



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Faculdade de Formação de Professores  
Programa de Pós-Graduação em Educação

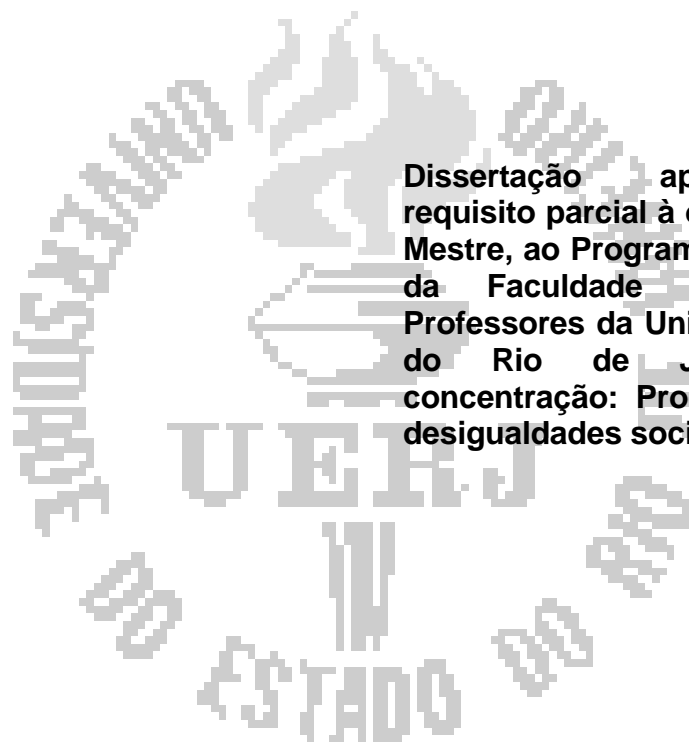
**Silvia Helena Ferreira da Silva**

**Pedagogos que atuam como técnicos em assuntos educacionais  
na Universidade Federal do Rio de Janeiro: caminhos e  
encruzilhadas dos processos identitários**

São Gonçalo  
2014

Silvia Helena Ferreira da Silva

**Pedagogos que atuam como técnicos em assuntos educacionais  
na Universidade Federal do Rio de Janeiro: caminhos e  
encruzilhadas dos processos identitários**



Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos formativos e desigualdades sociais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Ferreira de Souza Bragança

São Gonçalo  
2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CCS/C

Silvia Helena Ferreira da Silva

**Pedagogos que atuam como técnicos em assuntos educacionais  
na Universidade Federal do Rio de Janeiro: caminhos e  
encruzilhadas dos processos identitários**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Área de Concentração: Processos formativos e desigualdades sociais.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Ferreira de Souza Bragança (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Giseli Barreto da Cruz  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Helena Amaral da Fontoura  
Faculdade de Formação de Professores- FFP/UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mairce da Silva Araújo  
Faculdade de Formação de Professores- FFP/UERJ

São Gonçalo  
2014

## DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação aos meus parceiros, técnicos em assuntos educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, ou qualquer outro nome que queiram dar, por ter conspirado para que eu vivesse o mestrado.

Aos meus queridos pais, Antonio José e Morena, que sabem a importância deste momento e estiveram comigo em todos. Sem vocês seria bem mais difícil.

Aos meus amores, Luiz Gonzaga e Luiz Gonzaga Junior, marido e filho que fizeram e fazem parte da minha vida e das minhas conquistas.

À minha querida irmã, que onde ela estiver está pensando: “Susa, nem acredito!!!”

Ao meu único e querido irmão Silvio, que torce por tudo que faço.

Aos meus sobrinhos, que estão no meu coração.

À minha querida amiga de alma, da infância e para sempre. Carmem Lucia dos Anjos, obrigada.

A Ana Paula Lanter, pessoa importante na minha vida. Obrigada pela cumplicidade e pelo incentivo.

A Cleide Rodrigues, Claudia Barbosa, Celi F. da Silva, Simone Corrêa, Adriana Tomaz, Tia Concita e todos os agregados. Seres de Luz companheiros de jornada.

A Cíntia Rech, pela paciência e disponibilidade para os assuntos de informática.

À UERJ/FFP, de que aprendi a gostar e gostar muito, pois é um espaço acolhedor de pessoas e conhecimentos.

À UFRJ, que desde que ingressei foi amor à primeira vista!

Ao pró-reitor de Pessoal Roberto Gambine e ao superintendente Agnaldo Fernandes, que foram meus incentivadores e parceiros constantes.

Agradeço à banca examinadora deste trabalho: professoras Giseli Cruz, Helena Fontoura e Mairce Araújo, pela gentileza de terem aceitado o convite e também pelas contribuições apresentadas.

Aos parceiros de turma, agradeço pelo aprendizado constante e pelo companheirismo. E também pelo convívio com amigas tão especiais e que marcaram momentos também especiais, cada uma com seu jeito próprio de ser: Mônica Melo, Aline Silva, Nataly Pisão e Ana Cristina.

Aos parceiros de trabalho, pelo incentivo, torcida e acolhimento, o meu muito obrigada.

Às parceiras TAEs que se dispuseram a ser entrevistadas, obrigada.

Ao Marquinhos, da Secretaria da Pós-Graduação, pela gentileza e competência, sempre.

À minha querida orientadora Inês, você é “**inesquecível!!**”. Meu muito obrigada pela parceira que você foi durante todo esse período. Sua gentileza, generosidade e competência são joias para um orientando.

A todos os amigos, colegas e conhecidos que torceram por mim, obrigada!

Obrigada a todos!

As pessoas têm direito a ser iguais sempre que a diferença as tornar inferiores; contudo, têm também direito a ser diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades.

*Boaventura de Sousa Santos*



## RESUMO

A presente dissertação de mestrado tem como objetivo a análise dos processos identitários dos pedagogos que atuam como técnicos em assuntos educacionais (TAEs) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), as táticas construídas na ressignificação de seus fazeres profissionais, bem como as contribuições da formação acadêmica para que atuem nesse espaço de ensino. Foram tematizadas as seguintes questões: como se apresentam as teias que envolvem os processos identitários dos pedagogos que atuam na UFRJ como técnicos em assuntos educacionais? Quais as táticas construídas pelos técnicos em assuntos educacionais da UFRJ na ressignificação de seus fazeres profissionais como autores e sujeitos? Que contribuições o curso de formação acadêmica oferece na formação desses profissionais para que atuem nesse espaço de ensino? O referencial teórico da pesquisa fundamentou-se nos conceitos de identidade e formação, por meio do estudo de autores como Hall, Vieira, Dubar, Nóvoa, Pineau (, Josso e Bragança. A pesquisa apresenta abordagem qualitativa, desenvolvida especialmente pela escuta, transcrição e análise de entrevistas narrativas realizadas com quatro TAEs pedagogos da UFRJ que apresentam tempo de serviço diferenciado. Também foram utilizados questionários *on-line* distribuídos a todos os TAEs, pedagogos e licenciados, com um retorno de 58 questionários respondidos e analisados. A pesquisa apontou para a importância da formação e da autoformação, por trazerem novas perspectivas para a atuação do pedagogo. O processo identitário profissional dos TAEs/pedagogos foi apresentado, por meio das entrevistas e questionários, como movimento de construção, reconstrução e transformação, por meio das experiências. Concluímos também que as táticas consistem em possibilidades de esses profissionais modificarem e trabalharem com o imprevisto em seu cotidiano e agirem sobre as regras estabelecidas. Um aspecto importante é que o curso de Pedagogia contribui para a atuação desses profissionais na universidade, porém o mesmo curso não vislumbra outras atuações do pedagogo, direcionando-o, em sua maioria, para a docência dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, a pesquisa mostrou como as teias da vida vão tecendo o profissional TAE da UFRJ.

Palavras-chave: Técnicos em assuntos educacionais. Processos identitários. Pedagogos. Narrativas de formação.

## ABSTRACT

The present dissertation of Master's degree has as objective the analysis of the identity discovering process of the pedagogue that act as técnicos em assuntos educacionais (TAEs) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), the tactics built in the identity change during their professional activities, as well as the contributions at the academic formation of those who act in a teaching space. The following questions had been addressed: how are presented the webs that cover the identity process of the pedagogues witch act at the UFRJ as Technician in Educational Subjects? What are the tactics developed by the university's Technicians in the identity change of their duties as authors and subjects? Witch contributions the academic formation course offers to these professionals, so they can act in the teaching space? The theoretical referential of this research was based on the concepts of identity and formation, seen on the studies of authors as Hall , Vieira, Dubar, Nóvoa , Pineau , Josso e Bragança . The research presents a qualitative approach developed by the listening, transcription and analysis of narrative interviews of four pedagogue TAES of the Universidade Federal do Rio de Janeiro, each one with a different service time. Online questionnaires were distributed to all TAES, licensed and pedagogues, with a result of fifty eight answered and analyzed. The research pointed to the importance of the formation and self formation, for bringing new perspectives for the performance of the pedagogue. The professional identity process of the TAEs pedagogues was presented, through the interviews and questionnaires, as a motion of construction, reconstruction and transformation, by using day to day experience. We also conclude that the tactic consist in the possibility of these professionals modify and work with unexpected situation on the workplace and act upon the established rules. An important aspect is that the Pedagogy course contributes for the performance of these professionals in the university; however the same course does not pay attention to other work possibilities for the pedagogue, directing him, in its majority, to the classroom. Thus the research shows how the fabric of life weaves the TES professional of the UFRJ.

Keywords:Técnico em Assuntos Educacionais; Identity Process; Pedagogues; Formation Narratives.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABC</b>	Academia Brasileira de Ciências
<b>ABE</b>	Associação Brasileira de Educação
<b>ANFOPE</b>	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
<b>C. A.</b>	Classe de Alfabetização
<b>CCJE</b>	Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas
<b>CCMN</b>	Centro de Ciências da Matemática e da Natureza
<b>CCS</b>	Centro de Ciências da Saúde
<b>CFCH</b>	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
<b>CIEP</b>	Centro Integrado de Educação Pública
<b>CLA</b>	Centro de Letras e Arte
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CT</b>	Centro de Tecnologia
<b>FNFI</b>	Faculdade Nacional de Filosofia
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MESP</b>	Ministério da Educação e Saúde Pública
<b>PUCRCE</b>	Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos
<b>RG</b>	Registro Geral
<b>TAE</b>	Técnico em Assuntos Educacionais
<b>UB</b>	Universidade do Brasil
<b>UDF</b>	Universidade do Distrito Federal
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>URJ</b>	Universidade do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

MEMORIAL DE FORMAÇÃO .....	14
INTRODUÇÃO.....	20
<b>1 DA HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO À HISTÓRIA DA PEDAGOGIA: SUJEITOS E TRAJETÓRIAS .....</b>	<b>26</b>
1.1 Universidade Federal do Rio de Janeiro: suas memórias .....	26
1.2 A trajetória do curso de Pedagogia no Brasil: algumas particularidades .....	30
1.3 Os técnicos em assuntos educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro: a construção de um perfil profissional .....	38
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>45</b>
2.1 Jogo das identidades .....	45
2.2 A narrativa como caminho de pesquisa .....	54
<b>3 TRABALHO DE CAMPO.....</b>	<b>60</b>
3.1 A narrativa no processo da pesquisa .....	60
3.2 Questionário: olhar dirigido aos TAEs da UFRJ .....	67
3.3 Análises das entrevistas narrativas .....	78
3.3.1 Quem são os sujeitos da pesquisa.....	80
3.3.2 Memórias da formação acadêmica.....	83
. Magistério, a formação revelada.....	83
3.3.3 Memórias das experiências profissionais.....	88
. Processos identitários: pedagogo/professor.....	88
. <i>Os TAEs e as áreas de atuação no exercício do cotidiano profissional: sorte, jogo de poder e táticas.....</i>	<i>90</i>
3.3.4 Contribuições do curso de Pedagogia na atuação profissional do TAE.....	91

. Curso de Pedagogia vislumbrando outras possibilidades de atuação?.....	93
3.3.5 Sentimentos que atravessam os TAEs na sua relação com a UFRJ.....	95
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: SEM ENCERRAR A CONVERSA.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICES</b>	
Apêndice 01.....	113
Apêndice 02.....	114
Apêndice 03.....	115
Apêndice 04.....	122
Apêndice 05.....	129

## MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias.

*Clarice Lispector*

O documento de identidade é o primeiro documento nacional que nos dá responsabilidade como cidadãos. Retirei na internet um conceito para a cédula de identidade, como legalmente a chamam:

Cédula de identidade, também conhecida popularmente por *carteira de identidade* ou *RG* (de Registro Geral), é o documento nacional de identificação civil no Brasil. Ela contém nome, data de nascimento, data da emissão, filiação, foto, assinatura e impressão digital do polegar direito do titular<sup>1</sup>.

A partir desse conceito, verifiquei como um papel e um número nos identificam, documento que nos mostra positividade, afirmação, pois só possui como referência ela mesma. Pensando, entretanto, no que trata Vieira (2009, p.12) quando afirma que “não somos apenas uma única coisa facilmente definível [...]. Estamos em trânsito. Estamos sendo”, começo falando da minha identidade, não como algo que é, mas que está sendo. Vou discutir a identidade pessoal, pois não se separa da minha identidade profissional. Reflito-as a partir das minhas memórias, pois meu tapete possui muitos fios e, assim, não segui um único fio, pois possuo muitas histórias que irei começar a contar.

Logo no início do mestrado, minha orientadora conversou comigo sobre a produção de um memorial e fiquei pensando em como desenvolvê-lo. Segundo Abrahão (2004, p.04) "no memorial não existe certo ou errado, o exercício de acolhimento é uma constante na atitude do professor"; assim, me senti acolhida e envolvida pela proposta.

Voltando da reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED 2012), iniciei a leitura do livro *Identidade*,

---

<sup>1</sup> Disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9dula\\_de\\_identidade](http://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9dula_de_identidade).

*questões contextuais e teórico-metodológicas*, de Maria Vilani Cosme de Carvalho (2011), que toca em questões que desenvolvi neste registro autobiográfico; fiquei instigada e motivada pela leitura. Nesse momento, percebi que a obra me fez pensar o que quero contar das minhas memórias e questões para as quais meu olhar e atenção se dirigem para iniciar a minha escrita. Um trecho do professor Nóvoa (1999, p. 55) corrobora essa reflexão: “é evidente que a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória profissional é a pessoa que a viveu”.

Entendo que a escrita de um memorial significa mais do que um trabalho acadêmico. Traduz-se em um resgate da vida pessoal e profissional, realizada em determinado tempo e lugar. Tempo esse carregado de novas expectativas, tentativas e novos significados de vida. Um memorial é então a marca, o registro de nossa memória, assinalado nos traços e traçados da identidade pessoal e profissional de cada um de nós.

Nascida em São Luis do Maranhão, no início dos anos 1960, filha de Eronildes e Antônio José, irmã de Silvio e Ana, casada com Luiz Gonzaga e mãe de Luiz Gonzaga Júnior, vejo que desde pequena aprendi que a escola era o melhor lugar de conhecer pessoas, de saber das coisas, de aprender. Iniciei em 1967 numa escola pública: Jardim de Infância Árabe Unida. Ao término do ano, fui para a 1ª série ser alfabetizada, concluí o primário e parte do ginásio na Escola Municipal Getúlio Vargas e terminei o ginásio, em 1976, na Escola Municipal Henrique de Magalhães, de onde tenho boas lembranças.

Desde muito cedo, tinha interesse direcionado para a área de Educação. Assim, iniciei a formação profissional para o exercício do magistério em 1977, no Instituto Sara Kubitschek, após aprovação em concurso para ingressar no 2º grau. Foi um curso que trazia alegria, pois tornar-me professor era o início do trabalho, que para minha família era muito importante e para mim tinha o mesmo valor. Concluí o curso em 1979 e hoje percebo que esse curso tinha influência do pensamento behaviorista, adotando uma posição comportamentalista de ver, pensar e sentir o mundo. Não se falava em Paulo Freire, não se falava em inclusão. Assim foram construídos os fundamentos teóricos iniciais de minha atuação profissional. Após concluir o curso de

Formação de Professores, iniciei minha carreira como professora na rede particular.

Posteriormente, fiz o curso de Estudos Adicionais, com um ano de formação, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro; curso que habilitava para a docência no Jardim de Infância, Classe de Alfabetização e Classes Especiais. O curso trouxe novas reflexões, pois era diferente do Curso Normal: estudavam-se novas metodologias para ensinar. Continuei no âmbito das escolas privadas até ingressar na escola pública.

Penso hoje que a identidade que construí como profissional de ensino ao longo desses 25 anos foi decorrência não apenas dos lugares onde estive, mas da forma como aprendi, das experiências vividas e das ressignificações que fiz ao longo do tempo. Alves (1988,p.30) afirma que a ideia é que "a formação se dá em múltiplos contextos e permite que percebamos que ela não é nem simples nem de fácil transformação".

Em 1982, ingressei no curso de graduação em Pedagogia na Universidade Gama Filho. Tal escolha ocorreu devido à necessidade de aprofundamento das teorias, da didática e das outras disciplinas para uma atuação mais competente, pois já era uma profissional da área. Concluí o curso de licenciatura plena habilitada em Supervisão Escolar. Hoje percebo que, apesar da orientação tecnicista do curso, em consonância com os ditames da época, houve articulação da teoria da disciplina Didática do Ensino de 1º Grau com as práticas exigidas pela escola particular, onde paralelamente estava atuando como professora do Jardim de Infância e da Alfabetização.

Em 1986, atuei como professora no Município do Rio de Janeiro. Concursada, trabalhei durante treze anos como professora alfabetizadora e coordenadora pedagógica das Séries Iniciais em Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) em comunidades carentes da Zona Oeste do Rio de Janeiro. Durante esse período, além dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, fiz dois cursos de especialização *lato sensu*: Terapia de Família e Psicopedagogia, que trouxeram reflexões à minha prática que busco explicitar nesta citação, indicando a finalidade da Psicopedagogia na instituição escolar.

Uma necessidade de compreender os problemas de aprendizagem, refletindo sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento



cognitivo, psicomotor e afetivo, implícitas nas situações de aprendizagem (FAGALI, 2008, p. 9).

No ano de 1998, licenciada do Município do Rio de Janeiro, fui morar em Goiânia, capital do Estado de Goiás. Chegando à cidade, inscrevi-me no processo de seleção de uma vaga para professor substituto da Universidade Federal de Goiás, passando em 1º lugar. Assim, comecei no Ensino Superior como professora substituta do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, por dois anos. Nessa universidade, ministrei cursos de Extensão, participei de congressos, seminários e pesquisas. Fui professora convidada pela Universidade Católica de Goiás nas disciplinas pedagógicas nos cursos de Pedagogia e licenciaturas. Nesse período, trabalhei também como professora convidada do projeto Formação Continuada para os Professores do Município de Goiânia - Ensino Fundamental, em convênio com a Universidade Federal de Goiás.

Considero que trabalhar no Ensino Superior foi uma experiência ímpar, e nesse aspecto penso em Larrosa (2002,p.21), quando afirma que: “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Acredito que, como sujeito, fui aberta a novas experiências como docente do Ensino Superior, e as experiências vividas e vivenciadas não passaram e sim me tocaram, me transformando, pois parei para pensar e aguçar meus sentidos, escutar os outros e cultivar a arte do encontro (*Idem*, 2002).

No retorno ao Rio de Janeiro participei de vários eventos na área de Educação. Em paralelo, retomei a carreira de docente no campo da Formação de Professores/Ensino Médio, em uma instituição privada. Posteriormente trabalhei como professora substituta do Colégio Pedro II, como orientadora pedagógica (do C. A. à 2ª série) e como coordenadora de turno. Também fui professora substituta do 1º segmento da Educação Básica nos Colégios de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Essas experiências me proporcionaram um novo olhar, contribuindo ainda mais para meu crescimento e amadurecimento profissional no campo da Educação. Em texto lido, observei uma passagem interessante sobre Maturama (1988), que, respondendo à pergunta sobre como

via a educação no Chile, ele disse que o que ele pode ver da educação do Chile não importa: o que interessa, segundo ele, é o que pode fazer com o que vê na educação do Chile (CORAZZA, 2002). E, assim, penso que também o meu olhar foi para o que eu poderia fazer no campo educacional naquele contexto.

Por concurso público, tomei posse na Secretaria de Estado de Educação, no cargo de professor inspetor escolar responsável pela orientação/supervisão da área pedagógica e legal, trabalhando com as escolas do Ensino Médio do Estado e da rede privada de ensino. Este novo trabalho, de certo modo, possibilitou-me um olhar para o macrossistema da Educação, experiência nova e instigante, favorecendo novas reflexões e posicionamentos sobre a escola, seu tempo e seus sujeitos.

Em 2009, ingressei na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no cargo de técnico em assuntos educacionais, exercendo a função de professora da Escola de Educação Infantil da universidade. Houve conflitos, pois o concurso era para técnico em assuntos educacionais, não para docente. Trabalhei durante um ano letivo com as crianças e ao término pedi para trabalhar em outra unidade da UFRJ. E assim, comecei a atuar na Divisão de Desenvolvimento, na Pró-Reitoria de Pessoal, supervisionando os cursos de capacitação, que possuem como objetivos:

Desenvolver o corpo funcional – docentes e técnico-administrativos – objetivando a valorização e qualificação permanente pessoal e profissional, buscando o aperfeiçoamento e desempenho das suas funções, favorecendo assim, na prestação dos serviços, a comunidade universitária e a sociedade (UFRJ, 2012).

Para Pierre Dominicé (1985, p. 13), “a formação depende da forma como o sujeito vive e transforma suas vivências em experiência”. Assim, minha trajetória profissional, aliada à minha formação, vem trazendo inquietações e questões que a linha de pesquisa Formação de Professores: História, Memória e Práticas Educacionais vem acolher no movimento de reflexão sobre as redes que envolvem os processos identitários dos pedagogos que atuam como técnicos em assuntos educacionais da UFRJ e sobre as táticas construídas na ressignificação de seus fazeres profissionais, bem como as contribuições da formação acadêmica para que atuem nos espaços educativos.

Retornando à epígrafe deste memorial, encanto-me como Clarice Lispector ao saber que o tapete é feito de vários fios e que não se conforma em seguir um só. Trazendo para a minha história de vida, percebo que não me resignei a seguir um fio só, e é com essa intenção que ponho minhas memórias e história de vida para refletir e continuar fazendo história.

## INTRODUÇÃO

Estamos presenciando o desenvolvimento da sociedade e as mudanças que estão ocorrendo no cenário econômico mundial. Essas mudanças têm provocado alterações estruturais nas universidades e nas trajetórias profissionais. Os desafios enfrentados estão em consonância com as novas configurações quanto ao trabalho e à carreira profissional.

E, assim, trago ao cenário o técnico em assuntos educacionais (TAE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a fim de discutir os caminhos e encruzilhadas dos processos identitários dos pedagogos que atuam como TAE.

A partir do governo do presidente Luiz Inácio da Lula Silva, em 2003, iniciaram-se concursos para a esfera federal, e dentre os vários cargos de nível superior foram oferecidas muitas vagas para TAEs, inicialmente formados em Pedagogia e mais tarde com outros concursos, ampliados para as licenciaturas em geral. Logo, a universidade estava com vários servidores nesse cargo; em contrapartida, se verificarmos a potencialidade do trabalho deles, percebemos encruzilhadas no desenvolvimento de suas atividades. Essas encruzilhadas se anunciam logo que os TAEs iniciam suas trajetórias profissionais na UFRJ; no enfrentamento do cotidiano da profissão, os desafios se apresentam como encruzilhadas refletidas nas insatisfações desses servidores.

Quando comecei a cursar o mestrado na UERJ/FFP, já tinha a intenção de pesquisar os TAEs da UFRJ, cargo que também exerço na instituição, e ocupando esse lugar sempre fui provocada por indagações e respostas inconclusivas. Para minha surpresa, fui convidada em 2012 a participar do 1º Encontro dos TAEs da UFRJ para discutir os dilemas e as possibilidades desse cargo. Participar desse evento consistiu em uma experiência muito importante, pois percebi com mais clareza as questões da minha pesquisa e elas foram ganhando contornos epistemológicos primordiais à seleção do tema: o processo identitário do pedagogo.

A temática da pesquisa em questão relaciona-se e possui interseção mais estreita com as seguintes áreas de investigação: processos identitários, formação docente e atuação do pedagogo (TAE). Por meio de revisão de

literatura, observa-se que os espaços de atuação do pedagogo como objeto de estudo ainda são um campo incipiente na investigação educacional.

A fim de mapear a produção bibliográfica que dialoga com essas áreas, ao longo da pesquisa fiz buscas no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos periódicos *on-line* e na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED), no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores. A partir dessa revisão, encontrei 30 (trinta) trabalhos em 2012/2013 sobre formação de professores, mas em geral tratam da Educação Básica em sala de aula e das identidades dos professores.

Na Capes, encontrei quarenta títulos entre 2011 e 2013 em que consta o descritor *identidades profissionais*. Alguns trabalhos da área da saúde e específicos de outras áreas de conhecimento que não a Educação, foram descartados. Os trabalhos referentes a Educação estão relacionados aos professores da Educação Básica. Foi encontrado um único trabalho de dissertação de mestrado que trata dos técnicos em assuntos educacionais na esfera federal, com o título: *Técnico em assuntos educacionais do Colégio Pedro II: história, identidades e limites de atuação* (PIO, 2012).

A autora apresenta sua pesquisa inserida no campo de estudos da História de Educação e tem como objetivo investigar o trabalho não docente do Colégio Pedro II, focando a identidade profissional do agente TAE que exerce o papel de pedagogo/orientador educacional no setor de Supervisão e Orientação Pedagógica.

Mapeando os estudos para sua dissertação, a mestranda (PIO, 2012) realizou busca no banco de dissertações e teses da Capes, rastreando pesquisas nessa temática no período de 2010 e permaneceu com 209 pesquisas que falavam da identidade profissional tendo como base: “a formação docente e/ou continuada de professores e sua identidade; o curso de Pedagogia e a formação docente e o pedagogo e suas identidades” (PIO 2012, p. 33). Dialogo também, por meio da minha pesquisa, com um texto que não estava na lista da Capes, mas se encontra na pesquisa supracitada. A partir da referência, identifiquei o artigo sobre os técnicos em assuntos educacionais na esfera federal que trata objetivamente dos técnicos em assuntos educacionais

do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo (GONÇALVES et al. 2009).

São três autores que refletem sobre o cargo dos técnicos em assuntos educacionais nos Institutos Federais de Educação, ratificando que a descrição do cargo é de um profissional da Educação pautada na essência pedagógica; tendo, assim, saberes específicos que são encontrados nos cursos de Formação de Professores e de Pedagogia.

Eles concluem que a inclusão dos pedagogos e técnicos em assuntos educacionais na carreira dos técnicos administrativos traz à tona um passado de conflitos “por tratar os problemas educacionais como meros problemas metodológicos e burocráticos”, alimentando a dicotomia entre docentes e esses profissionais, o que gera prejuízo à qualidade educacional da instituição.

Nesse sentido, considere relevantes as reflexões dos autores, partindo da possibilidade de conhecer com mais propriedade os processos constitutivos dos técnicos em assuntos educacionais em diversos contextos, não apenas como forma de conceber e vivenciar ações sociopolíticas e educacionais, mas também como disponibilizar discursos não hegemônicos, explicitando as tensões desses espaços.

No presente trabalho, pretendo contribuir com as reflexões acerca das teias que envolvem os processos identitários dos TAEs, os quais estão enredados no ambiente de trabalho e da instituição, das táticas construídas na ressignificação de seus fazeres e na contribuição da formação acadêmica no contexto desse enredamento.

A palavra rede remete a várias imagens e conceitos: tecido de fios metálicos, tecido de malhas, entrelaçamento de fibras e nervos, várias lojas, terminais conectados e método de organização com um computador central, entre outros. Porém o conceito que mais me atrai é o de rede como fluxo subjetivo: deixar-se apanhar, prender-se no laço, ser *capturado*, enamorar-se. A expressão “rede de conversações” foi desenvolvida para falar em redes de fluxos entre atores de um determinado cenário que entram em alteridade e acolhem como potência a produção recíproca de afetos (MATURANA, 1998).

Segundo esse autor, o emocionar, a subjetividade inclusa nessas redes é também operar um domínio que leva um terceiro a desencadear novas ações

a partir disso. Para que ocorra conversação, é necessário emocionar o outro, fazendo com que ele desencadeie novas ações, aquelas que não são mais metatarefas, mas as ações reflexivas dessa identidade que se articulam ou se afastam das orientações recebidas e encaminhadas no âmbito do *lócus* em que atuam (MATURANA, 1998).

Nessa perspectiva, os processos identitários vêm ao encontro da linguagem, das vozes e das “redes de conversações” superando-se por meio de táticas e revelando-se na poética do cotidiano.

Assim, a linguagem confere ao ser humano sua dimensão espiritual na reflexão, na ciência, quanto da consciência do outro (MATURANA, 1985a, p. 83).

Dessa forma, com base nos enunciados orais/narrativas dos TAEs que atuam como pedagogos na UFRJ, foi desenvolvida a pesquisa junto aos profissionais que atuam como sujeitos produtores de conhecimentos encharcados de dúvidas e vivenciando os passos desafiadores da construção de suas identidades na profissão, no ambiente não escolar.

Na pesquisa, buscamos observar os modos de dizer presentes na fala dos TAEs. Afinal, é motivador encontrar na voz de quem anuncia sua narrativa a sua própria voz e não a voz deturpada, a voz muitas vezes não ouvida, e ir ao encontro efetivamente de tantas outras vozes hibridizadas em momentos de reconstrução permanente. Esse exercício propiciou na pesquisa a análise e a discussão da percepção da imagem do TAE como sujeito que busca o seu espaço profissional.

Parto do desafio para apreender os valores e os sentimentos do grupo investigado sem julgar ou emitir intenções de valor. Confesso que esse exercício se constituiu um desafio constante, na medida em que faço parte do recorte do grupo pesquisado.

Esta pesquisa apresenta abordagem qualitativa, desenvolvida especialmente pela escuta, transcrição e análise de entrevistas narrativas realizadas com quatro TAEs pedagogos da UFRJ que apresentam tempo de serviço diferenciados – três, cinco, dez e vinte e quatro anos de atuação. Também foram utilizados questionários on-line distribuídos a cento e dezoito (118) os TAEs, pedagogos e licenciados, com retorno de 58 questionários

respondidos e analisados. As questões incluíram aspectos pessoais, de formação acadêmica e profissional.

Além desta introdução, a dissertação conta com um memorial de formação, três capítulos e as considerações finais. O Memorial traz a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, sua formação e seu percurso profissional, indicando caminhos que provocaram a incursão sobre a constituição identitária do pedagogo. E é nesse contar que inicio o trabalho, pois, segundo Moita (1995,p.114), “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida”.

O primeiro capítulo está organizado em três momentos: memórias da Universidade Federal do Rio de Janeiro, algumas particularidades da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil e o perfil dos TAEs. Percorremos, assim, as memórias da UFRJ, caminhando pela Pedagogia e pelos processos constitutivos e marcantes da história.

O segundo trata do referencial teórico da pesquisa, trazendo o jogo das identidades e a narrativa como pesquisa e reflexão. Tratamos do tema identidade segundo Hall (2006), Vieira (1999) e Dubar (2005). Também trabalho nesse capítulo a narrativa na pesquisa em Educação, na sua condição de vertente metodológica que vem dando base às pesquisas qualitativas que investigam a formação, a profissionalização e as práticas pedagógicas, tendo como base os seguintes autores: Nóvoa (1995), Souza (2008), Pineau (2010), Josso (2010) e Bragança (2011).

No Capítulo 3, socializo o trabalho de campo desenvolvido e busco, nas narrativas (auto)biográficas dos TAEs, a compreensão do movimento de constituição identitária. Assim, apresento as características básicas dos participantes da pesquisa, a análise do questionário *on-line* aplicado e das entrevistas narrativas relacionadas mais diretamente com as temáticas que nortearam a investigação.

Ao final, reflexões e considerações indicam as principais contribuições deste trabalho e sinalizam possíveis caminhos para pesquisas futuras. Percebemos os sentimentos de vitória e de conquista nesses profissionais e que, apesar dos conflitos vividos no cotidiano em seus ambientes de trabalho,



desenvolvem novas propostas, a fim de desafiarem-se e mostrarem o valor de seu trabalho.

# 1 DA HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO À HISTÓRIA DA PEDAGOGIA: SUJEITOS E TRAJETÓRIAS

Hoje não é fácil, da mesma maneira que no passado, falar da universidade.

*Torres e Rivas*

Este primeiro capítulo pretende apresentar o entrelaçamento da história da UFRJ com a história do curso de Pedagogia, levando em consideração os registros históricos, as memórias, seus sujeitos e suas trajetórias.

## 1.1 Universidade Federal do Rio de Janeiro: suas memórias

Nos primórdios do Brasil Colônia, as universidades e cursos superiores eram proibidos por lei e os filhos das elites coloniais se dirigiam às universidades europeias; a de Coimbra era a principal (MENDONÇA, 2000, p. 132). Sobre essa questão, Oliveira assevera que

uma das características da dominação metropolitana portuguesa foi o fato de não permitir, nas suas áreas coloniais, a existência de instituições de ensino superior, salvo algumas escolas dirigidas principalmente pelos jesuítas. Tais instituições tinham caráter propedêutico às universidades portuguesas, sobretudo a de Coimbra, que recebia boa parte dos filhos dos “homens bons”, nossa elite colonial (2011, p. 101).

O caminho para a criação de universidades no país foi longo e nota-se a diferença com a história de outras áreas coloniais, como a Espanha, que difundiu universidades por suas colônias desde o início do processo de colonização, no século XVI (OLIVEIRA, 2011).

No Brasil, a criação das universidades se deu nas primeiras décadas do século XX. Primeiramente, em 1905, no território de Manaus (no auge do Ciclo da Borracha), depois vieram a Universidade de São Paulo, criada em 1911, e a do Paraná, em 1912. Todas de vida efêmera, somente prosperando anos

depois. Ressalte-se que essas experiências eram ligadas aos governos locais, e não ao governo central (OLIVEIRA, 2011).

Os anos 1920 foram marcados por movimentos culturais, políticos e sociais que se refletiram nas décadas seguintes. E, devido às transformações políticas, culturais, econômicas e institucionais em processo no país, surgiu a demanda por educação superior (CUNHA, 1980). Várias foram às tentativas em favor da criação de universidades no país, mas da Colônia à República houve grande resistência à ideia. Foi apenas em 1915, na Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, de 18 de março, que dispõe a respeito da instituição de uma universidade, que encontramos determinando, no Art. 6º:

O governo federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das faculdades livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar (FÁVERO; LIMA, 2010).

Considerando inadiável acionar o decreto supracitado, pelo Decreto nº 14.343<sup>2</sup>, o Governo Federal criou, em 1920, sua primeira universidade: a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Apesar de ser vista com reservas, na história da Educação Superior brasileira, é a primeira instituição universitária criada pelo Governo Federal. Contudo, essa criação não implicou a existência do “espírito universitário” e ficou apenas na forma da lei (OLIVEIRA, 2011, p. 153).

Fávero (2000) mostra, com documentos da época, em atas e análise de jornais, que a ideia da institucionalização da universidade foi colocada sem grandes debates e não houve exaltação por parte da maioria, e sim pelos poucos que estavam implicados na sua criação.

Desse modo, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) foi criada por meio da aglomeração de algumas escolas profissionais já existentes: a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito, porém a reunião dessas instituições não teve maior significado, funcionando de maneira isolada, sem articulação entre si e sem alterar seus currículos e práticas (MENDONÇA, 2000).

---

<sup>2</sup> Decreto nº 14.343; o Governo Federal criou sua primeira universidade: a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Cf: <http://www.sibi.ufrj.br/Projeto/decreto.html>.

Apesar dos problemas e das incoerências em torno da criação da URJ, não podemos esquecer que essa instituição reavivou e trouxe à tona o debate em torno do problema universitário no país. E esses debates, nos anos 1920, tiveram a participação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Entre os principais assuntos abordados, destacam-se: a concepção de universidade; as funções das universidades; a autonomia universitária, entre outros (FÁVERO, 2011).

Fazendo um paralelo com os tempos atuais, a autonomia é um dos pontos que ainda consistem no cerne e na preocupação dos debates das políticas para o Ensino Superior, como aponta Mendonça:

Há, por outro lado, uma compreensão parcial do que seja autonomia universitária, particularmente no que se refere às universidades federais, excessivamente centradas na dimensão econômica coerente com a ideia de Estado mínimo que vem sendo a base das políticas governamentais, de forma geral, e que se acompanha de certo descompromisso com relação ao destino das universidades públicas (2000, p. 149).

Nos anos 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) para elaborar e implementar as reformas de ensino. O ministro da época – Francisco Campos – insistia em não reduzir os fins da universidade apenas à função didática e, sim, equiparar tecnicamente as elites profissionais do país e proporcionar ambiente propício às vocações especulativas<sup>3</sup>. Em seu discurso, indicava à Faculdade de Educação, Ciências e Letras, prevista no projeto de 1931, imprimir à universidade “seu caráter propriamente universitário”.

Porém, a função de investigação e de formação de professores, que fora facultada a essa faculdade, foi protelada pela iniciativa federal até 1939, quando, pelo Decreto nº 1.190, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFil) (FÁVERO; LIMA, 2006, p.67).

A Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, reorganizou e transformou a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) em Universidade do Brasil (UB), incorporando a ela diversas unidades e institutos já existentes nas áreas de Química, Filosofia, Ciências e Letras, Metalurgia, Música, prevendo ainda a incorporação de institutos colaboradores, como o Museu Nacional. É

---

3 Uma das diretrizes da Reforma Francisco Campos foi equipar tecnicamente as elites profissionais e promover ambiente para vocações especulativas e desinteressadas, ou seja, a ciência pura.

importante ressaltar que, em 1939, a Universidade do Distrito Federal (UDF)<sup>4</sup> foi extinta e seus cursos anexados à Universidade do Brasil (OLIVEIRA, 2011).

A Universidade do Brasil foi criada com a missão de ser modelo para as instituições universitárias existentes e até mesmo para as que fossem criadas. Além disso, nenhum curso superior poderia existir no país se não tivesse, na UB, o seu modelo de correspondência. Segundo Fávero e Lima (2011),

o ministro Capanema também se pronuncia, assinalando que a lei sancionada resultava de um projeto [...] que 'fixa de maneira clara, todo o plano da Universidade do Brasil'. Para ele, dois princípios inspiram a criação dessa Universidade, nos moldes em que foi estruturada: 1) 'ela terá a função de fixar o padrão do ensino superior em todo país; 2) a UB é uma instituição de significação nacional, e não local' (p. 69).

Essa missão de modelar as instituições remete ao conceito que Lakatos apresenta sobre instituição: "uma estrutura relativamente permanente de padrões, papéis e relações que indivíduos realizam segundo determinadas formas sancionadas, com o objetivo de satisfazer necessidades sociais básicas" (LAKATOS, 1982 *apud* OLIVEIRA, 2011, p.91).

Para Thiesen, uma instituição é obra coletiva; sua construção é historicamente notada e o processo que a instituiu se dá pela viabilização de mecanismos de controle social, estabelecendo regras e padrões de conduta que venham garantir seu funcionamento e o exercício de suas funções reprodutoras, que tendem à estabilidade e que obedecem a certa regularidade. Trata-se, assim, de reproduzir uma determinada ordem alcançada, com a intenção de manutenção dessa ordem (THIESEN, 2006 *apud* OLIVEIRA, 2011). Assim, como instituição, a universidade também cria mecanismos de controle para a construção de uma pretendida identidade intelectual e ao mesmo tempo atribui padrões de identidade a seus membros.

A criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, sua organização em 1931 e sua posterior transformação em 1937 indicam a busca de uma construção identitária institucional; nesse sentido, se diferenciava da proposta da Universidade do Distrito Federal.

Um projeto cujo mentor intelectual foi Anísio Teixeira, e que se constituiu em Escolas de Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia e o Instituto

---

4 A Universidade do Distrito Federal (UDF) foi criada por Anísio Teixeira em 1935, na sua gestão de secretário de Educação no Rio de Janeiro (MENDONÇA, 2000, p. 138).

de Artes; todos eles se propoem a desenvolver de forma integrada o ensino, a pesquisa e a extensão universitária – entendida prioritariamente na perspectiva da divulgação científica nas suas respectivas áreas do conhecimento (MENDONÇA, 2000, p. 139).

Tempos depois, a década de 1960 foi marcada por profundas transformações sociais, econômicas e políticas que levaram a fortes pressões (sobretudo do movimento estudantil) pela reforma do Ensino Superior no país, já que as universidades eram criticadas pelo distanciamento em relação às graves questões sociais que marcavam a sociedade brasileira.

Em 1965, já no contexto de autoritarismo que o país vivia, o Governo Federal padroniza o nome das instituições universitárias federais e, em 20 de agosto, é sancionada a Lei nº 4.759, que dispunha, em seu Art. 1º, que as Universidades e Escolas Técnicas Federais da União seriam qualificadas de “federais”, tendo a denominação do respectivo estado. Com isso, a UB foi reorganizada e transformada em Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Sua organização se deu a partir da vinculação das unidades e institutos em centros que ainda hoje a estruturam: Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Letras e Artes (CLA), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Centro de Ciências da Matemática e da Natureza (CCMN), Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE) e Centro de Tecnologia (CT). (OLIVEIRA, 2007)

## **1.2 - A trajetória do curso de Pedagogia no Brasil: algumas particularidades**

É importante ressaltar que a formação e a profissão docente também fazem parte da história do surgimento das universidades. Bragança (2009) aponta que a “institucionalização da formação docente consiste em uma etapa importante do processo de profissionalização”; nesse sentido, observamos que a preocupação com a formação docente no Brasil teve grande ênfase no

século XIX, com a criação das escolas normais, e se afirma no século XX com as licenciaturas e o curso de Pedagogia.

Em 1835 foi implantada a primeira escola normal, em Niterói, na Província do Rio de Janeiro, com o objetivo de reforçar a ideologia do Estado, dando ênfase à boa conduta para o ingresso dos docentes e estudantes na Escola Normal. Era regida por um diretor que também era professor; a Lei Provincial (Ato nº 10), de 4 de abril de 1835, determina:

A escola ensinará: os conhecimentos de leitura e escrita pelo método lancasteriano, cujos princípios doutrinários e práticos explicará; as quatro operações de aritmética, quebrados, decimais e proporções; noções de geometria teórica; elementos de geografia; princípios de moral cristã e da religião oficial e gramática nacional (VILLELA, 2000, *apud* SAVIANI, 2008, p. 15).

Embora essa via já fosse adotada desde 1835, só adquiriu alguma estabilidade após 1870 e se perpetuou ao longo do século XIX com conflitos. Muitas escolas nos estados brasileiros seguiram a iniciativa de Niterói; todavia, essas escolas não perduraram e eram abertas e fechadas frequentemente (SAVIANI, 2008).

Esse mesmo autor afirma que a reforma da Escola Normal paulista foi o marco do período de consolidação e expansão das escolas normais, em 1890. Em 1892, a Lei nº 88, de 8 de setembro, instituiu o curso superior da Escola Normal “com dois anos de duração, com a finalidade de formar professores para as escolas normais e ginásios” (SAVIANI, 2008, p. 18). Porém, até a reforma de 1920 essa legislação nunca foi implantada.

Na Primeira República, o Curso Normal e a instrução primária são responsabilidades dos estados, retirando a centralidade e dando autonomia para “ampliar e consolidar a institucionalização da formação de professores” (TANURI, 2000, *apud* BRAGANÇA, 2009, p. 7).

Com o movimento da Escola Nova, percebeu-se que a formação de professores dava novos contornos ao seu currículo, direcionando-se para a profissionalização. “É importante também ressaltar que é no contexto do Manifesto dos Pioneiros que se defende pela primeira vez a unificação da formação de professores, com a proposta de que fosse realizada em nível superior” (MENDONÇA, 1994, p. 38). Foi a Lei Orgânica do Ensino Normal, de

1946 (BRASIL, 1946), que possibilitou uma primeira estrutura em nível nacional, com diretrizes gerais para a formação de professores em nível médio.

A Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira em 1935, no contexto da reforma de ensino, quando ele era secretário de Educação no Rio de Janeiro, tinha entre outras finalidades a formação de professores para todos os níveis de ensino. Para isso, a ela foi incorporada à Escola de Professores do Instituto de Educação, que passou a denominar-se Escola de Educação. O modelo da Universidade do Distrito Federal previa, além da formação docente, o desenvolvimento de um centro de documentação e pesquisa, com o objetivo de contribuir para a constituição de uma “cultura pedagógica nacional”, o que praticamente não existia até então.

Em 1937, foi criada, ao lado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, uma Faculdade Nacional de Educação, incluindo uma seção de Pedagogia incumbida da formação profissional de professores da Escola Média e do técnico em Educação (MENDONÇA, 1994, p.139). No entanto, a Reforma Capanema não deu prosseguimento ao projeto; em 1939, a UDF foi extinta e seus cursos uniram-se à Universidade do Brasil.

Nesse contexto, no Rio de Janeiro, surgiu o Curso de Pedagogia, oriundo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras pelo Decreto nº 1.190, de 1939, com o interesse de preparar os docentes para atuação na Escola Secundária, organizada na antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

Essa faculdade visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas a área pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como

3+1, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Formava-se então o bacharel nos primeiros três anos do curso e, posteriormente, depois de concluído o curso de didática, o diploma de licenciado (SHEIBE, 2000, p. 5) .

Ou seja, em três anos, o aluno saía com o diploma de bacharel; cursando mais um ano teria o de licenciado para atuar como professor da Escola Normal.



Essa instituição transparecia de diversas maneiras e tinha como objetivo a formação cultural e científica de professores e especialistas em educação. O curso mostrava em sua estrutura um caráter dual. Nesse contexto, a atuação profissional acabava por se destinar apenas à atividade docente no Curso Normal ou a alguma atividade técnica ligada à orientação pedagógica e educacional/profissional (BRAGANÇA, 2012).

Nos anos 1960, a educação foi padronizada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61, trazendo a regulamentação específica do curso de Pedagogia, pelo Parecer CFE nº 251/62, de autoria do Conselheiro Prof. Valnir Chagas. Nesse período há uma adequação de todo o sistema educacional; em 1969, o mesmo autor elaborou o Parecer nº 252/69 para atender às exigências do mercado, dando identidade ao pedagogo, atribuindo um diploma único de licenciatura formando professores para o Ensino Normal e os especialistas, construindo um profissional específico para as áreas de orientação, supervisão, administração e inspeção, fragmentando o trabalho pedagógico. Mas, por outro lado, provocou uma inversão:

Se a partir de 1962 o pedagogo era identificado como um profissional que personificava a redução da educação à sua dimensão técnica – o técnico de educação –, o currículo previsto para formá-lo era de cunho predominantemente generalista. Em 1969 consegue-se recuperar a educação em seu sentido integral na figura do especialista em educação, porém sua formação nessa direção fica inviabilizada pelo caráter fragmentado da organização curricular proposta (SILVA, 2006, p. 54).

Nesse momento o sistema exige profissionais especialistas, ou seja, funções fragmentadas, sem a visão do todo, apenas voltadas para a especificidade do objeto de trabalho. Sobre isso, Saviani (2008, p. 120) argumenta:

As habilitações visavam à formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído, demandando profissionais com uma formação específica que seria suprida pelo curso de Pedagogia, então reestruturado exatamente para atender a essa demanda.

Nos anos 1970, ampliou-se a problemática advinda da implementação do Parecer nº 252/69, que explicitava na formação do profissional do curso de Pedagogia a dicotomia professor x especialista. Logo, a similitude continuava a revelar a ausência de identidade profissional, já que, naquele momento, o

curso de Pedagogia formava tanto o professor para o curso de Magistério de 2º Grau quanto os especialistas.

Bissolli da Silva (2006), em suas pesquisas sobre a formação da identidade do pedagogo pela história do curso de Pedagogia, afirma que:

a história do curso de Pedagogia no Brasil corresponde, essencialmente, à história da questão de sua identidade. Não se quer levar a entender, com tal afirmação, que esse curso não possua uma identidade. Ainda que frágil e abalada em vários momentos de sua história, uma vez que o curso existe, ele a tem. [...] A expressão *questão de identidade* está sendo entendida, neste estudo, como a referente às constantes interrogações e questionamentos verificados na história do referido curso quanto à pertinência das funções que lhe têm sido atribuídas, bem como a referente aos contínuos conflitos surgidos quando das tentativas de re-equacionamento das suas funções (p.2).

A autora nos aponta as análises dos documentos legais que regulamentaram o curso de Pedagogia desde sua criação em 1939, passando pela reformulação ocorrida em 1962 e chegando à segunda reformulação, em 1969. A segunda parte do texto intitulado “A questão da identidade do curso de Pedagogia no Brasil” é dividida em quatro períodos que, de acordo com a autora, foram estabelecidos a partir do critério de “concentração de características”. São eles: o *Período das regulamentações*, de 1939 a 1972; o *Período das indicações*, de 1973 a 1978; o *Período das propostas*, de 1979 a 1998; e o último, o *Período dos decretos*, de 1999 até os dias atuais.

O primeiro período da história do curso de Pedagogia ocorreu de 1939 a 1972 e pode ser denominado *Período das regulamentações* por concentrar as etapas em que se processaram a organização e as reorganizações do curso em conformidade com a legislação então fixada – no qual teve sua *identidade questionada*.

De fato, embora suas três regulamentações – o Decreto-Lei nº 1.190/39, o Parecer CFE nº 251/62 e o Parecer CFE nº 252/69, sendo os dois últimos de autoria do conselheiro Valnir Chagas – “representem um esforço no sentido de criar e tentar fortalecer a identidade do curso e, conseqüentemente, a do próprio pedagogo”. Bissolli da Silva (1999, p.93) afirma que “em realidade elas se encontram carregadas de conteúdos que, contraditoriamente, provocam seu contínuo questionamento”.

Mendonça (2002, p. 170) colabora também para que se ressalte o fato de o curso de Pedagogia ter sido criado em conformidade com um “projeto de

unificação e homogeneização cultural que deixava o debate filosófico e que se faria sob a égide e direção do Estado autoritário e centralizador”, projeto pensado por Capanema e que reduzia a formação do bacharel e do licenciado em Pedagogia à estrita dimensão técnico-metodológica.

A legislação que instituiu o curso de Pedagogia no país surgiu, portanto, em meio a esse contexto educacional e político com o propósito de formar técnicos para atuarem no Ministério da Educação e Saúde exercendo, dentre outras atividades, a inspeção escolar. Um curso criado dentro de uma política educacional instituída pelo Estado Novo e que, segundo Mendonça (1997a) pretendia restringir a Pedagogia a aspectos estritamente técnicos, afastando o debate filosófico do campo da formação de professores, como forma de conter e de controlar o campo educacional.

Posteriormente, no início dos anos 1980, com o processo de abertura política, surgiram movimentos organizados de educadores, entre eles o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador<sup>5</sup> e a primeira Conferência Nacional de Educação, que promoveram vários fóruns, publicaram muitos textos e debateram a identidade do curso e da profissão de educador. Esse movimento iniciou a ruptura dos fundamentos legais para a direção do curso e se consolidou na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), com fundamentos paralegais na busca de reestruturação do curso e do perfil do profissional da Pedagogia e das licenciaturas. Um dos conceitos defendidos pela associação é o da base comum nacional:

A base comum nacional dos cursos de formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação de educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental (ANFOPE, 2000).

Com a atual configuração socioeconômica em moldes neoliberais, os desafios dos anos 1990 aumentaram diante desse conturbado percurso histórico, trazendo consequências significativas às políticas educacionais que se materializaram também na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1996).

---

<sup>5</sup> Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, que se transformou em CONARCFE (Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores), e posteriormente em ANFOPE ( Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação)

Em documentos normativos, revela-se o perfil do novo professor e propõe a elevação da formação ao nível superior. No Art. 62 da LDBEN, podemos verificar:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Assim, no século XX essas transformações da universidade e da Educação brasileira vão acontecendo e podemos perceber dificuldades na formação do profissional de Educação, pois em meio a essas mudanças vai se tornando difícil o processo identitário do pedagogo.

Podemos perceber o posicionamento dos pesquisadores a partir da escolha de seus referenciais teóricos e apresentamos, com a análise de Vieira (2007)<sup>6</sup>, uma divisão de concepções sobre a formação do pedagogo:

Se a posição dominante – defendida por Iria Brzezinski, Ildeu Coelho, Helena de Freitas, Leda Scheibe, Márcia Aguiar – era a de atribuir ao curso de Pedagogia a tarefa da formação docente, [...] outras também se faziam presentes. Autores como Pimenta e Libâneo possuíam posição contrária à formação de professores no curso de Pedagogia (p. 27).

No bojo da LDBEN, os Cursos Normais Superiores eram considerados instâncias preferenciais para a formação dos professores da escola básica, em detrimento do curso de Pedagogia (CASTRO, 2013, p. 72).

A proposta de Diretrizes Curriculares para esse curso, encaminhada ao CNE em 6 de maio de 1999, marcava a docência como base de sua identidade profissional. E, assim, essa proposta representava um resgate da formação do pedagogo, que era o magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais.

Segundo Bragança (2009, p.10),

assim, temos a partir da LDBEN 9.394/96 três *locus*, a saber – a Escola Normal, as Universidades e os Institutos Superiores de Educação e três tipos de curso com duração, carga horária e organizações curriculares específicas. As discussões continuaram e, considerando as propostas da LDBEN 9.394/96, as demandas da sociedade e dos movimentos organizados, em 2003 foi instituída uma

---

<sup>6</sup> A autora toma como base de análise textos que evidenciam duas posições: a dominante, na qual se inserem teóricos como Aguiar (2005), Aguiar e Brzezinski (2006), Freitas (1999), Scheibe e Aguiar (1999) e Scheibe (2000); e a contrária, na qual Libâneo e Pimenta (1999) despontaram como referenciais.

comissão para definir as “Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia”.

Dentro desse contexto, consideramos que a posição do Conselho Nacional de Educação em relação às Diretrizes Curriculares de Pedagogia frustrou tanto as associações científicas como os profissionais da área. E, em 2001, as entidades educacionais Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor fizeram um documento no qual reafirmavam as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia tal como foram enviadas em 1999.

Em 2003, com as demandas da sociedade e os movimentos organizados, foi instituída uma comissão para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCN).

Com a Resolução do CNE de 17 de março de 2005, o curso de Pedagogia foi reconfigurado como licenciatura para formação de Professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, não atendendo aos estudos, às demandas das associações científicas e da comunidade universitária. Posteriormente, a resolução de maio de 2006, instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” (CNE/CP Nº 1, de 15/05/06).

Essa resolução, no seu Art. 4º, determina que o curso de Pedagogia destina-se

à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (CNE, 2006,p.1)

As concepções propostas pelas DCN possuem visão ampla da docência, articulando o fazer educativo à gestão educacional e trazendo as reivindicações da ANFOPE no sentido de formar o professor e o especialista no professor (ANFOPE, 2000).

Com essas diretrizes, percebemos que as atividades docentes objetivam a “participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino” no ambiente escolar e não escolar (BRAGANÇA, 2009, p. 11).

Nessa perspectiva é que os TAEs podem incluir-se, pois implica o desafio de estarem nos espaços denominados não escolares e com conhecimentos pedagógicos, como a universidade.

Percorrer as memórias da UFRJ e tecer os caminhos históricos da Pedagogia é tentar elucidar processos constitutivos desses fatos marcantes de nossa história. Também percebemos que o papel social das universidades deve ser permanentemente objeto de reflexão e discussão. Por fim, de acordo com Fávero e Lima (2006), embora a UFRJ venha contribuindo, por seu trabalho, em diferentes momentos de sua história, para o desenvolvimento do país, tanto na graduação e na pós-graduação como na pesquisa e na extensão, muito ainda se tem a fazer.

### **1.3 - Os técnicos em assuntos educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro: a construção de um perfil profissional**

Só devassamos o mistério na medida em que o encontramos no cotidiano...

*Walter Benjamin*

Aqui iremos tratar do papel do servidor e elementos da sua carreira na esfera federal. Como vimos no capítulo anterior, a Universidade Federal do Rio de Janeiro foi a primeira instituição de Ensino Superior a ser criada por uma lei federal e teve ao longo de sua história uma existência sem interrupções desde 1920. Nesse contexto, nasce o servidor público federal da UFRJ. Perguntamos então: quem é esse servidor público federal? Na universidade temos atividades diversificadas, e os técnicos administrativos em educação dão apoio ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão. Assim, são decerto protagonistas dessas ações.

Historicamente, o servidor tinha a função de fazer, e não de refletir. Tinha maior apropriação do trabalho, no sentido da técnica de execução. O papel atribuído ao técnico-administrativo é um problema histórico, “porque a partir dele se conclui que as questões de natureza complexa, que envolvem decisões políticas e indicam o futuro da instituição, são tarefas para docentes” (SANTOS, 2011, p. 40). Porém, a partir da década de 1990, a categoria conquistou a prerrogativa de participar de colegiados institucionais. A carreira dos técnicos administrativos tem que “romper a barreira das corporações profissionais, restritas a um ofício” (RIBEIRO, 2011, p. 32).

Este breve panorama inicia as reflexões deste estudo, que possui como norte os processos identitários do pedagogo técnico em assuntos educacionais da UFRJ. De acordo com o edital do concurso para TAE, as atribuições desse profissional são:

planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino e aprendizagem traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento dos mesmos e criando ou modificando processos educativos de estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional para proporcionar educação integral dos alunos; elaborar projetos de extensão; realizar trabalhos estatísticos específicos; elaborar apostilas; orientar pesquisas acadêmicas; executar outras atividades de mesma natureza e mesmo nível de dificuldade (EDITAL UFRJ, 2009).

Percebe-se que o conjunto de atribuições do cargo aponta para práticas pedagógicas de planejar, analisar, reformular o processo ensino-aprendizagem, perpassando a extensão com a elaboração dos projetos e na pesquisa quando presume-se a orientação de pesquisa acadêmica.

Silva (2011, p. 90) sinaliza que

Há grandes confusões entre as atribuições de cargos no setor federal. Nós ainda temos as atribuições da Lei nº 5.645/70. Quarenta e um anos depois os servidores fazem o que está na caixinha de 1970! E quando se propõe alteração dessa, sempre restam algumas restrições, que dizem ser de ordem jurídica.

Essa citação mostra que nos espaços federais e dentro da universidade existe certa imprecisão nas atribuições dos cargos<sup>7</sup>, explicitando que essa discussão permeia os servidores públicos federal, o governo e suas

---

<sup>7</sup> Definição de cargo pelo MEC: conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que são cometidas a um servidor. Disponível em: <http://www.assufop.org.br/arquivos/primeiro-guia-mec.pdf>.

representações sindicais, que começaram nos anos 1980 com o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE) e, em 2004, o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE); esse desafio sobre a carreira perdura até os dias atuais.

Esses novos servidores perceberam que, na prática diária, não estavam claras essas atribuições para suas chefias, colegas e até mesmo para a instituição. Podemos observar isso na fala de um TAE durante o 1º encontro dos TAEs: “Estamos preparados, fizemos um concurso para uma atuação e vemos outra completamente diferente”. E mais: “Eu queria saber sobre a falta de respeito das chefias em relação ao cargo de TAE que nós ocupamos, sobre a falta de entendimento da chefia com o nosso cargo. Por onde passa essa crise?”.

As narrativas dão pistas da insatisfação desse grupo. Nesse contexto, teve início um diálogo com a Pró-Reitoria de Pessoal, solicitando o apoio para o 1º Encontro dos Técnicos em Assuntos Educacionais da UFRJ, com o objetivo de fazer uma grande mobilização para que pudéssemos refletir, questionar e socializar as questões que permeiam essas inquietações, oriundas desse cargo na instituição. O encontro aconteceu no dia 5 de junho de 2012, no Auditório Horácio Macedo, no Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza (CCMN).

Foto 1: Entrada do evento



Fonte: Arquivo pessoal, 2012.

O encontro dos Técnicos em Assuntos Educacionais iniciou-se com a fala do pró-reitor de Pessoal, que fez um breve histórico da falta de concursos



nas instituições federais na década de 1990, nos governos Collor (1990-1992) e Fernando Henrique (1995-2002), e destacou que somente a partir de 2003, no governo Lula, o Ministério da Educação assumiu o compromisso de promover concursos. Ele avaliou esse cenário dizendo:

de repente, a universidade se viu com uma oferta regular de concursos. As demandas foram de técnicos em assuntos educacionais, assistentes em administração e técnicos de laboratório. Talvez sem a clareza do que significaria a entrada desses novos servidores (Pró-Reitor de Pessoal, 2012).

O objetivo maior desse encontro foi promover o diálogo entre os servidores TAEs, refletir sobre as possibilidades de atuação e produzir um documento final, com base nas discussões dos grupos de trabalho, a ser encaminhado à Pró-Reitoria de Pessoal (PR4), como possibilidade de tornar-se base para uma política de pessoal.

Após a fala dos componentes da mesa, houve o segundo momento, em que os servidores participantes do evento se dividiram em grupos de trabalho (GTs), para dialogar sobre papel, ações, anseios e todos os pontos ligados aos TAEs dentro de seu ambiente de trabalho. Os grupos de trabalho se dividiram nos setores da UFRJ: Graduação, Pós-Graduação, Extensão, Pesquisa, Educação Básica, Capacitação e Valorização. Nesses grupos foram relatados problemas bem similares, principalmente no que se refere à identidade dos TAEs; os participantes buscaram questões, refletiram e deram contribuições. Ao final, sistematizaram suas discussões para a apresentação. Esse terceiro momento foi de grande valia, pois cada GT propôs possibilidades e caminhos para que juntos pudessemos construir uma identidade profissional e ações para que os servidores conheçam nosso cargo e atribuições.

Percebemos, nas propostas dos grupos de trabalho, que o fazer desse profissional e sua identidade dentro da instituição de ensino estão permeados de dúvidas. Segundo Mogone (2001), para autores como Goffman, Berger e Luckmann, Kaufmann, Dubar e Ciampa, a

identidade se caracteriza como um processo de mudança e alteridade, em que os papéis sociais assumidos vão sendo tecidos de acordo com os contextos sociais, podem ser negociados entre atores envolvidos no processo de identificação, mas não são, de forma nenhuma, uma característica estática ou acabada.

Esses autores afirmam que a construção da identidade se configura em um processo inacabado e contínuo que sofre mudanças através dos tempos. E percebemos no encontro que esses profissionais estão buscando respostas e possuem estratégias para sobreviver dentro do que constitui seu cargo, em seus ambientes de trabalho.

Caminhando nessa reflexão, verificamos que os técnicos em assuntos educacionais da UFRJ estão buscando a construção de sua identidade na medida em que começam a discutir e percebem que a identidade pessoal e a identidade construída coletivamente são essenciais para definir a identidade profissional. Pimenta (1997, p. 7) define que a identidade profissional

se constrói a partir da significação social da profissão [...], constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos.

A partir desse encontro percebemos que alguns foram surpreendidos com as funções que começaram a exercer, a despeito do edital do concurso. Para exemplificar, trago a fala de um TAE nesse encontro:

Eu tive essa sorte. Outras pessoas já não tiveram, no meu concurso; muitas pessoas chegaram ao seu local de trabalho e se depararam com uma chefia que os colocava para trabalhar como assistente administrativo, atendendo balcão, não menosprezando o assistente administrativo, mas quando você atende o balcão, você atende ao telefone, você deixa de cumprir as tarefas relativas a suas funções. E isso aconteceu com diversos TAEs que entraram comigo, tanto que vários abandonaram (Encontro dos TAEs , GT Capacitação, 2012).

Desse modo, começamos a delinear as questões da presente pesquisa, tematizando os processos identitários dos técnicos em assuntos educacionais, pedagogos que, como mostra o quadro a seguir, são os de maior número entre as outras licenciaturas. Foram 191 inscritos, e participaram do evento mais de 80% deles.

Foto 2: Grupo de trabalho



Fonte: Arquivo pessoal, 2012.

Com base nas inscrições *on-line*, apresento um quadro com a formação de cada inscrito e a respectiva quantidade.

Tabela 1: Inscrições dos TAEs da UFRJ - 2012

<b>Formação</b>	<b>Quantidade</b>
Pedagogia	105
Letras	27
História	14
Psicologia	08
Educação Física	06
Ciências Sociais	08
Geografia	05
Matemática	04
Ciências Biológicas	03
Química	03
Filosofia	01
Economia Domestica	01
Arquivologia	01
Física	01
Ciências Agrícolas	01
Informática	01
<b>Total</b>	<b>191</b>

Por meio da Pró-Reitoria de Pessoal, sabemos que até 2012 são 303 os técnicos em assuntos educacionais ativos; os inativos são 68.

Finalizamos aqui este capítulo, que teve como objetivo apresentar o cenário da pesquisa e seus entrelaçamentos, com um olhar dirigido à história da UFRJ, ao Curso de Pedagogia no Brasil e às tensões que envolvem a atuação dos técnicos em assuntos educacionais. A seguir traremos os conceitos fundamentais que dão suporte ao trabalho desenvolvido.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Jogo das identidades

Quase todo mundo fala agora sobre “identidade”.

A identidade só se torna um problema quando está em crise, quando algo que se supõe ser fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza.

*Mercer, 1990*

Hoje se fala muito sobre identidade e crise de identidade. São conceitos muito discutidos e vistos por sociólogos e teóricos como característicos das sociedades contemporâneas ou da pós-modernidade. Percebemos que identidade, como categoria teórica, é conceito-chave e imprescindível na compreensão das questões propostas no presente trabalho.

Desde a Antiguidade o tema identidade está em discussão e, segundo Kaufmann (2004), consubstanciou-se por volta dos anos 1960; recentemente se desenvolveu como objeto de investigação das Ciências Sociais. Esse autor afirma que o conceito de identidade é intrínseco à modernidade<sup>8</sup>.

Da mesma forma, Giddens (2002) considera a importância do tema no âmbito da modernidade:

a reflexividade na Modernidade estende-se ao núcleo do eu, isto é, o eu é fruto de um processo reflexivo. Diferentemente do que acontecia nas culturas tradicionais, quando as coisas permaneciam no nível da coletividade e a mudança de identidade era assumida através dos ritos de passagem. Na Modernidade, o processo de alteração do eu se dá pelo processo reflexivo, procurando conectar mudanças pessoais e sociais para servir de subsídio na construção exploração da identidade (GIDDENS, *apud* ZANATTA, 2011, p. 3).

Nesse sentido, o surgimento do individualismo e das questões identitárias é privilégio da Modernidade, pois nas culturas tradicionais o

---

<sup>8</sup> A modernidade alterou as formas de interação, percepção e sensação dos indivíduos. Para entender essas mudanças, Benjamin recorreu, em seu pensamento e em sua estética, a imagens e expressões alegóricas.

indivíduo não era considerado. Para esse autor, não foi só no advento das sociedades modernas que o indivíduo fora percebido, e sim pela diferenciação proporcionada pela divisão de trabalho (ZANATTA, 1995, p. 43).

Hall (2001), ao responder à questão “quem precisa de identidade?”, alerta para as vicissitudes dessa categoria, elucidando que nas Ciências Sociais a questão da identidade é imprecisa, e sua conceituação sujeita a críticas, mas central e necessária na contemporaneidade. Logo, o valor da análise da categoria identidade consiste no fato de ele permitir compreender o processo pelo qual o grupo de TAEs se reconhece como si-mesmo, conforme vai analisando as estratégias identitárias que o constituem. Assim, entendemos que a identidade não é fixa e permanente e, portanto, não pode ser estudada como se fosse estável e unificada, e sim como um processo; como tal, está em contínua transformação. Hall (1999, p. 13) salienta o movimento de transformação que constitui as identidades quando afirma:

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Segundo o autor, um tipo diferente de mudança estrutural interferiu na transformação das sociedades modernas no final do século XX. Esse movimento está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. O que no passado nos tinha fornecido como sólidas localizações como indivíduos sociais hoje se apresenta em tensão. Segundo Hall, a mudança do sujeito moderno para o sujeito contemporâneo é constante e rápida. Ele argumenta quanto às situações concretas e ao que está em jogo nas definições de identidade. Nessa leitura, ele fala: “jogando o jogo das identidades”, e essa frase me fez refletir sobre o jogo das identidades que observamos entre os TAEs e a instituição que estou pesquisando. São muitas as contradições quando eles são colocados para desempenhar, por exemplo, suas funções na Escola de Educação Infantil em sala de aula, regendo turma, quando o cargo não é de docência, pois os docentes possuem toda uma estrutura de carreira diferenciada dos TAEs.

Podemos refletir que o jogo de identidades está na relação do ser TAE e estar buscando seu espaço e valorização.

Ainda, Segundo Hall (2001), é possível distinguir três configurações diferentes de identidade com base na crise que ele discute: sujeitos do iluminismo, sociológico e pós-moderno.

No iluminismo, o sujeito possui uma concepção de indivíduo centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa, bem como uma concepção muito individualista do sujeito e de sua identidade. A concepção sociológica reflete a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que o sujeito era formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava, não possuíam essência interior e o eu real é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem. Na Pós-Modernidade, o próprio processo de identificação tornou-se mais provisório, variável e problemático, não possuindo uma identidade fixa.

A essência é confrontada por uma multiplicidade de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar temporariamente. Nela, a identidade torna-se “celebração móvel”, formada e transformada em relação às formas pelas quais somos representados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Essas relações das concepções de identidade que Hall (2011) apresenta indicam que a identidade é algo que se forma ao longo do tempo, e não algo inato, que está posto desde o nascimento. A identidade, assim, permanece sempre incompleta, está sempre sendo formada. Segundo Silva (2000), a análise da identidade e da diferença traz contribuições para a compreensão de questões que envolvem relações de poder. Silva mostra que

o conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é – uma ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação – para a ideia de tornar-se, para uma concepção da identidade como movimento e transformação (SILVA, 2000, p. 92).

O conceito de performatividade iniciou-se com J. A. Austin (1988), quando ele afirma que a linguagem não possui só proposições simples de

constatação ou descrição; ela possui outra categoria, que segundo o autor “são aquelas proposições que não se limitam a descrever um estado de coisas, mas que fazem com que alguma coisa aconteça, fazendo com que algo se efetive”. Logo, Austin chama de performativas essas proposições; no sentido ampliado, quando sua efetiva enunciação pode acabar produzindo o fato. A teórica Judith Butler analisa a produção de identidade como uma questão de performatividade, afirmando que,

em geral, ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um fato do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo ( apud SILVA, 2000, p. 93).

A partir desse conceito, reflito sobre as questões que envolvem os técnicos em assuntos educacionais quando encontro nas falas desses sujeitos a mesma *repetibilidade* da insatisfação com as atribuições que lhes dão, da falta de reconhecimento e da invisibilidade que vive.

Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Essa perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo. Como observa o crítico cultural Mercer (1990, p. 43) "a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza". E, nesse sentido, pondero sobre o duplo deslocamento dos técnicos em assuntos educacionais quando tensionam e possuem um sentimento de perda de si mesmo, do seu lugar na instituição referida.

Com esse fio, que nos demarca a identidade como um processo de mudança, dialogamos com Santos ao afirmar que, na Modernidade ocidental, a construção social da identidade e da transformação é baseada na equação entre raízes e opções, pois, este autor,

o pensamento das raízes é o pensamento de tudo aquilo que é profundo, permanente, único e singular, tudo aquilo que dá segurança e consistência; o pensamento das opções é o pensamento de tudo



aquilo que é variável, efêmero, substituível, possível e indeterminado a partir das raízes (SANTOS, 2010, p. 54).

Essa discussão nos leva a problematizar a questão de perspectivar uma identidade única, permanente e, em contraponto, buscar demarcar a identidade desse profissional, muito mais como uma dialética entre *raízes* e *opções*. Outras opções no sentido de pensar que a questão “quem somos nós” ou “de onde viemos” não é o foco, mas muito mais com a questão “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós representamos a nós mesmos”.

Para Vieira (2009, p.38) a identidade é um processo complexo e dialético, é uma (re)construção permanente, flexível e dinâmica, é uma “constante reestruturação, constante metamorfose para um novo todo”. Um todo formado a partir das interações estabelecidas pelas partes.

Assim, a construção de identidade consiste em dar um significado consistente e coerente à própria existência, integrando suas experiências passadas e presentes, com o fim de dar um sentido ao futuro. Trata-se de uma incessante definição de si próprio (VIEIRA, 2009).

No 1º Encontro dos TAEs, no grupo de trabalho de que participei, observei nos relatos como utilizam táticas nos espaços em que trabalham para conseguir trabalhar dentro de suas atribuições ou reinventá-las.

Esse fato me remeteu a Certeau (2012, p. 93), que faz uma distinção entre estratégias e táticas. Ele chama de estratégia

o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças.

E classifica tática como

a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto, tal como organiza a lei de uma força estranha.

Tática é, portanto, movimento; ela aproveita as ocasiões, não possui lugar, e isso permite mobilidade para captar as possibilidades oferecidas por

um instante. Ela é determinada pela ausência de poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder.

Encontramos nas falas dos TAEs que no cotidiano de trabalho utilizam táticas para reafirmar sua identidade profissional. Segundo Certeau (2009, p.95), “tem que jogar com os acontecimentos para transformá-los em ocasiões”. E, assim, a intervenção transforma as relações de trabalho em situação favorável .

Eu vim aqui para ser TAE. [...] Eu fiquei de licença [...]. Teve muitas mudanças no período em que estive fora, tanto que, das pessoas originais que trabalharam comigo, não sobrou ninguém, tinha muitos servidores novos, [...] e eu liguei dizendo que iria voltar, aí um colega brincou e eu ouvi ao telefone ele dizendo para eu ir me acostumando a atender o telefone. Aquilo era uma mensagem do que eu iria encontrar. E eu peguei e respondi para o colega que avisasse que o meu concurso foi para TAE, e não para telefonista. No meu retorno, eu já cheguei com a descrição das atividades do cargo impressa, pois eu sabia que o momento político era outro, se eu não batesse o pé, e muitas vezes é isso que faz o diferencial do TAE. Olha, sinto muito, não tenho nada contra atender telefone, mas não faz sentido eu fazer. Mas muitas pessoas não conseguem, há locais nesta universidade que engessam muito, que tratam o servidor como se você não estivesse ali pra pensar o que você está fazendo ali. Você é um técnico de nível superior, você veio para trabalhar com os assuntos educacionais; se não é para você pensar, então deve estar em outro lugar. [...] A nossa função é eminentemente estar pensando nesses processos da educação. Então é por aí (RITA, 2013).

Segundo Vianna (1999), Dubar é um dos autores que não desconsidera o fato de que a construção da identidade coletiva inclui também trajetórias individuais, ou seja, existe correlação entre os dois campos e a identidade social é construída pela história dos indivíduos.

A partir dessa conceituação, iremos tratar de identidade à luz de Claude Dubar. Nas décadas de 1980 e 1990, a Sociologia da Identidade ganhou ênfase por meio da publicação de várias obras de autores franceses, em especial de Renauld Sainsaulieu e Claude Dubar.

Para Dubar (2005), a socialização está diretamente relacionada aos processos identitários, “por se fazer movimento de construção, desconstrução e reconstrução a partir das mais variadas atividades sociais e profissionais” (LUZ; CABRAL, 2011). Portanto, ele propõe em sua obra, que trata da constituição das identidades sociais e profissionais, uma sistematização de grandes teorias em quatro grupos divididos do ponto de vista da socialização.

O primeiro seria o da socialização da criança na Psicologia piagetiana, definida como “um processo de adaptação descontínua a formas mentais e sociais cada vez mais complexas” (Idem, p.5.). O segundo refere-se à socialização na Antropologia Cultural e no funcionalismo que, segundo esse autor, relaciona-se à descrição da “formação de personalidades individuais como uma incorporação progressiva da cultura e de sua sociedade de pertencimento” (Idem, p. 45).

Assim, o sociólogo percebeu, com base em seus estudos, o quanto a primeira abordagem é restritiva, essencialmente por minimizar os aspectos histórico-sociais que configuram, segundo ele, processos distintos de socialização. Quanto à segunda abordagem, ele afirma que ela tende a fazer da socialização “o mecanismo explicativo de numerosas condutas individuais e a concebê-las como uma modelagem das personalidades conforme os traços mais estruturantes das culturas tidas como essenciais ao funcionalismo social” (Idem, p. 72), apesar de reconhecer novas possibilidades heurísticas trazidas para a compreensão das sociedades atuais por uma análise cultural-funcionalista (PIO, 2011, p. 30).

O terceiro grupo analisa a socialização como incorporação do *habitus*, um conceito que está no cerne da teoria bourdieusiana. Para Dubar, esse conceito possui suma importância, pois

pode ser pensado e analisado como produto de uma história, ou seja, de uma sequência que define a trajetória dos indivíduos como um movimento único pelos campos sociais, tais como a família de origem, o sistema escolar ou o universo profissional (2005, p. 89).

Para esse autor, as identidades sociais e profissionais são resultantes de uma dualidade: a relação entre o processo relacional e o processo biográfico – atos de atribuição e de pertencimento, respectivamente – e, portanto, devem ser consideradas em processos históricos e contextos simbólicos específicos. Daí parte sua afirmação de que “a identidade nunca é dada, ela é sempre construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (DUBAR, 2005, p. 135). Assim, a redução da distância entre as “identidades para si” e as “identidades para o outro” estaria no cerne do processo da construção das identidades.

Nessa perspectiva, ele indica que os processos identitários estão relacionados à socialização, por suas mais diversas atividades. Isso mostra que ao socializar-se o sujeito assume seu pertencimento a um grupo, assumindo para si as características desse grupo, fazendo assim parte de sua identidade. A socialização é vista como um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida, considerando que a interação é, em si mesma, socialização.

Segundo Dubar (2005) a tradição sociológica do Interacionismo Simbólico<sup>9</sup> trata a questão das identidades e permitiu romper com uma concepção de certo modo estática e determinista das identidades sociais, porque as transformações que atingem a sociedade contemporânea precisam considerar a maneira como os sujeitos vivenciam e expressam essas transformações (ZANATTA, 2001, p. 49).

Na medida em que as categorias oficiais já não servem, convém entrar no campo da análise das interações cotidianas, partindo de categorias produzidas pelos indivíduos e não apenas de categorias produzidas pelas instituições (DUBAR, 2005, p. 156)

Todavia, falar sobre identidade é complexo, pois os sujeitos não são únicos. Isso se deve por causa da multiplicidade dos grupos de referência e de pertencimento, da ambivalência das identificações, que mostra o desejo de ser como os outros e o aprendizado da diferença (LUZ; CABRAL, 2011).

Dubar (2005, p. 183) refere-se aos estudos que apontam para uma “instalação na dualidade”, que é precisamente esse mecanismo que nos coloca diante de um modelo ideal de profissão, que caracteriza sua marca, sua valorização simbólica; e o “modelo prático”, que revela o cotidiano, o “trabalho duro” e efetivo. Segundo o sociólogo: “a constituição de um ‘grupo de referência’ no interior da profissão, representando a um só tempo uma antecipação das posições desejáveis e uma instância de legitimação de suas capacidades, constitui um mecanismo essencial de gestão dessa dualidade”. Há ainda, segundo o autor, uma série de escolhas necessárias à proximidade com tarefas nobres que possam elevar sua valorização simbólica.

---

<sup>9</sup> O Interacionismo Simbólico e a Escola Interacionista podem ser compreendidos a partir da definição do que são as Teorias Interacionistas. Elas fazem parte das teorias sociológicas que têm como objetivo principal explicar o comportamento humano, a estrutura e a organização social.

Assim, pensando nas atividades desempenhadas pelos TAEs, argumento que notificar as atribuições gera o anseio de realizá-las, e este, quando cerceado, procura caminhos. Dubar (2005, p. 140) coaduna-se com essas reflexões quando ressalta que, ao prosseguir em busca de uma teoria sociológica da identidade, dessa busca de uma relação entre a identidade “virtual” (conferida a uma pessoa) e a “real” (ela mesma se atribui) resultam *estratégias identitárias* que surgem na intenção do sujeito de minimizar a distância entre a identidade para si e a identidade que lhe é atribuída por outrem.

Dessa forma, percebemos que, mesmo pertencendo a um grupo<sup>10</sup>, há diferenças entre os sujeitos que pertencem a esse grupo. Como exemplo, os TAEs que, ainda que pertençam a um mesmo grupo profissional, podem mostrar identidades diversas, relacionadas à forma particular de identificar-se com o grupo. Com isso, o autor fala de dois eixos de identificação de uma pessoa que é um ator social, os eixos sincrônico e diacrônico. O primeiro é ligado a um contexto de ação e a uma definição de ação; e o segundo é ligado a uma trajetória subjetiva e a um caminho pessoal, socialmente construído.

A combinação desses dois eixos intervém na maneira como cada um se define. Entretanto, podem ocorrer problemas relacionados às identificações, fazendo surgir as definições que são atribuídas pelos outros e as identificações subjetivas, que são as reivindicadas por si e submetidas ao reconhecimento dos outros. Assim,

podemos entender a identidade como sendo relativa a determinado contexto social e época histórica, o que nos leva a afirmar que ela não é dada no nascimento, de forma completa, mas construída a partir da infância e reconstruída no decorrer da vida, a partir das relações travadas nos grupos pelos indivíduos (LUZ; CABRAL, 2011, p. 221)

Dessa forma, Dubar (2005) ajuda a refletir sobre a construção da identidade; ela acontece no caminhar como pessoa e nas relações de trabalho. Segundo esse autor, “é na confrontação com o mercado de trabalho que

---

<sup>10</sup> “Os grupos sociais são formados de indivíduos. Rigorosamente falando, no entanto, um indivíduo só integra um grupo na qualidade de membro do grupo. (...) O que estamos afirmando é que um grupo nunca absorve totalmente o tempo, as preocupações e a energia de cada um dos seus membros” (GALLIANO, 1986, p. 18).

certamente se situa a implicação identitária mais importante para os indivíduos” (p. 148).

## 2.2 - A narrativa como caminho da pesquisa

– São as minhas memórias, dona Benta.

– Que memórias, Emília?

– As memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo. Neste momento estou contando o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley Temple, o anjinho e o sabugo. É um ensaio de uma fita para a Paramount.

– Emília! – exclamou dona Benta. Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?

– Minhas memórias, explicou Emília, são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que deveria haver...

*Monteiro Lobato*

Inspirada na fala da Emília de Monteiro Lobato sobre as suas memórias, que ela conta muito espertamente, e sobre o que significam as memórias, inicio este trecho provocando indagações: quem narra? Por que é salutar na pesquisa educacional trabalhar com narrativas pessoais, profissionais, formativas? O que zela pelas memórias do narrador que ajuda o entendimento de trajetórias formativas?

A partir dessas indagações, procuro refletir e dar encaminhamento para tratar da narrativa na pesquisa em Educação, da sua condição de vertente metodológica que vem dando base às pesquisas qualitativas que investigam a formação, a profissionalização e as práticas pedagógicas.

Começo este texto com um diálogo das personagens de Monteiro Lobato em que Emília conta sua experiência, crenças e expectativas e, paralelamente, vai noticiando novas possibilidades; isso mostra que essas narrativas são a maneira como ela vê e produz essa realidade. Ferrer (1995)

afirma que “a vida se vive para poder contá-la (alguns povos cantam) ao mesmo tempo em que criamos nossos contos para dar sentido à vida” (p. 188).

Historicamente, a capacidade de narrar e contar histórias é universal; logo, à narrativa é próprio-pertinente ao humano. A narrativa propicia ao sujeito conhecer a si mesmo, aos outros e às produções humanas. Assim, diferentemente de outras formas de comunicação humana, a narrativa “não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (BENJAMIN, 1994a, p. 205).

Nesse sentido, a narrativa possibilita ao investigado condições de penetrar mais profundamente em suas vivências e experiências, por meio da (re)memoração, tendo em vista as simbolizações apreendidas e as subjetivações construídas ao longo de suas histórias de vida (SOUZA, 2006a).

São os narradores que, ao contarem as histórias vividas, entremeiam-nas de maneiras especiais e particulares. Fundamentado em Jovchelovitch e Bauer (*apud* FERNANDES, 2011, p. 102),

as narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas da vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana... [...] Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social.

É no caminho de que algo nos aconteça, nos toque que reflito sobre esse movimento potente de transformação que se inscreve na memória, reaparecendo nas falas não como descrição, mas como reconstrução. Assim, considero investigar as narrativas orais das experiências produzidas dos TAEs o cerne da presente investigação.

Podemos, a partir da fala da Emília, fazer referência à memória, que pode ser vista como um conceito que veio da antiga Psicologia Filosófica, expandiu-se e atualmente é um importante conceito das Ciências Humanas, das Ciências da Cognição, da Informática e das Neurociências. Connerton (1993, *apud* SÁ, 2007) conceitua o termo memórias pessoais, como “aqueles atos de recordação que tomam como objeto a história de vida de cada um [...], que se localiza num passado pessoal e a ele se referem (p. 26)”.

Na citação de Monteiro Lobato, Emília é questionada por D. Benta, pois conta as memórias do seu jeito; como afirma no trecho: “Minhas memórias, explicou Emília, são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que deveria haver”. Sá explica que

as memórias pessoais não são concebidas como tendo uma origem e um funcionamento estritamente individuais, mas sim como resultado de um processo de construção social. São assim as memoriais sociais, embora o lócus desse processo construtivo seja a pessoa, pois é ao passado dela que estão continuamente referidas as lembranças, mesmo que envolvam também fatos sociais, culturais ou históricos de que ela tenha participado, testemunhando ou simplesmente ouvido falar (2006, p. 292).

Podemos perceber que, nas concepções de memórias citadas, o autor traz um elemento a mais, que são as memórias pessoais como resultado de um processo de construção social que o indivíduo tenha vivido ou não. Portanto, nos diversos modos de narração os fatos ou acontecimentos emergem pela memória individual e/ou coletiva.

Observamos, nesse diálogo de Emília com a Dona Benta, uma simples explicação do que são as memórias; segundo Le Goff (2006, p. 471)

a memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens.

Esse autor mostra mais um elemento para pensarmos na memória coletiva na perspectiva da libertação, revisitando os homens como sujeitos da história. Nesse sentido, rememoramos a educação libertadora que, segundo Freire (1982, p. 141), é o que faz com que os homens “se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”, buscando defender uma educação dos homens por meio da conscientização e da problematização.

Assim retomo minha escrita do memorial da formação acadêmica e profissional, que é um registro da minha memória, assinalado nos traços e traçados da minha identidade pessoal e profissional, reflexo de histórias vividas ou simplesmente pensadas e/ou imaginadas. Desse modo, compreendo-o conforme Souza (2006a), como um recurso que propaga as histórias de vida,



as representações e as narrativas de autoformação que revelam as aprendizagens, tanto da dimensão pessoal quanto profissional.

Percebo o memorial como relatos que estão dentro dos escritos pessoais. Escrevê-lo indica a necessidade de uma reflexão anterior, caracteriza-se como registro disposto em ordem de ideias, que oportuniza visitar sua formação, sua identidade. Segundo Passeggi (2011, *apud* MOTA, 2013, p. 51) “o memorial é, antes de tudo, um espaço-tempo de tensões contraditórias: o da injunção de falar de si e o da sedução de se reinventar pela narrativa”.

Pineau (2011) reconhece a história de vida como método de investigação-ação e como meio de investigação que possibilita a reflexão e a autoformação do sujeito implicado nas narrativas. A narrativa configura-se numa experiência singular de reflexão sobre as experiências, sobre a história de vida, reconstruindo suas tramas e produzindo saberes pela reflexão do vivido e do experienciado. Segundo Larrosa Bondía (2002, p. 24),

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

E é nesse caminho de que algo nos aconteça, nos toque, que reflito sobre esse movimento potente de transformação que se inscreve na memória reaparecendo nas falas, não como descrição, mas como reconstrução.

Segundo Benjamin (1993) “a experiência que passa de pessoa em pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores”, ou seja, a experiência é a base tanto do narrador como do que está sendo narrado. O narrador não conta só a sua experiência, mas incorpora a experiência dos outros. Verificamos no texto de Monteiro Lobato o que faz Emília, em seu diálogo com D. Benta. O autor mostra que “ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (Idem, p. 205).

Bragança corrobora com a citação acima ao afirmar que “na imagem metafórica do oleiro e do barro somos confrontados com a impossibilidade de separação entre memória, experiência e narração; vislumbramos o sentido de memória-vida” (2009, p. 104).

Portanto, quando fazemos a análise da narrativa, o narrador é muito importante, assim como toda a sua história individual e a do seu entorno, pois essas histórias se entrecruzam. E podemos tecer inúmeros significados e múltiplas interpretações. Bragança (2008) confirma que, na área teórico-metodológica de estudos e pesquisas no contexto educacional, a pesquisa narrativa possibilita o diálogo interdisciplinar, “pois é no cruzamento de diferentes aportes que a metodologia e as possibilidades de análise e interpretação colocam-se de forma mais rica”. As narrativas consistem em uma possibilidade de conhecer o que pensam os professores sobre a profissão, condições de exercício do trabalho, sobre os sentimentos de pertença enfim, sobre suas vidas pessoais e profissionais.

Percebemos que, com muita frequência, tem-se utilizado as narrativas, tanto em situações de pesquisa como em situações de ensino, projetando observar, apreender os processos vividos pelos narradores. Foi por meio das narrativas que buscamos conhecer o que pensam os pedagogos sobre sua profissão, sobre as condições de exercício do trabalho como TAE, sobre os sentimentos de pertença a uma categoria profissional e sobre a dinâmica da identidade profissional. Segundo Josso (2009) as narrativas possuem uma função social e envolvem um ser pensante que, ao narrar, não fragmenta sua história, sua trajetória ou sua identidade. As narrativas de identidade retratam uma pessoa ou profissional que é, ao mesmo tempo, singular e plural, pois integra as dimensões psicológica, social, cultural, política e econômica.

Brito e Lima afirmam que:

a questão da análise de dados na pesquisa narrativa é uma importante etapa da investigação científica, mas o pesquisador precisa ter habilidade para examinar e organizar os dados de modo a perceber que “não se trata de extrair de uma narrativa de vida todas as significações que ela contém, mas somente aquelas pertinentes ao objeto de pesquisa (*apud* CARVALHO, 2010, p. 91)

A narrativa se expressa com um leque de significados e é reconhecida como meio de intervenção social, educacional, cultural que colabora na

construção da educação e da vida perspectivada por nós. A pesquisa narrativa é desafiadora, pois trabalhamos com as potencialidades escritas, formativas e reflexivas.

Partindo do pressuposto de que na pesquisa (auto)biográfica de aspecto narrativo não cabem mais as metáforas tradicionais que a tinham como ‘arquivos pessoais ou depósitos’ posicionando-se, atualmente, mediante uma “visão processual, construtivista e discursiva dos processos de lembrança e de esquecimento”, como bem reconhecem Brandão e Germano (*apud* CARVALHO, 2011, p. 88). Assim, trataremos no próximo tema, o trabalho de campo elucidando os caminhos metodológicos que percorremos.

### 3 TRABALHO DE CAMPO

#### 3.1 - A narrativa no processo da pesquisa

No presente capítulo conto o caminho trilhado até o encontro com a metodologia escolhida para o trabalho de investigação. Tomando como inspiração a tese de doutoramento da minha orientadora (BRAGANÇA, 2012) e, sendo mais específica, o Capítulo 5, no qual ela apresenta os “caminhos trilhados”, inicio apresentando também o caminho biográfico-epistemológico da investigação que trilhei. Narrar essa trajetória é um exercício que faço explicitando não só o objeto de investigação como a escolha desse caminho.

Volto ao tempo, tempo cronológico; em janeiro de 2012 apresentamos nosso projeto aos professores da disciplina e aos colegas da turma de mestrado, junto com o nosso orientador. Após minha apresentação, a professora Helena Fontoura teceu um diálogo com todos os presentes, apontando dúvidas, pontos positivos e o que precisava melhorar, aprofundar, enfim, dando pistas para que o trabalho se desenvolvesse. Foi um momento em que buscamos dar rumo ao trabalho de investigação proposto. E foi nesse contexto que uma colega da turma sugeriu que eu fizesse entrevistas narrativas com os pedagogos, pois meu projeto apontava para essa abordagem. Lembro que nesse momento percebi o caminho a seguir.

Comecei a ler sobre o método (auto)biográfico, iniciei uma escrita ainda frágil, mas com muita vontade de acertar. Nessa busca de conhecimento e leituras, encontrei um trabalho que fiz quando era professora substituta na Universidade Federal de Goiás, onde participei coordenando uma oficina com o título “Narrativa: resgatando a identidade do professor”, que iniciei com o trecho de Monteiro Lobato que fala das “memórias”. E assim descobri o prazer de fazer leituras sobre esse conceito, bem como sua potência. Comecei a fazer indagações: qual o sentido, na pesquisa educacional, de trabalhar com narrativas pessoais, profissionais, formativas?

Thomson (1997, p. 57) afirma que

é necessário compreender, portanto, que tecemos nossa identidade através do processo de contar histórias para nós mesmos – como histórias secretas ou fantasias – ou para outras pessoas, no convívio social. [...] Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser no futuro.

Na verdade, inicio com estas reflexões para dar um norte e tratar da narrativa na pesquisa em Educação na sua condição de vertente metodológica que, em grande parte, tem dado suporte a pesquisas qualitativas que investigam o campo da formação de professores, as trajetórias de formação inicial e continuada nos processos de desenvolvimento profissional e outros. Pineau (2010) reconhece a história de vida como método de investigação-ação e como meio de investigação que possibilita a reflexão e a autoformação do sujeito implicado nas narrativas. A narrativa configura-se numa experiência singular de reflexão sobre as experiências, sobre a história de vida, reconstruindo suas tramas e produzindo saberes por meio da reflexão do vivido e do experienciado. Nessa reflexão, insere-se o que narramos ou aquilo que deve ser ocultado.

Na análise da narrativa, portanto, devemos levar em conta o narrador em toda a sua história individual e com seus pares, pois se trata de histórias que se inter-relacionam. Logo, compreendemos que esses fatores nos trazem indicadores da fertilidade de significados e, por essa razão, permitem interpretações diversificadas.

E, assim, no 2º semestre de 2012, inicio, a convite da professora Inês Bragança, a participação no grupo de estudo na Universidade Estácio de Sá (UNESA) sobre a metodologia que trabalha com a história de vida, com as narrativas.

Uma característica da pesquisa qualitativa são os múltiplos métodos de investigação, o que permite que os dados construídos ajudem na leitura da realidade (LUZ; CABRAL, 2011). A partir das leituras sugeridas e orientadas, fui tomando gosto e percebendo que era esse o caminho da pesquisa, escolhendo desenvolver um estudo de natureza qualitativa por investigar os fenômenos em suas causas mais profundas, alicerçadas em experiências, atitudes, valores e pensamentos dos sujeitos participantes da pesquisa.

Dessa forma, comecei a pensar em organizar meus estudos e minhas ideias sobre o que vinha estudando com diversos autores como Nóvoa (1995), Souza (2008), Pineau (2010), Josso (2010) e Bragança (2011), entre outros. Elaborei então um quadro que orientou esse processo.

Quadro 1: Perspectiva metodológica da investigação do trabalho de mestrado

<b>Dimensão metodológica</b>	<b>Procedimentos técnico-metodológicos</b>	<b>Tema: Trajetória de Formação</b>
Biografia educativa / narrativa de formação	<b>Questionário biográfico</b>	<b>Questões fechadas (perguntas)</b> - formação - história na UFRJ  <b>Questões abertas e fechadas:</b> - cotidiano profissional
Biografia educativa / narrativa de formação	<b>Entrevista biográfica</b>  - Iniciaremos a entrevista com uma pergunta a partir da escolha de uma ou mais figuras:  <i>a) Qual foi o seu sentimento ao entrar na UFRJ?</i>  - Terminaremos a entrevista com uma pergunta:  <i>b) Após essa narrativa de cunho pessoal, acadêmico e profissional, você ainda possui os sentimentos pela UFRJ respondidos no início? Escolheria outras figuras ou não?</i>	<b>Memórias da formação acadêmica:</b> - Caminhos que levaram à licenciatura.  - Tempos/espacos da formação inicial (diferentes lugares, instituições, momentos e práticas formativas).  - Experiências significativas vividas com professores, colegas e/ou disciplina marcante.  <b>Memórias da formação continuada:</b> - Programa de formação - Experiências significativas  <b>Experiência profissional:</b> - Tempos/espacos das experiências (diferentes lugares, instituições, momentos e prática formativas).  - Contribuições da formação acadêmica para atuação como profissional TAE na UFRJ.

Fonte: Arquivo pessoal, 2013

Desde o término da qualificação do trabalho já havia sinalizado como metodologia a biografia educativa ou narrativa de formação e como procedimentos técnico-metodológicos os questionários e as entrevistas narrativas. Para formular as questões das entrevistas narrativas retomei as questões de estudo que embasam as reflexões no trabalho. São elas: como se

apresentam as teias que envolvem os processos identitários dos pedagogos que atuam na UFRJ como técnicos em assuntos educacionais? Quais as táticas construídas pelos técnicos em assuntos educacionais da UFRJ na ressignificação de seus fazeres profissionais como autores e sujeitos? Que contribuições a formação acadêmica desenvolve para que esses profissionais atuem nesses espaços?

O quadro e as questões me ajudaram a formular três temas que contemplam os questionamentos da pesquisa. O primeiro focaliza as *Memórias da formação acadêmica*: Caminhos que levaram à licenciatura, Tempos/espços da formação inicial (diferentes lugares, instituições, momentos e prática formativas) e Experiências significativas vividas com professores, colegas e/ou disciplina marcante.

O segundo, as *Memórias da formação continuada*, refere-se ao Programa de formação e as Experiências significativas; para finalizar, o terceiro tema, a Experiência profissional, relatando os Tempos/espços das experiências (diferentes lugares, instituições, momentos e prática formativas) e as Contribuições da formação acadêmica dos TAEs para atuação como profissional na UFRJ.

A escolha das/os participantes foi feita previamente, levando em consideração o cargo de TAE por pedagogos que tivessem tempo de serviço na UFRJ diferenciado, com 3, 5, 10 e 24 anos.

Como iniciar a entrevista narrativa? Como romper com a postura clássica das entrevistas? Bragança (2009), em sua tese de doutorado, iniciou suas entrevistas lendo um livro de literatura infantil. Flick (2009) afirma que a pergunta que inicia contribui por estimular o participante a narrar aspectos da sua história e deve ser clara e incentivar o participante. Assim, elaborei uma pergunta que considero que faz a ponte para o início de uma boa conversa/narrativa: qual foi o seu sentimento ao entrar na UFRJ? Mas como fazê-la? Só perguntar? Optei, então, pela apresentação de várias figuras que pudessem despertar a memória e a reflexão. Refleti sobre meus sentimentos em relação à UFRJ, lembrando as conversas com meus pares. E assim procurei figuras que representassem esses sentimentos: vitória, caminho,



felicidade, amor e liberdade. Procurei no Google figuras que representassem esses sentimentos .

Posteriormente, quando apresentei as imagens para o meu grupo de estudo da UNESA, para minha surpresa, os participantes mostraram que eu só havia colocado figuras que representavam meus sentimentos e que eu teria que colocar mais imagens, explorando uma diversidade maior de sentimentos. Assim, foram escolhidas as imagens a seguir.

Foto 3: Mosaico de imagens





Fonte: /www.google.com/search?q=IMAGENS

Organizei desse modo as figuras para dar início às entrevistas narrativas. Nas leituras e reflexões sobre os sentidos dessas escolhas, considero que essa primeira pergunta que faço para a/o TAE, aliada às figuras, busca fazer uma rede de diálogo. Neste momento, rapidamente relembro Benjamin (1994), em *O narrador*, quando afirma que “assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo”. A proposta consistiu em iniciar o diálogo pela narrativa de um acontecimento “biográfico”, trazendo sentimentos e narrativas via rememoração e, segundo Bragança (2012, p. 142), “rompendo com a postura clássica das entrevistas”.

A primeira ação foi convidar por e-mail os TAEs, que seriam entrevistados e tive a preocupação de apresentar, em linhas gerais, a natureza da investigação. Ficaram à vontade para marcar de acordo com o seu tempo e disponibilidade; aceitaram e foram solícitos.

Posteriormente lemos o “contrato de trabalho”, apresentando as especificidades da pesquisa (Ver apêndice n.01). Os aspectos abordados foram: implicação voluntária, gravação e transcrição de todas as entrevistas e

análise de conteúdo das entrevistas, dentre outros que foram lidos e aceitos. Depois leram e assinaram a carta de cessão (Ver apêndice n.02). O local de realização das entrevistas variou de acordo com o entrevistado; fui à casa de uma, e com os demais a entrevista narrativa foi realizada em seus ambientes de trabalho, como no Museu Nacional, na Casa da Ciência, no Centro de Filosofia e Ciências Humanas CFCH.

No trecho a seguir voltaremos o nosso olhar para o questionário *on-line*, que é um instrumento que utilizamos para buscar envolver um maior número de dados sobre os TAEs que são pedagogos e das outras várias licenciaturas.

### **3.2 Questionário: olhar dirigido aos TAEs da UFRJ**

Uma característica singular da pesquisa qualitativa é a variedade de possibilidades de investigação, permitindo assim que diversos dados sejam construídos a partir da interação com os contextos sociais. Concordamos com Trivinos (1992, p. 137), a coleta de dados “não admite visões isoladas, parceladas [...]. Ela se desenvolve em interação dinâmica reformulando-se constantemente”. Dessa forma, utilizamos diferentes meios, como o questionário *on-line* e a entrevista narrativa para que pudéssemos ter uma visão geral sobre os TAEs pedagogos e de outras licenciaturas da UFRJ.

Em busca de conceituar o questionário, instrumento metodológico que utilizei, trago as contribuições de Marconi e Lakatos, que indicam que

o questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador (1999, p. 100).

O questionário consiste também num conjunto de perguntas com

respostas frequentemente limitadas a um número exaustivo de possibilidades mutuamente excludentes predeterminadas, ou seja, cada resposta refere-se a uma categoria de reação e uma categoria de reação foi incluída para toda resposta possível (HAIR et al., 2005, p. 160).

Esses autores explicam ainda que existem perguntas abertas e fechadas. A pergunta aberta geralmente é mais fácil de elaborar e não restringe a resposta. A pergunta fechada é mais difícil de ser elaborada, pois o pesquisador tem que elaborar também as possíveis respostas; além disso, força o respondente a escolher uma das respostas sugeridas.

Oliveira (1997, p. 165) afirma que o questionário apresenta as seguintes características:

- (1) deve ser a espinha dorsal de qualquer levantamento;
- (2) deve reunir todas as informações necessárias (nem mais nem menos);
- (3) deve possuir linguagem adequada.

Os questionários geralmente são utilizados para a obtenção de grandes quantidades de dados, geralmente para análises qualitativas. Nesse caso, o informante escreve ou responde por escrito a um elenco de questões que devem ser cuidadosamente elaboradas (RUIZ, 1996).

Ruiz (1999), Marconi e Lakatos (1999) e Hair et al. (2004) apresentam as seguintes vantagens para a utilização do questionário: economia de tempo, eliminação de deslocamentos, obtenção de um grande número de dados, atingimento de determinado grupo de maneira simultânea, abrangência de ampla área geográfica, não necessita do pesquisador no campo, obtenção de respostas mais rápidas, manutenção do respondente no anonimato, entre outras. Como desvantagens, os autores relacionam baixo retorno de questionários e grande número de questões sem resposta, entre outros.

Segundo Neto (2004) o uso da internet para a coleta de dados ainda é pouco difundido no Brasil. Algumas vantagens desse uso na aplicação de questionários são:

- (1) a conveniência: o respondente pode acessar o questionário de qualquer lugar, desde que tenha um microcomputador conectado à internet;
- (2) o custo: o acesso virtual torna-se mais barato;
- (3) a escala: é possível trabalhar com grandes amostras;
- (4) a velocidade: é possível obter as respostas mais rapidamente;
- e (5) a estética e a atratividade: é possível utilizar imagens, sons e hipertexto na construção dos questionários (NETO, 2004, p. 15)

Scornavacca Jr., Becker e Andraschko (2001) chamam a atenção para o fato “da possibilidade do controle de entrega das respostas e da redução de consumo de papel” (*apud* MOYSÉS; MOORI, 2007, p. 4).

Assim, não existe uma metodologia padrão para o uso de questionários, mas sim recomendações de diversos autores com relação a essa importante etapa do processo de construção de dados. O sucesso dessa etapa da pesquisa é importante para que os dados coletados atendam às necessidades do processo de análise.

Desse modo, optamos por um questionário *on-line* pelo fato de a internet ser potencialmente a forma mais rápida e eficaz de contato com os TAEs de todas as licenciaturas da UFRJ. Elaborei as questões de acordo com os objetivos propostos para a pesquisa.

Dividi as questões e pensei em aspectos pessoais – sexo, ano de nascimento, graduação, entrada na UFRJ, se sabiam das atribuições para o cargo (ver as atribuições na p. 43) e questões relativas às atribuições e seu ambiente de trabalho. As questões foram abertas e de múltipla escolha. Após a análise da orientadora, o questionário foi enviado para as professoras Gisele Cruz e Helena Fontoura, que também analisaram e deram sugestões. A partir daí, reorganizei uns pontos e mandei para dois colegas TAEs, que deram contribuições, principalmente no texto inicial do questionário.

Finalmente fechei o questionário e organizei a proposta necessária para colocar no programa *on-line*. No mesmo dia os servidores TAEs começaram a responder, e o programa me fornecia os dados já sistematizados e com gráficos.

Um fato que me chamou a atenção foi que, ao longo do tempo, os TAEs respondiam ao questionário e mandavam *e-mails* com várias manifestações. Exemplificarei com alguns:

- Ok, Silvia, questionário respondido! (Recebido em 21/08/2013)

- Olá, Sílvia! Já respondi na semana passada, sexta-feira. Aproveito para parabenizá-la pela pesquisa, quando você concluí-la não se esqueça de divulgar. Gostaria muito de ler. Bom trabalho! (Recebido em 3/09/2013).

- Olá, Silvia,

tudo bem? Respondi ao questionário, gostaria de saber se vc recebeu? Te desejo sucesso na sua pesquisa e, caso precise de algo que possa colaborar, pode contar comigo.  
Um grande abraço (Recebido em 21/09/2013).

- Olá, Silvia  
Já respondi ao seu questionário. Parabéns e desejo sucesso!  
(Recebida em 2/10/2013).

Recebi respostas também de outra instituição, e não sei como chegou ao seu conhecimento, dizendo:

- Sou TAE no Ministério da Saúde.  
Haverá pesquisa para a nossa categoria, mesmo que em outras Instituições federais? Precisamos desbravar o nosso papel dentro do MS, pois apesar do Ministério publicar edital para o cargo, não possui uma diretriz de trabalho definida e por esta razão nos são exigidas habilidades multiformes.

Esses *e-mails* deram pistas e também sugeriam que a questão dos fazeres dos TAE está confusa, gerando insatisfação. Ao mesmo tempo, mostra a receptividade ao tema proposto para pesquisar.

O questionário *on-line* foi elaborado utilizando um aplicativo do Google<sup>11</sup>, o GoogleDocs; trata-se de um pacote de aplicativos baseado em Ajax, ou seja, no uso metodológico de tecnologias providas por navegadores “para tornar páginas *web* mais interativas com o usuário, utilizando solicitações assíncronas de informações”. (FERNANDES, 2011, p. 84)

Após a elaboração das questões, enviei-as para os TAEs da UFRJ e assim que começaram a respondê-las os dados foram armazenados via GoogleDocs e, posteriormente, extraídos para o Microsoft Office. O programa enviou-me uma planilha com as questões e as respostas individuais. Usei também o comando *Exibir resumo de respostas*, que mostra uma leitura com gráficos de todas as questões e o quantitativo dos TAEs que responderam por dia (Apêndice nº 1).

---

<sup>11</sup> Google é uma empresa multinacional de serviços *on-line* e *software* dos Estados Unidos. O Google hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos baseados na internet e gera lucro principalmente através da publicidade pelo AdWords. O motor de busca do Google na *web* é o serviço mais popular da companhia e o *site* mais acessado do mundo. O Google é executado por meio de mais de um milhão de servidores em *data centers* ao redor do mundo e processa mais de um bilhão de solicitações de pesquisa (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Google>).

O questionário está disponível neste endereço: [docs.google.com/spreadsheets/ccc?key=0Avsh3Vjhl7KbdFphQWJ0Qy02cVZJa2hvc24tUkdfcnc&usp=drive\\_](https://docs.google.com/spreadsheets/ccc?key=0Avsh3Vjhl7KbdFphQWJ0Qy02cVZJa2hvc24tUkdfcnc&usp=drive_).(Apêndice05)

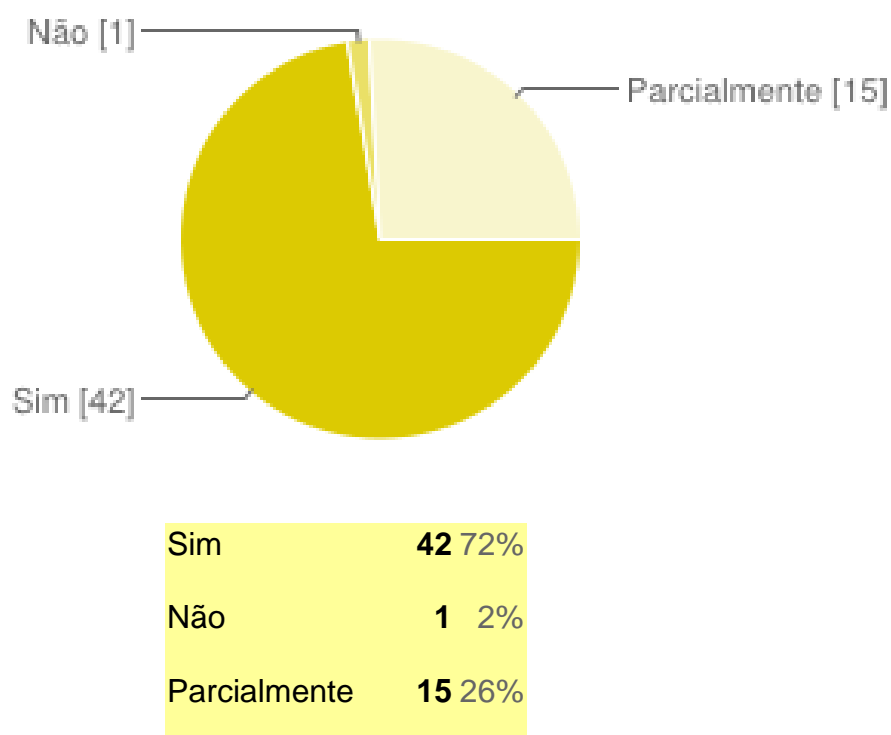
As questões contidas nos questionários incluíram dimensões pessoais, de formação acadêmica e profissional. Consideramos que essas três dimensões se configuram como básicas para o delineamento do perfil identitário dos TAEs e para análise de dados. Foram 20 questões, sendo 16 objetivas e 4 abertas, contendo espaço para o livre registro das respostas. Responderam ao questionário on-line 58 TAEs de 118 questionários enviados.

Nos dados coletados, a faixa etária dos servidores TAEs se concentra entre 29 a 39 anos (40%); a faixa de 40 a 50 anos representa 22%, e a faixa entre 51 e 68 anos tem 25% dos TAEs. Assim, observamos que o grupo pesquisado é um grupo adulto, diferenciando-se do perfil dos jovens que concluíram recentemente a universidade.

O tipo de formação acadêmica foi outro ponto em evidência na pesquisa. Do total dos questionários respondidos, 5% só têm graduação; 43% têm especialização, 45% cursaram mestrado e 7% têm doutorado. Percebemos que esses profissionais estão atentos para sua qualificação, procurando melhorar seu desempenho como profissionais. Os cursos são os mais variados; 43% estudaram em instituições federais, 29% nas estaduais e 28% nas privadas. Observamos, assim, que a maioria fez alguma formação em instituições públicas, da graduação ao doutorado.

Uma questão importante consiste nas atribuições contidas no edital dos concursos que os novos servidores prestaram a partir de 2005. Questionados se tomaram conhecimento das suas atribuições, percebemos que 72% dos TAEs responderam afirmativamente (42 respondentes). Apresentamos a seguir o gráfico com o número de servidores que responderam entre chaves.

Figura 1: Respostas sobre conhecimento das atribuições

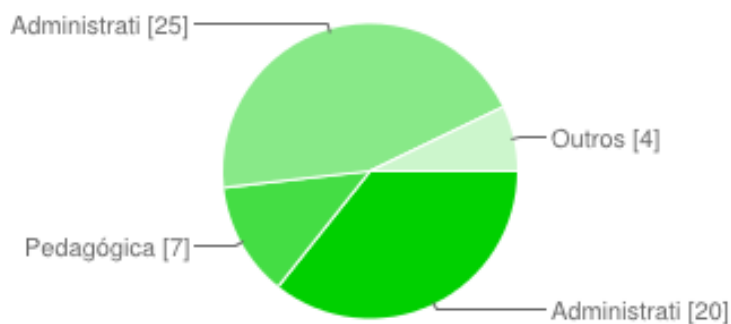


O sentido de pertença a esse cargo fica claro quando os TAEs, em suas respostas, aceitaram para si essas atribuições; esse sentimento de categoria cria possibilidade de construir e reconstruir algo que dê sentido ao seu fazer.

Em relação ao espaço que esses profissionais ocupam na universidade, observamos que eles estão em todos os lugares nas mais variadas possibilidades de trabalho. Na graduação, trabalham com os alunos e docentes; na extensão em suas peculiaridades e na pesquisa. Em seus diversos centros, departamentos, museus, reitorias, na Escola de Educação Infantil, no Colégio de Aplicação, onde há situações de organização e condução das práticas educativas e na ação de interferência em seu cotidiano. Isto é, em todos os espaços da universidade, que é um centro de educação por excelência. Há também relação com a natureza dessas atividades, mostradas no gráfico a seguir:

Figura 2: Respostas quanto à natureza da atividade





Administrativa	20	36%
Pedagógica	7	13%
Administrativa-Pedagógica	25	45%
Outros	4	7%

Percebe-se que 36% desenvolvem atividades de natureza administrativa, ou seja, rotinas das funções referentes ao cargo de técnico administrativo que compõem atividades dos servidores de nível médio. Podemos exemplificar com algumas respostas da pesquisa referentes às atividades do cotidiano dos TAEs.

Organizo arquivos, pastas e documentos (TAE)  
 Cadastro discente em sistemas SIGA, CAPES, CNPq (TAE)  
 Recebimento e despacho de processos (TAE)  
 Elaboração de documentos para alunos (TAE)

Muitos técnicos em assuntos educacionais desenvolvem no seu dia a dia somente essas atividades administrativas, o que gera insatisfações.

As atividades pedagógicas são as que estão ligadas e tomadas pelas tarefas de organizar e gerir as práticas educativas. Assim, obtivemos para a questão de natureza pedagógica o valor de 13%. Ressaltamos também algumas respostas do questionário no que se refere ao tipo de atividades desenvolvidas:

Planejamento, implantação, acompanhamento das ações de extensão (TAE)  
 Pesquisa de material para escrita de artigos, escrever artigos (TAE)  
 “Ponte” entre coordenação acadêmica e professores, entre coordenação e secretaria acadêmica, professores e entre coordenação (TAE)

Essas respostas apontam que as ações são pedagógicas e que estão inseridas nas atribuições dos TAEs (edital p.35). Porém, no universo dos respondentes, é pequeno o percentual dos que desenvolvem apenas atividades pedagógicas.

As ações administrativo-pedagógicas afetam 45% respondentes. Isso revela que, dentre as possibilidades de respostas, há uma maioria que desenvolve essas duas atividades. Podemos verificar na descrição:

Atualmente coordeno as oficinas sociais, supervisiono estagiários e realizo trabalho administrativo (TAE)  
Oriento pesquisas acadêmicas; Executo outras atividades de mesma natureza. Entretanto, várias outras atividades não condizentes com as atribuições de cargo, mas são necessárias (TAE)

Assim, percebemos que, ao marcar e descrever as atividades que desenvolvem, encontramos pistas sobre os processos identitários desses TAEs da UFRJ. Hall (1999, p. 13), em relação ao movimento de transformação que constitui as identidades, salienta que

o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente; [...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente.

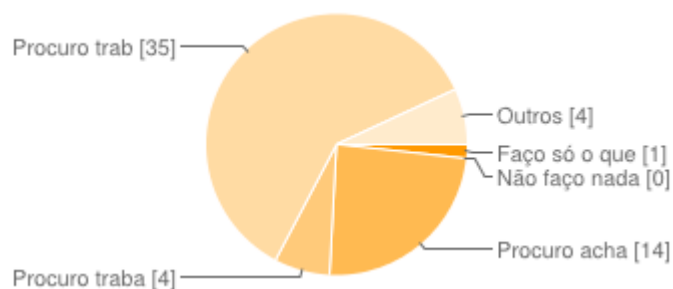
Na questão de como se sentiram quando foram para seu ambiente de trabalho, 29% gostaram e continuam nele; 26% dos respondentes perceberam que havia espaço para o seu trabalho de TAE; 16% ficaram inseguros; 9% não se preocuparam com o tipo de trabalho que iriam desenvolver; para finalizar, 21% marcaram a opção “outros”. Observando esses dados e adicionando os primeiros percentuais, obtenho 55% que gostaram e que perceberam as possibilidades de trabalho; uma parte relevante sentiu-se insegura, uma pequena parte não está se preocupando com o seu fazer, porém 21% não conseguiram encaixar-se nas alternativas anteriores. Havia espaço para escrever o que seria essa resposta, mas eles não utilizaram. Fico refletindo sobre que alternativas caberiam nessa questão. O que significa, para os respondentes, “outros”? Que outros pensamentos foram atribuídos a esse início de trabalho?

Nas respostas se as atribuições estão de acordo com o edital, 21% responderam que sim, estão de acordo. Na alternativa negativa foi assinalada

por 36%, e 43% responderam que suas atribuições estão parcialmente vinculadas ao edital. Percebo que há relação de confirmação quando os 36% mostram que as suas atribuições não estão de acordo com o edital e a resposta de uma ou outra questão sobre a natureza das atividades desenvolvidas apresenta que 36% têm atividades administrativas. Conclui-se, com esses dados, que a insatisfação é permeada por esse ponto das atribuições.

Também evidenciamos um aspecto muito interessante quando 60% dos respondentes, na questão da atitude frente às demandas diárias, marcaram que “procuram trabalhar dando sentido ao seu fazer”. Podemos refletir que a identidade profissional dos TAEs não é algo pronto, e sim um processo em construção, reconstrução e transformação. Por isso, eles querem dar sentido ao seu fazer. Podemos ver isso no gráfico que informa sobre essa questão.

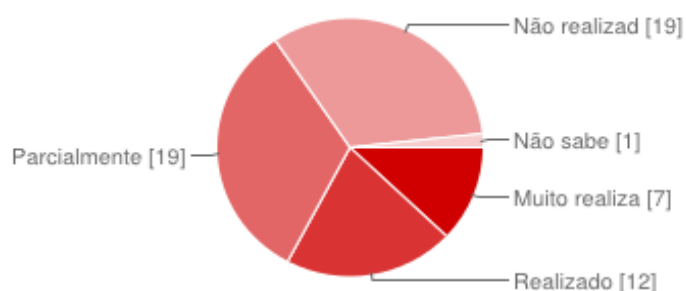
Figura 3: Atitude frente às demandas diárias



Faço só o que me pedem	<b>1</b>	2%
Não faço nada do que me pedem	<b>0</b>	0%
Procuro achar atividades que possuem relação com o meu fazer de TAE	<b>14</b>	24%
Procuro trabalhar sem preocupação com as minhas atribuições	<b>4</b>	7%
Procuro trabalhar dando sentido ao meu fazer	<b>35</b>	60%
Outros	<b>4</b>	7%

Na questão sobre realização profissional, podemos dizer que “parcialmente realizado” e “não realizado” obtiveram uma porcentagem significativa de 66%. Isso mostra que a maioria dos TAEs não estão realizados em seus fazeres.

Figura 4: Realização com os afazeres



Muito realizado	7	12%
Realizado	12	21%
Parcialmente realizado	19	33%
Não realizado	19	33%
Não sabe	1	2%

Percebe-se que os TAES são autônomos em seus espaços de trabalho, pois 33% responderam que sua autonomia é muito frequente, 10% têm extrema frequência; às vezes foi a resposta de 38%. Esses percentuais indicam que eles desenvolvem suas atividades com autonomia e criam alternativas com extrema frequência (19%), com muita frequência (32%) e às vezes (30%). Isso mostra que criam alternativas e/ou desenvolvem novas propostas em seu ambiente de trabalho. Entretanto, foram significativos os que responderam que raramente fazem isso, (11%), que não criam alternativas e 9% nunca criaram ou desenvolvem novas propostas de trabalho. Os registros dessas experiências mostraram que os servidores, apesar dos 20% que raramente ou nunca criam alternativas, em sua maioria, possuem várias experiências interessantes e que quase sempre são ações para melhorar o seu cotidiano e o dos outros sujeitos envolvidos.

Eu e uma amiga pedagoga escrevemos juntas um projeto de pesquisa sobre evasão e reprovação na Faculdade de Letras. O projeto teve apoio da Direção, mas ainda não conseguimos executá-lo, devido às várias atribuições que nos sobrecarregam. Novos procedimentos na tramitação de processos (TAE)  
Pequenas mudanças em rotinas/afazeres cotidianos para facilitar o trabalho (TAE)

Uma questão que considero importante para a investigação é se a formação em Pedagogia contribuiu para o trabalho de TAE na UFRJ. Verificamos que, dos 58 respondentes do questionário, apenas 21 são pedagogos e responderam a essa pergunta. Observamos que 71% disseram que essa formação contribuiu, sim, para o trabalho que desenvolvem.

Tabela 2: Ser pedagogo contribui para seu trabalho?

SIM, CONTRIBUI.	15	71%
NÃO CONTRIBUI.	1	4%
CONTRIBUI PARCIALMENTE.	5	24.%

Ao término das análises do questionário, observamos um leque de dados que dão pistas do cotidiano desse servidor da UFRJ; são TAEs de diversas licenciaturas ou pedagogos. Nas três dimensões do questionário tivemos a intenção de delinear o perfil identitário dos TAEs que transpareceu em suas respostas. Verificamos um grupo jovem, qualificado, com autonomia, com desejo de acertar e na busca de pertencer e ser valorizado pela instituição e seus parceiros de trabalho.

### 3.3 Análise das entrevistas narrativas

Conforme apresentado em outros momentos desta dissertação, a natureza da pesquisa é qualitativa; buscamos, nas narrativas (auto)biográficas dos TAEs, a compreensão do movimento de constituição identitária e as contribuições da Pedagogia dentro de seu ambiente de trabalho. Desse modo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, denominadas, no contexto da presente pesquisa, de entrevistas narrativas, pela busca de uma escuta sensível em uma relação pessoal e de confiança.

Segundo Fontoura (2011) quando nos deparamos com a etapa de análise de dados observamos muitas informações e percebemos a necessidade de uma técnica que possibilite uma análise extensa e profunda dos dados coletados sem buscar uma verdade universal. Dessa forma, a autora apresenta a tematização como proposta de análise e destaca suas etapas:

- 1) Transcrição de todo o material coletado;
- 2) Leitura atenta do material;
- 3) Demarcação do que for considerado relevante, delimitando o *corpus* de análise;
- 4) Levantamento dos temas de acordo com o agrupamento de dados. O agrupamento deve seguir os seguintes princípios: coerência, semelhança, pertinência, exaustividade e exclusividade;
- 5) Definição das unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões); descobrir os núcleos de sentido cuja frequência de aparição (muita ou pouca) pode significar alguma coisa para os objetivos de pesquisa;
- 6) Tratamento dos dados, separando as unidades de contexto do *corpus*;
- 7) Interpretação propriamente dita, propondo inferências de acordo com seus referenciais teóricos ou abrir outras pistas em torno de dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material (FONTOURA, 2011).

Assim, seguindo a tematização proposta pela autora para análise dos dados das entrevistas narrativas, indicarei o caminho percorrido no processo da realização da pesquisa. Primeiramente, como apresentado no item 3.1, elaborei um quadro para orientar a realização das entrevistas narrativas, com dimensões fundamentais relativas às questões, ao objetivo da pesquisa e aos processos metodológicos.

Foram utilizadas questões abertas, o que, na visão de Minayo (2012), constitui uma estratégia metodológica excelente de orientação de uma conversa com intenções, um facilitador de abertura dialógica, capaz de desenvolver e aprofundar os horizontes da comunicação, no campo da pesquisa social.

Um dos aspectos sintetizados no quadro diz respeito aos temas que nortearam as entrevistas narrativas. Para cada um dos blocos temáticos foram elaboradas questões organizadas por assuntos afins.

A entrevista narrativa ocorreu com quatro TAEs que foram escolhidos pelo critério de tempo de serviço na UFRJ e por terem graduação em Pedagogia, identificadas pelos pseudônimos Flor, Cris, Mariana e Alice, escolhidos pelas próprias participantes, como forma de preservar a identidade, garantindo o direito ao anonimato como princípio ético fundamental das pesquisas (auto)biográficas. Essa escolha foi pelo critério de tempo na instituição e serem pedagogos pois estes dois pontos estão vinculados aos objetivos da pesquisa

Após a realização das entrevistas narrativas, seguiram-se as transcrições e análises, por meio de uma leitura apurada ou, como fala Scraiber (1995, *apud* FONTOURA 2011), “uma leitura flutuante”.

Ao final das transcrições elaborei um quadro para cada entrevistada contendo todos os dados da transcrição e uma legenda para cada aspecto que considerei importante, fazendo assim uma análise vertical. Posteriormente, os pontos relevantes na fala dos TAEs entrevistados foram demarcados, delimitando o *corpus* de análise.

A delimitação dos temas permitiu, então, a sistematização de um segundo quadro que, conforme Fontoura (2011), consiste em um segundo olhar após as transcrições, organizando as falas de cada participante, de acordo com todos os temas, mais a pergunta que iniciava a entrevista (sobre os sentimentos iniciais e atuais pela UFRJ), seguido dos pontos que consideramos significativos.

Nesse quadro, com um olhar mais atento, surgiram os subtemas. E a partir da pertinência das narrativas dos participantes da pesquisa, seguindo a autora citada, “indagar sobre a importância qualitativa dos temas para o objeto

de estudo”. Com as releituras fui indagando e dialogando com as narrativas dos TAEs e com os subtemas que emergiram das próprias narrativas:

- 1) Magistério, a formação revelada.
- 2) Processos identitários: pedagogo/professor
- 3) Os TAEs e as áreas de atuação no exercício do cotidiano profissional, jogo de poder e táticas.
- 4) Contribuições do curso de Pedagogia na atuação profissional do TAE.
- 5) Curso de Pedagogia vislumbrando outras possibilidades de atuação.
- 6) Sentimentos que atravessam os TAEs na sua relação com a UFRJ.

Em sequência, foi desenvolvida uma análise de cada entrevista, ou seja, um estudo de cada uma delas, tomando como referência os subtemas e, para melhor visualização e análise cruzando os dados, elaborei o último quadro. (Apêndices,03 e 04)

Segundo Fontoura (2011), um assunto ou tema pode aparecer uma vez na narrativa quando percebemos que há significados e relevância aos nossos olhos de pesquisador. A partir dessa reflexão pude perceber que criei e analisei alguns subtemas que só foram citados uma vez por um participante. A partir do caminho apresentado, as análises das narrativas encontram-se, a seguir, no corpo da dissertação.

### **3.3.1 Quem são os sujeitos da pesquisa?**

Participaram da pesquisa os cinqüenta e oito TAEs, respondentes do questionário e os quatro técnicos em assuntos educacionais, pedagogos e todos os envolvidos são servidores da UFRJ. Esses TAEs atuam na instituição em tempos diferenciados. Defini esse tempo de atuação para ouvir mais atentamente as memórias pessoais e profissionais em diferentes tempos e espaços que influenciam e influenciaram a trajetória de vida desses servidores concursados para TAEs naquela universidade.



Conforme já explicitado, a minha entrada como TAE na UFRJ e a participação no 1º encontro desses profissionais instigaram a pesquisar esse cargo dentro da instituição. O que esses TAEs tinham a dizer sobre seus sentimentos de pertença nessa instituição? Como foram recebidos? Quais são as expectativas nesse cargo? A formação em Pedagogia contribuiu para seus fazeres cotidianos? Reflexões sobre essas questões foram tecidas ao longo da pesquisa e nesse caminhar outras indagações surgiram. Porém posso adiantar que todas as narrativas foram significativas e importantes, independentemente do tempo de trabalho na instituição.

Cada entrevista narrativa teve em média sessenta minutos de duração e foi gravada. A transcrição demandou bastante tempo da pesquisadora e foi importante para que rememorasse cada narrativa. As entrevistas narrativas foram realizadas no 2º semestre de 2013 e no início de 2014. A primeira participante foi Flor. Professora, pedagoga e com vasta experiência no Ensino Fundamental e três anos na função de TAE como supervisão dos cursos de capacitação para todos os servidores da UFRJ. Fui à sua casa e suas narrativas foram bem minuciosas; didaticamente apresentou sua formação acadêmica e profissional. Percebi na sua história de vida semelhança com a minha, pois ambas fizemos o Curso Normal, trabalhamos e fizemos o curso de Pedagogia. Flor mostrou em sua narrativa o empenho e o compromisso com o Ensino Fundamental, como professora e gestora. Na universidade, considera sorte trabalhar como pedagoga, pois: “O setor em que eu trabalho... ele sim, o pedagogo pode pensar questões pedagógicas, nos outros setores não sei como os pedagogos estão se virando lá”.

A segunda foi a Mariana. Sua história me chamou a atenção desde o 1º Encontro dos TAEs, pois a partir de suas falas vislumbrei um potencial importante para a pesquisa pelo seu tempo de serviço e sua trajetória na instituição. Mariana possui graduação em Comunicação, entrou na UFRJ como prestadora de serviço e, anos depois, foi incorporada como servidora TAE e trabalha na Casa da Ciência. Graduou-se também no Curso Normal Superior. Possui 24 anos de trabalho na instituição e mostrou que nesses anos, em diferentes espaços, aprendeu muito e considera “que somos privilegiados, porque a gente trabalha numa universidade de ponta e eu acho que quem quer

aprender, crescer tem todas as oportunidades”. Apesar de seu trabalho ser administrativo ela entende a importância do Curso Normal Superior para o dia a dia no seu espaço de trabalho, que atende crianças das escolas públicas e particulares para as exposições. Então percebe que atua também no pedagógico.

A terceira entrevista narrativa foi com Cris, que marcou no Museu, que é seu local de trabalho. Chegando lá, fiquei pensando como deve ser bom desempenhar seu trabalho nesse espaço tão rico e cheio de histórias! E ela contou muitas. Descobriu sua profissão depois de ser mãe. Percebi uma profissional que hoje está na UFRJ também com muitas dúvidas e querendo buscar conhecimentos, tanto profissionais quanto na sua formação. Suas experiências, que, segundo Larrosa(2002), “é tudo que nos toca, nos marca”, fazem perceber que no curso de Pedagogia e na sua trajetória de professora encontra fontes para o seu fazer como TAE. Possui quase cinco anos de trabalho na universidade e vasta experiência profissional como professora do Ensino Fundamental.

A quarta foi Alice. Nos burburinhos do local de trabalho iniciamos nossa conversa, que se traduz em um bom papo. Professora desde muito cedo e de família ligada à Educação, percebeu logo qual era o seu caminho. Possui graduação em Pedagogia e mestrado em Educação; diz que sua formação em Pedagogia foi decisiva para o seu olhar e senso crítico. Professora universitária, diz que fez o concurso para a UFRJ “para ter mais liberdade de trabalho e estabilidade. Achei que ia ser muito útil à universidade”. Em seus 10 anos de trabalho na instituição, ainda possui muitos desejos e considera que hoje, como TAE, conseguiu respeito dos professores e pares. Hoje está trabalhando na Extensão.

A partir das leituras “flutuantes” que fiz ao longo de todo o trabalho, considero que elas não estão mais na superfície e, sim, contidas em mim. Ao fazer essa apresentação rememorei cada TAE com quem conversei e os momentos vividos nessa entrevista narrativa. Foi uma sensação muito boa, de aprendizado na escuta e de se ver no outro.

Desse modo, considero que as TAEs entrevistadas narraram suas experiências de formação e pessoais que marcaram e marcam suas

identidades, e o ser pedagogo é muito importante nos seus fazeres produzidos na instituição em que trabalham. Percebo que comungam com a fala da TAE Flor “O pedagogo é aquele que enxerga o todo [...], o pedagogo tem uma visão mais geral da educação”.

### **3.3.2 Memórias da formação acadêmica**

O primeiro tema da análise são as memórias da formação acadêmica. Destaco a fala “gosto de gente” da TAE Mariana; esta fala me remete a Paulo Freire (1996, p. 163), quando ele diz que “lido com gente e não com coisas”. Observei que a centralidade das pessoas perpassa todas as narrativas, no tocante ao querer bem, gostar de gente, relacionar-se com pessoas, não com coisas. E para escolher a profissão docente, seja no curso de formação de professores, no curso do Ensino Médio ou na graduação, considero, como o referido autor, que “querer bem as pessoas” é atitude de respeito aos educandos e a todos os envolvidos no processo educativo. Todas as entrevistadas em suas memórias de formação explicitaram esse sentimento pelas falas, gestos, olhares e ações.

- ***Magistério, a formação revelada***

Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida.

*Pineau*

Nesse subtema de análise, a formação é um conceito importante; Bragança (2012) mostra que, na abordagem biocognitiva de Pineau (1998,), a formação é um deslocamento importante e imprescindível na transformação de cada um; refletindo sobre essas ações de mudança é que nos reconstruímos na tentativa do aperfeiçoamento ao longo da vida. E esse processo de

formação é a ação de se formar e se transformar no permanente processo de construção identitária.

Na formação inicial em nível médio, Flor relatou que foi cursar o Curso Normal por não haver opções diferentes.

Tinha Contabilidade (não gosto de matemática), tinha Análise Clínica (que também não me chamava atenção) e o Magistério. Fiz o magistério (FLOR).

Verificamos no relato da Cris, um outro ponto interessante, pois concluiu sua formação inicial (Ensino Médio) em outra área, mas depois descobriu que não queria esse caminho e descobriu-se professora, após ser mãe e sua irmã incentivá-la a fazer o Magistério.

Mariana fez graduação em Comunicação, mas não esquecia a Pedagogia e após muito tempo concluiu o Normal Superior e por fim iniciou engenharia, mas deixou o curso e concluiu a Pedagogia, pois sua vida pessoal e a familiar desde muito cedo estavam imbricadas à educação.

Suas narrativas mostram que, para a maioria, os aspectos familiares possuem influência em suas escolhas, seja porque provinham de uma família de professores ou porque a profissão professor possui valor em seu ambiente familiar ou influência de uma pessoa próxima. Tardif (2014) aborda a “mentalidade de serviço”, que é característica de algumas ocupações femininas. O autor aponta que, na escolha do magistério, a experiência pessoal é importante, mas ter proximidade com parentes ligados à Educação possui maior relevância, pois “reflete um recrutamento ligado à tradição oral dessa ocupação, aos efeitos da socialização por antecipação no ofício de professor” (LORTIE, 1975, *apud* TARDIF, 2014, p. 76). Esses efeitos são levados pela observação em diferentes lugares e contextos como casa, família, bem como de um dos pais que possuem ligação com o ensino (*idem*). Podemos apreciar isso na fala a seguir:

Casei, tive minha filha e só depois que me descobri como mãe, que tive uma criança na minha vida e tudo, e aí minha irmã abriu uma creche e falou comigo para eu tentar fazer o Curso Normal, de formação de professores (CRIS).

O sentido de formação identifica-se com a de percurso, trajetória de vida pessoal e profissional, que segue um caminho e é contínuo. Segundo Nóvoa,

“ninguém forma ninguém e a formação é, inevitavelmente, um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida” (1998, p. 116).

E essas reflexões trazem, nas falas de duas interlocutoras, como consolidaram suas ações como professoras para embasar suas práticas, investindo na formação profissional:

O governo estabeleceu que deveríamos ter nível superior e aí fui eu, fiz o curso de formação de professor, os estudos adicionais que na época havia, e depois fui para o nível superior, pra faculdade [...]. Decidi fazer uma pós em Psicopedagogia pra poder orientar meus alunos e tal (CRIS).

Eu tinha feito magistério, faculdade, mas muita coisa eu não sabia. Eu fui até o Kumon para aprender Matemática. Eu fui fazer pós-graduação em Psicopedagogia para entender esses comportamentos (FLOR).

O Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, é dedicado aos tipos e modalidades dos cursos de formação inicial dos professores e dá diretrizes para a formação de docentes.

**Art. 62.** A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, **como formação mínima** para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, grifo meu).

Esse artigo da LDB nº 9.394/96 indica outra diretriz para a formação dos docentes dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Observamos que as narrativas das professoras Cris e Flor vão ao encontro do nível superior a partir da exigência da lei, no artigo descrito acima; para continuar lecionando precisariam graduar-se para atender à formação superior tal como proposto. Posteriormente a professora Cris faz a pós em Psicopedagogia para ajudá-la em sua prática diária com os alunos. Existem nessas falas semelhanças de intenções, pois buscam sua autoformação numa perspectiva pessoal e de reflexão, entre as ações dos outros, que é a heteroformação, bem como na relação com a vida, com o trabalho e com a cultura, ou seja, ecoformação. Essa é a teoria tríplice em relação à formação humana, apresentada por Pineau (1985), nesse sentido, Bragança (2011, p. 34) afirma “que somos sujeitos incluídos em uma história que nós construímos por meio das relações, sejam elas com o meio, conosco ou com os demais seres humanos”.

Torna-se evidente que a autoformação docente realiza-se nos múltiplos espaços das vivências do professor, desencadeando-se como um processo amplo e permanente. Assim, relaciona-se com as demandas emergentes no contexto educacional, fazendo a junção entre a vida e a profissão.

Compreendemos as práticas autoformativas docentes como um investimento do professor, num processo contínuo em que se entrecruzam diversos aspectos das experiências profissionais docentes. Essa reflexão corrobora a fala de Mariana: “Eu sempre estive me atualizando de alguma forma. [...] A gente viajava muito a trabalho, participava de eventos, então foi um período de formação”. Percebemos que as quatro TAEs fizeram com que a autoformação estivesse presente nas suas vidas e na profissão.

Outro ponto interessante foi encontrar na narrativa de Mariana uma situação que remete ao Art. 62 da LDB nº 9.394/96, que apresenta como *locus* da formação do professor da Educação Infantil e dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental os Institutos Superiores de Educação (ISE). Sabemos que a questão identitária do curso de Pedagogia consiste em um longo caminho histórico, como apresentado no primeiro Capítulo desta dissertação. Ao relatar a sua vivência no Curso Normal Superior ela indica a crise quanto à identidade da Pedagogia.

O curso propriamente dito era um pouco complicado, eu até me arrependi na época, [...] tinha disputas internas e muitas críticas, porque as escolas de formação de pedagogos também ficaram muito melindradas com a criação desse Curso De Normal Superior. [...] Professores mais tradicionais olhavam o curso de formação do Instituto com restrição, pois era um curso que estava começando e não tinha pesquisa, não tinha tradição (Mariana).

A fim de refletir mais sobre esse momento, recapitulamos o Art. 63 da LDB nº 9.394/96, que atribui aos institutos superiores de educação funções dentre as quais destacamos uma:

manter cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Assim, a Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) se posicionou contrariamente a esse artigo, por entender que a formação do professor deve se dar a partir de uma base nacional comum e que as instituições formadoras sejam organizadas com base em requisitos

universitários. A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) também assumiu essa postura.

Percebemos então que a preocupação envolve duas questões básicas: o *lôcus* dessa formação e que tipo de profissional se quer formar. Contudo, deflagrou-se o embate do ISE com as faculdades de Educação e com os departamentos de Educação das faculdades que oferecem licenciaturas em geral, o que explica a forte reação que houve, desde o início, à implantação dos institutos superiores de educação.

Segundo Palma Filho, (2009, p. 212),

O confronto ficou mais acirrado ainda por ocasião da publicação do Decreto Federal nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Com a intenção de dispor sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, o ato do Poder Executivo Federal estabelece no § 2º do Art. 3º: “A formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, *far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores*” (grifo meu).

Dessa forma o Curso Normal Superior passaria a ser o espaço para a formação dos docentes para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. A publicação do referido Decreto, entretanto, provocou muitas reações e calorosas discussões. Assim, pelo Parecer CNE nº 10/00, de 9 de maio de 2000, homologado em 4 de agosto 2000, o ministro da Educação propôs ao presidente da República substituir o **exclusivamente** por **preferencialmente**, como aparece no Decreto Federal nº 3.554, de 7 de agosto de 2000.

Posteriormente, e com intuito claro de reforçar o **preferencialmente**, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE nº 133/01 em 30 de janeiro de 2001, homologado pelo ministro da Educação em 5 de março de 2001, estabelecendo que:

A oferta de cursos destinados à formação de professores de nível superior para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental obedecerá aos seguintes critérios:

I - quando se tratar de universidades e de centros universitários, os cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares;

II – as instituições não universitárias terão que criar institutos superiores de educação, caso pretendam formar professores em nível superior para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo ao disposto na Resolução CNE/CP nº 1/99.

A narrativa da TAE Mariana traz a problemática e a fragilidade do curso de Pedagogia, formador de professores, pois sem ter clareza das questões em voga ela sentiu no seu cotidiano de aluna do Curso Normal Superior toda a problemática que envolvia esse curso.

### **3.3.3 Memórias das experiências profissionais**

A temática da identidade é bastante discutida em várias áreas do conhecimento, a destacar nas Ciências Sociais e na Psicologia Social. Na abordagem da Psicologia Social, situamos em Ciampa (2007, *apud* LIMA; BRITO p. 2011) a concepção de identidade como uma ação em movimento construído historicamente, como transformação, visando a alteridade e a emancipação do sujeito. A identidade é um todo constituído por elementos biológicos, psicológicos e sociais.

Como apresentado no segundo Capítulo, na concepção de Dubar, na abordagem das Ciências Sociais a constituição da identidade é resultante de diferentes socializações, revelando-se produto inacabado marcado por sucessivas transformações.

Nessa mesma abordagem, Stuart Hall afirma que a identidade é algo que se forma ao longo do tempo, e não algo inato. E completa com a afirmação: “está sempre sendo formada”. Segundo Nóvoa (1992, p. 16), “a identidade é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Portanto, compreendemos que, para tematizar a identidade, é preciso concebê-la como uma construção individual e coletiva e que está em processo contínuo de transformação.

- ***Processos identitários: pedagogo/professor***

A identidade, então, permanece sempre incompleta, está sempre em construção (HALL, 2006). Assim, após a análise da formação no magistério revelada pelas interlocutoras da pesquisa, trataremos dos processos identitários. Percebemos nas narrativas que Flor, Cris e Alice foram professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Mariana não atuou



como docente desse nível de ensino. Verificamos também que as três fizeram o curso de Pedagogia e Mariana, o Curso Normal Superior.

Ao colocar em foco a dimensão profissional, é preciso considerar outras dimensões que constituem o estar sendo professor, pois, conforme Dubar (2005), as identidades profissionais são definidas pela experiência de vida, no mundo do trabalho, na trajetória socioprofissional e no tipo de formação vivenciada, uma vez que a identidade profissional docente se constitui também no embate entre a formação e a experiência.

Cris afirma: *engraçado, eu dava aula pela manhã e à noite eu era aluna, era o contrário, e isso me fez crescer muito e eu achei muito importante na minha vida estar fazendo essas duas coisas juntas.*

A questão de estar atuando como docente em sala de aula e no outro turno estar se formando para assumir um papel significativo de responsabilidade e compromisso com o processo de ensino aprendizagem aponta que ela consolida suas ações como professora procurando fortalecer suas práticas, investindo na formação profissional, em cursos e participações em congressos, dentre outras atividades. Quando narradas as experiências profissionais e suas trajetórias, temos as seguintes falas:

Cada um tem a sua história de vida. Eu sou professora universitária há muito tempo. Sou professora e pedagoga. [...] Trabalhei com formação de professores, com a Pedagogia e outras licenciaturas (ALICE).

Embora eu fosse jornalista, trabalhava com comunicação e tudo, mas trabalhava num centro cultural convivendo com escolas cotidianamente, o público da Casa da Ciência majoritariamente é de estudantes, e aí eu fui fazendo e foi uma experiência muito legal enquanto eu estudava no Curso Normal Superior (MARIANA).

Eu fazia a parte de gestão de escola, administradora e pedagoga, pois não tinha outra pessoa para fazer. [...] Fiquei sete anos nessa escola e foi ali que vi o que era ser pedagoga, a função do pedagogo, o tanto que era importante a escola e o tanto que ele faz o diferencial, [...] o pedagogo pode pensar questões pedagógicas (FLOR).

Nesses relatos percebemos os atos de pertencimento no momento que elas reconhecem e aceitam que são professoras e mostram o pertencimento a esse grupo, de professor, e também de pedagogas, pois sabem que sua função de TAE pede que atuem como pedagogos. No entanto, é importante destacar que se sentem desvalorizados perante aos outros servidores da UFRJ.

Essa abordagem da identidade é especificamente complexa, visto que não há uma identificação única dos indivíduos, tanto pela multiplicidade dos grupos de pertencimento como devido à ambivalência das identificações, explicitada pelo desejo de ser como os outros, de ser aceito pelos grupos a que pertence ou quer pertencer (DUBAR, 2005).

Dubar (1997) argumenta que a identidade não é produto de um simples ato de funcionamento psíquico, mas da dialética entre realidade objetiva e subjetiva, entendendo realidade objetiva como a sociedade, a cultura e os outros, a realidade subjetiva, as vivências do sujeito. Cada TAE, como diz Alice, “cada um tem a sua história de vida”, histórias que se entrecruzam nas identidades da profissão docente. Somos pedagogos que não desenvolvemos tarefas do magistério, mas temos muitas possibilidades de atuação no campo da Pedagogia, na mobilização da formação humana nas mais diferentes áreas de atuação da universidade.

- ***Os TAEs e as áreas de atuação no exercício do cotidiano profissional: sorte, jogo de poder e táticas***

Ao refletirem sobre os espaços de atuação do pedagogo TAE, as narradoras estão refletindo sobre seu próprio espaço, sobre sua própria área de atuação, sobre seu próprio fazer de pedagogos.

Ao analisar as reais condições dos TAEs em seus fazeres profissionais, encontramos a palavra **sorte** em alguns relatos. Pergunto: será que é sorte atuar dentro da sua área de formação? A palavra no dicionário indica: “1. Força que determina todos os acontecimentos, aqueles para os quais não se acha explicação plausível; 2. Fado, destino”. Tomando essas definições como ponto de partida, podemos refletir que, para ser TAE, tínhamos que ser pedagogos ou ter o nível superior, e isso não implica sorte, destino e outros e, sim, investimento em formação e ser aprovado no concurso (a partir da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, a entrada é por concurso público).

Entendemos que fica claro nas narrativas a questão da desvalorização desse profissional pelos outros componentes de trabalho. Preencher espaço de outros profissionais em atividades que não são de um pedagogo sugere que

ele é de pouca importância, o que podemos ver no relato de Alice, quando sente os TAEs oprimidos. Para ela, falta o reconhecimento da sua importância dentro do contexto educacional.

Mas o que mais me deixou assim admirada foi a questão de acharem que o técnico é inferior ao professor, que é subalterno. Eu tenho sentido os TAEs oprimidos e outros estão aceitando determinadas funções que não são a deles (ALICE).

Eu dei sorte de cair num lugar que planeja cursos; tem muitos TAEs que estão fazendo serviço administrativo como se fossem assistentes administrativos [...]; a função do TAE não é bem definida (FLOR).

Eu dei sorte, nunca fui subutilizada, eu acho que foi porque eu dei a sorte de me identificar com os trabalhos os quais eu fazia, embora eles tenham sido em lugares diferentes. [...] Então o TAE tem essa sorte, esse cargo pode te levar a fazer muitas atividades (MARIANA).

Quando eu entrei como TAE na UFRJ, no início eu me assustei um pouco, porque estava lá escrito no edital do concurso que o cargo era pra supervisão, então falaram que ia ficar em turma e eu perguntei se supervisão era pra ficar em sala de aula e disseram que eu teria que atuar como professora [...] (CRIS).

De acordo com Certeau,

a tática depende do tempo, vigiando para captar no voo possibilidades de ganho. O que ela ganha não guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ocasiões. Sem cessar o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos em que combina elementos heterogêneos (...), mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião (2009, p. 45-46).

E assim vemos nos relatos que os TAEs possuem táticas para agir sobre as regras, modificar a ordem da lógica e trabalhar com o imprevisto.

Eu acho que o TAE realmente é um coringa. Ele é um profissional que pode ter diversas atribuições na universidade (MARIANA).

O campo é grande, mas a gente tem que se impor também (CRIS).

### **3.3.4 Contribuições do curso de Pedagogia na atuação profissional do TAE**

O curso de licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...] e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Conselho Nacional de Educação, 2006).

Essa citação está em consonância com a fala de Mariana quando reflete sobre como a formação em Pedagogia está presente em seu trabalho de TAE, pois o curso, além da docência, destina-se também a outras áreas que demandem conhecimentos pedagógicos. Acrescentamos que as Diretrizes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, após serem instituídas pelo CNE em 2006, ampliam a atuação do pedagogo para além da sala de aula em instituições escolares, para outros espaços. A TAE Cris faz um questionamento: como não atuar em um espaço acadêmico se temos no cerne da nossa formação a educação?

Alice afirma que, na Pedagogia, aprendeu a ter senso crítico, o que hoje permite que ela enfrente os desafios desse cargo dentro da UFRJ.

Eu achei importante, a gente que trabalha na UFRJ, a gente trabalha em uma universidade, num espaço acadêmico, eu acho que essa formação tem tudo a ver, ela está diretamente relacionada ao nosso fazer (MARIANA).

Aqui é o campo todo da educação, o TAE pode atuar. Tudo envolve Educação e Pedagogia [...]. Tudo envolve Educação, que é com que o pedagogo trabalha; a gente trabalha com Educação, se no próprio trabalho de educação a gente não pode atuar, como vamos então? (CRIS).

A Pedagogia me deu senso crítico. [...] Tento ajudar esta universidade a ser mais justa, mais humanitária, e então, toda aquela formação crítica de que falei está me servindo para todos esses enfrentamentos (ALICE).

Com base nessas falas, podemos pensar que existem relações e contribuições da Pedagogia na atuação profissional dos TAEs e que eles constroem essa relação no seu cotidiano do trabalho. Porém fica nas entrelinhas a necessidade do curso de Pedagogia oferecer maior embasamento teórico para os outros espaços em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Quanto à apreciação da atuação profissional, podemos ver nos relatos suas ações no ambiente de trabalho:

Como eu trabalho num lugar que pensa curso de capacitação para o servidor e que recebe propostas de cursos para o servidor, é nesse lugar que a gente pode usar o que aprendeu na Pedagogia (FLOR).

A gente tinha um trabalho muito legal, podíamos ampliar, e assim fazia a visita ao museu e depois eles iam desenhar. E tinha concurso de desenho e os melhores desenhos eram premiados e quem não

tinha os melhores não ganhava nada, aí eu quando via aquilo, quase morri! Foi uma luta para conseguir tirar isso.[...]; é um desenho da criança, é produção dela, quando tinha isso, eu saía da sala, pois eu não aceitava essas coisas. [...] Quer dizer, você tem o pedagogo pra trabalhar junto, mas você não é ouvido (CRIS).

A minha experiência como professora formadora, da Educação Básica, formando professores e aqui na universidade coordenando a Extensão, eu tenho lutado muito para que os professores melhorem as relações com as escolas, pois nas escolas também se produzem saberes, também temos profissionais capacitados. Aprender a respeitar o espaço escolar é também ajudar na relação saúde e educação (ALICE).

Podemos constatar nesses fragmentos de relatos que essa complexidade constitutiva da atuação profissional explicitada por eles, na maior parte dos casos foi encarada como desafio a ser superado; um aspecto comum nas falas é a significativa contribuição dos diversos campos de atuação do pedagogo, seja como especialista supervisor ou como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

E podemos identificar nas narrativas que as experiências profissionais fazem marcas da formação e das vivências no espaço escolar, trazendo para esse novo campo em que estão trabalhando as suas aprendizagens.

- ***Curso de Pedagogia vislumbrando outras possibilidades de atuação?***

Como professor, devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino

*Paulo Freire, 1997.*

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. Percebemos na narrativa a marca do papel do pedagogo dentro de um contexto educativo. Há uma visão reducionista a respeito do profissional pedagogo, focando muito na função docente em sala de aula.

Não mostraram, não, até falaram que se poderia trabalhar na área de recursos humanos na empresa, no hospital, mas só por alto. [...] O

curso me orientou, mas em momento nenhum ele me deu esse campo. Eu que tive que buscar. Eu abri os olhos também quando vim pra cá, aqui na UFRJ foi meu marco em ver que a Pedagogia pode ser focada em qualquer lugar para a aprendizagem (CRIS).

A universidade ainda está nas suas caixinhas, não posso falar de uma área que não está no meu currículo! (ALICE).

Mas acredito que no curso de Pedagogia, até porque me formei em 1997, então era o pedagogo para a escola, não tinha nem outros estágios, era só na escola (FLOR).

A formação de professor limita muito o professor, ele só tem a visão de sala de aula, porque só se vê dentro da sala de aula, não vê a sua atuação fora da sala de aula (CRIS).

No entanto, segundo Ferreira (2009), o Art. 2º da resolução especifica que as

Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como nas áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, expressando o argumento exposto no Parecer CNE/CP nº 5/05: "A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação dos sistemas e das instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas.

Dessa forma, percebem-se claramente as várias possibilidades de formação e atuação do profissional da Educação. Verificamos que 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?

De acordo com o artigo citado, 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. Um aspecto também importante seria a falta de adequação do currículo do curso para fornecer orientações acerca do mercado de trabalho e dos espaços de atuação existentes e que estão por vir para o pedagogo.

### 3.3.5 Sentimentos que atravessam os TAEs na sua relação com a UFRJ

Essas figuras representam muita coisa, me remetem a muitas lembranças. Essa aqui, desse rapaz fazendo uma cara de satisfação, uma cara que conquistou alguma coisa, uma coisa muito importante, de vitória, de conquista. Essas árvores também me lembram o caminho percorrido ou a percorrer, aliás essas árvores aqui me lembram o campo do Fundão.  
*TAE Mariana.*

Essa pergunta com que iniciei a entrevista narrativa foi muito reveladora e inesperada, pois as respostas deram um entendimento do quanto estar na UFRJ traz à tona sentimentos que corroboram para continuar trabalhando, fazer amigos e refletir sobre seus fazeres, sentindo-se privilegiada apesar das lutas diárias. A fala da Mariana reflete esse sentimento: “acho que este caminho aqui ainda tem muita coisa para trilhar”.

Figuras escolhidas



Figura 1

Figura 2

Figura 3

Figura 4

Figura 5

Figura 6

A TAE Flor falou da importância que foi entrar na universidade. A figura um, do homem com expressão de vitória, foi a primeira que escolheu. Também sentiu, quando passou nesse concurso, uma sensação de relaxamento; então selecionou a figura dois, por não ter mais que correr de escola para escola, dar aulas nos três turnos – o que é a realidade dos nossos professores. Três anos

depois, o sentimento de vitória continua, mas a correria não, exceto a correria de uma forma bem melhor.

A TAE Cris sentiu como uma grande conquista passar num concurso público, e a figura um foi a que representou esse sentimento. Após ter entrado na instituição, a figura três a representa; ela conta que “depois que entrei me senti meio assim, muitas perguntas, quase nenhuma resposta”. Depois a figura quatro indica o leque de possibilidades de trabalho dentro da universidade.

Nesse contexto, a TAE Mariana indica a importância e o sentimento de carinho e o privilégio de estar na UFRJ. A figura quatro lembra o Campus do Fundão, os caminhos percorridos ou, como disse ela: “ou a percorrer”. Atualmente, a borboleta, figura cinco, remete à liberdade que se tem na universidade, de “trabalhar, crescer, criar para construir e trocar”.

A TAE Alice pensou na liberdade que a figura 5 traz, porém sentiu-se como a figura 6, um peixe num aquário. Fez o concurso para ter mais liberdade de trabalho e estabilidade. Hoje, alguns sentimentos persistem; conseguiu respeito com os professores e os pares; mudança significativa do peixe do aquário.

Percebemos que as quatro, ao narrarem seus sentimentos pela instituição, apontam problemas, mas têm orgulho de trabalhar nesse espaço. Identifico-me com elas, pois esses sentimentos são os mesmos que tive ao entrar na instituição. Inicialmente a figura da vitória por ter conquistado a vaga; depois, muitos questionamentos e agora a figura da borboleta, que me remete também a liberdade, principalmente por poder fazer mestrado sem preocupações de ordem financeira ou no próprio trabalho.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: SEM ENCERRAR A CONVERSA...**

Freire (1996) afirma que somos seres inacabados e incompletos, e que devemos tomar consciência de que o inacabamento do ser expressa a urgência por uma construção experiencial contínua e inovadora, a qual implica assumir riscos, lutando por uma vivência profissional satisfatória.

Em suas considerações, ele afirma o inacabamento do ser humano; acreditamos que o mesmo ocorre com a pesquisa. Para ele, somos seres humanos e nos formamos ao longo do tempo. Muitas perguntas ainda estão por vir, novas possibilidades, novos olhares, novos TAEs. E, assim, para cada temática e subtemas, novas questões serão formuladas pelos leitores, proporcionando novas possibilidades de escritas.

Nesse momento desenvolvo algumas considerações e sugestões de forma a concluir a pesquisa, mas sem encerrar a conversa.

Sabemos da crise pela qual os educadores passam e as mudanças de paradigmas. No entanto, as mudanças que vêm ocorrendo têm dado oportunidade aos profissionais da educação de narrar suas práticas, suas experiências, sua formação, e assim partilhar suas trajetórias profissionais. Dessa forma é que abordagem (auto) biográfica nasce com o descontentamento das Ciências Sociais sobre os saberes produzidos e para mudar os modos do conhecimento científico.

No presente estudo, os diferentes modos de narrar, ou seja, as histórias de vida e de formação dentre outros, permitiram evidenciar as vozes, assim como ditos e não ditos dos sujeitos para desvelar como as sinfonias da vida vão tecendo o profissional TAE na UFRJ.

Esta pesquisa teve a intenção de investigar os processos identitários dos pedagogos, as táticas construídas pelos TAEs na ressignificação de seus fazeres profissionais e quais são as contribuições da formação acadêmica para que esses profissionais atuem nesses espaços.

A análise desenvolvida sinaliza que a formação é importante na transformação de cada sujeito, e vimos nas narrativas as marcas do processo

da construção identitária da profissão professor. Esse caminho é contínuo e um ato reflexivo sobre as trajetórias de vida.

Os protagonistas das entrevistas narrativas expressaram que o “aprender a ser” e o “fazer-se” professor/TAE se constitui uma atividade complexa e desafiadora, que envolve as dimensões intrapessoais e interrelacionais docentes. Encontramos também nas falas a importância e a influência da família como justificativa para a escolha da formação de professor.

Nesta reflexão sobre a formação de professores, percebemos que os profissionais pesquisados no questionário e na entrevista são conscientes da importância de serem professores reflexivos e entendem a formação como um processo que acontece ao longo de sua trajetória.

Nesse caminho, vimos que a autoformação docente assume diferentes nuances, tendo como referência o cotidiano do trabalho docente, uma vez que se centra em investimentos próprios, significativos para a definição de conhecimentos autônomos, voltados a satisfazer perspectivas da profissão professor e a viabilizar a elevação da qualidade do trabalho docente.

Dessa forma autoformação afirma-se como concepção crítica de desenvolvimento profissional docente e se relaciona com as demandas emergentes no contexto educacional, demonstradas na legislação educacional.

Nesta perspectiva analítica, a formação de professor e a autoformação são próprias da trajetória dos técnicos em assuntos educacionais. A dimensão da identidade profissional dos TAEs foi narrada, e eles expressaram o papel que exerce na consolidação de uma vivência profissional apoiada na interpretação e na reflexão do saber ser e do saber fazer inerentes às atividades educacionais. Essas identidades se entrecruzam nas identidades do profissional docente, e ser TAE pedagogo não é ter atividades de professor, mas desenvolver atividades pedagógicas nos diferentes espaços da universidade.

Confirmando essa reflexão, relembramos o questionamento da TAE Cris: “como não atuar em um espaço acadêmico, se temos no cerne da nossa formação a educação?”.

Tanto os questionários como as narrativas dão pistas para refletirmos com Certeau (2009) sobre as táticas que esses profissionais desenvolvem para agir, modificar e trabalhar com o imprevisto. Talvez essa seja a resposta para tal questionamento.

Consideramos que a contribuição do curso de Pedagogia na atuação desses profissionais foi positiva, não que a formação aponte novas possibilidades, mas no questionário e nas entrevistas narrativas identificamos que essa formação traduz-se em significados para esse novo campo de atuação.

Verificamos que as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, a LDB nº 9.394/96 e o Conselho Nacional de Educação estão em consonância na ampliação da atuação do pedagogo para além da sala de aula. Entretanto, ficou claro que os cursos de Pedagogia em que as entrevistadas formaram-se não refletiram ou vislumbraram outras possibilidades de atuação desse profissional, formando-os para atuar em diferentes contextos sociais além da escola.

O questionário mostrou de maneira ampla dados que consideramos importantes para o entendimento do processo identitários do TAE no todo. São licenciados de diferentes graduações, com um grande número qualificado com mestrado. Trabalham em diversos espaços da universidade, em sua maioria desenvolvem trabalho administrativo-pedagógico, confirmando a reflexão que fizemos sobre as táticas que elaboram para modificar seu cotidiano de trabalho procurando dar sentido ao seu fazer. Como na fala de um respondente: “Creio que o principal desafio dos TAEs está em afirmar a singularidade das atribuições do seu cargo...”. Sentem-se parcialmente realizados, e a maioria dos respondentes toma decisões autônomas no seu local de trabalho. Desenvolvem novas propostas de trabalho, desafiando-se frente aos sujeitos e aos espaços de trabalho.

Nas contribuições da formação em Pedagogia, foi importante verificar que mais de 70% consideram que o curso é importante para seus fazeres, para o exercício de suas funções.

Por esta pesquisa, podemos repensar a formação de pedagogos a partir dos vários contextos pedagógicos, das situações vivenciadas nos diversos

cotidianos. Como reflexões futuras, relato a resposta de um TAE no questionário: “A UFRJ (PR4) precisa criar uma política mais efetiva de RH para acompanhar e combater os casos de desvio de função dos TAEs”.

Este estudo sinaliza que a formação de pedagogo deve englobar o perfil que esse profissional assume na atualidade. Acredita-se ser fundamental ter uma formação para a atuação em diferentes contextos sociais.

Entendemos que os estudos com os TAEs têm muito a contribuir para o seu processo identitário. Percebo que procuramos valorizar a vida profissional desses educadores, mas também seus saberes, suas histórias, origens, problemas, que acabam influenciando sua prática (TARDIF, 2014).

Acredito que o processo identitário desse profissional esteja em construção e esta não é engessada, pois as ações pedagógicas estão em movimento no tempo e nos espaços. Os TAEs utilizam as táticas procurando momentos oportunos para possibilidades de ganho, não como privilégio, mas para atuar em seus espaços de trabalho.

Desse modo, espero que este trabalho dissertativo venha contribuir com novos olhares, novas possibilidades de questões e descobertas para os TAEs ou qualquer profissional que esteja procurando fazer seu trabalho dentro de qualquer instituição. Por isso, tenciono acabar este trabalho sem encerrar a conversa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e Faculdades de Educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, nº 92, p. 959-982. Especial – Out. 2005. Disponível em: [<http://migre.me/827QG>]. Acesso em: 23/01/2013.

ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. *Decifrando o pergaminho - os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis, 2008. p. 13-27.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, p.51-64, julho,RJ, 2001.

ANFOPE. Documento para subsidiar discussão na audiência pública regional – Recife – 21/03/01. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife>.

ANFOPE. Documento final 15º Encontro Nacional :Políticas de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação no contexto dos anos 2000. Disponível:[http://www.fe.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/DocFinal\\_15o\\_EncontroNacional2010.pdf](http://www.fe.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/DocFinal_15o_EncontroNacional2010.pdf)..

ARAÚJO, Mairce da Silva, MORAES, Jacqueline d Fátima dos Santos Moraes. *Vozes da Educação: Formação de professores, narrativas*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

AUSTIN, J.L. *Como haver cosas com palabras*. Barcelona: Paidós,1988. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) Hall Stuart, Woodward Kathryn. *Identidades e Diferenças: a perspectiva dos estudos culturais* , Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida, a pesquisa e seus métodos*. Natal, RN: EDUFRN;São Paulo: Paulus, 2010.

BENJAMIN, Walter. *O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*.In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*.São Paulo: Brasiliense,1994,p.197-221.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

\_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. *Origem do drama barroco alemão*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1984.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BRAGANÇA, Inês F. S. A produção do saber na escola: possibilidades emancipatórias da narração na formação permanente do educador. *Contexto & Educação*, v.13, p.97-124, 1998.

\_\_\_\_\_. *Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional*. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

\_\_\_\_\_. *Histórias de vida e formação de professores/as: diálogos entre Brasil e Portugal*. Évora, Portugal, Tese de Doutorado, 2009

\_\_\_\_\_. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. *Educação*, Porto Alegre, v.34, n2, p.157-164, maio/ago.2011.

\_\_\_\_\_. LAÉLIA Carmelita P. M. Formação e profissionalização docente no Brasil: instituições, práticas educativas e história. *Rev.Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 05, n. 09, p. 43-62, jan.- jul., 2013

\_\_\_\_\_. MAURICIO, Lúcia V. *Histórias de vida e práticas de formação*. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). (Auto) Biografia: formação, territórios e saberes. SP: Paulus, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.9394/96. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. (1999). Parecer/CEB nº. 01/1999. Institui as DCN para a formação de professores na Modalidade Normal em Nível Médio.

\_\_\_\_\_. (1999). Parecer/CES nº. 970/1999. Trata do Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia.

BRASIL, MEC. Comissão de Especialistas de Pedagogia. Descrição do Curso de Pedagogia, disponível em [www.mec.gov.br/sesu/cursos](http://www.mec.gov.br/sesu/cursos) Acesso em 12/08/2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 251/1962. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 11, p. 59-65, 1963a.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969a.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP Nº133/2000.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 5/2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: CNE, Brasília, 13 dez. 2005b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, p.11.

\_\_\_\_\_. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 3/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. CNE, Brasília, 21 fev. 2006a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>, Acesso em: Junho. 2013.

BORGES, *Luís Paulo Cruz Borges*. Currículo como espaço-tempo de construção de identidades: A pedagogia em questão. *Educação em destaque*, Juiz de fora, v. 3, n.1, p. 57-72, 1º sem. 2010.

BRITO, Antonia E.; LIMA, Maria da G.S.B. *Pesquisa narrativa no contexto educacional: entre a escrita, a formação e a reflexão*. IN : CARVALHO, Maria Vilani(org) *Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas*. Curitiba: CRV, 2011.

BRITO, Antonia. E. *Narrativa Escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores*. In: Moraes, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Orgs.) *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação*. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 52-67.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professor: busca e movimento*. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

CARVALHO, Maria Vilani (org) *Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas*. Curitiba: CRV, 2011.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*, 19.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CATANI, Denice. Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade. *Educar*, Curitiba, n. 37, p. 77-92, maio/ago. 2010. Editora UFPR.

CORAZZA. Sandra Mara. *Pesquisa-ensino: o "hífen" da ligação necessária na formação docente*. ESTEBAN, Maria Teresa: ZACCUR, Edwiges. Professora-pesquisadora – uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 55-70.

CONERTON, P. *Como as sociedades recordam*. Oeiras, Portugal:Celta IN: SÁ, Pereira, Celso. *Sobre o campo de estudo da memória social: Uma perspectiva psicossocial*. (PP.290-295) Rio de Janeiro, RJ: Editora do Museu da República, 2007. Disponível em: [www.scielo.br/prc](http://www.scielo.br/prc)

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 5/2005. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 3/2006. Reexame do Parecer 5/2005. Fevereiro de 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - licenciatura. Maio de 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

CRUZ, Giseli Barreto da. *70 anos do curso de pedagogia no brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1187-1205, set./dez. 2009 1187. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

\_\_\_\_\_. *O curso de Pedagogia no Brasil na visão de Pedagogos primordiais*. 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu – MG, p.1-16, out, 2008.



CUNHA, Luiz Antonio, (1980). *A universidade temporã*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.23, n.1-2, jan/dez.1997.p.185-195

\_\_\_\_\_. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 1998.

BRASIL. Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

\_\_\_\_\_. 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.

DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.19, n.62, p.13-30, abr. 1998a.

\_\_\_\_\_. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.19. n. 64, p. 87-103, set. 1998b.

\_\_\_\_\_. *A crise das identidades. A Interpretação de uma mutação*. Edições Afrontamento,2006

FAGALI, Eloisa Quadros. *Psicopedagogia Institucional Aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula*\Eloisa Quadros Fagali e Zélia Del Rio do Vale. Ilustrações de Francisco Forlenza' 9 ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2008.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *A Universidade Federal do Rio de Janeiro: origens e construção (1920 a 1965)*, PROEDES/FE/UFRJ. IN : Oliveira ,Antonio(org). *A universidade e os múltiplos olhares de si mesma Rio de Janeiro*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Fórum de Ciência e Cultura, Sistema de Bibliotecas e Informação,2007

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; LIMA, Helena Ibiapina. *A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ):origens, construção e desenvolvimento*.IN: A

*universidade no Brasil: Concepções e modelos*, Marília Morosini, organizadora. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira, 2006.297 p.

\_\_\_\_\_. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Dossiê: política de educação superior no Brasil no contexto da reforma universitária*. Educ. rev. no. 28 Curitiba July/Dec. 2006

\_\_\_\_\_. A Universidade Federal do Rio de Janeiro: das origens à construção (1920 a 1965).Rio de Janeiro:Editora UFRJ/Inep,2000.v.1

FERNANDES, Gláucia Braga Ladeira. Dissertação de Mestrado. *Universidade e inserção profissional: um estudo de egressos das Licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Programa de Mestrado em Educação da UERJ-FFP, 2011.

FERNANDES, Neiva Santos Masson. Dissertação de Mestrado. *Quem quer professor ou professora? Um estudo com graduandos dos cursos de licenciatura da Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Programa de Mestrado em Educação da UERJ-FFP, 2013.

FERREIRA, Rodolfo. Entre o Sagrado e o profano: o lugar social do professor. Rio de Janeiro: Editora Quartet,1998

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: A gestão da educação: como *gêrmen* da formação. *educ. soc.*, campinas, vol. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006:

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo:Paz e Terra,1996

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

FILHO, João Cardoso Palma. Políticas de formação professores para a educação básica: a proposta federal e a do estado de São Paulo *Revista Múltiplas Leituras*, v.2, n.2, p. 205-218, jul. /dez. 2009.

FONTOURA, Helena Amaral da; Tavares, M.T.G.(ORG.). *Trabalho docente: experiências formativas e inserção profissional*. Niterói: Intertexto, 2013.

FONTOURA, Helena Amaral da. *Analisando dados qualitativos através da tematização*. In FONTOURA, Helena A.(Org.) *Formação de Professores e Diversidades Culturais: múltiplos olhares em pesquisa*. Coleção “Educação e Vida Nacional”. Niterói, Intertexto, 2011. (p.61-82)

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALLIANO, A. Guilherme. *Sociologia: caracterização geral*”.In: Introdução à Sociologia. São Paulo: editora Harbra Ltda,1986.p.5-23.

GARCIA, Alexandra. Sentir fazer pensar: Nilda Alves e a formação de professoras e professores. *Revista teias&page*. v.13, n.29 , 2012 .N.ESPECIAL

GATTI, Bernardete A. *Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo*. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p.65-81, julho, 2001.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

HALL, Stuart. *Identidade Cultural na pós-modernidade*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HAIR, J. F.; BABIN, B.; MONEY, A.H.; SAMUEL, P. *Fundamentos métodos de pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras,de formadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br>>.

\_\_\_\_\_. *Experiências de vida e formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr ,n.19, 2002.

LAKATOS, Eva M ; MARCONI, Marina de A. *Sociologia Geral*. 7. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2006.

LAKATOS, Eva Maria. *Sociologia Geral*. São Paulo: Atlas, 1982.IN OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de. *A casa de Minerva: entre a ilha e o palácio: os discursos sobre os lugares como metáfora da identidade institucional*. Rio de Janeiro, 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Memória Social

LE GOFF, Jaques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo, Cortez, 1999.

LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida (pulsações)*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

\_\_\_\_\_. *Delicadeza*. In: *Descoberta do Mundo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

\_\_\_\_\_. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

LINHARES, Célia – Experiências Instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. *Revista da Educação Pública*, n.31,v.16 , p.139-160, mai-ago.2007 Cuiabá.

LOBATO, Monteiro; *Memórias de Emília*. São Paulo: Brasiliense, 1950.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EDU, 1986.

LUZ, Thaizi H.B.e Silva, CABRAL, Carmem L. de Oliveira. *O Devir do Pedagogo: o tornar-se o que se é*. IN: CARVALHO, Maria Vilani (org). *Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas*. Curitiba: CRV, 2011.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1999.

MENDONÇA, Ana Waleska. *Anísio Teixeira e a universidade de educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. *A universidade do Brasil*. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Ago, n°14.131-149.2000  
<<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>>acessado em 11 /10/2013

MENDONÇA, Ana Waleska; NUNES, Clarice. *Escola e cidadania: aprendizado e reflexão*. Salvador: UFBA: EGBA, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MOGONE, J. A. *De alunas a professoras: analisando o processo da construção inicial da docência*. 2001. 155 f. Dissertação (Mestrado em educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

MOTA, Kátia Maria S. A escrita de si nos tempos formativos da pós-graduação: leituras entrecruzadas de memoriais acadêmicos. IN: *Pesquisa (auto)biográfica: Narrativas de si e formação*. ORG. Maria da Conceição Passegi, Paula P. Vicenti, Elizeu C. de Souza, Curitiba, PR, 2013.

MOROSINI, Marília. (org.) *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MOYSÉS, Gerson Luís Russo; MOORI, Roberto Giro. *Coleta de dados para a pesquisa acadêmica: um estudo sobre a elaboração, a validação e a aplicação eletrônica de questionário*. Foz do Iguaçu, PR, Brasil, 2007. XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção.

NETO, R. V. N. *Impacto da Adoção da Internet em Pesquisas Empíricas: Comparações entre Metodologias de Aplicação de Questionários*. Anais do Enanpad, 2004.

NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1995

\_\_\_\_\_. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora 1999.

\_\_\_\_\_. FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de. *A casa de Minerva: entre a ilha e o palácio: os discursos sobre os lugares como metáfora da identidade institucional*. Rio de Janeiro, 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Memória Social.

\_\_\_\_\_. *A universidade e os múltiplos olhares de si mesma*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Fórum de Ciência e Cultura, Sistema de Bibliotecas e Informação, 2007.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis* - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

\_\_\_\_\_. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PINEAU, Gaston. *A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a conformação*. IN: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias(org). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.p.99-118.

PINTO, Umberto de Andrade. *O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de Complementação pedagógica*. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006b, p. 153-198.

PIO, Alessandra. *Técnicos em assuntos educacionais do Colégio Pedro II: história, identidade e limites de atuação / Alessandra Pio*. Rio de Janeiro: UFRJ/FE/PPGE, 2012. Dissertação de Mestrado.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, 5(10), 1992. p. 200--212.

RUIZ, João Álvaro. *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996

SÁ, Pereira, Celso. *Sobre o campo de estudo da memória social: Uma perspectiva psicossocial*. (PP.290-295 ) Rio de Janeiro, RJ: Editora do Museu da República, 2007. Disponível em: [www.scielo.br/prc](http://www.scielo.br/prc)

SANTOS, Boaventura Sousa. *A Queda do Angelus Novus: O Fim da Equação Moderna entre Raízes e Opções*. In: \_\_\_\_\_. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3ª ed. - São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção para um novo senso comum; v. 4) p. 51-92.

\_\_\_\_\_. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo:Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) Hall Stuart, Woodward Kathryn. *Identidades e Diferenças: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

SILVA, Luis Fernando. *Tendências na Administração Pública Federal para a Gestão de Pessoas*. IN: Publicação Especial do Encontro de Carreira. Sindicato dos Trabalhadores em Educação da UFRJ, Maio 2012.

SCHEIBE, Leda. *Formação e identidade do pedagogo no Brasil*. In: X ENDIPE, *Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&M, 2000. p. 9-22.

SOUZA, Elizeu. C. A arte de contar e trocar experiências: Reflexões teórico-metodológicas sobre as histórias de vida em Formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p.22-39, abr. 2006a.

\_\_\_\_\_. *A formação como processo de conhecimento: histórias de vida e abordagem (auto) biográfica*. In: ARAÚJO, Mairce et al (Org.). *Vozes da educação: memória, história de professores*. Petrópolis: DP&A, 2008, p.85-102.

\_\_\_\_\_. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006b.

PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. *Memorial de formação: quando as memórias narram história de formação*. In: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura (Org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas: Graf, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ:Vozes,2014.

THIESEN, Icléia; SANTANA, Marco Aurélio. *O (im) possível esquecimento e os processos de ressignificação da Memória Social*. Usos do Passado – XII Encontro Regional de História. Rio de Janeiro, 2006. IN: OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de. *A casa de Minerva: entre a ilha e o palácio: os discursos sobre os lugares como metáfora da identidade institucional*. Rio de Janeiro, 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Memória Social.

THOMSON, A. *Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias*. In: PERELMUTTER, D. & ANTONACCI, M. A. (org.). *Ética e História Oral*. Projeto História. *Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História da PUC-SP*. São Paulo. n. 15, abr. p. 51-84, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1992.

VIANNA, Claudia. *Os nós dos — nós”: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Ricardo. *Identidades pessoais*. Lisboa, Ed. Colibri, 2009

\_\_\_\_\_. *Estratégias de gestão dos processos de aculturação: as identidades pessoais com processos em gerúndio*. VII Congresso Português de Sociologia, 19 a 22 de junho 2012- sociedade crise e reconfigurações.

VIEIRA, Suzane da Rocha. *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?* 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

ZANATTA, Mariana. S. *Nas Teias da identidade: Contribuições para a discussão do conceito de identidade na teoria sociológica*. Perspectiva, Erechim. v.35, n.132, p.41-54, dezembro/2011.

WIKIPÉDIA, Enciclopédia livre. Cédula de identidade. Disponível em <1  
[http://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9dula\\_de\\_identidade.>](http://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9dula_de_identidade.>)Acesso



## APÊNDICES

### Número 01: Contrato de trabalho pedagógico-acadêmico

A realização das “entrevistas narrativas”, no contexto da pesquisa *Pedagogos que atuam como técnicos em assuntos educacionais na UFRJ* tomam como pressupostos deontológicos os seguintes princípios:

- implicação voluntária;
- confidencialidade dos nomes dos/as entrevistados/as e dos respectivos locais de trabalho;
- gravação e transcrição de todas as entrevistas pela investigadora;
- leitura e revisão, pelo/a entrevistado/a, da transcrição de todas as entrevistas realizadas, destacando-se o caráter de revisão pontual que não altere o conteúdo nem a característica de oralidade;
- realização da análise de conteúdo das entrevistas pela investigadora;
- o conteúdo do trabalho constituirá material empírico para o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado em Educação; assim, será efetuada uma análise tendo em vista os objetivos da investigação;
- os entrevistados/as autorizam a inclusão da análise realizada pela investigadora, bem como de citações e fragmentos das narrativas na dissertação, como em caráter editorial, incluindo artigos, livros e trabalhos acadêmicos em geral;
- os entrevistados deverão receber uma cópia digitalizada do trabalho final, ou seja, da dissertação de mestrado;
- a realização das entrevistas apresenta natureza essencialmente pedagógica, de formação e pesquisa.

## Número 02: Carta de cessão

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
**Faculdade de Formação de Professores**  
**Mestrado em Educação**

Pedagogos que atuam como técnicos em assuntos educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro: caminhos e encruzilhadas dos processos identitários.

*Silvia Helena Ferreira da Silva*

### **Servidores TAEs da UFRJ**

Eu,

---

—, identidade nº \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que cedo os direitos das entrevistas narrativas realizadas no contexto da investigação intitulada “Pedagogos que atuam como técnicos em assuntos educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro: caminhos e encruzilhadas dos processos identitários”, para Silvia Helena Ferreira da Silva, aluna do mestrado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e técnica em assuntos educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, SIAPE 2282739, com objetivo de sua utilização, integralmente ou em parte, sem restrições de prazos, para sua dissertação de mestrado, bem como em trabalhos acadêmicos de natureza essencialmente pedagógica, de formação e pesquisa, incluindo comunicações orais e/ou publicações.

Autorizo, ainda, a publicação em livros, artigos e trabalhos científicos do texto integral da “entrevista narrativa” escrito pela referida servidora, da qual tomei conhecimento.

---

Assinatura

## Número 03: Análise temática

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
 FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
 ORIENTADORA: Prof. Inês Ferreira de Souza Bragança  
 ORIENTANDA: Silvia Helena Ferreira da Silva

### Legenda

**Azul:** Destaques temáticos relevantes.

**Vermelho:** Reflexões significativas.

**Verde:** Recorrências na fala que indiquem definições e conceitos.

**Marrom:** Todos os destaques referidos aos sentimentos pela UFRJ.

### Quadro das narrativas temáticas

TEMAS	TAEs e suas narrativas			
	TAE Flor	TAE Cris	TAE Mariana	TAE Alice
<p><b>Tema:</b> Memórias da trajetória na formação acadêmica</p> <p><b>Reflexões</b></p>	<p>Eu fiz o Ensino Normal numa escola de freira. Tinha Contabilidade (não gosto de matemática), tinha Análise Clínica (que também não me chamava a atenção) e o magistério. Fiz o magistério, percebi que só o magistério era pouco, pois o magistério ensinava pouca teoria e mais aquela coisa de plano de aula, desenho... O magistério não dava, tinha que fazer uma complementação.</p> <p>Desde o meu primeiro vestibular foi na área de Educação, aí tentei História, mas não passei e depois tive a oportunidade de fazer Pedagogia. (...) Podia ter feito outras escolhas, mas escolhi Pedagogia.</p> <p><i>Formação continuada</i></p> <p>Eu tinha feito magistério, faculdade, mas muita coisa eu não sabia. Eu fui até o Kumon para aprender matemática. Eu</p>	<p>As escolhas...</p> <p>Comecei o segundo grau fazendo contabilidade</p> <p>E descobri que não era isso que eu gostava. Casei, tive minha filha e só depois que me descobri como mãe e aí minha irmã abriu uma creche e falou comigo para eu tentar fazer o curso normal, de formação de professores. Descobrir a profissão e eu me redescobri, realmente a profissão que eu queria da minha vida, ser professora.</p> <p>fiz o curso de formação de professor, os estudos adicionais que na época tinha, e depois fui para o nível superior, pra faculdade, decidi fazer uma pós em psicopedagogia pra poder orientar meus alunos e tal.</p> <p>. E aí a minha vida</p>	<p>A graduação marcando sua vida:</p> <p>Eu sempre estudei em escola privada. Essa faculdade vai ser um marco na minha vida, porque eu fiz a graduação lá e os professores incentivaram a gente, eram professores amigos, acolhiam muito a gente, então eu me sentia em casa</p> <p>estudo que mais gostei foi a graduação. A graduação marcou muito a minha vida.</p> <p>Ela me ajudou a ter um novo olhar sobre a educação, a ter um novo olhar sobre os alunos</p> <p>engraçado, eu dava aula pela manhã e a noite eu era aluna, era o contrário e isso me fez crescer, fazendo essas duas coisas juntas.</p>	<p>Mas iniciei fazendo Engenharia, mas larguei para fazer Pedagogia, pois a minha vida sempre foi trabalhar com educação.</p> <p>A minha família já vem desenvolvendo esse trabalho na área de ensino há muito tempo. Meu bisavô, tio avô e assim sempre estive nesse processo, desde os 16 anos eu trabalho como professora.</p> <p>Depois fiz uma especialização e vivia dentro da UFF.</p> <p>Eu não tive uma formação tradicional, e isso foi muito bom.</p>

	fui fazer pós-graduação em Psicopedagogia para entender esse comportamento...	continua assim, agora que estou aqui eu pretendo fazer o mestrado, o doutorado, eu continuo a buscar cada vez mais.		
<b>Tema:</b> Memórias das experiências profissionais	<i>Gestão</i> <b>Oportunidade de trabalhar como direção de escola, gestor de escola, no distrito, fui ser diretora numa escola pequena, mas eu era diretora e pedagoga porque não tinha.</b> E foi ali que vi o que era ser pedagoga, a função do pedagogo, o tanto que era importante a escola e o tanto que ele faz o diferencial e depois eu fui ser professora do curso de Pedagogia.  O setor que eu trabalho... Ele sim, o pedagogo pode pensar questões pedagógicas... Talvez a cabeça não seja tão aberta como o pedagogo.	Entrada na UFRJ: Desvio de função Quando eu entrei como TAE na UFRJ, no início eu me assustei um pouco, porque estava lá escrito no edital do concurso que o cargo era pra supervisão, então quando eu entrei me falaram que ia ficar em turma e eu perguntei se supervisão era pra ficar em sala de aula e disseram que eu teria que atuar como professora, realmente ali dentro, eu teria que aceitar ou não Confesso que eu quis desistir, pois eu fiz o concurso pra sair da sala de aula, queria buscar outras coisas, pois quase 20 anos no magistério...  Aí todo mundo começou a dizer que era um emprego público, tem estabilidade e fui, mas fiquei muito desanimada com isso, muito mesmo. Mas como era uma coisa que eu gostava também, fui levando, levando, porém com muita dificuldade.  ... Fiz o curso de formação de professor, os estudos adicionais que na época tinha, e depois fui para o nível superior, pra faculdade, Crianças com dificuldades de aprendizagem me incomodavam muito... Decidi fazer uma pós em psicopedagogia pra poder orientar meus alunos e tal.	Memórias dos 1º empregos:  O meu primeiro emprego eu tinha 16 anos, era uma butique de roupas masculinas, era temporário de natal. Aí eu comecei a trabalhar em outra loja... Na carteira estava assistente de vendas, mas era recepcionista e ficava auxiliando os vendedores e foi muito legal.  ... Fui estudar no Brasas e havia um cartaz para secretária e eu me candidatei e fui selecionada, aí era melhor porque o salário era melhor, eu pude estudar inglês de graça, Início da UFRJ Época de prestadores de serviço: Quando eu entrei na UFRJ em 1989 eu estava recém-formada, e estava procurando emprego. Aí surgiu essa oportunidade para trabalhar como prestadora de serviço; ... A universidade estava passando por uma fase de estrangulamento e era um período que estava proibido concurso, então entravam como prestadores de serviço. Algumas pessoas saíram outras ficaram. Acredito que a grande maioria tenha ficado. Muitas pessoas dos que ficaram saíram no PDV nos anos 90. E aí, quando veio a proposta de sermos incorporados na folha, eu era jornalista, mas trabalhava na PR3 (finanças) e aí o pró-reitor achou que era mais adequado ter uma TAE do que uma jornalista na PR3. . E eu fui enquadrada	Trajectoria e Impressões da /na UFRJ Cada um tem a sua história de vida. Sou professora e pedagoga  Desde os 16 anos eu trabalho como professora. Mas o que mais me deixou assim admirada foi a questão de acharem que o técnico é inferior ao professor, que é subalterno ...não queriam que eu usasse o título de professor na frente do nome, pois eu não era professore e começaram a fazer um monte de corte...
<b>Reflexões</b>				

			<p>como TAE e nem fui ouvida</p> <p>Eu fui chefe de gabinete Tinha um trabalho bastante administrativo</p> <p>Quando eu entrei na UFRJ em 1989 eu estava recém-formada, e estava procurando emprego. Aí surgiu essa oportunidade para trabalhar como prestadora de serviço;</p> <p>O campus do Fundão, que pra muita gente é uma coisa árida, ainda hoje é assim, imagina há mais de 20 anos.</p>	
<p><b>Tema:</b> Contribuições do curso de Pedagogia para o trabalho do TAE</p> <p><b>Reflexões</b></p>	<p>Possibilidades:</p> <p>. Mas acredito que no curso de Pedagogia, até porque me formei em 1997, então era o pedagogo para a escola, era só na escola. Hoje tem pedagogo nas empresas, na saúde, quando eu me formei não, era só pedagogo na escola, outras possibilidades não.</p> <p>Eu não via o que o pedagogo iria fazer dentro da UFRJ, ele ia ser secretário de um professor, ficava me perguntando... Hoje eu sei que tem pedagogo em vários lugares, até no Museu Nacional... Porque na verdade eu não entendia o que pedagogo ia fazer naquele espaço de educação superior, até porque eu tive uma experiência como pedagoga de ensino fundamental II e ensino médio.</p> <p>Eu dei sorte de cair num lugar que planeja cursos, que tem muitos TAEs que estão fazendo serviço administrativo como se fossem assistentes administrativos, pois a função do TAE não é bem definida, mas será que o professor vai dar cobertura pro inferior a ele, dar proposta e planejar? Não sei.</p> <p>Contribuições da Pedagogia</p> <p>Como eu trabalho num</p>	<p>Não mostraram não, até falaram que se poderia trabalhar na área de recursos humanos na empresa, no hospital, mas só por alto. E eu também não tinha conhecimento das pessoas que trabalhavam, eu nunca vi trabalhando em hospital, em empresa, já vi psicólogos, eu vejo trabalhando em outros campos, mas na pedagogia não vejo.</p> <p>Brechas</p> <p>, que o campo é grande, mas a gente tem que se impor também.</p> <p>Campo da educação</p> <p>Aqui é o campo todo da educação, o TAE pode atuar. Tudo envolve educação e pedagogo. Pode ser antropólogo, biólogo, até no hospital universitário. Tudo envolve educação que é com que o pedagogo trabalha, a gente trabalha com educação, se no próprio trabalho de educação a gente não pode atuar, como vamos então?</p> <p>Acho que nem ele mesmo, não tem essa visão, não tem... O pedagogo professor não tem essa visão, ele está acostumado pois a formação d professor limita muito o professor</p>	<p>O curso de pedagogia me orientou muito, mas eu descobri isso atuando. O curso me orientou, mas em momento nenhum ele me deu esse campo. Eu que tive que buscar. Eu abri os olhos também quando vim pra cá, aqui na UFRJ foi meu marco em ver que a pedagogia pode ser focada em qualquer lugar para a aprendizagem.</p> <p>Tinha concurso de desenho e os melhores desenhos eram premiados e quem não tinha os melhores não ganhava nada, aí eu quando via aquilo, quase morri! Saía da sala... Hoje foi uma luta para conseguir tirar isso.</p> <p>... É um desenho da criança, é produção dela, quando tinha isso, eu saía da sala, pois eu não aceitava essas coisas. Quer dizer, você tem o pedagogo pra trabalhar junto, mas você não ouve, porque quem trabalhava era bióloga, não tinha formação pedagógica.</p> <p>Eu achei importante, a gente que trabalha na UFRJ, a gente trabalha em uma universidade, num espaço acadêmico, eu acho que essa formação tem tudo haver</p> <p>Eu acho assim, que essa reflexão, essa questão</p>	<p>A Pedagogia me deu senso crítico. Quando eu terminei em 1982 era o início da modificação de uma Pedagogia controladora...</p> <p>A minha experiência como professora formadora, da educação básica, formando professores e aqui na universidade coordenando a extensão eu tenho lutado muito para que os professores melhorem as relações com as escolas pois nas escolas também se produz saberes, também temos profissionais capacitados. Aprender a respeitar o espaço escolar e também ajudar na relação saúde e educação.</p> <p>Tento ajudar a essa universidade a ser mais justa, mais humanitária e então, toda aquela formação crítica que falei está me servindo para todos esses enfrentamentos.</p> <p>Um olhar para os TAEs</p> <p>Eu tenho sentido os TAEs oprimidos e outros estão aceitando determinadas</p>

	<p>lugar que pensa curso para o servidor e que recebe propostas, então é nesse lugar que a gente pode usar o que aprendeu na pedagogia...</p> <p>Acho que o pedagogo e professor, alguém que tenha licenciatura, para poder conseguir enxergar além,</p> <p>Eu tive sorte de cair num lugar onde a gente pode pensar como um pedagogo, pensar num aprendizado para além da execução, um aprendizado de abrir, de refletir sobre a prática diária dele (servidor) sobre as ações dentro da universidade.</p> <p>O pedagogo é aquele que enxerga o todo, o professor de licenciatura pode ficar preso à disciplina dele, na área dele e não consiga ver além, já o pedagogo não, tem uma visão mais geral da educação, não fragmentada das disciplinas.</p>	<p>ele só tem a visão de sala de aula, porque só se vê dentro da sala de aula, não vê a sua atuação fora da sala de aula,</p>	<p>dessa formação, ela está o tempo inteiro colocada no nosso trabalho, seja ele qual for.</p> <p>Acho que me deu mais subsídios, esse curso, pra enxergar algumas sutilezas de trabalho na Casa da principalmente que foi quando eu estava trabalhando durante a minha formação. E não foi a toa.</p> <p>Eu gosto de gente.</p> <p>Eu acho que o TAE realmente é um coringa. Ele é um profissional que pode ter diversas atribuições na universidade. Eu sei que isso gerou, criou uma certa angústia, um certo incômodo que montou inclusive o evento que a gente se conheceu, pois estavam sendo subutilizados</p> <p>. Eu dei sorte, nunca fui subutilizada, eu acho porque eu dei a sorte de me identificar com os trabalhos com os quais eu fazia; embora eles tenham sido em lugares diferentes.</p> <p>Se fosse hoje eu não me aposentaria, ainda tenho muito que contribuir e aprender. Acho que esse caminho aqui ainda tem muita coisa pra trilhar.</p> <p>Então o TAE tem essa sorte, do cargo ele pode te levar a fazer muitas atividades.</p>	<p>funções que não são a deles...</p> <p>A universidade desvaloriza a história do servidor.</p>
<p><b>Sentimentos iniciais e atuais sobre a UFRJ</b></p>	<p>Inicial: A primeira figura que é de uma comemoração, tai uma vitória muito grande. E ao mesmo tempo que é uma vitória, uma sensação de relaxamento, de não ter que correr como antes</p> <p>Uma sensação de alívio no sentido de, não tenho mais que correr tanto, não tenho mais de me preocupar com o ano que vem, e o próximo ano e a eleição para prefeito, o que vou fazer, como vai</p>	<p>Inicial: Primeiro a figura do homem vitorioso, de uma grande conquista, você passar num concurso com milhares de pessoas, e depois que entrei me senti meio assim, muitas perguntas, quase nenhuma resposta.</p> <p>Essa figura de caminhos, um leque se abriu, porque além de eu ter essa conquista eu vi que ali dentro eu tinha um leque de opções que eu posso trabalhar, não ficar</p>	<p>Inicial: Essas figuras representam muita coisa, me remetem a muitas lembranças. Essa aqui desse rapaz fazendo uma cara de satisfação, uma cara que conquistou alguma coisa, uma coisa muito importante, cara de satisfação, de vitória, de conquista. Essas árvores também me lembram o caminho percorrido, ou a percorrer, aliás essas árvores aqui me lembram o campo do Fundão.</p> <p>Quando eu entrei na</p>	<p>Inicial: Eu vim para ter mais liberdade de trabalho e estabilidade. Achei que ia ser muito útil à universidade. Fiquei feliz de ter entrado na UFRJ, achei que teria liberdade e autonomia para poder criar. Achei que ia ser uma borboleta, pela liberdade, mas eu me senti um peixe num aquário.</p> <p>E Hoje? Alguns persistem. Eu</p>

	<p>ser então, tivesse desacelerado. A sensação de relaxamento, igual a figura, acabou a corda.</p> <p>E Hoje? Três anos depois o sentimento de vitória continua, mas a correria não, pois trabalho num setor que está crescendo e quando penso que vou relaxar o chefe só pedindo e a parte do relaxar...</p>	<p>presa a uma coisa só. Alguma figura, acho que essa aqui, que as perguntas estão até hoje. (figura dos pontos de interrogação) Continuo buscando, buscando, pretendo também estudar, fazer mestrado, é o caminho, perguntas, perguntas, estou me movimentando, não ficar parada.</p> <p>E Hoje? Eu continuo sentindo ainda aquele monte de perguntas. Muitas perguntas. Eu sinto que estou aqui, mas não estou parada.</p> <p>. Me acho vitoriosa</p>	<p>UFRJ em 1989 eu estava recém formada, e estava procurando emprego</p> <p>Fui tão bem recebida lá que eu senti um clima, eu estava falando pra você no início, que eu gosto muito</p> <p>Mas eu realmente te falo que somos privilegiados, porque a gente trabalha numa universidade de ponta e eu acho que quem quer aprender, crescer tem todas as oportunidades, na verdade, só não aproveita quem não quer</p> <p>E Hoje? Eu continuo acreditando. Claro que tenho muita experiência na universidade e tem coisas que desanimam. Esse engessamento exagerado e tal, mas por outro lado tem tanta coisa legal. Quando eu vejo uma notícia no jornal, na TV, na imprensa, uma conquista da UFRJ eu comemoro como se fosse uma conquista pessoal. Nessas imagens aqui que eu vejo é que essa borboleta também me chamou atenção porque eu vejo que a borboleta me remete a liberdade e na UFRJ se tem muita liberdade de se trabalhar. Eu também te digo que tive muita sorte de trabalhar na universidade com pessoas que me ensinaram. Eu por outro lado, fiz a minha parte, mas acho que existe muita liberdade para crescer, pra criar, pra construir, pra trocar</p> <p>Eu não me arrependo, eu adoro a UFRJ e acho que ela me deu tudo que tenho, assim, no momento o dinheiro não sobra mas eu consigo pagar as minhas contas, tenho meu apartamento próprio, quer dizer, fiz</p>	<p>acho que consegui respeito com os professores e pares; isso foi uma mudança significativa do peixe do aquário</p>
--	---	---	---	--

			amigos, que são até hoje, e super queridos e são meus amigos há 24 anos, então eu realmente me sinto privilegiada.	
<b>Comentários</b>	<p>-Opção pelo magistério e depois busca de novos conhecimentos;</p> <p>-Na prática consolida a importância do Pedagogo na escola.</p> <p>-Concepção do Pedagogo só na escola Vitória,tranquilidade</p> <p>-Firme na escolha da Pedagogia.</p> <p>- Buscando sua formação continuada</p> <p>-Trabalha em um espaço de Pedagogia</p> <p>- Não entendia o que o TAE iria fazer na UFRJ, pois só havia trabalhado em escola;</p> <p>-Considera ter sorte por trabalhar como Pedagoga;</p> <p>- Considera que o professor/pedagogo e licenciados possuem uma melhor visão;</p> <p>-Considera-se com sorte de poder trabalhar como pedagogo de pensar em ações para os servidores;</p> <p>- Pedagogo enxerga o todo e os professores das licenciaturas possuem uma visão mais compartimentada;</p>	<p>- Concluiu o ensino médio em Contabilidade;</p> <p>- Descobriu que não gostava da contabilidade;</p> <p>-Depois da maternidade e da escola de sua irmã descobriu o e se redescobriu no Magistério;/docência</p> <p>- Continuou os estudos fazendo Pedagogia e depois Psicopedagogia para ajudá-la no entendimento com os alunos;</p> <p>-Decepção ao ter que assumir sala de aula;/Desvio de função;</p> <p>- Permaneceu por ser emprego público e por gostar também de ser professor;</p> <p>- O curso de Pedagogia não mostrou outras possibilidades de trabalho;</p> <p>- Necessidade de se impor no trabalho;</p> <p>-Na universidade tudo envolve Educação;</p> <p>- Vitória, perguntas,caminhos.</p> <p>- Hoje, considera-se vitoriosa e ainda com muitas perguntas;</p> <p>-Graduação como marco em sua vida;</p> <p>-A pós- graduação veio para entender melhor os alunos;</p> <p>- A formação de professor limita a visão e não dá possibilidades para além da sala de aula;</p> <p>- Curso de Pedagogia contribui teoricamente mas é na prática que se</p>	<p>-Não esquecimento do desejo da Pedagogia Iniciando Ciências Sociais sem concluir;</p> <p>-Anos depois o desejo de cursar Pedagogia persiste;</p> <p>-Passou para UNIRIO e o IERJ e optou pelo 2º fazendo Normal Superior;</p> <p>-Iniciou seu 1º emprego em loja de vendas;</p> <p>-Foi ser contratada na UFRJ;</p> <p>-Importância da UFRJ, espaço relacionado à Pedagogia e ao trabalho;</p> <p>-Gostar de gente;</p> <p>-TAE é um coringa;</p> <p>-TAEs subutilizados;</p> <p>-Figuras remetem a lembranças ;</p> <p>-Vitória, conquistas, caminhos percorridos, campo do Fundão;</p> <p>- Acolhimento, privilégio trabalhar na UFRJ e lugar de oportunidades;</p> <p>- Acreditar e liberdade, sentimentos que movem ao trabalhar nessa instituição</p> <p>-Sorte de trabalhar nessa universidade;</p> <p>-Gratidão</p> <p>-A atualização foi sempre presente ;</p> <p>-Momento de incorporação dos prestadores de serviços – foi enquadra como TAE, mesmo sendo jornalista;</p> <p>-Não foi ouvida;</p>	<p>- Contextos familiares influenciando nas escolhas para a educação;</p> <p>- Professora e Pedagoga;</p> <p>- Cada um tem a sua própria história</p> <p>-A visão do professor é do técnico como subalterno;</p> <p>- Pedagogia como senso crítico</p> <p>- UFRJ como Liberdade e estabilidade</p> <p>- Sentimentos de opressão e de desvalorização;</p>



		olha para outras possibilidades;  - O olhar pedagógico atuando em situações fora de sala de aula;		
<b>Subtemas</b>	1) Magistério: a identidade revelada - docência - vocação 2) A formação continua, por quê? 3) Identidades: pedagogo ou professor? 4) A presença da formação em Pedagogia da atuação profissional do TAE. - É possível? - Existe relação do TAE com a Pedagogia? 5) Curso de Pedagogia vislumbrando, ou não, outras possibilidades de atuação. 6) O TAE e as reais condições encontradas no exercício do cotidiano profissional - Sorte? - O jogo de poder - A relação com as atribuições atuais de TAE - Sentimentos que atravessam os TAEs na sua relação com a instituição que trabalham			

## Número 04: Quadro com subtemas para cada entrevistada

SUBTEMAS	TAE <sup>12</sup> CRIS
<p><b>1- Magistério:</b> a identidade revelada -docência -vocação</p>	<p>Comecei o segundo grau fazendo contabilidade e descobri que não era isso que eu gostava.</p> <p>Descobrir a profissão e eu me redescobri, realmente a profissão que eu queria da minha vida, ser professora.</p> <p>Eu me sentia em casa;</p> <p>Estudo que mais gostei foi a graduação. A graduação marcou muito a minha vida.</p>
<p><b>2- A formação continua, porquê?</b></p>	<p>Depois fui para o nível superior, pra faculdade;</p> <p>Crianças com dificuldades de aprendizagem me incomodava muito... decidi fazer uma pós em psicopedagogia pra poder orientar meus alunos e tal.</p>
<p><b>3- Identidades: Pedagogo ou professor</b></p>	<p>... o pedagogo professor não tem essa visão, ele está acostumado pois a formação de professor limita muito o professor ele só tem a visão de sala de aula,</p> <p>Eu abri os olhos também quando vim pra cá, aqui na UFRJ foi meu marco em ver que a pedagogia pode ser focada em qualquer lugar para a aprendizagem.</p>
<p><b>4- A presença da formação em Pedagogia da atuação profissional do TAE.</b> -É possível? -Existe relação do TAE com a Pedagogia?</p>	<p>Aqui é o campo todo da educação, o TAE pode atuar.</p> <p>Tudo envolve educação que é com que o pedagogo trabalha, a gente trabalha com educação;</p> <p>Tudo envolve educação que é com que o pedagogo trabalha, se no próprio trabalho de educação a gente não pode atuar, como vamos então? .</p> <p>Tinha concurso de desenho e os melhores desenhos eram premiados e quem não tinha os melhores não ganhava nada, aí eu quando via aquilo, quase morri! Saía da sala... Hoje foi uma luta para conseguir tirar isso.</p> <p>Quer dizer, você tem o pedagogo pra trabalhar junto, mas você não ouve, porque quem trabalhava era bióloga, não tinha formação pedagógica.</p>
<p><b>5- Táticas</b></p>	<p>...que o campo é grande, mas a gente tem que se impor também.</p>
<p><b>6- Curso de Pedagogia</b></p>	<p>Não mostraram não, até falaram que se poderia trabalhar na área de recursos</p>

12 As entrevistadas optaram por nomes fictícios.

vislumbrando , ou não, outras possibilidades de atuação./ou na prática	humanos na empresa, no hospital, mas só por alto. E eu também não tinha conhecimento das pessoas que trabalhavam, eu nunca vi trabalhando em hospital, em empresa, já vi psicólogos, eu vejo; O curso de pedagogia me orientou muito, mas eu descobri isso atuando; O curso me orientou, mas em momento nenhum ele me deu esse campo.
7- O TAE e as reais condições encontradas no exercício do cotidiano profissional. - Sorte? - O jogo de poder	Quando eu entrei como TAE na UFRJ, no início eu me assustei um pouco, porque estava lá escrito no edital do concurso que o cargo era pra supervisão, então quando eu entrei me falaram que ia ficar em turma e eu perguntei se supervisão era pra ficar em sala de aula, e disseram que eu teria que atuar como professora.
8- Sentimentos que atravessam os TAEs na sua relação com a instituição que trabalham	...do homem vitorioso, de uma grande conquista, você passar num concurso com milhares de pessoas, e depois que entrei me senti meio assim, muitas perguntas, quase nenhuma resposta essa figura de caminhos, um leque se abriu, porque além de eu ter essa conquista eu vi que ali dentro eu tinha um leque de opções que eu posso trabalhar, não ficar presa uma coisa só.  ,que as perguntas estão até hoje (figura dos pontos de interrogação). Continuo buscando, Me acho vitoriosa.

SUBTEMAS	TAE ALICE
1- Magistério: a identidade revelada -docência -vocação	Mas iniciei fazendo Engenharia, mas larguei para fazer Pedagogia, pois a minha vida sempre foi trabalhar com educação. A minha família já vem desenvolvendo esse trabalho na área de ensino há muito tempo. Meu bisavô, tio avô e assim sempre estive nesse processo, desde os 16 anos eu trabalho como professora.. Eu não tive uma formação tradicional, e isso foi muito bom.
2- A formação continua, porquê?	... Depois fiz uma especialização e vivia dentro da UFF.
3- Identidades: Pedagogo ou professor	, Cada um tem a sua história de vida ...não queriam que eu usasse o título de professor na frente do nome, pois eu

	<p>não era professora e começaram a fazer um monte de corte...</p> <p>Sou professora e Pedagoga</p>
<p><b>4- A presença da formação em Pedagogia da atuação profissional do TAE.</b></p> <p>-É possível?</p> <p>-Existe relação do TAE com a Pedagogia?</p>	<p>A Pedagogia me deu senso crítico. Quando eu terminei em 1982 era o início da modificação de uma Pedagogia controladora...</p> <p>Tento ajudar a essa universidade a ser mais justa, mais humanitária e então, toda aquela formação crítica que falei está me servindo para todos esses enfrentamentos.</p>
<p><b>5- Táticas</b></p>	
<p><b>6- Curso de Pedagogia vislumbrando , ou não, outras possibilidades de atuação./ou na prática</b></p>	<p>A minha experiência como professora formadora, da educação básica, formando professores e aqui na universidade coordenando a extensão eu tenho lutado muito para que os professores melhorem as relações com as escolas.</p>
<p><b>7- O TAE e as reais condições encontradas no exercício do cotidiano profissional.</b></p> <p>- Sorte?</p> <p>- O jogo de poder</p>	<p>Mas o que mais me deixou assim admirada foi a questão de acharem que o técnico é inferior ao professor, que é subalterno</p> <p>Eu tenho sentido os TAEs oprimidos e outros estão aceitando determinadas funções que não são a deles...</p>
<p><b>8- Sentimentos que atravessam os TAEs na sua relação com a instituição que trabalham</b></p>	<p>Eu vim para ter mais liberdade de trabalho e estabilidade. Achei que ia ser muito útil à universidade. Fiquei feliz de ter entrado na UFRJ, achei que teria liberdade e autonomia para poder criar. Achei que ia ser uma borboleta, pela liberdade, mas eu me senti um peixe num aquário.</p> <p>Alguns persistem. Eu acho que consegui respeito com os profs e pares; isso foi uma mudança significativa do peixe do aquário</p>
<p><b>SUBTEMAS</b></p>	<p><b>TAE MARIANA</b></p>
<p><b>1- Magistério: a identidade revelada</b></p> <p>-docência</p> <p>-vocação</p>	<p>Quando eu fiz vestibular, eu fiquei muito na dúvida e acabei optando por Comunicação, mas nunca esqueci a Pedagogia.</p> <p>Anos depois eu fazendo lá a pós-graduação, continuava o desejo de fazer Pedagogia e fiz vestibular de novo e passei para UNIRIO e para o Instituto de Educação superior.</p> <p>(O curso normal Superior)</p> <p>O curso propriamente dito era um pouco complicado, eu até me arrependi na época, pois tinha passado pra UNIRIO e acabei escolhendo o Instituto pois tinha tradição...</p> <p>tinha disputas internas e muitas críticas, porque aí as escolas de formação de pedagogos, também ficaram muito melindrados com a criação desse curso de normal superior, já começando com uma nomenclatura diferente, então esse</p>

	<p>curso também não contava com o suporte da academia.</p> <p>...professores mais tradicionais olhava o curso de formação do Instituto com restrição, pois era um curso que estava começando e não tinha pesquisa, não tinha tradição.</p> <p>Eu gosto de gente.</p>
2- A formação continua, porquê?	<p>embora eu não tenha feito nenhuma formação oficial, mas dentro da Casa da Ciência a gente viajava muito a trabalho, estava sempre participando de eventos, então foi um período de formação continuada.</p> <p>...Eu sempre estive me atualizando de alguma forma.</p>
3- Identidades: Pedagogo ou professor	<p>Quando eu entrei na UFRJ em 1989 eu estava recém formada, e estava procurando emprego. Aí surgiu essa oportunidade para trabalhar como prestadora de serviço</p> <p>Quando veio a proposta de sermos incorporados na folha, eu era jornalista mas trabalhava na PR3 (finanças) e aí o pró-reitor achou que era mais adequado ter uma TAE do que uma jornalista na PR3.</p> <p>E eu fui enquadrada como TAE e nem fui ouvida</p>
4- A presença da formação em Pedagogia da atuação profissional do TAE. -É possível? -Existe relação do TAE com a Pedagogia?	<p>tinha um trabalho bastante administrativo.</p> <p>Eu achei importante, a gente que trabalha na UFRJ, a gente trabalha em uma universidade, num espaço acadêmico, eu acho que essa formação tem tudo haver.</p> <p>eu acho assim, que essa reflexão, essa questão dessa formação, ela está o tempo inteiro colocada no nosso trabalho, seja ele qual for.</p>
5- Táticas	<p>, eu acho que o TAE realmente é um coringa. Ele é um profissional que pode ter diversas atribuições na universidade</p>
6- Curso de Pedagogia vislumbrando , ou não, outras possibilidades de atuação./ou na prática	<p>Acho que me deu mais subsídios, esse curso, pra enxergar algumas sutilezas de trabalho na Casa da principalmente que foi quando eu estava trabalhando durante a minha formação. E não foi à toa.</p>
7- O TAE e as reais condições encontradas no exercício do cotidiano profissional. - Sorte? - O jogo de poder	<p>. Eu sei que isso gerou, criou uma certa angústia, um certo incômodo que montou inclusive o evento que a gente se conheceu, pois estavam sendo subutilizados</p> <p>E eu fui enquadrada como TAE e nem fui ouvida.</p> <p>Eu dei sorte, nunca fui subutilizada, eu acho porque eu dei a sorte de me identificar com os trabalhos com os quais eu fazia; embora eles tenham sido em lugares diferentes.</p> <p>então o TAE tem essa sorte, nesse cargo ele pode te levar a fazer muitas atividades.</p> <p>. Eu também te digo que tive muita sorte de trabalhar na universidade lado tem tanta coisa legal.</p>
8- Sentimentos que atravessam os TAEs na	<p>Essas figuras representam muita coisa, me remetem a muitas lembranças. Essa aqui desse rapaz fazendo uma cara de satisfação, uma cara que conquistou</p>

<b>sua relação com a instituição que trabalham</b>	<p>alguma coisa, uma coisa muito importante, cara de satisfação, de vitória, de conquista.</p> <p>Essas árvores também me lembram o caminho percorrido, ou a percorrer, aliás essas árvores aqui me lembram o campo do Fundão</p> <p>fui tão bem recebida lá que eu senti um clima, eu estava falando pra você no início, que eu gosto muito</p> <p>mas eu realmente te falo que somos privilegiados, porque a gente trabalha numa universidade de ponta e eu acho que quem quer aprender, crescer tem todas as oportunidades</p> <p>Eu continuo acreditando.</p> <p>eu vejo é que essa borboleta também me chamou atenção porque eu vejo que a borboleta me remete a liberdade e na UFRJ se tem muita liberdade de se trabalhar.</p>
--	---

SUBTEMAS	TAE FLOR
<p><b>1- Magistério:</b>  <b>a identidade revelada</b>  <b>-docência</b>  <b>-vocaçã</b></p>	<p>Eu fiz o ensino normal numa escola de freira.  Tinha contabilidade (não gosto de matemática), tinha análise clínica (que também não me chamava atenção) e o magistério.  Fiz o magistério.  aí tentei História mas não passei e depois tive a oportunidade de fazer Pedagogia ... Podia ter feito outras escolhas, mas escolhi Pedagogia.</p>
<p><b>2- A formação continua, porquê?</b></p>	<p>percebi que só o magistério era pouco, pois o magistério ensinava pouca teoria e mais aquela coisa de plano de a desenho... o magistério não dava, tinha que fazer uma complementação  eu tinha feito magistério, , faculdade, mas muita coisa eu não sabia. . Eu fui até o Kumon para aprender matemática. Eu fui fazer pós-graduação em Psicopedagogia para entender esse comportamento...</p>
<p><b>3- Identidades: Pedagogo ou professor</b></p>	<p>, fui ser diretora numa escola pequena, mas eu era diretora e pedagoga porque não tinha.  e foi ali que vi o que era ser pedagoga, a função do pedagogo, o tanto que era importante a escola e o tanto que ele faz o diferencial  acho que o pedagogo e professor, alguém que tenha licenciatura, para poder conseguir enxergar além,  O pedagogo é aquele que enxerga o todo, o professor de licenciatura pode ficar preso à disciplina dele área dele e não consiga ver além, já o pedagogo não, tem uma visão mais geral da educação,</p>
<p><b>4- A presença da formação em Pedagogia da atuação profissional do TAE.</b>  <b>-É possível?</b>  <b>-Existe relação do TAE com a Pedagogia?</b></p>	<p>O setor que eu trabalho... ele sim, o pedagogo pode pensar questões pedagógicas...  Talvez a cabeça das outras não seja tão aberta como a do pedagogo.  eu não via o que o pedagogo iria fazer dentro da UFRJ, ele ia ser secretário de um professor, ficava me perguntando...  porque na verdade eu não entendia o que pedagogo ia fazer naquele espaço de</p>

	<p>educação superior, até porque eu tive uma experiência como pedagoga de ensino fundamental II e ensino médio..</p> <p>Como eu trabalho num lugar que pensa curso para o servidor e que recebe propostas, então é nesse lugar que a gente pode usar o que aprendeu na pedagogia...</p>
<b>5- Táticas</b>	
<b>6- Curso de Pedagogia vislumbrando , ou não, outras possibilidades de atuação./ou na prática</b>	me formei em 1997, então era o pedagogo para a escola, , era só na escola.
<b>7- O TAE e as reais condições encontradas no exercício do cotidiano profissional.</b> - Sorte? - O jogo de poder	<p>Eu dei sorte de cair num lugar que planeja cursos, que tem muitos TAEs que estão fazendo serviço administrativo como se fossem assistentes administrativos, a função do TAE não é bem definida mas será que o professor vai dar cobertura pro inferior a ele, dar proposta e planejar? Eu dei sorte de cair num lugar que planeja cursos, que tem muitos TAEs que estão fazendo serviço administrativo como se fossem assistentes administrativos, pois a função do TAE não é bem definida</p>
<b>8- Sentimentos que atravessam os TAEs na sua relação com a instituição que trabalham</b>	<p>, tai uma vitória muito grande.</p> <p>E ao mesmo tempo que é uma vitória, uma sensação de relaxamento, de não ter que correr como antes</p> <p>Três anos depois o sentimento de vitória continua, mas a correria não, pois trabalho num setor que está crescendo</p>



## Número 05: Questionário online

# Questionário para os Técnicos em Assuntos Educacionais da UFRJ

Prezado Colaborador,

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa vinculada ao Mestrado em Educação da FFP/UERJ, que tem como objetivo central analisar os processos identitários dos pedagogos que atuam na UFRJ como Técnicos em Assuntos Educacionais(TAEs).O presente questionário destina-se a uma das etapas da pesquisa que inclui todos os TAEs e não apenas os que cursaram Pedagogia. A pesquisa está sendo desenvolvida pela mestranda Silvia Helena Ferreira da Silva, servidora da UFRJ,sob a orientação da Profª. Drª. Inês Bragança. Neste breve questionário serão apresentadas algumas questões que irão contribuir muito para o desenvolvimento do tema proposto.

Caso avalie pertinente, inclua seus comentários no campo destinado às observações.

O anonimato dos respondentes será preservado em qualquer circunstância.

Desde já agradeço sua contribuição.

Silvia Helena.

**\*Obrigatório**

**Ano do Nascimento? \***

**Qual é a sua graduação inicial? \***

**Qual é o seu último nível de formação? \***

**Curso? \***

**Ano do início do curso de graduação.**

**Ano do término do curso de graduação.**

**Em que tipo de instituição estudou? \***

**Data da entrada como servidor da UFRJ. \***

**Quando fez o concurso para a TAEs, você tomou conhecimento das suas atribuições? \***

- Sim
- Não
- Parcialmente

**Escreva em que local da UFRJ, você trabalha atualmente: \***

**Assinale a natureza da sua atividade na UFRJ: \***

- Administrativa
- Pedagógica
- Administrativa-Pedagógica
- Outro:

**De acordo com a resposta acima, descreva brevemente essas atividades do seu cotidiano: \***

**Quando foi apresentado ao seu ambiente de trabalho, você: \***

- Gostou e continua nele;
- Ficou inseguro(a), pois considerou que não iria se identificar com o trabalho;
- Percebeu que havia espaço para o seu trabalho;
- Não se preocupou com o tipo de trabalho.
- Outro:

**As suas atribuições do dia a dia estão de acordo com a descrição do edital do concurso? \***

- Sim
- Não
- Parcialmente

**Qual a sua atitude frente às demandas do dia a dia? \***

- Faço só o que me pedem
- Não faço nada do que me pedem
- Procuro achar atividades que possuem relação com o meu fazer de TAE
- Procuro trabalhar sem preocupação com as minhas atribuições
- Procuro trabalhar dando sentido ao meu fazer.
- Outro:

**Em termos de realização profissional com o trabalho que executa, como você se sente? \***

- Muito realizado
- Realizado
- Parcialmente realizado
- Não realizado
- Não sabe

**Com que frequência você pode tomar decisões autônomas no seu local de trabalho? \***

- Com extrema frequência
- Como muita frequência
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

**Você cria alternativas e/ou desenvolve novas propostas no seu ambiente de trabalho? \***

- Com extrema frequência.
- Com muita frequência
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

**Caso crie alternativas e/ou desenvolva novas propostas, registre uma dessas experiências.**



**Se for Pedagogo(a) responda: No seu entender, a formação em Pedagogia contribui na forma como desenvolve seu trabalho como TAEs?**

- SIM, CONTRIBUI.
- NÃO CONTRIBUI.
- CONTRIBUI PARCIALMENTE.

**Observações:**

