas atividades. Lembrei-me de que em muitas circunstâncias eu mesma me diluía no administrativo, pois ao ser indagada por pessoas externas à instituição, tais como vizinhos ou amigos de outros lugares, eu preferia dizer genericamente que trabalhava em uma instituição de ensino a ter que explicar o que fazia como TAE ou mesmo o que era um TAE. A definição me parecia desde o início complexa demais para que eu pudesse dizer em poucas palavras, e eu preferia omitir as contradições que meu trabalho trazia consigo.

A culminância dessa necessidade de repensar meu lugar na instituição e, conseqüentemente, o lugar do TAE, surgiu com uma pergunta inquietante e ao mesmo tempo constrangedora que uma visitante que viera participar de algumas atividades pedagógicas no curso de Medicina Veterinária me fez em um determinado momento. Tendo participado de algumas reuniões em que eu estivera presente e tomara a palavra, ela em um dado momento me perguntou: “Samara, o que você faz aqui na UFRGS? ”. Naquele instante, ao ter que responder sobre o meu fazer, dei-me conta de que meu papel não só não era claro para mim, como também não ficava evidente para quem me via de fora. Na época, fiquei mesmo triste com a pergunta. Imaginei que a visitante, que me via tanto fazendo participações de fala nas reuniões, quanto trazendo o café, buscando materiais, trazendo lista de presença, recolhendo objetos ao final das sessões de discussão, não compreendia exatamente o que eu era ali. Não compreendia que servidora era essa que fazia o café e intervinha nas discussões, que fazia as atividades de apoio, mas também tinha voz nas reuniões. Percebi naquele momento que a cômoda situação em que eu me conformara até ali me impunha uma indefinição de mim enquanto profissional e que se isso até ali me causava pouca inquietação, a partir daquele dia passou a constituir uma razão para poder ir além, para compreender meu espaço e o de meus colegas, para verificar se essa problemática que se apresentou para mim também era algo vivido e sentido por aqueles que também são TAES.

7.1 Um ensaio de análise: a complexidade de ser TAE na universidade

No capítulo 4 procurei recuperar brevemente o lugar da instituição “universidade” desde a sua criação até os nossos dias, fazendo um apanhado sobre uma instituição secular, cuja relação com a sociedade vai mudando na medida em que a sociedade também muda. Na lógica capitalista, que é a que estamos inseridos, nos séculos XX e XXI, a universidade é invadida por uma perspectiva mercadológica, sendo impregnada de valores que vêm na produtividade e na competitividade os meios para atender as demandas de qualificação de mão de obra para as exigências do mercado. Nesse mesmo espaço, coexistem outras ideias, outros valores voltados mesmo para uma outra forma de organização social, um outro mundo, mais humano, mais justo, em que o acesso ao conhecimento seja um bem social e não apenas um meio para que se atinja o desenvolvimento econômico. Portanto, tal como a sociedade

em que está inserida, a universidade é um espaço dotado de contradições, de visões de mundo distintas, que resultam em uma multiplicidade de discursos que expressam diferentes vozes.

Com um horizonte de interpretação na Análise de Discurso de linha francesa, cujas bases epistemológicas foram apresentadas no capítulo 5, podemos iniciar esse ensaio de análise reconhecendo que a universidade, enquanto instituição inserida dentro de um contexto sócio-histórico-ideológico, está atravessada por formações ideológicas que comportam formações discursivas interligadas, as quais se aproximam e se confrontam. Nesse espaço social, em um determinado contexto histórico, circulam diferentes discursos que traduzem diferentes posições de classe.

Importante destacar que o cenário atual da universidade trouxe à tona algumas tensões que colocaram de modo mais evidente a questão do confronto entre as classes. O recente sistema de reserva de vagas, por exemplo, que tem como objetivo ampliar o acesso das camadas populares e de populações afro-brasileiras e indígenas ao ensino superior, permitiu enxergar ainda com mais nitidez as diferentes posições em confronto, e fez com que se pudesse perceber com mais clareza os discursos produzidos a partir de diferentes formações discursivas. O confronto entre as classes sociais ficou evidente na medida em que a universidade pública, que tinha até aquele momento acesso majoritário de estudantes oriundos das classes média e alta da sociedade brasileira, passou a definir uma política de acesso aos estudantes vindos de escolas públicas e/ou pertencentes a grupos étnicos historicamente excluídos. Com a política de reserva de vagas, instituída num primeiro momento por iniciativa das próprias universidades públicas e depois por força da lei 12.711/12 (BRASIL, 2012) tensões sociais já existentes de longa data passaram a ter maior visibilidade e até hoje o assunto ainda mostra diferentes posições e, por consequência, diferentes discursos. Esse tema, no entanto, é trazido aqui apenas para ilustrar um dos aspectos do contexto atual da universidade pública brasileira e para caracterizar o espaço de atuação dos TAES.

Além de viver momentos de culminância de conflitos de classe como foi o caso da implantação da política de cotas, a universidade é, por sua natureza, um espaço de dissensão, de visões de mundo atravessadas por valores diversos, por posições distintas que estão em confronto permanente.

Nesse cenário complexo composto por profissionais de diferentes áreas de conhecimento, por pessoas vindas de diferentes estados do Brasil e do mundo, e em muitos casos de classes sociais diferentes, com caminhadas distintas ao longo da vida, nesse verdadeiro mosaico que são as universidades, impossível ver só unicidade, impossível dizer que se trata de uma instituição homogênea e estável. Verdade é que a universidade reproduz em seu interior as tensões que marcam as relações de classe fora dela. E como um micromundo, espelho daquele mais amplo em que está inserida, traz em sua configuração muitas vozes, muitos discursos passíveis de serem analisados.

Nesse contexto, ser TAE é estar imerso nessa realidade complexa, é assumir uma das posições que ocupamos socialmente. E investigar essa posição-TAE em uma universidade é um esforço de tentar enxergar para além do que num primeiro olhar pode parecer estável, bem definido, livre de conflitos e de contestações. Se a legislação apresenta uma definição do sujeito TAE, a realidade é problemática, instável, e nos conduz à reflexão. Reflexão essa que ensaio a partir das contribuições das falas de colegas TAES, discursos representativos desse profissional e de seu lugar na universidade brasileira.

7.1.1 No campo de forças da universidade: o TAE e sua relação com professores e alunos

Constituem o *corpus* de análise desta pesquisa recortes das entrevistas concedidas por dois Técnicos em Assuntos Educacionais de uma instituição pública de ensino superior da Região Sul do Brasil. Os entrevistados, que passaremos a chamar Joana e Pedro⁴⁴, são servidores com 9 e 3 anos de exercício da função, respectivamente, atuantes em cursos de graduação da área de Ciências Agrárias. Joana é licenciada em Química e tem mestrado e doutorado em Educação. Pedro é licenciado em História e está realizando mestrado em Educação. A escolha dos entrevistados se deu em função da disponibilidade para contribuição com esta pesquisa.

⁴⁴ Designações fictícias para que se mantenha em sigilo a identidade dos participantes, conforme constou no termo de consentimento livre e esclarecido assinado por ambos.

As entrevistas ocorreram entre maio e junho de 2017, nos espaços de trabalho dos entrevistados. Ambos têm conhecimento de que também sou TAE em uma instituição de ensino superior.

Nesse momento, é importante retomar as contribuições da Análise do Discurso para compreendermos as condições de produção dos discursos que constituem o *corpus*. Ao pensarmos sobre o fato de se ter apenas dois entrevistados, é preciso que levemos em consideração que, embora tenhamos dois indivíduos com suas histórias, trajetórias, características, interessa-nos aqui a enunciação enquanto sujeito-TAE, dado que esse lugar que assumem ao enunciar constitui a representação de outros discursos já ditos, de outras vozes, de outros sujeitos de uma mesma formação discursiva e de outras formações discursivas.

Pêcheux (1993), ao examinar os elementos constituintes das condições de produção, afirma que numa determinada situação discursiva entre A e B, estes *designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais [...] A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social (p.82)*.

Assim, o sujeito (ideológico e não o indivíduo) ocupa um lugar social e a partir desse lugar enuncia, inserido num processo histórico e interpelado pela ideologia. De acordo com Pêcheux e Fuchs (1993) esse sujeito, ao enunciar, tem um duplo esquecimento: esquece que é assujeitado por uma formação discursiva na qual está inserido (esquecimento nº1) e acredita que é a fonte, a origem do que diz (esquecimento nº2). Estando, portanto, em uma situação em que afetado por esses esquecimentos, não tendo acesso às reais condições de produção do discurso, esse sujeito representa essas condições de modo imaginário:

[...] em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações). (PÊCHEUX, 1993, p.82)

Dessa forma, há de se destacar que os recortes que serão apresentados constituem-se de discursos produzidos a partir de diálogos entre um sujeito-TAE entrevistado que enuncia para um sujeito-TAE pesquisador. Portanto, desde o início, a situação em que os discursos são produzidos contém um conjunto de imagens que

vai se construindo no próprio fazer discursivo e que define uma especificidade dessa situação discursiva. O sujeito que fala sabe que fala com alguém que partilha de referências semelhantes e representa o pesquisador como um par seu, como alguém que ocupa uma posição igual na realidade universitária. Dito isso, pode-se dizer que a relação que preside os diálogos é, em princípio, uma relação de identificação, de aliança entre sujeitos.

Considerando o conjunto de dados obtidos a partir das entrevistas, no recorte proposto, primeiro movimento desse ensaio de análise, procuro trazer duas questões centrais para que possamos nos deter com maior aprofundamento, considerando os objetivos estabelecidos para a pesquisa: como se caracteriza a construção do espaço do TAE na universidade, ou seja, como é delineada o lugar desse profissional, a partir da visão que ele tem desse processo? Como se desenha sua identidade, segundo a sua percepção, na relação com discentes e docentes da universidade?

Sobre a visão do TAE sobre o seu espaço na universidade, encontramos as seguintes formulações:

Joana:

[...] João, né, que é pedagogo, quando me apresentava pros demais colegas, ele me respaldou no sentido de “A Joana”, e usava esse discurso, “é minha substituta, ela é técnica em assuntos educacionais, ela tem mestrado em educação”, usava todos os atributos, né, acadêmicos, para me empoderar.

[...] eu fui empoderada por esse professor que eu, entre aspas, substitui, né. Então eu tive todo o respaldo dele e fui acreditada, validada aqui na faculdade.

[...] então assim, por ter um professor me respaldando, me...me, solidificando, né, enquanto atribuição, por ter um espaço físico que eu acho importante também, né, dizendo que ali existe um núcleo de apoio pedagógico, que se trabalha com questões pedagógicas, eu acho que isso tudo contribuiu para que eu pudesse dar sequência às atividades e ampliasse.

[...] eu acho que não existe um padrão da atuação, do que deveria ser feito por um TAE, porque depende da abertura que ele vai ter, do local em que ele tá atuando, né, mas acredito que o TAE tem que ter justamente essa carta branca, né, vamos dizer assim, pra poder desenvolver...E muitas vezes eu penso que alguns colegas não desenvolvem porque não têm o apoio da direção, da gestão, né, daí ficam acuados nos seus cantos.

[...] Pra mim foi mais fácil, por já ter essa estrutura, mas eu, né, ampliei e consolidei esse espaço em função de embate, de postura frente às questões, né. Ou de querer desmerecer, ou de querer perguntar pelo professor João, ou de..., né. Então tive que a cada momento, né, me posicionar. Então essa luta tem que ser feita.

Pedro:

[...] tem a ver com um panorama mais amplo, né, que eu acho que não tem, ainda, a universidade, eu acho que não achou direito ainda o lugar do TAE, né, não tá...é uma identidade que precisa ser criada.

[...]em primeiro lugar se dilui com o técnico, se confunde com o técnico, justamente porque naquela linha do técnico administrativo que é aquele que faz tudo. Então eu acho que se dilui, mas também muito porque...uma porque não tem a cultura e outra porque não tem o lugar do TAE, sabe, não tem um espaço.

[...] por exemplo, um lugar que tem um espaço chamado núcleo de apoio pedagógico, eu entendo que é muito mais fácil um TAE desenvolver uma identidade ali dentro daquele, desse lugar que tá destinado pra isso, vira uma referência pra aquilo.

[...] Mas aí tu vai cair num lugar, tu vai cair num curso, bah, tu vai ficar ali vagando, tu vai tentar entender como é que funciona, tu vai tentar entender o teu espaço. Às vezes não tinha um TAE, aí tu vai entrar, o teu chefe, a tua chefia, os teus colegas, ninguém sabe o que que é um TAE, o que ele deveria fazer. “Tá, mas o que é que tu veio fazer aqui?”. Então tu, do nada, tu vai ter que começar uma cultura, sabe, não tem um paradigma, entendeu?

[...] falta uma diretriz mais, mais clara com relação a qual é o papel do TAE.

[...] minimamente criar uma diretriz, criar um espaço, assim, algo na estrutura da universidade, né. Criar esse espaço onde vai trabalhar esse profissional, que tem essas competências, pra desenvolver esse tipo de atividade.

[...] E daí tu cai, como eu falei, tu cai num lugar que...aqui sim, aqui existia, mas tu cai num lugar que tu tem que criar o lugar onde tu vai trabalhar, tu tem que criar as condições de possibilidade pra que tu possa fazer as atribuições do teu cargo, isso é muito complicado, né.

[...] É, mas a questão, eu acho que é ter legitimidade, o respeito, o respaldo, dizer “olha, ele tem conhecimento, ele tem essa atribuição, ele pode fazer, né.

[...] o TAE ele tem uma grande potencialidade que a universidade poderia aproveitar ele muito melhor, sabe? Poderia...é, eu acho assim, que tem muitas pessoas que são tolhidas, que são sufocadas, então elas se sentem frustradas mesmo, né.

A partir das formulações apresentadas, destaco 23 que apresentam elementos linguísticos que servem de pistas para que se possa empreender o ensaio de análise, tendo como horizonte de interpretação os elementos teórico-metodológico da AD. Trata-se de marcas linguísticas a que podemos nos deter para que se possa penetrar nos discursos produzidos e enxergar a partir daí outras vozes, outros discursos presentes e assim buscar uma interpretação:

1. ele me respaldou
2. para me empoderar
3. fui empoderada
4. tive todo o respaldo dele e fui acreditada, validada
5. ter um professor me respaldando, me...me, solidificando
6. ter um espaço físico

7. *depende da abertura que ele vai ter*
8. *o TAE tem que ter justamente essa carta branca*
9. *ficam acuados nos seus cantos*
10. *ampliei e consolidei esse espaço em função de embate*
11. *tive que a cada momento, né, me posicionar*
12. *Então essa luta tem que ser feita*
13. *a universidade, eu acho que não achou direito ainda o lugar do TAE*
14. *se dilui com o técnico, se confunde com o técnico⁵*
15. *não tem o lugar do TAE, sabe, não tem um espaço*
16. *não tem um paradigma*
17. *falta uma diretriz mais, mais clara*
18. *minimamente criar uma diretriz, criar um espaço*
19. *tu tem que criar o lugar onde tu vai trabalhar*
20. *tu tem que criar as condições de possibilidade*
21. *eu acho que é ter legitimidade, o respeito, o respaldo*
22. *muitas pessoas que são tolhidas, que são sufocadas, então elas se sentem frustradas.*

O movimento de análise, portanto, parte de duas etapas. Na aproximação com o *corpus* construído a partir das entrevistas, selecionei os seguimentos que, sob minha perspectiva de analista, trouxeram elementos capazes de expressar a gama do que representa os caminhos de uma constituição identitária de TAE e, ao mesmo tempo, trazem questões importantes sobre o espaço tenso em que o TAE se constrói como TAE. Nas entrevistas, pude ver que esses caminhos não são percorridos sem uma luta, sem um enfrentamento de condições que nem sempre são favoráveis.

Na seleção de marcas linguísticas destacadas, a qual compõe um recorte em que procurei encontrar pistas que pudessem expressar a visão do TAE sobre o seu papel e o seu espaço na universidade, encontramos claramente as expressões que passam a compor um desenho de como a figura do TAE se coloca no espaço universitário. Partindo desse segundo recorte, destaco as seguintes palavras:

⁵ Ao utilizar a expressão técnico de modo genérico, de acordo com o contexto em que foi produzido o enunciado, presume-se que o entrevistado se referia ao cargo assistente administrativo, cujas atividades são, como o próprio nome diz, de natureza administrativa.

Respaldou, empoderar/empoderada, respaldo/respaldando, acreditada, validada, solidificando

Os enunciados produzidos por Joana nos trazem um conjunto de palavras que sugerem um campo de significados que se aproximam. Ao nos determos sobre os termos *empoderar, respaldar, acreditar, validar e solidificar*, percebemos de antemão que o sujeito-TAE necessita ser reconhecido no espaço em que atua. Portanto, percebe-se que existe um contexto estruturado na universidade que não valida por si só a presença do sujeito-TAE e de sua atuação. De um lado temos a figura do profissional de educação, cuja exigência para ingresso é a formação em educação, com curso de Pedagogia ou outra licenciatura, e de outro uma figura secular, a instituição universidade, com relações de poder estabelecidas, com seus regulamentos, suas normas, seu *status* definido e cristalizado. Uma instituição em que ou se é docente, ou se é técnico-administrativo, sendo essa última uma grande categoria em que são agrupados todos os profissionais das mais diversas áreas de formação que não são professores, tais como médicos, engenheiros, médicos veterinários, advogados, arquitetos, administradores, entre outros.

O discurso do sujeito-TAE revela que nessa estrutura da universidade, ao menos em um primeiro momento, se faz necessário que alguém conceda o direito de exercer determinadas funções ao TAE, que alguém dê sustentação ao seu papel técnico, que alguém valide a sua atuação. Saliento que os enunciados em que os termos foram produzidos remetem aos momentos de inserção do sujeito TAE no espaço universitário.

Tem-se, nesse sentido, a configuração de um cenário em que o sujeito-TAE precisa de um outro que o empodere. Observemos a recorrência do pronome *me*, como em “ele me respaldou”, “para me empoderar”, “me respaldando”, “me solidificando”, sugerindo sempre que um outro é quem dá ao TAE a sustentação para que ele possa desempenhar suas funções. O poder ou o direito de exercer as funções pedagógicas às quais está destinado a exercer, ao menos se levarmos em conta suas atribuições, não passam a valer apenas por suas credenciais profissionais, por sua designação de cargo. É preciso que a instituição, no dia a dia, no exercício das atividades, conceda o espaço para que o TAE passe a desempenhar suas funções.

Também corrobora para esse caminho interpretativo o uso da voz passiva, como em “fui empoderada”, “fui acreditada, validada”, que colocam uma presença externa, um outro que valida a figura do TAE, que o credencia para fazer algo, evidenciando um discurso de alguém que pertence a uma outra formação discursiva que pode dar reconhecimento e validade ao trabalho do TAE. Nesse momento, podemos dizer que o sujeito TAE traz em seu discurso a questão da chamada relação de forças, em que o lugar (posição) da qual o sujeito fala constitui também o sentido do que diz, pois conforme Orlandi (2012),

Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se ele falasse do lugar do aluno. O padre fala de um lugar em que suas palavras têm uma autoridade determinada junto aos fiéis etc. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que fazem valer na “comunicação”. (ORLANDI, 2012, p. 41)

A universidade é uma instituição constituída por relações hierarquizadas. Nas instituições federais de ensino temos uma realidade em que ainda prevalece um *status* diferenciado em relação às categorias que integram a comunidade universitária, o que fica evidente, por exemplo, nos processos de consulta à comunidade para composição das listas tríplexes para designação de reitor, vice-reitor, diretores e vice-diretores das unidades acadêmicas. Esses processos são regulamentados pelo Decreto Presidencial 1.916, de 23 de maio de 1996, em que há referência expressa ao peso de 70% dos votos da categoria docente em relação aos outros integrantes da comunidade acadêmica, discentes e técnicos-administrativos. (BRASIL, 1996a).

Na Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no capítulo IV, destinado à educação superior, também encontramos referência ao regime não paritário de participação na gestão das instituições públicas de ensino superior:

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgão 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, 1996b).

Portanto, inequívoca a existência de relações de poder estabelecidas e legitimadas pela própria força dos instrumentos normativos que regem o espaço universitário público brasileiro. E seria ingênuo pensarmos que a universidade pública, tendo sua organização administrativa baseada em relações assimétricas não reproduz isso em todas as esferas da vida universitária, inclusive nos aspectos acadêmicos.

No âmbito dos cursos de graduação, as instâncias decisórias são compostas por colegiados de curso, cujos integrantes são docentes e discentes, mantendo-se a representação de 70 por cento aos primeiros, conforme previsão legal. No caso específico da instituição em que os entrevistados atuam, não há nesses colegiados de curso a representação do segmento técnico-administrativo, nem mesmo do TAE ou de técnico-administrativo lotado na função de pedagogo, que é outro cargo específico de profissional da educação nas instituições federais. Assim, a participação do TAE nas discussões acerca das questões atinentes ao curso, ao currículo, às metodologias de ensino, à relação discente e docente não é formalizada, não está definida em qualquer regulamento, ainda que suas atribuições contemplem a função de supervisão do processo educativo. Por esse motivo, 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.

Neste ponto, gostaria de retomar mais algumas contribuições do discurso produzido pelo sujeito-TAE. Destaco os enunciados “o TAE tem que ter justamente essa carta branca”, “depende da abertura que ele vai ter” e “ficam acuados nos seus cantos”. Nesse caso, fica muito claro que há duas posições sujeito discursivas, as quais ora estão em aliança, ora em conflito. De um lado o sujeito-professor e de outro o sujeito-TAE. Vale ressaltar que tanto TAES quanto professores já ocuparam dentro da mesma instituição o lugar de sujeito-aluno. O discurso do sujeito-TAE traz em si a outra posição: a do sujeito-professor. Sabendo-se que as posições de comando dentro da universidade pública são exercidas pelos docentes, que as instâncias decisórias são compostas majoritariamente por docentes, o sujeito-TAE, ao enunciar, utilizando-se das expressões “carta branca”, “abertura” e “acuados”, nos revela que há uma

tensão, uma relação em que os TAES precisam receber a autorização para que seu trabalho possa ser executado, e essa “abertura”, essa “carta branca” precisa ser dada para que não fiquem “acuados” em seus cantos. O uso dos substantivos “carta branca” e “abertura” aponta para essa posição de autoridade que cabe ao professor e que também representa uma posição dominante dentro da formação discursiva na universidade. Portanto, há um espaço de comando, há alguém que tem o direito estabelecido para delegar o poder, para conceder o direito de fazer determinadas ações.

Por outro lado, a tensão de forças que se estabelece entre as duas posições-sujeito também revela o TAE como capaz de lutar por seu espaço, por seu reconhecimento enquanto profissional. Nos enunciados produzidos pelos entrevistados, percebemos que essa luta existe. Tomemos, por exemplo, os enunciados “ampliei e consolidei esse espaço em função de embate”, tive que a cada momento, né, me posicionar, “Então essa luta tem que ser feita”, neles as marcas linguísticas ampliei, consolidei, embate, luta, me posicionar reforçam o contexto de conflito entre forças. Os verbos ampliar e consolidar têm como sujeito o próprio TAE, que passa a ser o agente da busca por seu próprio espaço. Um espaço institucional que é pequeno e que por isso precisa ser ampliado, fortalecido, consolidado pelo próprio TAE.

O uso dos substantivos “luta” e “embate” pressupõe a existência de um outro com quem se trava essa luta, outra posição-sujeito, portanto, aparecem no discurso do TAE e vão compondo o espaço ideológico em que diferentes posições colocam-se em confronto. Nesse espaço, o TAE precisa se posicionar, se colocar, tendo a expressão “embate” um significado de enfrentamento, de reação, de resistência, de busca por um lugar. Veja-se o uso do pronome oblíquo “me” que diferentemente dos usos nos enunciados anteriores agora na forma pronominal passa a representar uma ação do sujeito-TAE, que não espera apenas que o reconheçam, mas que age, que se posiciona para alcançar o seu lugar de atuação.

Na visão do TAE, a universidade não definiu com clareza o seu campo de atuação. Não há uma diretriz, um paradigma, um lugar definido, o que faz com que suas atividades facilmente se diluam no aspecto administrativo, se confundam com as do cargo assistente em administração, pois, conforme Sanseverino (2012), “nas universidades públicas verifica-se que esses servidores têm executado rotinas

essencialmente administrativas” (p.16). Essa situação estabelece a necessidade de que o profissional tenha que tomar para si a tarefa de criar o seu lugar, de criar as condições de possibilidade para exercer suas funções, no caso, para que possa cumprir suas atribuições pedagógicas. Assim, os enunciados traduzem um contexto amplo em 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.

Dentro desse espaço de luta, aparece também a questão dos sentimentos que atravessam a condição de ser TAE na universidade. Veja-se as expressões “acuados”, “tolhidas”, “sufocadas”. Nesse caso, observe-se que o conjunto de adjetivos empregados colocam o TAE numa posição de oprimido por forças maiores que as suas, por um outro que lhe impõe restrições. Ao utilizar essas expressões o sujeito TAE aponta para condições de trabalho em que há uma atmosfera que o impede, que lhe obstrui a ação, daí o surgimento de frustração, também presente nos enunciados produzidos pelos entrevistados.

7.1.2 TAES, professores e alunos

A atuação do TAE dentro de um curso de graduação não se constrói sem a interação com professores e alunos. É com essas duas outras posições, sujeito-professor e sujeito-aluno, que o sujeito-TAE define o seu lugar de atuação. Não sendo nem um, nem outro, é um terceiro que se coloca entre ambos, relacionando-se com eles dentro de um espaço educativo. Considerando essas relações e a importância delas para a constituição de um lugar para o TAE, passo a explorar um pouco mais detidamente a visão do sujeito-TAE, a partir de seu discurso, de sua interação com esses dois outros presentes no cotidiano da universidade.

Destaco as seguintes formulações do *corpus* das entrevistas:

Joana:

[...] Então, quer dizer, a gente se envolve bastante com os alunos, principalmente. Os docentes cada vez mais também nos procuram, principalmente pra buscar informações sobre a própria universidade, resoluções, legislação, planos de ensino.

[...] assim, o envolvimento com os alunos é direto. E com os professores, cada vez mais. Menos que com os alunos, mas muitos professores, inclusive pra planos de ensino, porque não têm entendimento do que é uma experiência de aprendizagem, como é que se faz alguns critérios de avaliação. Então demandas nesse sentido, né

[...]O número é reduzido porque os professores não querem (risos), eles não querem discutir, eles querem as coisas resolvidas. Tá, eles reconhecem, inclusive nos próprios questionamentos que a gente fez, que eles não têm formação pedagógica, mas muitos, além de não ter, não querem ter, né. Poucos, claro, tem um número de interesse, mas também porque a própria...porque eu acho que tem que ser uma coisa institucional, inclusive.

[...] A questão que sempre ligam pra saber, a questão da recuperação ainda, sabe? Questões mais técnicas. Eles não querem fazer discussões pedagógicas, né.

[...] Eu vejo isso, eles não querem, embora eles digam em vários questionamentos que é importante. Daí é uma coisa que eu não entendo. “Se é importante e tu não tem, por que é que tu não vem?”.

Pedro:

[...]o meu sentimento quando eu transito entre os professores, porque além daqui, os professores que eu converso daqui...mas aqui eu sinto que tem...onde mais tem clareza. Mas lá, na própria faculdade de educação, dos professores que eu converso, nos fóruns de coordenadores, a gente sente que parece que os professores não sabem o que é um TAE exatamente ou qual é que deveria ser a atribuição de um TAE, né

[...]aí vem uma outra questão, a participação dos professores geralmente não é muito alta, né, então toda...tem também...isso acaba desestimulando, porque tu chama os professores e eles não vêm pras atividades, então, mas porque tu tem que fazer tudo sozinho, não tem um respaldo às vezes, né

[...] O único momento em que eu sinto mesmo frustração é quando dessas chamadas que não têm retorno, né, ou seja, tu lança uma ideia, tu entende que tu poderia fazer mais, tu entende que tu poderia contribuir muito mais com a universidade, né. Se nós, eu acho que se os TAES tivessem num outro patamar dentro da universidade, tivessem um lugar claro e tivesse, vamos supor, uma autoridade, né, pra chamar uma reunião pedagógica com os professores.

Do recorte de formulações de Joana e Pedro, destaco 08 enunciados que podem auxiliar a compreender como o TAE vê a questão da sua identidade profissional com relação aos docentes e discentes da universidade.

1. a gente se envolve bastante com os alunos, principalmente
2. o envolvimento com os alunos é direto
3. O número é reduzido porque os professores não querem (risos), eles não querem discutir, eles querem as coisas resolvidas
4. eles reconhecem [...] que eles não têm formação pedagógica, mas muitos, além de não ter, não querem ter
5. Eles não querem fazer discussões pedagógicas
6. os professores não sabem o que é um TAE exatamente ou qual é que deveria ser a atribuição de um TAE
7. tu chama os professores e eles não vêm pras atividades
8. se os TAES tivessem [...] uma autoridade, né, pra chamar uma reunião pedagógica com os professores.

Nos enunciados 1 e 2 ressalte-se o uso do verbo na forma pronominal com a expressão “se envolve” para caracterizar a relação sujeito-TAE e sujeito-aluno. Percebe-se de antemão que o discurso agora reflete uma interação de aliança entre TAE e aluno, assim como uma relação mais intensa entre ambos, o que se enfatiza com o uso do advérbio “bastante” e do adjetivo “direto”. Não há tensão, conflito ou embate entre as duas posições. Ao mesmo tempo, percebe-se, pelo uso do advérbio “principalmente”. dois caminhos complementares de interpretação. O primeiro aponta para uma certa precedência do atendimento ao discente por parte do TAE, demonstrando que o trabalho de orientação aos alunos é o que mais caracteriza a atuação do profissional no contexto. Podemos antever que essa relação TAE-aluno é maior do que o TAE com os docentes, já que os enunciados seguintes caracterizam uma situação diferente em relação aos professores.

Na visão do sujeito-TAE, os docentes *não querem*, não se mostram disponíveis para as discussões pedagógicas, assim como não sabem exatamente o papel do TAE na instituição. Destaque-se o uso de “exatamente” para caracterizar que um delineamento vago do papel do profissional, isto é, que se tem uma ideia superficial do que são suas atribuições, do que deveria ser feito pelo TAE na instituição. Também é observável o discurso do professor representado nos enunciados do sujeito-TAE. Ao expressar a interação com o docente, vê-se que o TAE traz em seus enunciados toda uma representação da posição do sujeito-professor, caracterizando-o como aquele que tem uma conduta refratária aos temas pedagógicos.

Ao enunciar, esse sujeito TAE não tem a real dimensão da sua posição e das condições de produção do seu discurso. Ele tem a ilusão de que é a origem do seu dizer, mas na verdade esse dizer é a materialidade discursiva da ideologia. Ao produzir esse discurso, o sujeito representa as condições de produção de modo imaginário, expressando aquilo que Pêcheux chama de jogo de imagens de um discurso. Tem-se nesse caso uma representação imaginária do referente *professor*, o que determina seu delineamento a partir do ponto de vista do sujeito-TAE entrevistado (A) que enuncia para o sujeito-TAE pesquisador (B). Há, portanto, na perspectiva de A com referência a B, uma relação de identificação, o que constitui um contexto possível para que se produzam os enunciados tal como se produziram, com ampla liberdade para o aparecimento da tensão existente na relação TAE-Professor.

Percebe-se a ênfase da repetição do advérbio de negação para desenhar a postura do sujeito professor em relação ao papel do TAE, tal como nos enunciados “não querem discutir”, não têm formação pedagógica, “não querem fazer discussões pedagógicas”, “não querem ter”, “não sabem o que é um TAE”, “não vêm pras atividades”. De um lado temos a figura do TAE, que enuncia tomando a dimensão do seu papel pedagógico na universidade, e de outro o professor universitário, caracterizado na visão do TAE como aquele que se opõe ao seu espaço, que nega o dizer, que, em última análise, não reconhece esse discurso pedagógico do TAE como válido ou não considera o tema relevante para o trabalho.

Esse não reconhecimento pelo docente adquire no discurso do TAE o sentido de toda a representação da inexistência de um lugar para si na instituição, da falta de legitimidade para o seu fazer na universidade, já que são os docentes que exercem as posições de autoridade, que têm maioria nos colegiados e que podem influenciar no sentido de fortalecer esse espaço de atuação do profissional.

No enunciado 8 temos a expressão de um anseio da categoria TAE em relação aos professores. Ao enunciar “Se os TAES tivessem uma autoridade, né, para chamar uma reunião pedagógica com os professores”, podemos perceber que o discurso do TAE mais uma vez se constrói no sentido de expressar a falta de reconhecimento ou mesmo o desconhecimento do papel do TAE por parte do professor. O uso do verbo *ter* no modo subjuntivo contribui para exprimir negação da existência de algo e, ao mesmo tempo, o desejo dessa existência. Isto é, o TAE identifica que não tem essa autoridade ou legitimidade para trazer os docentes para as discussões pedagógicas ao passo que expressa o desejo de poder tê-las, reconhecendo que essa seria uma condição importante para definir o seu lugar.

8 UM LUGAR PARA O TAE NA UNIVERSIDADE

No corpus construído com as entrevistas observa-se a centralidade na questão do lugar do TAE. A palavra *lugar* aparece em diversos momentos da fala dos entrevistados, ora se referindo à posição do TAE na universidade, ora a um lugar físico, a um setor especializado. Nas duas acepções se está falando de um espaço para o TAE, já que ou se fala de um lugar simbólico, tendo-se como sentido a questão do reconhecimento da importância do trabalho desse profissional, ou se fala de um espaço físico, de uma seção ou setor que se destine às questões pedagógicas e que lá ele esteja inserido.

Observemos as seguintes formulações efetuadas nas entrevistas:

Joana

[...] por ter esse núcleo de apoio, e acho que esse é o diferencial, né, e a felicidade da minha trajetória na faculdade, é por já ter um núcleo constituído base, com uma história traçada

[...] em função de ter esse núcleo, esse espaço físico e já uma atuação de um pedagogo, né, na faculdade

[...] essa era uma preocupação que eu tinha no início. “Ah, quer ver que quando o professor João se aposentar eles vão querer tirar meu espaço.” Espaço que eu digo assim “meu” porque eu acredito nessa importância de ter um espaço que diga ali ó, demarcado fisicamente.

[...] eu acho que a questão do espaço físico é importante, eu tenho um telefone, um ramal específico. Eu acho que isso pra marcar território, pra marcar a atribuição, é importante.

Pedro

[...] uma questão de especificidade aqui, que eu também tenho a clareza disso, aqui já tinha um lugar que favoreceu bastante isso também, que era a questão do núcleo de apoio pedagógico

[...] Então, por exemplo, um lugar que tem um espaço chamado núcleo de apoio pedagógico, eu entendo que é muito mais fácil um TAE desenvolver uma identidade ali dentro daquele, desse lugar que tá destinado pra isso, vira uma referência pra aquilo, do que um TAE que vai tá numa secretaria, numa sala com todo mundo junto

[...] Se tivesse um lugar mais claro, delineado, que é um lugar de atendimento ao aluno, que é um centro de apoio, que é uma referência

[...] não tá claro, né, tem que delinear, tem que criar o lugar pro TAE, tem que dizer, tem que esclarecer melhor o lugar dele.

Nesses enunciados produzidos pelos TAES, percebemos o quanto a questão do espaço do profissional, tanto do ponto de vista do reconhecimento do seu papel, quanto em relação à dimensão que o trabalho de apoio pedagógico tem na universidade, ainda está em processo de constituição. A constituição se dá sob a perspectiva do reconhecimento de uma posição na estrutura, como vemos em enunciados como “tem que **criar** o lugar pro TAE, tem que **dizer**, tem que **esclarecer** melhor o lugar dele”, em que aparece o quanto há um certo apagamento da figura do TAE na universidade, como também na dimensão física como um dispositivo capaz de dar lugar ao pedagógico na instituição e, por consequência, ao profissional que deve estar incluído nesse espaço físico. Chama a atenção também o uso do verbo *esclarecer*, do qual se pode inferir que é preciso tornar claro o papel do TAE, explicitar suas funções e fortalecer sua atuação.

Na verdade, a dimensão espacial adquire importância na medida em que se reconhece que a figura do TAE necessita do reconhecimento para que se fortaleça, pois, ao estar inserido em setores cuja natureza das atividades não é essencialmente pedagógica, tornam-se frequentes os casos em que o profissional se encarrega de outras incumbências que não são aquelas para as quais tem razão de ser na instituição. Decorre dessa inserção em espaços administrativos uma tendência à execução de tarefas administrativas, o que conduz para o desencanto e para a frustração, já que a expectativa que se gera com o concurso é a de se desenvolver um trabalho pedagógico.

8.1. Uma proposta de delineamento do trabalho do TAE a partir da criação de um *lugar*

Ao longo desta pesquisa, em que meu próprio fazer foi também objeto de investigação e de reflexão, deparei-me com as inquietações próprias de quem ainda procura e anseia por um lugar melhor definido no espaço institucional. Dessas reflexões foram surgindo ideias que serviram para a elaboração desta dissertação e outras que tomaram forma no cotidiano do trabalho, além de algumas que apontam para o futuro. Entre essas ideias, adquiriu importância inserir nos resultados desta pesquisa uma proposta de delineamento do lugar do TAE, que tanto se constrói pela questão do *lugar* tomado enquanto espaço físico, quanto pelo *lugar* visto sob a ótica de posição do TAE na instituição e de maior visibilidade de suas atribuições. A

proposta busca então construir um espaço institucional, através da criação de um setor em que se insere o TAE e se desenham suas atividades, tornando mais claro o seu papel na universidade.

8.1.1 uma divisão de assessoria em assuntos educacionais

Na instituição em que atuo as unidades acadêmicas têm adotado desde o ano de 2010 um modelo de gestão universitária estruturado em torno das chamadas gerências administrativas. Esse modelo teve como objetivo organizar o trabalho de modo que os departamentos, as comissões e a direção da unidade passassem a atuar de forma mais integrada. Dentro dessa estrutura, existem setores responsáveis por dar apoio técnico-administrativo às atividades de ensino, que recebem designações tais como núcleo de ensino, setor acadêmico, secretaria acadêmica, etc. Nesses espaços é que normalmente os TAES têm sido lotados. No entanto, observa-se que a aglutinação de diferentes demandas, a maioria com caráter mais administrativo, pode estar contribuindo para que o trabalho do TAE vá perdendo a sua dimensão pedagógica.

No caso específico do setor em que atuei de 2012 até julho de 2017, pude observar que a aglutinação de tarefas mais do âmbito de secretaria, tais como registros diversos, emissão de documentos, atendimentos de rotina, junto com uma proposta de assistência do TAE às questões pedagógicas do curso, contribuiu para a falta de reconhecimento do papel pedagógico do TAE na instituição.

Na análise das atividades desenvolvidas pelo setor, desde a sua criação, foi possível compreender que há tarefas de natureza administrativa e outras que estão mais relacionadas aos aspectos técnico-pedagógicos do ensino de graduação, o que permitiu propor uma organização em duas divisões: **Divisão de Assessoria Administrativa (DAA)** e **Divisão de Assessoria em Assuntos Educacionais (DAAE)**.

Durante o processo de pesquisa de mestrado, foi possível a aproximação aos textos institucionais que estabelecem as diretrizes para os próximos dez anos, tais como o plano de desenvolvimento institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional, restando evidente que a Universidade assumiu o compromisso de formar seus discentes dentro de uma perspectiva inovadora, que prime pela integração e interdisciplinaridade, sem esquecer de incluir nesse processo uma dimensão social e

ética, perpassada por valores como o respeito aos direitos humanos, a diversidade, a sustentabilidade socioambiental, bem como a valorização dos profissionais envolvidos em todo o processo educativo. Nessa perspectiva, observa-se uma preocupação com questões pedagógicas, cujas demandas vieram de um processo de consulta à comunidade. Tendo-se como diretriz as preocupações de ordem acadêmica apontadas para o desenvolvimento da instituição, parece relevante que a estrutura dos setores nas unidades acadêmicas contemple a dimensão pedagógica do trabalho, aprimorando o atendimento de natureza técnico-pedagógica aos docentes e discentes dos cursos.

A proposta de criação de uma Divisão de Assessoria em Assuntos Educacionais (DAAE) teve como objetivo estabelecer com maior clareza a responsabilidade da assessoria técnico-pedagógica aos cursos, oferecendo apoio para o desenvolvimento do processo educativo, favorecendo o ensino e a aprendizagem, e, sobretudo, de delinear o lugar do TAE e lhe dar visibilidade dentro das unidades acadêmicas.

As atividades a serem desenvolvidas pelo TAE na DAAE seriam organizadas em três eixos principais: **proposta pedagógica de curso; atendimento ao discente; formação e acompanhamento do docente.**

No eixo “proposta pedagógica de curso” as atividades a serem desenvolvidas pelo TAE seriam as relacionadas ao acompanhamento permanente do Projeto Pedagógico (PP) e do currículo, oferecendo a assessoria às coordenações dos cursos de graduação. As seguintes atividades exemplificam a atuação do TAE na DAAE nesse eixo:

- a) acompanhar e assessorar a elaboração de propostas de reformulação do projeto pedagógico e do currículo do curso;
- b) efetuar pesquisas e emitir pareceres relativos à documentação normativa relacionada ao ensino (Leis, Resoluções, Pareceres) para subsidiar as decisões da coordenação de curso, chefias de departamento e docentes;
- c) emitir pareceres técnicos relativos às demandas ligadas ao ensino;
- d) prestar apoio técnico para a elaboração de normatizações internas do curso de
- e) realizar levantamentos de dados e produção de estudos referentes ao ensino de graduação;
- f) elaborar relatórios relativos aos assuntos da graduação;

- g) prestar assessoria técnico-pedagógica nas reuniões dos colegiados de curso;
- h) avaliar e emitir pareceres sobre os planos de ensino das disciplinas;
- i) acompanhar o desenvolvimento da proposta pedagógica do curso.

No eixo de atuação “atendimento ao discente”, o trabalho do TAE teria como objetivo realizar ações que tenham como foco os alunos, tais como:

- a) acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes;
- b) elaborar, implantar e monitorar projetos que visem a melhoria de desempenho dos discentes;
- c) realizar orientação acadêmica e educacional;
- d) propor ações que favoreçam a integração e o desenvolvimento do corpo discente.

Por fim, no eixo “formação e acompanhamento do docente”, as atividades teriam como foco a atuação dos docentes do curso, oferecendo-lhes o apoio necessário para que possam desenvolver o que está previsto no Projeto Pedagógico do curso. Exemplificam a atuação do TAE nesse eixo as seguintes atividades:

- a) planejar e desenvolver ações de formação continuada;
- b) promover atividades que tenham como objetivo a integração do corpo docente;
- c) colaborar na construção e no desenvolvimento de atividades que favoreçam a interdisciplinaridade;
- d) oferecer apoio técnico-pedagógico para o processo de planejamento das atividades de ensino;
- e) acompanhar o desenvolvimento das atividades de ensino, oferecendo apoio para o uso de metodologias de ensino-aprendizagem, para a inovação em sala de aula, e para a reformulação de procedimentos de verificação da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa procurei analisar o lugar dos Técnicos em Assuntos Educacionais nas instituições federais de ensino superior, a partir de como seus discursos representam a construção desse espaço. Ao dar voz ao próprio TAE para que falasse de sua inserção na universidade, tive como objetivo identificar os caminhos que esse profissional percorre para poder exercer suas atividades e construir uma identidade profissional dentro de um cenário em que os docentes são os que têm sido os responsáveis por definir os rumos do ensino.

Não posso, no entanto, deixar de reconhecer que, ao problematizar o percurso do TAE rumo à definição de uma identidade, lancei-me ao desafio de compreender eu mesma o meu lugar na universidade, visto que partilho com àqueles que gentilmente se dispuseram a fazer parte desta pesquisa a condição de também ser TAE em uma instituição de ensino superior.

No começo, assustou-me a ideia de pesquisar algo tão próximo da minha realidade, pois me parecia que a pesquisa, tal como eu a tinha em meu imaginário, não poderia dar margem a uma certa porção de subjetividade do pesquisador. Mantinha a ilusão de que o rigor metodológico só poderia ser assegurado se houvesse entre mim e o objeto investigado uma grande distância. Mas o fato é que, ao aceitar o desafio de pesquisar uma realidade semelhante a minha, fiz descobertas que não poderia ter feito apenas imersa na rotina do meu trabalho. No dia a dia com professores e alunos, nem sempre fazemos uma reflexão mais profunda em relação ao papel de outros atores que se relacionam no processo de desenvolvimento da educação. Quase sempre nos dedicamos a olhar para dois lados: para o que está o professor e para o que está o aluno, sem muita atenção para tudo que está no meio.

Assim, empreender o esforço de colocar o TAE no centro da investigação fez com que eu me despojasse de velhas crenças em relação à natureza da pesquisa, ao mesmo tempo em que passasse a olhar o TAE numa dimensão muito maior do que a realidade imediata, circunscrita à faculdade em que exercia minhas funções, e o enxergasse num contexto amplo, maior do que a faculdade, maior do que a instituição à qual eu pertencço e com a qual me identifico.

Na caminhada de pesquisa, encontrei o TAE visto por diferentes olhares que já o haviam investigado, em diferentes instituições e em outras regiões do Brasil. E ao me deparar com tudo isso, achei que talvez fosse necessário, mais do que ver o TAE, ouvir-lhe a voz, ouvir o que tinha a dizer, e o que esse dizer poderia falar sobre os desafios de encontrar um lugar para ser TAE. Para ouvir essas vozes e ver os significados que poderiam se construir nesse diálogo, coloquei algumas perguntas às quais desejei responder ao longo desta pesquisa. Todavia, estou certa de que só pude encontrar algumas respostas, pois há sempre um caminho longo a percorrer, e o tempo quase nunca é tão longo quanto esse caminho, o que nos traz o reconhecimento de nossos próprios limites.

No início desta pesquisa, desejei saber se os TAES conseguem desempenhar suas funções, quais estratégias utilizam para desenhar seu espaço e os caminhos por que passam para poder delinear uma identidade profissional.

Na escuta dos dizeres e no ensaio de interpretação que a Análise de Discurso me possibilitou produzir, enxerguei o TAE inserido numa instituição secular, composta por múltiplas vozes, atravessada por diferentes posições que transportam a realidade externa para uma realidade menor, porém não menos complexa, uma realidade que hoje vejo pelo lado de dentro dos seus muros. Nesse cenário complexo, o TAE percorre um caminho nem sempre fácil para que possa encontrar um lugar e ser reconhecido como profissional capaz de contribuir com o processo educativo. Trata-se de um caminho carregado de tensões, em que precisa colocar-se em interação com outros atores e fazer valer o seu papel. Nessa interação, encontra no sujeito-aluno alguém mais receptivo a aceitar sua atuação pedagógica, tendo a orientação discente uma dimensão muito relevante do trabalho. Essa aproximação com o aluno confere ao TAE um importante grau de reconhecimento de si como profissional da educação, o que foi expressado no discurso dos entrevistados.

No entanto, há ainda uma lacuna que precisa ser preenchida, há um outro lado do trabalho do TAE que revela certa frustração. Trata-se de algo que precisa ser completado para que ele veja uma identidade plenamente constituída de si. Essa lacuna será preenchida com uma outra parte a ser conquistada, uma relação que precisa ser fortalecida, que é a do TAE com o docente. A figura do docente, na visão do TAE, coloca certas restrições a sua atuação, na medida em que ele, na maioria das vezes, não confere importância às questões pedagógicas na instituição. Coloca-

se, portanto, um espaço que os Técnicos em Assuntos Educacionais precisarão empreender esforços para atingir, de modo que consigam ter êxito em enxergar um lugar pleno para si dentro das instituições.

Conquanto reconheça que tem uma parcela importante nessa aproximação com o docente, o discurso do sujeito-TAE demonstra o seu conhecimento de que se trata de uma luta a ser empreendida, pela qual precisa se colocar frente às crenças de que o conhecimento pedagógico não tem tanta importância em instituições de ensino superior, e, dessa forma, fazer valer a sua razão de ser na universidade.

O discurso do TAE mostra ter ciência de que é preciso colocar-se contra o fato de que a própria instituição universidade, apesar de dispor de uma série de regulamentos, de normas, de funções, estruturas, setores, nem sempre tem um lugar definido para que os outros profissionais da educação se coloquem, relegando-os a espaços mistos, em que sua atuação facilmente se confunde com atribuições administrativas. Parece que, de um modo geral, não há um espaço estrutural que contemple o fazer pedagógico na universidade e, por conseguinte, defina-se como um lugar físico para que o TAE se coloque e atue. Por nem sempre ter em sua estrutura organizacional esse espaço, a instituição insere o insere em setores cujas atividades muitas vezes têm caráter administrativo. Nesses espaços, aparentemente fica mais a cargo do próprio profissional a ação de definir um campo de atuação em que possa desempenhar suas funções, o que deveria também ser um compromisso institucional.

Malgrado as dificuldades, vê-se que os TAES lutam por esse lugar, esforçam-se para construí-lo, entram em confronto com aqueles que se opõem ao seu fazer e fazem valer, de algum modo, a importância de suas atividades pedagógicas na universidade. E vão assim construindo uma epistemologia da prática, que passa por exercerem em alguns momentos algumas atividades administrativas, mas também por esforçarem-se no dia a dia para traçar estratégias que os coloquem em condições de trazer as discussões de caráter pedagógico para o centro dos espaços em que atuam.

Ao buscar um lugar para si enquanto profissional, o TAE também está buscando que se fortaleça a dimensão pedagógica em espaços em que, por tradição, essas discussões não têm primazia sobre as demais. Portanto, colocando-se como profissional, mostrando sua capacidade de ação, sendo o portador do discurso pedagógico, o ele coloca-se em confronto com as resistências, enfrenta-as e luta para ser uma voz ouvida.

Nessa caminhada de pesquisa, fica evidente que a definição do lugar do TAE e o fortalecimento de sua importância precisam ser realizados pela instituição universidade, pelos professores e pelo próprio TAE, que constrói seu percurso de profissionalização também no processo de busca por esse espaço. Em se tratando de uma categoria cuja atribuição, embora definida, encontra um lugar mal traçado no cotidiano da universidade, tem-se no próprio esforço do TAE para empreender a luta pelo seu lugar uma marca de sua profissionalização, reconhecendo que o caminho percorrido também é constitutivo do sentido de ser. O que não se pode é renunciar ao caminho, à luta, ao debate, pois se o TAE renuncia a isso, terá ele próprio renunciado ao seu lugar.

Nesse momento de finalizar, vejo que o caminho percorrido não aponta para uma conclusão no sentido de término. Ao contrário, houve horizontes que se abriram. Há um grande potencial para o trabalho do TAE nas instituições de ensino superior, com a possibilidade de que o profissional esteja cada vez mais inserido no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo com alunos e professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade Nova no Brasil. In: Boaventura de Sousa Santos; Naomar de Almeida Filho (Org.). **A Universidade no Século XXI: para uma Universidade Nova**. Coimbra, 2008, p. 107-259. Disponível em: <<https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXXI.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2017

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. n. 113, 2001, p. 51-64. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/599/615> Acesso em 23 de janeiro de 2017.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2.ed. rev. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

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: <www.camara.gov.br/sileg/integras/204026.pdf>. Acesso em: 27 de jul. 2017.

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: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D72493.htm>. Acesso em: 27 jul. 2017

BRASIL. **Portaria nº 146, de 17 de agosto de 1973b**. Aprova, na forma de Anexo que integra esta Portaria, as especificações de classes do Grupo- Outras Atividades de Nível Superior, a que se refere o artigo 2º, item IX, da Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970. Disponível em: <nexos.datalegis.inf.br/.../1ADD01EBD19BD5E883256ABC005C996E==Portaria=D>. Acesso em: 7 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987a**. Altera dispositivo 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: <<https://conlegis.planejamento.gov.br/conlegis/pesquisaTextual/atoNormativoDetalhesPub.htm?id=2878>>. Acesso em: 2 ago. 2017

BRASIL. **Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987b**. Aprova o plano único de classificação e redistribuição de cargos e empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Disponível em: <<https://conlegis.planejamento.gov.br/conlegis/>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 475, de 26 de agosto de 1987c.** Expede normas complementares para a execução do Decreto Nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Disponível em: <<https://conlegis.planejamento.gov.br/conlegis/>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 1.916, de 23 de maio de 1996a.** Regulamenta o processo de escolha dos dirigentes de instituições federais de ensino superior, nos termos da Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1916.htm> Acesso em: jun.2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996b.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>Acesso em: jun.2017

BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <<https://conlegis.planejamento.gov.br/conlegis/pesquisaTextual>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

BRASIL. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/ SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005.** Encaminha a descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

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/l12711.htm> Acesso em: jun. 2017.

BROILO, Cecília L. **(Con)formando o trabalho docente:** a ação pedagógica na universidade. 2004. 267 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4971/000417875.pdf?sequence=1>, acesso em 25 de setembro de 2016.

DEZERTO, Felipe B. Da Linguística Formal à Análise do Discurso: um breve percurso teórico. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos.** Universidade Federal de Juiz de Fora. V. 14, n.2, 2010, p.64-79. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/04/artigo-05.pdf> Acesso em 24 de janeiro de 2017.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro Ferreira. O Caráter Singular da Língua na Análise de Discurso. **Organon – Discurso, língua, memória.** Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 17, n.35, 2003, p.189-200. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30023/18619>. Acesso em 26 de janeiro de 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUCARELLI, Elisa. (org). **El asesor pedagógico en la universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós, 2000.

MAINGUENEAU, D. Análise do discurso: a questão dos fundamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas: Unicamp – IEL, n. 19, jul./dez., 1990. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/3014> Acesso em: jun. 2017.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: Fernanda Mussalim e Anna Christina Bentes. (Org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras – volume 2 (edição revista e ampliada). 9 ed. São Paulo: Cortez editora, 2012, v. 2, p. 112-161.

NASCIMENTO, Josilaine B. R. **Parceria entre Pedagogo e Professores do Ensino Superior**: contribuições teóricas e metodológicas ao trabalho docente. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2013/2013_-_NASCIMENTO_Josilaine_Burque_Ricci.pdf>, Acesso em 23 de outubro de 2016

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999

ORLANDI, Eni P. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido e ideologia. 2.ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel, FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). Trad. Péricles Cunha. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed., São Paulo, Editora da UNICAMP, p. 163-252.

PIO, Alessandra. **Técnicos em Assuntos Educacionais do Colégio Pedro II**: História, Identidade e Limites de Atuação. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/PIO_Alessandra.pdf Acesso em: 09 out. 2016.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROSSATO, Ricardo. Universidade brasileira: novos paradigmas Institucionais emergentes. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (Org.). **Qualidade da educação superior** : a Universidade como lugar de formação [recurso eletrônico]. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2011. P.16-34 Disponível em:

<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/qualidadedaeducacaosuperior2.pdf> Acesso em 20 jul 2017.

SANSEVERINO, Adriana M. **Plano de Ação para o Técnico em Assuntos Educacionais em uma Instituição Federal de Ensino Superior**. 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão). Escola de Engenharia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em: http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_arquivos/14/TDE-2015-07-02T180347Z-4533/Publico/Dissert%20Adriana%20Manzollillo%20Sanseverino.pdf Acesso em: 09 out 2016.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand de (1916). **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SANTOS, Nandyara S. **O Papel da Assessoria Pedagógica no Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Superior**: a realidade de uma faculdade privada da Bahia. 2015. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015. Disponível em: http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/204/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o_SANTO_S,%2BNandyara%2BSouza_2015.pdf Acesso em 16 de outubro de 2016.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 295-304, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a15.pdf> Acesso em: jun 2017

SILVA, Franklin Leopoldo e. Universidade: a idéia e a história. **Estudos avançados**, v. 20, n. 56, p. 191-202, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n56/28634.pdf> Acesso em: jun 2017.

SILVA, Maria da Glória S. **Assistência pedagógica aos docentes**: Uma contribuição para a inovação na Universidade?. 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. <https://core.ac.uk/download/pdf/30376193.pdf> Acesso em 26 de setembro de 2016.

SILVA, Silvia H. F. **Pedagogos que atuam como técnicos em assuntos educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro**: caminhos e encruzilhadas dos processos identitários. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1817753, Acesso em 09 de outubro de 2016

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TEORIAS E PRÁTICAS
EDUCATIVAS

APENDICE A - ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

- 1- Como foi o seu ingresso no corpo técnico da instituição?
- 2- Quais eram as suas expectativas quando fez o concurso para TAE?
- 3- Como você foi recebido no ambiente de trabalho?
- 4- Quais as atividades que você desenvolve no seu trabalho?
- 5- Quais atividades você entende que deveria desenvolver?
- 6- Há diferença entre o que você faz e o que acredita que deveria fazer?
- 7- O que, na sua opinião, impede que você desenvolva as atividades que acredita que deveria fazer?
- 8- Como é a sua relação com os docentes do(s) cursos(s) da unidade em que você trabalha?
- 9- Como é a sua relação com os discentes do(s) cursos(s) da unidade em que você trabalha?
- 10- Você se sente realizado profissionalmente como Técnico em Assuntos Educacionais?



MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TEORIAS E PRÁTICAS
EDUCATIVAS

APENDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Participante,

Sou estudante do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário La Salle (UNILASALLE). Estou realizando uma pesquisa, sob orientação do Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto cujo objetivo é compreender o papel dos técnicos em assuntos educacionais no processo educativo desenvolvido em uma instituição em nível de graduação, resgatando, pois, uma epistemologia da prática desse profissional, já que tanto o seu papel e, conseqüentemente sua identidade profissional, se constroem a partir da experiência do fazer diário e das relações com os outros atores do processo educativo.

Sua adesão voluntária envolve a participação em entrevistas individuais gravadas e concordância em permitir a observação do desenvolvimento de suas atividades no ambiente de trabalho.

Caso decida não participar ou queira desistir em qualquer etapa da pesquisa, terá absoluta liberdade para fazê-lo.

Na publicação dos resultados da pesquisa, bem como em qualquer apresentação pública, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, sendo omitidas quaisquer informações que possam permitir a sua identificação.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do trabalho dos Técnicos em Assuntos Educacionais na e fornecendo elementos para a produção de conhecimentos científicos sobre o tema.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelos responsáveis pela pesquisa: Samara Loureiro de Moura (samara.moura@ufrgs.br, 51-998920121) e Prof. Leonidas Roberto Taschetto (leonidas.taschetto@unilasalle.edu.br).

Canoas, _____ de _____ de 2017.

Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto

Samara Loureiro de Moura

Eu, _____, carteira de identidade _____, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, consinto em participar na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar pela participação. Declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

_____, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante