



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

CAMPUS BAIXADA SANTISTA

Programa de Pós-Graduação Ensino em Ciências da Saúde

CARLOS FERNANDO BARRETO DE OLIVEIRA

**A ATUAÇÃO DO TÉCNICO EM ASSUNTOS
EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Santos

2015

CARLOS FERNANDO BARRETO DE OLIVEIRA

**A ATUAÇÃO DO TÉCNICO EM ASSUNTOS
EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP para a obtenção do título de Mestre Profissional em Ensino em Ciências da Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Cruz de Oliveira

Santos

2015

L7321s

Oliveira, Carlos Fernando Barreto de, 1982-
A Atuação do técnico em assuntos educacionais na
formação inicial em educação física. / Carlos Fernando
Barreto de Oliveira ; Orientador: Prof. Dr. Rogério Cruz de
Oliveira. – Santos, 2015.
103 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de
São Paulo - campus Baixada Santista, Curso de Mestrado
Profissional em Ensino em Ciências da Saúde, 2015.

1. Educação em saúde. 2. Educação física e
treinamento. 3. Educação superior. 4. Prática profissional.
I. Oliveira, Rogério Cruz de, Orientador. II. Título.

CDD M 610.7

CARLOS FERNANDO BARRETO DE OLIVEIRA

**A ATUAÇÃO DO TÉCNICO EM ASSUNTOS
EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP para a obtenção do título de Mestre Profissional em Ensino em Ciências da Saúde.

Aprovada em 23 de outubro de 2015

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rogério Cruz de Oliveira (Orientador)

Prof.^a Dr.^a Ively Guimarães Abdalla

Prof. Dr. José Carlos Rodrigues Junior

Prof. Dr. Ricardo Luís Fernandes Guerra

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Rúbia, minha esposa, incansável na arte de me fazer feliz.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que nunca desampara seus filhos. E quando pensamos que não encontraremos o caminho certo, Ele mostra Sua bondade infinita, orientando-nos sempre na melhor direção.

Ao Prof. Dr. Rogério Cruz de Oliveira, pela paciência de permanecer comigo até o final da jornada e entender meu modo de ser. A orientação que tive já seria de grande valia, porém as aprendizagens transcenderam o mestrado, auxiliando a me aprimorar profissionalmente e pessoalmente. Fico feliz quando lembro que continuarei trabalhando ao seu lado, na certeza de muitas outras experiências enriquecedoras como essa.

À minha esposa Rúbia, que sempre me incentivou a seguir meus sonhos. Sempre ao meu lado, me dando energia para continuar e fazendo acreditar que eu posso mais do que imagino. Posso dizer que seu amor, companheirismo, paciência e apoio foram decisivos para que eu terminasse este trabalho.

Aos meus pais José Carlos e Rita de Cássia, que me ofereceram a vida. Sempre estiveram do meu lado me apoiando, e permitiram que eu chegasse até aqui. Sinto-me energizado diariamente pelo amor incondicional deles.

Aos meus irmãos Caio e Ciro por todo o carinho que eles sempre me ofereceram. Ao Caio, que atualmente é Bombeiro, quase pedi sua ajuda com as técnicas de ressuscitação cardiopulmonar que ele aprendeu, pois achei que alguma hora iria ter um “piripaque”. Ao Ciro, com toda sua praticidade, a quem agradeço os incentivos do tipo: “Termina logo isso aí e já era!”. Olha, não poderia deixar de brincar com vocês!

À Dona Gisela, tia da minha esposa Rúbia, por toda ajuda no dia a dia (e também pelos almoços).

Ao meu amigo Sandro, que sempre me incentivou a fazer mestrado, mesmo quando estava dando aula de educação física debaixo de sol e estudar parecia algo impossível. Mas deu certo! Agradeço por ser meu mentor em minha profissão.

Ao meu amigo Cesar, dos tempos de escola. Um grande intelectual que me ajudou, mesmo sendo da área de história, a concluir meu trabalho.

À minha amiga Karla, pela parceria profissional e também nesse mestrado. Com certeza, suas contribuições assertivas (e sinceras) me fizeram um aluno de mestrado e uma pessoa muito melhor. Desejo toda sorte a ela, uma pessoa incansável quando se trata de ajudar aos outros e lutar pelo que considera justo, porém, sem nunca perder seu senso de humor apurado.

À minha amiga Jaqueline, parceira de profissão como TAE. Uma amizade construída ao longo dos anos de UNIFESP, mas que durará pela vida inteira.

Ao Sandro por escutar durante horas eu discorrer sobre meu trabalho. Sua atenção cuidadosa é algo ímpar, e que conforta em momentos difíceis.

Ao Fábio, uma pessoa sensível à causa dos outros. Conversar com ele é se contagiar de alegria, aprendizagem e amor. Uma grande surpresa desse mestrado que carregarei para vida.

Ao Rodrigo, outro TAE/EF que está no “mesmo barco” que me encontro, buscando caminhos a serem trilhados.

Aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa Sociocultural em Educação Física (GEPSEF). As reuniões foram fontes de energização para continuar caminhando.

Aos colegas de UNIFESP. Tanto pelo trabalho, quanto pelas “conversas de corredor”. Ambas valiosas no ambiente laboral.

Aos colegas de turma do mestrado. Foram dois anos de convivência enriquecedora.

Aos voluntários da pesquisa, técnicos e professores do curso de educação física.

À banca da interlocução de pesquisa, Prof.^a Sylvia e Prof. Guerra, pelas contribuições valiosas.

À banca da defesa do mestrado. À Prof.^a Ively, ao Prof. José Carlos e ao Prof. Guerra.

Todos nós precisamos contar nossa história, compreender nossa história.
Bill Moyers

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar e descrever as possibilidades de atuação profissional do Técnico em Assuntos Educacionais em Educação Física (TAE/EF) no que se refere à formação dos alunos do curso de educação física – modalidade saúde do *Campus* Baixada Santista da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP/BS). O método é qualitativo e centrou-se na autoetnografia. A produção dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, análise de documentos e a observação do meu cotidiano de trabalho. O trabalho de campo teve duração de 2 meses, iniciando em setembro de 2014 e finalizando em novembro de 2015. Participaram como voluntários da pesquisa, além do próprio pesquisador, 10 professores e 2 TAE/EF do curso de Educação Física da UNIFESP/BS. Foi realizada a entrevista contendo 2 perguntas, das quais emergiram categorias foram não-apriorísticas, referente as falas dos voluntários. A primeira questão foi: “Em sua opinião, o Técnico em Assuntos Educacionais de Educação Física tem participação na formação dos alunos do curso de Educação Física?”. A segunda foi: “Quais possibilidades você enxerga para a atuação do Técnico em Assuntos Educacionais de Educação Física na formação dos alunos do curso Educação Física?”. A análise dos documentos demonstrou que os TAE/EF não possuem uma clara definição de suas atribuições. Em relação às entrevistas, no que tange os docentes, para primeira pergunta surgiram de 2 categorias de análise sobre a atuação do TAE/EF: “Atuação Restrita” e “Atuação Ampliada”. Para a segunda pergunta emergiram 2 categorias: “Possibilidade Restrita” e “Possibilidade Ampliada”. No tocante aos técnicos, foram definidas 2 categorias, “Atuação Restrita” e “Currículo Oculto”. Em relação à segunda pergunta, foram delineadas 2 categorias, “Possibilidade? - o TAE/EF Precisa Ter Voz” e “Para Ampliar as Possibilidades – os TAE/EF como Atores Curriculantes”. A conclusão desse estudo revela que os limites estão calcados numa relação direta da atuação do Técnico em Assuntos Educacionais com o âmbito exclusivamente administrativo ou operacional. Compreende-se que as possibilidades residem numa concepção de educação como um processo pedagógico que ocorre em todos os ambientes das universidades, inclusive fora do espaço formal da sala de aula. A atuação em conjunto com os docentes se fazem demasiadamente potentes para ampliação do escopo de atuação do técnico, com isso revela-se o TAE/EF com uma identidade enraizada na educação, na condição de um ator curricular e comprometido com o fortalecimento de uma universidade pautada numa educação de qualidade, crítica e transformadora.

Palavras-chave: Educação em Saúde. Educação Física e Treinamento. Educação Superior. Formação de Recursos Humanos. Prática profissional.

ABSTRACT

This research aims to investigate and describe the professional performance possibilities of Technician in Educational Issues in Physical Education (TAE/EF) as regards to the physical education course students' formation - Health mode Baixada Campus Santos, Federal University of São Paulo (UNIFESP/BS). The hypothesis was that the function of TAE/EF was related to the historical process of creating this office, not including the actual demands of the contemporary university. The method is qualitative and focused on auto ethnography. The data production was performed through semi-structured interviews, document analysis and observation of my daily work. Fieldwork lasted two months, starting in September 2014 and ending in November of that year. Participated as research volunteers, in addition to the researcher, 10 teachers and two TAE/EF Physical Education course at UNIFESP/BS. The documents analysis showed that the TAE/EF do not have a clear definition of its duties. The interview was conducted with two questions, which emerged categories non-priori, referring to the speeches of volunteers. The first question was: "In your opinion, Technician in Educational Issues in Physical Education participates in the formation of students of Physical Education?" The second was: "What possibilities do you see for the work of the Technician in Educational Issues in Physical Education in the formation of students of Physical Education?" Regarding the teachers, to the first question arose from two categories of analysis on the performance of the TAE/EF: "Restricted Areas" and "Extended Performance." For the second question emerged two categories: "Restricted Possibility" and "Possibility Extended". When considering technical, they were defined two categories, "Restricted Areas" and "Hidden Curriculum". Regarding the second question, two categories have been outlined, "Possibility? - TAE/EF Must Have Voice" and "To increase the Possibilities - the TAE/EF as Curricular Factors". The conclusion of this study reveals that the limits are trampled in direct relation to its operations with exclusively administrative or operational level. It is known that the possibilities lie in a concept of education as a pedagogical process that occurs in all environments of universities, including outside the formal space of the classroom. The acting together with teachers to make too powerful to expand the technical scope of action, thus proves to be the TAE/EF with a rooted identity in education, provided a curricular and committed factor with the strengthening of a university guided in quality education, critical and transformative.

Keywords: Health Education. Physical Education and Training. Higher Education. Staff Development. Professional Practice.

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO.....	12
2 – MÉTODO	23
2.1 – Voluntários da pesquisa	24
2.2 – Procedimentos de coleta de dados.....	25
2.3 – Análise de dados.....	27
3 - CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL: A descrição da UNIFESP/BS e do cargo dos TAE/EF.....	29
4 – RESULTADOS E DISCUSSÕES	40
4.1 – O que dizem os documentos.....	40
4.2 – O que dizem os docentes	50
4.3 – O que dizem os técnicos.....	65
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
6 – REFERÊNCIAS	82
ANEXOS.....	88
APÊNDICES	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Unidade I.	29
Figura 2 - Unidade II.	30
Figura 3 - Unidade III.	30
Figura 4 - Edifício Central.	31
Figura 5 - Terreno destinado à construção do "Bloco 3".	31
Figura 6 - Fachada do "Clube".	32
Figura 7 - Localização das Unidades e "Clube".	33
Figura 8 - Foto de satélite do "Clube".	35
Figura 9 - "Complexo da UNIFESP/BS".	36
Figura 10 - "Sala dos Tatames".	36
Figura 11 - Nova configuração do "Clube".	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formação: Professores.....	24
Quadro 2 - Tempo de Atuação no Magistério Superior: Professores	25
Quadro 3 - Tempo de Atuação na Unifesp: Professores	25
Quadro 4 - Formação: Técnicos	25
Quadro 5 - Tempo de Atuação na Unifesp: Técnicos	25

1 – INTRODUÇÃO

A palavra educação origina-se do latim *'educare'* ou de seu cognato *'educere'* que significa “conduzir para fora”, tendo como possibilidade de interpretação, conduzir o aluno para fora de si em direção à sociedade ou ao mundo, ou seja, levar a pessoa de um estado a outro (PERISSE, 2010). Cotidianamente em seu sentido mais amplo, há diversas formas e possibilidades de entender o conceito de educação, sejam em espaços formais como as escolas ou informais como espaços mútuos e não planejados de aprendizagem.

Entretanto, quando se considera a perspectiva formal da educação a institucionalização é considerada como *locus* pedagógico por excelência, onde se tem a escola e a universidade como expressão máxima deste conceito. As quais são compostas por diversos atores, e a cada um destes é atribuída diversas funções de cunho educativo.

Obviamente, os professores são os mais lembrados e não poderia ser diferente, pois de fato, possuem grande responsabilidade na formação das crianças, dos jovens e dos adultos. Mas existem outros atores, de importância e protagonismo equivalentes, que geralmente supera o número absoluto de docentes: o que dizer de todos os outros funcionários que se relacionam cotidianamente com a escola e com os estudantes? Que todos possuem um papel fundamental na educação.

Sempre estive presente em movimentos educacionais, atuando como ator em diversos espaços, permanecendo nesse contexto educacional do início de minha carreira até a atualidade. Perpassando a docência, a gestão e atualmente ocupando cargo de Técnico em Assuntos Educacionais na área de Educação Física (TAE/EF) na Universidade Federal de São Paulo/Campus Baixada Santista (UNIFESP/BS).

A assunção desse cargo gerou diversos questionamentos, e para que seja possível entende-los, se faz necessário refazer minha trajetória como profissional da educação. Embora pareça irrelevante, é justamente a partir desses desassossegos que o problema desta pesquisa se situa.

Desde o ensino médio estive vocacionado de alguma forma para a área de educação. Nessa época, ainda como aluno, fiquei responsável por um time de basquete da escola, levando-os inclusive ao campeonato municipal com o aval da direção. Os alunos tinham uma grande identificação comigo, chamando-me inclusive de professor, apesar da pequena diferença de idade, sendo alguns deles apenas 1 ano mais novo do que eu, que na época tinha entre 16 e 17 anos. Esta passagem demonstra que provavelmente foi esse o início

da minha identificação com a docência e posterior atuação profissional no espaço formal de educação, seja na escola ou na universidade.

Terminado o ensino médio, fui cursar a graduação de Educação Física, influenciado pela minha família, que acreditava na minha afinidade com a área esportiva. Entretanto, foi na faculdade em sala de aula que me deslumbrei com as disciplinas da área da educação. Ressalto o fato de ser em sala de aula, pois é intrigante a estrutura tradicional me chamar atenção, geralmente quem opta por fazer educação física, tem aproximação com o esporte, algo comumente visto nos alunos dos cursos de educação física, Brasil afora.

Apesar da escolha por esse curso se basear no meu gosto por esportes, meu encantamento na condição de calouro foi pela educação – escola – aula - alunos. A aproximação com a educação física propriamente dita se concretizou posteriormente, pois o meu protagonismo como educador não começou na quadra e sim em sala de aula, conforme explico a seguir.

Ainda no primeiro ano de curso, me informei sobre a possibilidade de ser professor. Mas foi somente no segundo ano de faculdade que consegui ingressar na rede estadual de educação de São Paulo, para atuar como professor de substituição eventual.¹ O curioso nesse caso, é que, pelo fato de trabalhar no período da noite na escola, invariavelmente a substituição que eu fazia eram em outras disciplinas escolares, que não a educação física. Nesta época que comecei a exercer essa função, tinha 18 anos, e acredito que o entusiasmo inerente aos jovens estava muito presente nas minhas ações, o que me ajudou a trilhar esse caminho. Apesar, de outros colegas professores ficarem perplexos devido a minha pouca idade, segui firme neste trilhar pela educação, propósito que dura até hoje.

Assim, enquanto cursava a faculdade, conseguia ter outro entendimento e outra percepção das discussões propostas em sala de aula e também de como eram conduzidas essas aulas. Comecei a observar além do conteúdo que estava aprendendo, passando a perceber de forma mais nítida, a metodologia utilizada. Além disso, pude perceber o papel que alguns funcionários não professores exerciam na nossa formação. Recordo-me claramente de um técnico no laboratório de anatomia que nos ajudava diariamente. Com certeza passava mais tempo em contato com este funcionário do que com alguns professores. Esta memória é tão vívida, que vem a tona uma conversa na qual este técnico relatava como era cursar mestrado na área de anatomia na Universidade de São Paulo (USP). Os ensinamentos que este

¹ Termo utilizado para designar professores que não eram efetivos ou ocupantes de função-atividade com aulas atribuídas no correspondente ano letivo. Dessa forma, o trabalho consistia em substituir professores que eventualmente faltassem em uma determinada unidade escolar.

profissional proporcionou foram além dos conhecimentos da anatomia propriamente dita, o que, por si só, já seria uma grande contribuição na minha formação. Talvez não tivesse esta percepção da importância deste funcionário se não houvesse a experiência de trabalhar na escola convivendo com outros funcionários além dos professores.

Na minha convivência diária com o contexto escolar, o tempo livre que tinha entre as aulas que por ventura não fosse substituir algum professor, me oportunizou conversar com os mais diversos atores da educação, de alunos a funcionários em geral. Ainda que minha formação estivesse sendo em educação física e já era professor fazia algum tempo, foi um choque sair da sala de aula e ir para quadra. Como estudante de graduação em educação física, o esperado seria acontecer o contrário, me sentir mais seguro para atuação na quadra, porém, considerando meu percurso na escola, não foi isso o que aconteceu.

O que poderia ser desastroso se mostrou uma peça fundamental na minha formação clareando que a educação física era uma disciplina como outra qualquer, que tinha seus objetivos, seus conteúdos, avaliação e todos os seus pressupostos pedagógicos. Ressalto esta questão, pois nesse instante processei o significado da aula que tive ainda no primeiro ano de faculdade, que versava sobre o estigma social que o professor de educação física escolar carregava consigo. Evidencia-se firmemente este estigma com o fato de corriqueiramente outros colegas professores, ou a diretora da escola pediam para o professor de educação física brincar com os alunos, enquanto eles estavam em reunião.

Quando estava ministrando aulas em sala de aula, atuando em diversas disciplinas, eu era incluído em muitas discussões pedagógicas. Até esse momento, ninguém sabia ao certo qual era a faculdade que eu cursava. Após saberem da minha formação em educação física, ficou cada vez mais difícil participar, pois, via de regra, a educação física era desconsiderada nos agendamentos dos horários dessas reuniões. Assim, começou minha inquietação, sobre como enaltecer e legitimar essa disciplina na escola.

Freire (2002) diz que, compreendendo que o ser humano é um ser inacabado e também consciente desse inacabamento, os processos de aprendizagens são constantes, sem pontos finais. Assim, a experiência docente concomitante com a graduação em educação física, exerceu um papel importante no caminhar da minha formação pedagógica e pessoal. As mudanças das minhas concepções davam-se de maneira intensa e diária, tomei consciência de tudo que ainda estava por aprender na prática pedagógica. E com isso, a forma de encarar a escola, a partir desse momento, se tornou muito mais crítica e reflexiva.

Tempo depois, mudei de escola vislumbrando outras oportunidades e nessa ocasião conheço um professor de educação física. Ele tinha uma experiência incrível na área e o assumo como exemplo a ser seguido e também como a pessoa que me incentivou, não me deixando desistir da educação física. Digo isso, pois a luta pela legitimação da disciplina perante os colegas professores era tarefa difícil, mesmo se tratando de uma escola pequena com apenas alguns professores.

Era nos encontros com esse educador, que alimentava minha esperança, no sentido de esperar. Ressalto uma passagem de Cortella (2014, p.15-16, grifos do autor) que demonstra o significado que desejo explicitar sobre esperar:

Paulo Freire, desde 2012 oficialmente o Patrono da Educação Brasileira, afirmava, e nós retomamos: É preciso ter esperança, mas tem de ser esperança do verbo “esperançar”, porque tem gente que tem esperança do verbo “esperar”, e essa não é esperança, é pura espera. *Ah, eu espero que dê certo, eu espero que funcione, eu espero que aconteça...* Isso, repita-se, não é esperança, mas um mero aguardar passivo. Esperançar é ir atrás, é se juntar, é não desistir; esperar é procurar em nós e à nossa volta as sementes que urge exterminar, de forma a limpar terreno para proteger o Futuro e acolher a Vida com mais plenitude.

Recordo-me que quando tinha alguma dúvida, e que não eram poucas, este amigo educador nunca me respondia prontamente. Sempre me surpreendia com outra pergunta, outra indagação, o que me levava a refletir mais profundamente sobre a dúvida ora indagada.

Para ilustrar como esse professor agia, descrevo uma passagem. Certa vez perguntei-lhe sobre qual era a função da educação física na escola. Recordo-me até hoje da resposta tranqüila e serena. Novamente, e diria que sabiamente, invertia os papéis e passava a me indagar, perguntando-me sobre o que eu esperava que o aluno de educação física soubesse ao se formar, além das especificidades da área. Ou ainda, como eu gostaria que aqueles alunos enfrentassem os dilemas cotidianos da vida. Interessante observar que esses tipos de perguntas remetiam a pensar na formação de maneira ampliada.

Esses tipos de questionamentos e posteriores discussões me mantiveram na área, e me animaram pedagogicamente a seguir profissão. Atualmente, percebo que esse meu amigo-mentor-exemplo tentava, entre outras coisas, mostrar que era importante trabalhar com a nossa especificidade, ou seja, a educação física, porém sem perder a visão do contexto, a formação integral do aluno refletindo sobre como a escola constrói a ideia de formação, projeto político-pedagógico e currículo. Capitaneado pelas ideias de Morin (2005), era importante que conseguisse viabilizar a construção do conhecimento pertinente por meio da educação, evidenciando o contexto, o global, o multidimensional e o complexo.

Foi nessa escola que vi pela primeira vez, uma reunião de colegiado escolar ter a presença dos alunos, pais e funcionários, além, é claro, dos professores e equipe pedagógica. Embora a leitura que tinha acerca dos estudiosos que discursavam sobre a importância do colegiado escolar enaltecer a participação de toda comunidade escolar, como se pode observar em Abranches (2003), era algo que ainda se revelava distante de qualquer realidade eu já havia presenciado até aquele momento.

Achei muito interessante a atuação da diretora dessa escola, que além de estimular a presença, ainda se esforçava para que houvesse uma legitimação da fala das pessoas que não eram professores ou gestores. Refletindo acerca de como a diretora agia, entendo que eram essas atitudes que garantiam a presença maciça dos representantes de todas as categorias nas reuniões. A passagem nessa escola teve um grande impacto na minha formação, pois passei a enxergar a construção de uma escola democrática, como um objetivo tangível.

Dentro do ambiente escolar, minha experiência em diversas áreas propiciou com que eu conseguisse estreitar os laços com todos os atores da educação, professores ou não. Eram essas pessoas, de fato, que construíam diariamente, com suas ações e reações, o perfil da escola. Cada um desses trabalhadores trazia consigo suas concepções sobre educação, e de como isso deveria se traduzir no cotidiano da gestão escolar. Escutar e partilhar momentos com essas pessoas possibilitou que eu entendesse, desde o início da carreira, que a educação e o ensino transgrediam a sala de aula. Entretanto, infelizmente, esse não era o entendimento da maioria dos professores com quem eu trabalhava. De forma geral, eles se enclausuravam exclusivamente em suas respectivas disciplinas e não eram abertos ao diálogo, nem com outros professores, nem com qualquer outro funcionário.

Foi neste início de carreira na escola que me direcionou para discussões mais amplas acerca da educação, pois ministrei aula de educação física, propriamente dita, somente após 1 ano de efetivo exercício como professor. Assim, estava muito ligado a todos os tipos de discussões pedagógicas e administrativas dentro da escola, o que talvez não acontecesse se estivesse ligado estritamente ao ensino da educação física. Betti e Zuliani (2002, p. 75) afirmam que “a Educação Física também propicia, como os outros componentes curriculares, um certo tipo de conhecimento aos alunos”. Embora essa afirmação tenha sido feita a mais de 10 anos, o que pude constatar nas escolas onde trabalhei, é que a educação física escolar ainda carrega o estigma de ser uma prática desvinculada de qualquer intencionalidade pedagógica.

Após terminar a faculdade passei em vários concursos para professor e escolhi trabalhar na Prefeitura da Praia Grande, situada no estado de São Paulo. Foi nesse momento

que fiquei ainda mais implicado com a construção de uma escola democrática e participativa, seja por meio dos colegiados ou ainda nas atividades cotidianas. Naquele momento, passava a ter a responsabilidade de manter a continuidade das ações de formação dos alunos para além de um semestre ou ano letivo. Essa realidade era diferente de quando era professor substituto e a cada semestre estava sujeito a mudanças de turma e até mesmo de escola.

Meu pensamento nessa época era de que, seria provável que meu trabalho permeasse toda a formação do ensino fundamental dos alunos que estudavam na instituição, ou seja, provavelmente acompanharia da 1ª à 8ª série do ensino fundamental. Isso gerava um senso de responsabilidade muito grande, que ainda não tinha vivenciado. Portanto, naquele momento, escutar e considerar os alunos como sujeitos de sua própria formação se evidenciava como tarefa imprescindível, para que minha ação corroborasse com tudo que tinha visto em outras escolas e incorporado como referencial para atuar. Ou mais especificamente, agir levando em conta minha matriz pedagógica e tudo o que havia construído intimamente a respeito de meus princípios ético-educacionais até aquele momento.

Essa trajetória enriqueceu minha formação como educador, estas vivências ajudaram a produzir e a reavivar dimensões conscientes e inconscientes sobre minha prática docente, ou seja, clarificou o que Furlanetto (2008) chama de matriz pedagógica. Para esta autora:

“[...] os professores, ao entrarem em contato com os símbolos que se constelam em seus processos de formação, percebem que as raízes de suas práticas não são marcadas, somente, pelos conteúdos aprendidos em cursos de formação, mas revelam que se aprende, também, a ser professor a partir das relações nas quais estão em jogo o ensinar e aprender” (FURLANETTO, 2008, p.191).

Dessa forma, e marcado por estas matrizes, pude observar o fenômeno “aula” a partir de diversos prismas e também perceber como se engendrava a dinâmica escolar. Essa experiência refletiu nos anos subsequentes, inclusive fora do contexto laboral.

Com estas preocupações e interesses em jogo, fui cursar Pedagogia. Fazer este curso me propiciou a tentativa de traduzir minhas vivências em teoria. Obviamente, na licenciatura estudei princípios pedagógicos, porém, de forma geral estes eram aplicados à educação física. Poder estudar os aspectos pedagógicos a partir de sua base me ajudou a ampliar as interpretações sobre educação que eu havia construído até o momento. Estes estudos me colocaram em outros caminhos, conforme relato a seguir.

Além de professor de educação física, cargo ao qual fui nomeado, após algum tempo na escola, assumi algumas funções em comissionamento. Nessas funções atuei como integrante da equipe gestora da escola, e também como membro da equipe de atendimento a

várias unidades escolares, com o trabalho focado na orientação pedagógica. Na equipe gestora, minha função era o de Pedagogo Comunitário,² e fiquei responsável principalmente pelo estreitamento dos laços com a comunidade na qual a escola estava inserida. Já na outra função, a atuação era pautada na orientação pedagógica dos professores em relação à inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, com foco na educação física.

Atuando nessas funções foi o momento onde, de forma sistematizada, coloquei em prática um trabalho de gestão pautado na dialogicidade entre professores, funcionários e alunos, além da comunidade do entorno da escola. Essa forma de atuar era um desafio, pois, mesmo quando as discussões eram feitas somente entre os professores, o esforço necessário para que conseguíssemos dialogar era tremendo. A dificuldade aumentava quando colocávamos outras pessoas no processo além dos docentes.

Nesses momentos procurava exercer uma escuta qualificada para que pudesse, de fato, ajudar nos encaminhamentos da escola. Porém, essa forma de gerir encontros implicava em assumir a responsabilidade de dar voz aos diversos agentes educacionais, e, como ressaltado anteriormente, isso não era tarefa fácil. Embora não houvesse uma expressiva participação de todos envolvidos, havia um movimento para que a construção da escola fosse vista sob outra perspectiva, mais coletiva.

Pude perceber com essa vivência, inspirado em Cortella, que toda mudança educacional deve ser permeada pela paciência pedagógica, histórica e afetiva (CORTELLA, 2003), pois as transformações exigem um determinado tempo e maneira para acontecer, e não foi diferente nas experiências que acompanhei. Mas, não posso deixar de ressaltar que estava posto, desde então, uma semente do que viria a ser a discussão do presente trabalho, qual seja, refletir acerca da atuação das diversas pessoas envolvidas em um projeto educacional.

Essas experiências relatadas me ajudaram a amadurecer algumas concepções sobre educação e a tarefa de educar, que eram, obviamente, diferentes daquelas que tinha quando recém-formado. Isso me levou a trabalhar como professor em um curso de formação de professores em nível médio. Nesse lugar pude refletir ainda mais sobre as questões pertinentes à educação, docência e escola, pois tinha a responsabilidade da formação de futuros trabalhadores da área educacional sob minha tutela. Ou seja, cada vez mais ia me impregnando de formas variadas de entender o processo educativo em seu sentido mais amplo.

² Este profissional atua diretamente com a comunidade, promovendo ações e estratégias que visam tornar os pais mais próximos da vida escolar dos filhos, com o objetivo de melhorar o rendimento escolar da criança ou adolescente.

A fim de continuar meus estudos, fui à procura de uma pós-graduação *lato sensu* que pudesse me ajudar nos meus afazeres no trabalho e evoluir academicamente. Tentando aliar a educação escolar e a educação física, comecei a cursar uma especialização em Educação Física Escolar. Entretanto, ao terminar o curso houve nova mudança nos meus rumos profissionais.

Com acúmulo de 10 anos de experiência na área de educação escolar, deparei-me em certa ocasião com a abertura de um concurso para atuar como técnico em assuntos educacionais na área de educação física (TAE/EF) na Universidade Federal de São Paulo Campus Baixada Santista (UNIFESP/BS). Nesta época já idealizava cursar mestrado em educação para atuar no ensino superior, contudo neste momento estava longe de minhas possibilidades.

Embora houvesse dúvidas em relação ao cerne do referido concurso, estas se desfizeram a observar que um dos requisitos era ter licenciatura em Educação Física. O fato de necessitar de licenciatura para assunção neste concurso em questão indicava que o viés do cargo seria eminentemente ligado a assuntos pedagógicos e/ou educacionais. Esta perspectiva de atuação era muito próxima as minhas discussões, originando expectativas e copioso interesse em prestar tal concurso. Imaginar passar neste concurso me proporcionaria a possibilidade de realizar esses dois anseios.

Com muita satisfação, prestei o concurso e passei, assumindo o cargo de TAE/EF na UNIFESP/BS em 05 de fevereiro de 2010. Contudo ao observar o edital deste concurso, constatei que na descrição sumária das atividades do cargo, havia um direcionamento para a questão esportiva, o que remetia a outro cargo existente também na esfera federal, o técnico esportivo.

Segundo o edital:

Ensinar os princípios e regras técnicas de atividades desportivas, orientação ética dessas atividades; desenvolver com estudantes e pessoas interessadas as práticas de ginásticas, exercícios físicos e ensinar-lhes as técnicas de jogos simples; treinar atletas nas técnicas de diversos jogos e outros esportes; instruir os atletas sobre os princípios éticos e regras inerentes a cada um deles; acompanhar e supervisionar as práticas desportivas; executar outras tarefas de mesma natureza ou nível de complexidade associado à sua especialidade ou ambiente. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (UNIFESP, 2008, p. 20).

O cargo de técnico em assuntos educacionais aparece na legislação em 1973 no decreto número 72.493 quando são criados cargos de nível superior de outras naturezas, advindos da reestruturação do funcionalismo público federal de 1970 pela lei número 5.645. Embora se tenha passado quarenta anos da criação do cargo, um concurso com o requisito da

formação em licenciatura em Educação Física para uma Universidade Federal é ainda mais recente. Pio (2012), em seus estudos sobre a atuação do Técnico em Assuntos Educacionais em uma escola federal tradicional no Rio de Janeiro, alerta para uma falta de identidade para a categoria profissional dos Técnicos em Assuntos Educacionais de uma forma geral, o que possibilita pensar que no caso do TAE/EF ocorra algo semelhante.

No cotidiano do meu trabalho tento me aproximar da temática de formação em saúde pelo viés da educação, já que estava atuando junto ao curso de graduação de Educação Física – Modalidade Saúde. Com interesse específico nessa área afluído pela rotina de trabalho, me deparo com o edital de uma especialização de educação em saúde ministrado pelo Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde – Cedess, um centro pertencente à própria Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), mas com sede em São Paulo. Após a conclusão dessa especialização, este mesmo Centro expande seu mestrado para o Campus Baixada Santista, onde vislumbro a possibilidade de cursar o mestrado e com isso, a possibilidade de discutir sobre os elementos da educação, formação em saúde, currículo, projeto político-pedagógico, etc.

Meu espaço de atuação na UNIFESP me encaminhou para discussões focadas na formação inicial do aluno de graduação em Educação Física, e, portanto, na elucidação do projeto político-pedagógico do Campus Baixada Santista. Esse projeto apresenta um modelo inovador, baseado interprofissionalismo e permeada pela interdisciplinaridade, sendo dessa forma, o balizador do projeto pedagógico de curso da Educação Física – modalidade saúde (UNIFESP, 2006, 2010). Interessante observar que tais documentos não fazem menções explícita aos TAE/EF. Isso revela de certa forma, as discussões que serão aprofundadas durante esse trabalho, principalmente no que tange aos pontos apontamentos em relação à função realizada por esse profissional.

Essas leituras e minha trajetória culminam na tentativa de esclarecer nesse trabalho, aspectos sobre minha própria atuação como um membro que compõe o corpo de TAE/EF. Pelo fato de ter de fazer um movimento de encarnar o pesquisador sobre a minha própria prática, essa não parece ser uma das tarefas das mais fáceis. Porém, esse movimento se apresenta como um caminho importante para reflexão e melhora de minha própria prática profissional, pois segundo Ponte (2004), em seu estudo sobre as potencialidades da pesquisa na transformação da própria prática, este tipo de pesquisa permite esclarecer e resolver problemas, contribuir com o desenvolvimento do profissional envolvido e com o desenvolvimento da própria instituição.

Tentando esclarecer a função de um cargo da área técnica da universidade, recorri à bibliografia que remetesse ao trabalho de apoio pedagógico em instituições de ensino. Os trabalhos encontrados versam sobre o quadro de apoio nas escolas de educação básica ou de técnico em assuntos educacionais, porém sem a especificidade da educação física. Mais uma vez fica evidente a necessidade de caracterização deste profissional, o técnico em assuntos educacionais de educação física, no que tange a formação dos alunos nas instituições federais de ensino superior.

Considerando os requisitos para o ocupante do cargo de TAE/EF na instituição, é importante a reflexão sobre um lugar institucional melhor delineado e uma relação possivelmente mais estreita na atuação deste profissional na formação dos alunos do curso de educação física – modalidade saúde da UNIFESP/BS.

Com o que Sales (2004) aponta acerca do bibliotecário escolar, sobre a necessidade de que exista uma consciência do papel do profissional, na perspectiva de agente escolar ou educacional e de suas atribuições pedagógicas relacionadas aos alunos ou docentes, é possível mostrar sua importância no contexto de formação. E uma identidade reconhecida e legitimada dentro do ambiente da instituição, possibilitará a atuação pedagógica plena da função.

Isto posto, é possível fazer uma correlação onde a concepção que envolve o agente escolar vai ao encontro da própria descrição de atividades típicas do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, e entendo que possa ser estendido ao TAE/EF, conforme descrito no Ofício Circular número 15 do Ministério da Educação (BRASIL, 2005a), que aponta que as atividades culminam, entre outras questões, em proporcionar educação integral aos alunos.

Neste sentido, Villas Boas (1993), autor que em sua tese discorre sobre a organização do trabalho pedagógico, afirma que em uma instituição de ensino apregoa duas possibilidades, a do trabalho da instituição no sentido global e o da sala de aula, que envolve o professor e aluno. Fazendo correlação com o local da pesquisa, a UNIFESP/BS, este trabalho pedagógico mais global pressupõe a participação de toda comunidade, inclusive a dos técnicos-administrativos em educação, entre eles o TAE/EF.

O projeto político-pedagógico da instituição se evidencia como um espaço favorável para inserção das reflexões e apontamentos sobre as práticas pedagógicas em seu cunho mais abrangente, como descrito anteriormente. Nesta perspectiva, Lacerda (2010) em seu estudo sobre o quadro de apoio pedagógico em escolas do município de São Paulo, afirma que este quadro de pessoal é considerado relevante no cotidiano e na construção deste espaço

de formação humana e questiona as percepções das pessoas desse quadro de apoio pedagógico na condição de agentes educativos, haja vista o modelamento de organização educativa ao qual estão inseridos.

Diante do exposto, a problemática desta pesquisa é: Quais as possibilidades de atuação profissional do técnico em assuntos educacionais em educação física no que se refere à formação dos alunos do curso de educação física – modalidade saúde do *Campus* Baixada Santista da Universidade Federal de São Paulo?

Dessa forma, o objetivo da pesquisa é investigar e descrever as possibilidades de atuação profissional do técnico em assuntos educacionais em educação física no que se refere à formação dos alunos do curso de educação física – modalidade saúde do *Campus* Baixada Santista da Universidade Federal de São Paulo.

2 – MÉTODO

O estudo foi aprovado pelo CEP/UNIFESP, sob o número 777100 de 03/09/2014 (Anexo A). Para fins deste estudo foi desenvolvida uma pesquisa com abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2010a, p. 21) “[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado.” A importância de se optar por esse caminho está na possibilidade de adentrar ao universo de significações e sentidos construídos pelo participante da pesquisa. Ainda segundo Tanaka e Melo (2001, p.27) esta perspectiva ajuda na compreensão dos movimentos de forças que constituem a realidade, e dessa forma, a melhorar a forma de responder às dinâmicas concretas que configuram o cotidiano acadêmico, buscando compreender os significados e as relações.

Segundo Minayo (2010a, p. 26), a pesquisa qualitativa é composta por três fases, a saber:

- Fase exploratória, que consiste em se apropriar do campo da pesquisa;
- Trabalho de campo, que está relacionado à observação do cotidiano da onde a pesquisa se insere;
- Análise e tratamento do material empírico e documental, que como o próprio nome diz, se relacionam com as possibilidades de compreensão da realidade.

A fase exploratória, em que o pesquisador adentra e se familiariza com o campo, foi facilitada nesse caso pelo fato de ser uma pesquisa da própria prática profissional e, portanto, já pertencer ao contexto da pesquisa, no caso como TAE/EF.

Foi realizada uma autoetnografia, já que, como afirmam Bossle e Molina Neto (2009), esta permite a investigação da prática do próprio pesquisador dentro do contexto na qual ele está inserido, promovendo assim a reflexão acerca das próprias ações. O intuito é que, partindo de uma perspectiva cultural para pesquisar a própria prática profissional, esta não incorra em leituras cristalizadoras de subjetividades e identidades (VERSIANI, 2002).

Na esteira desta discussão Reed-Danahay (1997) aponta para autoetnografia como uma autonarrativa, colocando o si-mesmo num determinado contexto social. Assim como a etnografia, a autoetnografia procura compreender os significados culturais implícitos numa determinada situação, nesse caso uma experiência autobiográfica (CHANG, 2008).

A relação do investigador com a cultura na qual ele está inserido é evidenciado em Bossle (2008, p.111), que entende “[...] a autoetnografia como uma forma criativa de

etnografia, em que parte é o si-mesmo e parte é o ethos ou cultura de um grupo”. Versiane (2005) enfatiza as inúmeras formas utilizadas pelos autores a fim de explicar a autoetnografia, com expressões tais como, autobiografia etnográfica, etnografia autointerpretativa, autonarrativa etnográfica. Todas essas descrições remetem a aproximação e inserção do pesquisador na pesquisa propriamente dita.

2.1 – Voluntários da pesquisa

Participaram deste estudo 12 voluntários, com idade entre 27 e 58 anos. Os voluntários foram distribuídos em 2 categorias: docentes e técnicos. Para a categoria docente foram selecionados 10 professores. Para a categoria técnicos foram selecionados 2 TAE/EF. O processo de coleta de dados foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas, ao perceber que as informações se repetiam, seguindo os critérios de saturação de Minayo (2010), interrompemos o processo.

Foram considerados critérios de inclusão (para ambas as categorias):

- Ser do quadro de docentes e técnicos do curso de Educação Física da UNIFESP/BS;
- Possuir jornada de trabalho de, no mínimo, 40 horas semanais;

Foram considerados critérios de não inclusão (para ambas as categorias):

- Ter menos que 2 anos de exercício na função, pois entende-se que estar na função um tempo inferior a 2 anos não possibilita um contato desejável com o objeto de estudo;
- Não responder a alguma pergunta feita na entrevista.

Zelando pela preservação do anonimato dos voluntários e com o objetivo de compreender a partir de qual referencial cada voluntário fez suas contribuições, segue em linhas gerais a formação básica e tempo de atuação no magistério superior:

Quadro 1 – Formação: Professores

Formação	Quantidade de professores
Graduação em Educação Física	10 professores
Especialização	3 professores
Mestrado em Educação Física	2 professores
Mestrado em Educação	2 professores
Mestrado em Ciências Fisiológicas	3 professores
Mestrado em Psicobiologia	2 professores
Doutorado em Educação Física	3 professores
Doutorado em Educação	2 professores

Doutorado em Ciências Fisiológicas	3 professores
Doutorado em Psicobiologia	2 professores

Quadro 2 - Tempo de Atuação no Magistério Superior: Professores

Tempo de atuação	Quantidade de professores
Até 10 anos	4 professores
Entre 11 e 15 anos	5 professores
Acima de 16 anos	1 professor

Quadro 3 - Tempo de Atuação na Unifesp: Professores

Tempo de atuação	Quantidade de professores
Entre 3 e 5 anos	3 professores
Entre 6 e 10 anos	7 professores

Quadro 4 - Formação: Técnicos

Formação	Quantidade de técnicos
Graduação em Educação Física	2 técnicos
Especialização	2 técnicos

Quadro 5 - Tempo de Atuação na Unifesp: Técnicos

Tempo de atuação	Quantidade de técnicos
Até 5 anos	2 técnicos

Os voluntários foram convidados a participar da pesquisa através de mensagem via e-mail institucional (Apêndice A) ou pessoalmente, na própria instituição. Após o aceite de participação no estudo, agendamos uma data para realizar as entrevistas. Na data prevista os voluntários foram conduzidos até uma sala previamente reservada para que a entrevista transcorresse de forma sigilosa e sem interrupções. Para início da entrevista, foi realizada uma apresentação formal do pesquisador, bem como da proposta de estudo a ser desenvolvida. Todos os voluntários assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

Como opção metodológica, os alunos não foram entrevistados, pois o período para análise para este volume de dados seria insuficiente no escopo deste trabalho. Este recorte viabilizou uma determinada leitura e compreensão dessa realidade, porém é importante deixar claro a possibilidade de outras pesquisas incluindo esse público.

2.2 – Procedimentos de coleta de dados

A produção dos dados deste estudo foi realizada em 3 etapas: levantamento bibliográfico sobre a atuação do TAE, entrevista semiestruturada e observação participante. Todas as etapas do estudo foram desenvolvidas na UNIFESP/BS, mais especificamente no

curso de graduação em Educação Física, situado na Rua Silva Jardim, 136, Vila Mathias, Santos – S.P., CEP: 11015-020. Ressalta-se que a pesquisa foi autorizada pela Direção do *Campus* (Apêndice C) e pela Coordenação do Curso de Educação Física (Apêndice D) da UNIFESP/BS.

A importância da realização do levantamento bibliográfico reside no fato de permitir uma contextualização histórica e sociocultural do objeto de estudo. Para tanto, foi realizada uma imersão nos seguintes documentos. Leis número 5645/70, 6650/79, 7596/87, 11091/05; Decretos 72493/73, 76640/75, 83989/79, 94664/87; Portarias número 146/73 do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) e 475/87 do Ministério da Educação (MEC); Ofício Circular número 15/05 do MEC; Editais para contratação de TAE/EF da UFABC número 91/13 e UNIFESP número 454/2008; Estudo do MEC “Considerações sobre a situação atual dos Técnicos em Assuntos Educacionais no MEC” de 1979; Cadastro Brasileiro de Ocupações (CBO); Projeto Político-Pedagógico do Campus Baixada Santista (PPP); Projeto Pedagógico de Curso de Educação Física (PPC). A tentativa ao levantar essa bibliografia foi apontar as passagens que delinham e estruturam as ações do cargo de TAE/EF de uma forma geral e na atuação dentro do curso de Educação Física da UNIFESP/BS.

Foram pesquisados também os editais relativos aos concursos públicos de ingresso na área de Educação Física dos últimos 5 anos em Universidades Federais que estejam localizadas nos quatro estados da região Sudeste para atuação no ensino superior. Desse quadro foram excluídos editais para carreira docente. Essas informações foram acessadas na página eletrônica do Ministério da Educação as Universidades Federais da Região Sudeste. A partir desses dados, foram procurados por meio do sistema de busca disponível na página eletrônica do Diário Oficial da União os editais referentes aos referidos concursos.

No tocante à entrevista semiestruturada (Apêndice E), essa opção se deu principalmente pelo fato dos voluntários da pesquisa possuir uma maior possibilidade de diálogo mais “livremente” e possibilitar uma interpretação mais profunda destes discursos. Apesar disto, está obedecendo a um roteiro, que facilita a abordagem de um pesquisador iniciante (MINAYO, 2010b, p. 267). Na esteira desta discussão, Triviños (2009, p. 146), afirma que a entrevista semiestruturada “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” Ainda segundo o

autor, a entrevista semiestruturada é assim conceituada:

Podemos entender por *entrevista semiestruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 2009, p. 146)

Em relação à observação participante nesse caso muda de característica de uma etnografia, pela posição ocupada pelo pesquisador, passando de um observador participante para um participante observador (BOSSLE; MOLINA NETO, 2009). Estas observações foram registradas num diário de campo, que necessita de uma imersão mental no que se observa para que seja possível o registro imediato de ideias e inquietudes que surjam motivadas de um acontecimento neste contexto. Magnani (1996) explica sobre o Diário de Campo:

O caderno de campo, entretanto – para além de uma função catártica – pode ser pensado também como um dos instrumentos de pesquisa. Ao registrar, na linha dos relatos de viagem, o particular contexto em que dados foram obtidos, permite captar uma informação que os documentos, as entrevistas, os dados censitários, a descrição de rituais, - obtidos por meio de gravador, da máquina fotográfica, da filmadora, das transcrições – não transmitem. (MAGNANI, 1996 p. 3)

O trabalho de campo teve duração de 2 meses, iniciando em setembro e finalizando em novembro de 2014. Os registros da observação em meu diário de campo foram utilizados no intuito de ajudar na compreensão, afinal, o esforço empreendido foi traduzir minha cultura para os outros (REED-DANAHAY, 1997), no sentido de descrever e interpretar o papel educacional do TAE/EF na formação dos alunos do curso de Educação Física da UNIFESP/BS.

2.3 – Análise de dados

Para fins de análise dos dados do levantamento bibliográfico da atuação do TAE foi realizada uma leitura e releitura atenta, seguindo a ordem cronológica da legislação e documentos, no intuito de descrever a trajetória do cargo desde sua criação, chegando nos meandros do Curso de Educação Física da UNIFESP/BS.

Em relação às entrevistas, realizou-se a transcrição e posteriormente foi realizada uma leitura e releitura minuciosa de todas as informações que auxiliaram a compreender a realidade que cerca a relação do TAE/EF com a formação do aluno, a fim de captar as questões mais significativas que emergiam nos documentos, nas entrevistas e no diário de

campo. Dessa forma, foi possível se aproximar dos significados e sentidos do papel do TAE/EF, realizando uma interlocução com o referencial teórico abordado neste trabalho.

Para análise dos dados da entrevista, foram estabelecidas categorias não-apriorísticas (GOMES, 2010). Para auxiliar na compreensão desse termo, recorre-se a Campos, que explicita da seguinte forma:

No caso da escolha pela categorização não apriorística, essas emergem totalmente do contexto das respostas dos sujeitos da pesquisa, o que inicialmente exige do pesquisador um intenso ir e vir ao material analisado e teorias embasadoras, além de não perder de vista o atendimento aos objetivos da pesquisa. (2004, p.614).

Convém explicitar que os voluntários da pesquisa foram identificados de P01 a P10 para os professores, e no caso dos Técnicos, foram identificados como T01 e T02.

Ao final da análise da bibliografia levantada, das entrevistas e do diário de campo, foi possível compreender a realidade que cerca os TAE/EF em uma dimensão mais ampla, considerando todas as tensões existentes entre as pessoas envolvidas no processo e as demandas institucionais. Com isso, apontaram-se algumas possibilidades de atuação do TAE/EF na formação dos alunos.

3 - CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL: A descrição da UNIFESP/BS e do cargo dos TAE/EF

Realizou-se uma incursão geográfica pela UNIFESP/BS, começando pela forma de como a instituição está alocada na cidade de Santos, indo até ao local de trabalho do TAE/EF propriamente dito. De forma geral, a UNIFESP/BS possui 4 unidades,³ sendo: Unidade I, localizada no Bairro Vila Mathias, onde constam alguns laboratórios utilizados pelo curso de educação física:

Figura 1 - Unidade I.



Fonte: Site da UNIFESP/BS.⁴

³ A UNIFESP/BS adquiriu uma unidade própria com intuito de transferir as instalações da Unidade II e III, porém ainda não está em funcionamento e portanto não entrará na descrição da instituição.

⁴ Disponível em: <<http://www.unifesp.br/campus/san7/institucional/campusbs/nossas-unidades>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

Unidade II, localizada no Bairro da Ponta da Praia, onde está alocado o Instituto do Mar:

Figura 2 - Unidade II.



Fonte: Site da UNIFESP/BS.⁵

Unidade III, localizada no Bairro Vila Belmiro, onde se concentram as Divisões administrativas.

Figura 3 - Unidade III.



Fonte: Site da UNIFESP/BS.⁶

⁵ Disponível em: <<http://www.unifesp.br/campus/san7/institucional/campusbs/nossas-unidades>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

⁶ Disponível em: <<http://www.unifesp.br/campus/san7/institucional/campusbs/nossas-unidades>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

Edifício Central, localizado no Bairro Vila Mathias, onde está centralizado o Instituto Saúde e Sociedade, com seus departamentos e cursos, incluindo nesse rol, o curso de Educação Física.

Figura 4 - Edifício Central.



Fonte: Site da UNIFESP/BS.⁷

Além dessas unidades, é importante esclarecer que a UNIFESP/BS não possui um espaço próprio com instalações pedagógico-esportivas para o curso de Educação Física. Existe um processo em andamento de construção de um bloco destinado à educação física, chamado de “Bloco 3”, em um terreno em frente ao Edifício Central complementando sua construção, como é possível verificar:

Figura 5 - Terreno destinado à construção do "Bloco 3".



Fonte: Elaborada pelo autor.

⁷ Disponível em: <<http://www.unifesp.br/campus/san7/institucional/campusbs/nossas-unidades>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

No caso, como essa obra ainda não foi concretizada, é alugado um clube próximo a uma das unidades da UNIFESP/BS, a qual será referido como “Clube” nessa pesquisa, conforme ilustração a seguir:

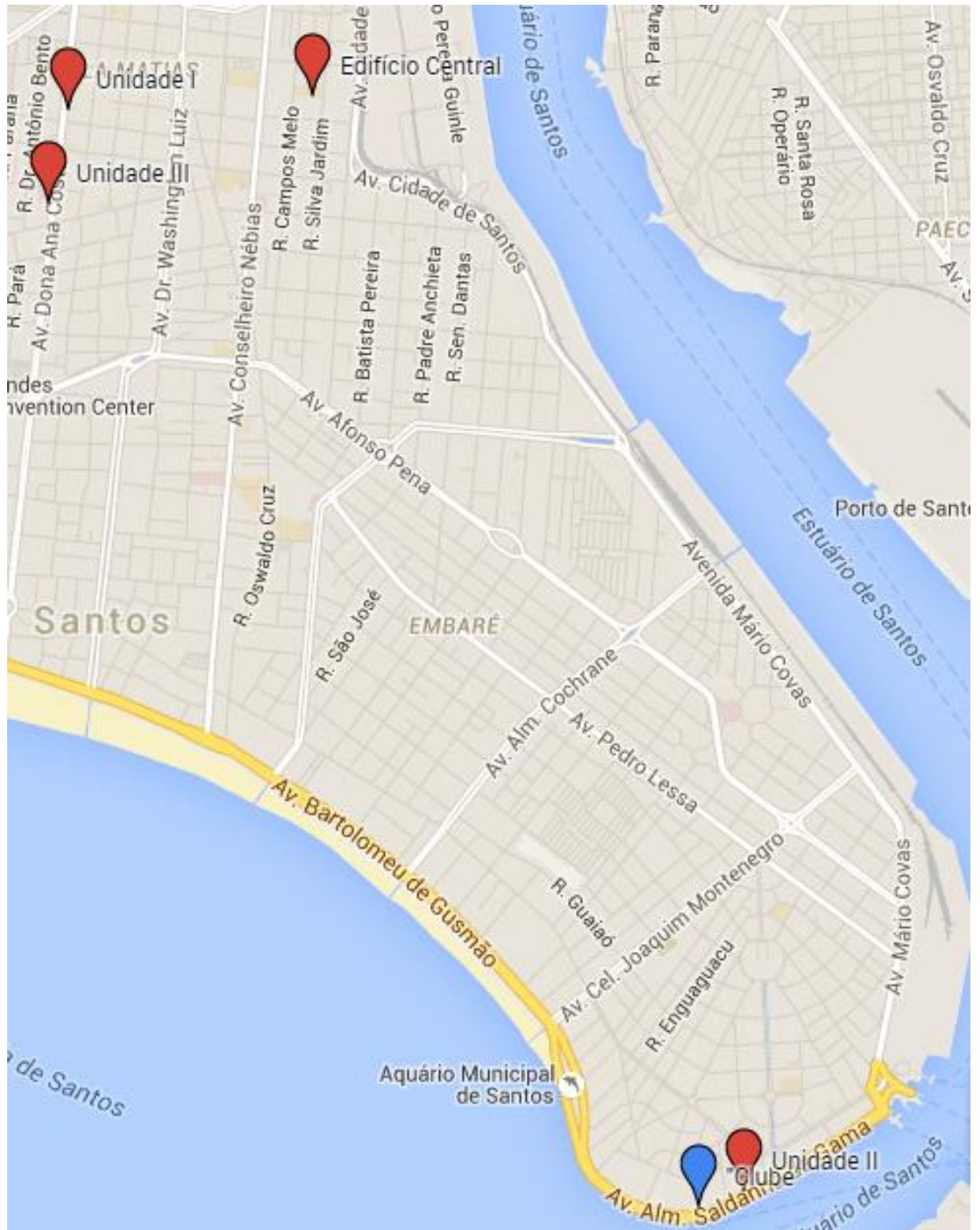
Figura 6 - Fachada do "Clube".



Fonte: Print screen do site Google Maps.

Considerando todas as unidades da UNIFESP/BS e o “Clube”, tem-se a seguinte composição geográfica na cidade de Santos, numa escala de 1:30000.

Figura 7 - Localização das Unidades e “Clube”.

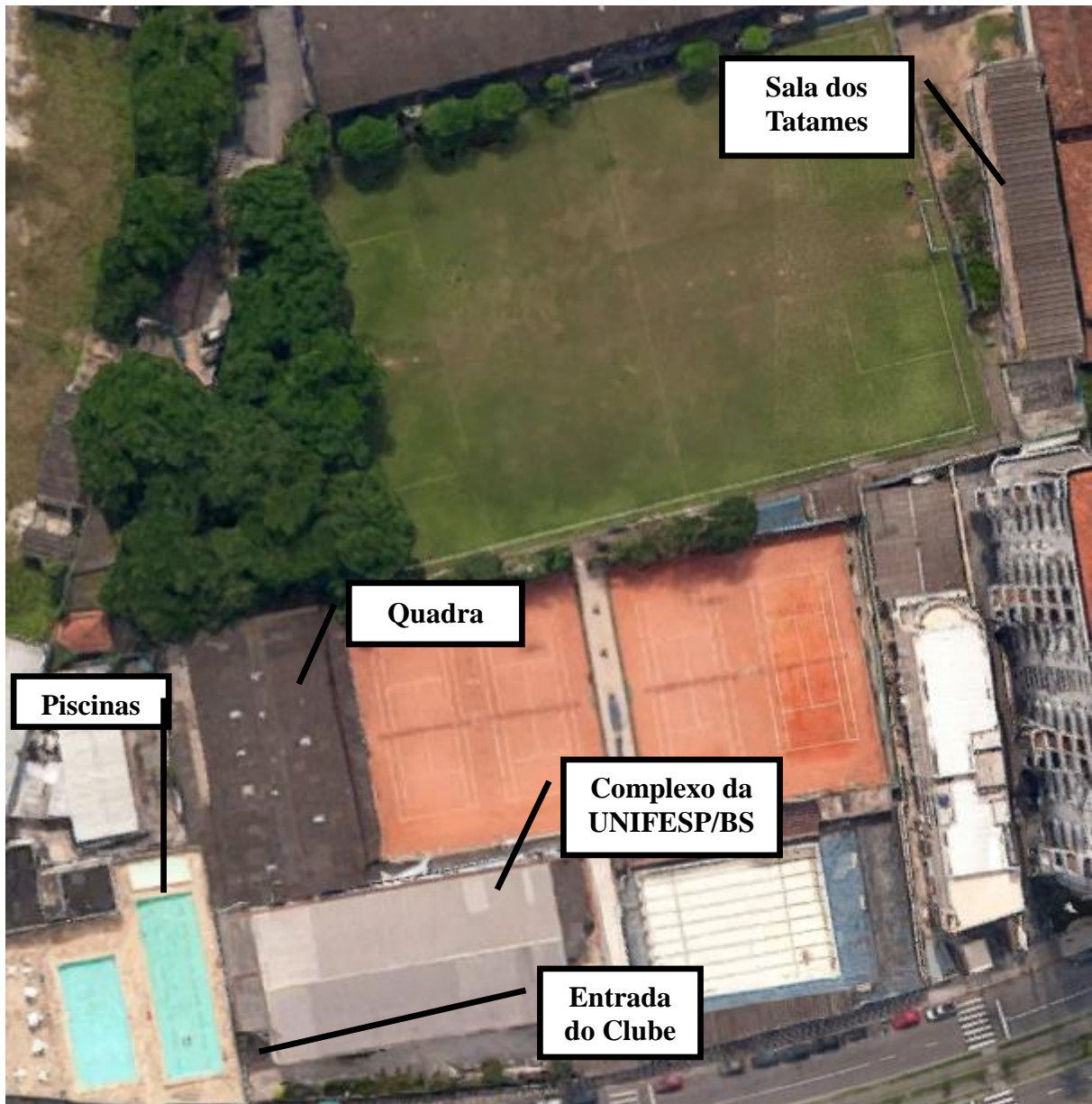


Fonte: Print screen do site Google Maps.

O “Clube” é muito tradicional na cidade, com mais de 100 anos de existência, porém com o advento das construções de condomínios com ampla estrutura de lazer, os clubes da cidade de forma geral parecem não ter o mesmo prestígio de antigamente. As instalações também sofrem com a passagem dos anos, apesar dos esforços reconhecidos dos funcionários do “Clube”. Além disso, como agravante, este teve uma parte vendida para uma grande empresa de construção da cidade, o que gera uma insegurança quanto às instalações físicas do clube, já que existe a possibilidade de uma parte do clube ser demolida para construção de outro empreendimento.

Para entrar no Clube é preciso passar por uma portaria com catraca, após entrar há uma bifurcação, levando à quadra poliesportiva ou para uma das portas de um complexo com 6 salas de uso exclusivo da UNIFESP/BS, que será chamada nesse estudo de “complexo da UNIFESP/BS”. Já de frente para quadra, é possível observar a outra porta do “complexo da UNIFESP/BS”. Saindo da quadra, há a possibilidade de se chegar às piscinas onde acontecem as aulas do módulo de natação, sendo que para chegar nesse espaço é necessário subir uma escada. Voltando à quadra, seguindo em frente chega a um campo de futebol, porém este espaço não é usado pela UNIFESP/BS, com exceção de uma a duas aulas do módulo de atletismo. Ao lado desse campo, há uma espécie de corredor que leva a um prédio nos fundos do clube, na qual o primeiro andar foi destinado UNIFESP/BS para uso exclusivo, que será chamada nessa pesquisa como “sala dos tatames”. A foto de satélite auxilia na compreensão da distribuição do espaço físico do “Clube”:

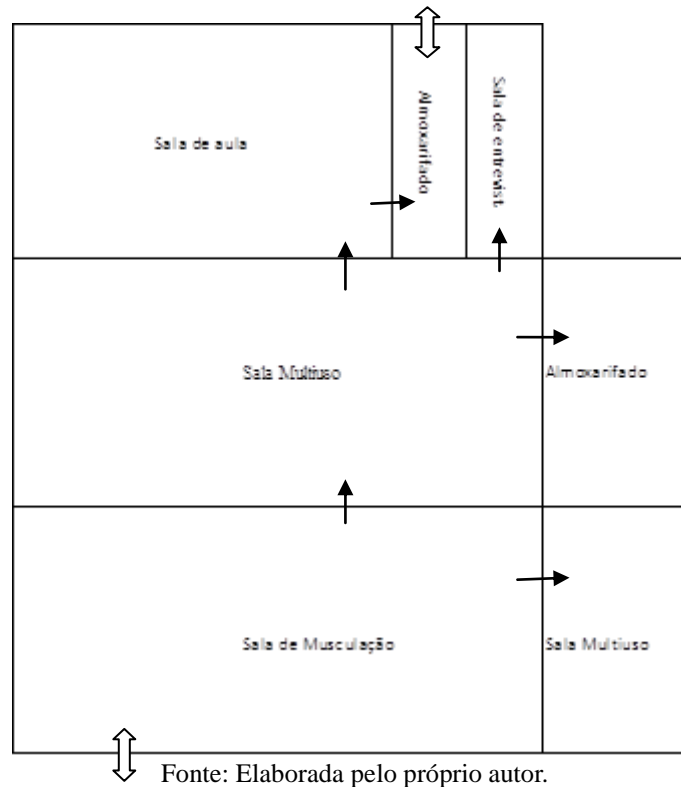
Figura 8 - Foto de satélite do "Clube".



Fonte: Print Screen do site Google Maps.

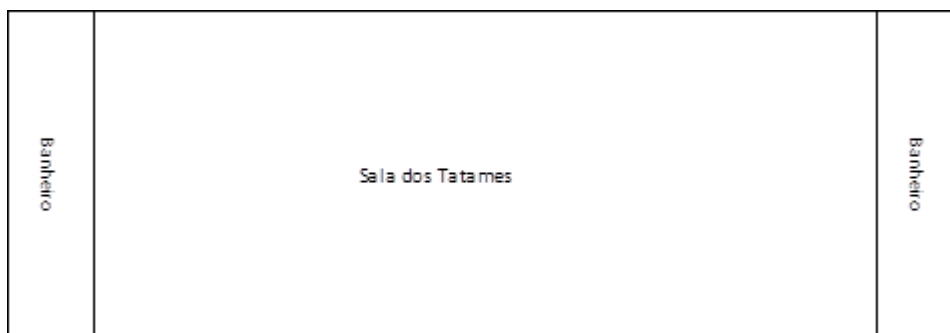
Adentrando ao “complexo da UNIFESP/BS”, este é composto por uma sala de aula convencional de 25 lugares, dois almoxarifados, duas salas multiuso, uma sala de musculação e uma sala para entrevistas. No esquema abaixo há uma representação gráfica deste espaço. As portas estão representadas pelas setas, sendo que as setas duplas representam as portas externas e as setas simples as portas internas. Conforme ilustrado no esquema a seguir:

Figura 9 - "Complexo da UNIFESP/BS".



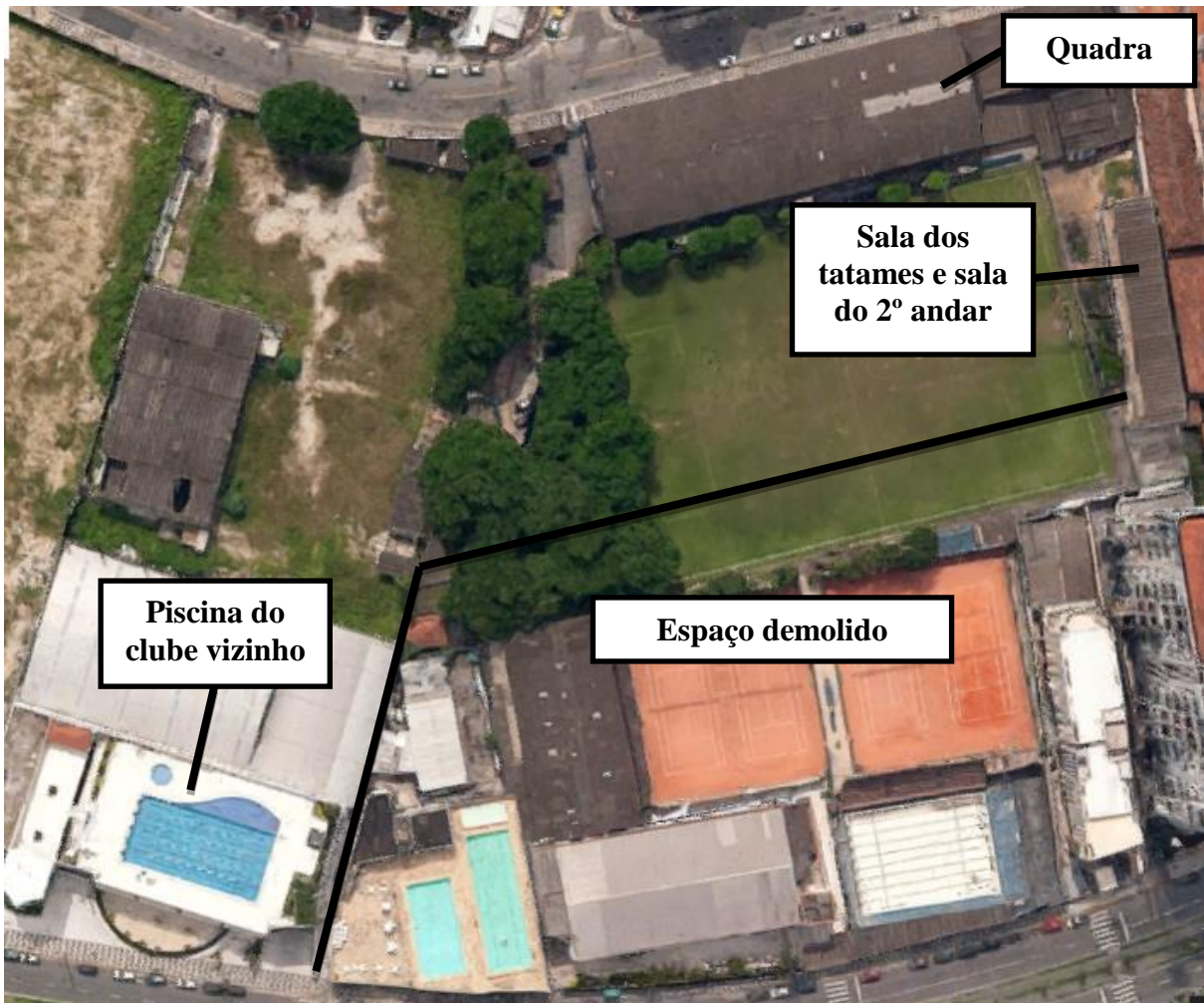
Já a “sala dos tatames” se trata de um grande salão forrado em grande parte por tatames, com dois banheiros em suas extremidades.

Figura 10 - "Sala dos Tatames".



Perto da conclusão desta dissertação houve uma mudança no “clube”. A parte da frente foi demolida para construção da nova sede do “clube” e o curso de educação física foi realocado na “sala dos tatames”. Porém, foi cedido também o segundo andar deste prédio, que possuía configuração arquitetônica semelhante ao 1º andar já descrito. Outra quadra foi disponibilizada e as atividades que ocorriam na piscina foram transferidas para um clube vizinho.

Figura 11 - Nova configuração do "Clube".



Fonte: Print Screen do site Google Maps.

Atualmente o curso de Educação Física está firmando outras parcerias enquanto a construção de suas instalações definitivas não é concretizada.

No âmbito pedagógico, o curso de Educação Física – Modalidade Saúde é um bacharelado baseado num projeto político-pedagógico interprofissional do Instituto Saúde e Sociedade. A formação acontece conjuntamente com as áreas de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Nutrição, Psicologia e Serviço Social. Com exceção do curso de Serviço Social, os cursos possuem a organização em eixos com módulos interdisciplinares comuns a todos os estudantes, que assistem aulas em turmas mistas. Além desses eixos, existe o eixo específico, com módulos voltados para área de conhecimento da educação física. São os eixos previstos no PPC (UNIFESP, 2006):

- O Ser Humano e sua Inserção social;
- Trabalho em Saúde;

- O Ser Humano em sua Dimensão Biológica;
- Aproximação a uma Prática Específica de Educação Física.

Os objetivos gerais da graduação do Instituto Saúde e Sociedade da UNIFESP/BS estão calcados na formação de um profissional da área de saúde preparado para o trabalho em equipe e para a integralidade do cuidado, nos âmbitos técnico-científico, científico e humanístico (UNIFESP, 2006).

Nessa mesma toada se insere o curso de Educação Física com o objetivo, em termos gerais, de formar um Bacharel capaz de:

[...] diagnosticar, planejar, prescrever, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, de exercícios físicos, atividades recreativas e esportivas **nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde** [...] (UNIFESP, 2006, p. 47, grifos no original)

Fica evidente a ênfase na formação pautada na pesquisa, produção de conhecimento e exercício profissional voltado para área de saúde, sem, no entanto, caracterizá-la como uma habilitação ou especialização precoce, e sim como um núcleo de aprofundamento temático.

Nesse contexto é que atualmente atuam os TAE/EF. A equipe é composta por 3 servidores, trabalhando diretamente ligado ao curso de Educação Física. Os TAE/EF estão lotados em laboratórios ligados ao curso de Educação Física como responsáveis técnicos. São 5 laboratórios ao todo, sendo 4 localizados na Unidade I e 1 localizado na Unidade III. O outro técnico é responsável pelo “Clube”⁸ conforme lista a seguir:

- Laboratório de Corpo e Arte, localizado no térreo da Unidade I, sob minha responsabilidade;
- Laboratório de Cineantropometria, localizado no 2º andar da Unidade I, sob responsabilidade de T02;
- Laboratório de Fisiologia do Exercício, localizado no 3º andar da Unidade I, sob responsabilidade de T01;
- Laboratório de Treinamento Físico e Experimental, localizado no 6º andar da Unidade I, sob responsabilidade de T01;
- Laboratório do Grupo de Estudos da Obesidade, localizado no térreo da Unidade III, sob responsabilidade de T02;
- “Clube”, localizado próximo à Unidade II, sob minha responsabilidade.

⁸ Como frisado anteriormente, as atividades do curso de Educação Física passam por uma realocação de espaços, porém a atuação do TAE/EF continuará a ocorrer nos moldes atuais.

Embora seja responsável técnico por um dos laboratórios, minha atuação profissional ocorre majoritariamente no “Clube”, já que sou responsável por acompanhar as aulas dos módulos dos Fundamentos das Atividades Físicas e Esportivas (FAFEs), que compreendem as aulas que possuem as práticas corporais.

4 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, 1985, p. 7).

A discussão será dividida em 3 partes, a saber: “O que dizem os documentos”, “O que dizem os professores” e “O que dizem os Técnicos”.

Para a realização do levantamento bibliográfico da trajetória dos TAEs foi realizada uma incursão nas leis, decretos, portarias, editais, ofício circular e projeto político pedagógico. Partiu-se de um espectro mais amplo, como por exemplo, uma lei federal, até chegar aos documentos internos da UNIFESP, no sentido de contextualizar a atuação do TAE/EF nos meandros da Universidade. Para análise das entrevistas levou-se em consideração a transcrição das respostas às perguntas realizadas para os professores e técnicos.

4.1 – O que dizem os documentos

No que se refere à criação, função e contextualização sobre o cargo TAE, foram identificados 4 Leis ,4 Decretos, 2 Portarias, 1 Ofício Circular e 2 Editais. Além disso, foram utilizados uma publicação do MEC a respeito dos TAEs, Cadastro Brasileiro de Ocupações, site da UFABC, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Campus Baixada Santista e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de graduação Educação Física da UNIFESP/BS.

O cargo de TAE foi criado pela lei nº 5645, de 10 de dezembro de 1970, porém sem nenhuma menção em relação a funções pertinentes a esta categoria. Fazendo alguma sinalização dentro do Grupo “outras atividades de nível superior”, conforme descrito no item IX do artigo 2º (BRASIL, 1970):

Art. 2º Os cargos serão classificados como de provimento em comissão e de provimento efetivo, enquadrando-se, basicamente, nos seguintes Grupos:

De Provimento em Comissão

I - Direção e Assessoramento Superiores.

De Provimento Efetivo

II - Pesquisa Científica e Tecnológica

III - Diplomacia

IV - Magistério

V - Polícia Federal

VI - Tributação, Arrecadação e Fiscalização

VII - Artesanato

VIII - Serviços Auxiliares

IX - Outras atividades de nível superior

X - Outras atividades de nível médio.

Art. 3º Segundo a correlação e afinidade, a natureza dos trabalhos, ou o nível de conhecimentos aplicados, cada Grupo, abrangendo várias atividades, compreenderá:

I - Direção e Assessoramento Superiores: os cargos de direção e assessoramento superiores da administração cujo provimento deva ser regido pelo critério da confiança, segundo for estabelecido em regulamento.

II - Pesquisa Científica e Tecnológica: os cargos com atribuições, exclusivas ou comprovadamente principais, de pesquisa científica, pura ou aplicada, para cujo provimento se exija diploma de curso superior de ensino ou habilitação legal equivalente e não estejam abrangidos pela legislação do Magistério Superior.

III - Diplomacia: os cargos que se destinam a representação diplomática.

IV - Magistério: os cargos com atividades de magistério de todos os níveis de ensino.

V - Polícia Federal: os cargos com atribuições de natureza policial.

VI - Tributação, Arrecadação e Fiscalização: os cargos com atividades de tributação, arrecadação e fiscalização de tributos federais.

VII - Artesanato: os cargos de atividades de natureza permanente, principais ou auxiliares, relacionadas com os serviços, de artífice em suas modalidades.

VIII - Serviços Auxiliares: os cargos de atividades administrativas em geral, quando não de nível superior.

IX - Outras atividades de nível superior: os demais cargos para cujo provimento se exija diploma de curso superior de ensino ou habilitação legal equivalente.

X - Outras atividades de nível médio: os demais cargos para cujo provimento se exija diploma ou certificado de conclusão de curso de grau médio ou habilitação equivalente (BRASIL, 1970, p. 1-2, grifo nosso).

Entretanto, um novo movimento foi realizado somente 3 anos depois, quando foi inserido o Técnico em Assuntos Educacionais no Grupo “Outras Atividades de Nível Superior”, através do decreto nº 72493, de 19 de julho de 1973. Assim, poderiam integrar o cargo de TAE ocupantes de outros cargos mediante transposição ou ainda por transformação.⁹ Segundo o item XXV do artigo 4º,

Na Categoria Funcional de Técnico em Assuntos Educacionais, os de Técnico de Educação, Sociólogo, Psicólogo, Inspetor de Ensino e Instrutor de Ensino Superior, do Ministério da Educação e Cultura, bem como, por transformação, os de Assistente de Educação cujos ocupantes possuam diploma de Bacharel em Pedagogia devidamente registrado (BRASIL, 1973a, p.6).

Para transposição e transformação, existiam alguns requisitos para ingressar no cargo de TAE que consistia, conforme descrito na alínea “g” do Artigo 10º em possuir:

Diploma de bacharel em Pedagogia ou dos cursos superiores de Psicologia, Filosofia, Ciências sociais e Educação Física, para a Categoria Funcional de Técnico em Assuntos Educacionais (BRASIL, 1973a, p. 8).

Após dois anos da publicação do segundo decreto, foi expedido o decreto 76640, de 19 de novembro de 1975, que insere um novo critério para atuar como TAE. Apontando como modificação da alínea “g” do artigo 10º do decreto 72493/73 a exigência do “diploma

⁹ Segundo relatório do MEC “Considerações sobre a Situação Atual dos Técnicos em Assuntos Educacionais no MEC”, “transposição” consistia em incluir os cargos antigos na nova situação sem prova interna de conteúdo e “transformação” exigia prova interna de conteúdo.

de curso superior, para categoria funcional de Técnico em Assuntos Educacionais” (BRASIL, 1975, p. 1). Acredita-se que essa mudança tenha ocorrido pelo fato da criação de outra categoria funcional, denominada como Técnico de Ensino e Orientação Educacional (TEOE) (BRASIL, 1979). Com essa mudança, entende-se que ficou acentuada ainda mais a heterogeneidade de áreas e níveis de formação entre os ocupantes da categoria funcional de TAE, implicando hoje numa dificuldade de delineamento das ações desse profissional.

O esforço dos TAEs em caracterizar sua identidade irrompe dessas mudanças ocorridas no decorrer da história. Pio (2012), reflete que o cerne da pesquisa está na construção de uma identidade e um lugar para atuação do TAE. Alguns decretos tentaram estabelecer esta identidade como o decreto 76640/75, onde a exigência para ingresso no cargo de TEOE era “Graduação de Nível Superior, com habilitação específica para Supervisão de Ensino ou Orientação Educacional” (BRASIL, 1975, p. 1).

Cabe ressaltar que, antes deste decreto, o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), órgão público do governo federal brasileiro criado para ajudar na reforma da administração pública, publicou a portaria nº 146, de 17 de agosto de 1973, a qual aprovou as especificações de classes do Grupo “Outras Atividades de Nível Superior”. Nesse documento, a categoria de TAE foi subdividido em 3 classes, A, B e C, sendo a classe C o topo da carreira. A descrição sumária das atribuições da classe A, segundo Portaria nº 146/73 são:

Atividades de execução qualificada, sob supervisão superior, de trabalhos pedagógicos, visando à solução de problemas de educação, de orientação educacional, administração escolar e de educação sanitária (BRASIL, 1973b, p. 188).

A Classe B está assim descrita:

Atividades de coordenação, orientação e execução especializada de trabalhos pedagógicos visando à solução de problemas de educação, de orientação educacional, administração escolar e de educação sanitária (BRASIL, 1973b, p. 185).

E por fim a descrição da Classe C:

Atividade de supervisão, coordenação, programação ou execução especializada, em grau de maior complexidade, referentes a trabalhos de pesquisa e estudos pedagógicos, visando à solução dos problemas de educação, bem como de orientação e técnicas educacionais, administração escolar e educação sanitária (BRASIL, 1973b, p. 183).

Em 5 de julho de 1978 foi publicada a lei nº 6650 que estabeleceu diretrizes para a classificação de cargos, empregos e funções do Serviço Civil dos Territórios Federais. A denominação do Grupo “Outras Atividades de Ensino Superior” foi mantida. Posteriormente o

decreto nº 83989, de 18 de setembro de 1979, que dispõe sobre esse grupo, mantém o cargo de TAE e de TEOE, alterando os 3 níveis anteriores e os distribuindo em 7 níveis hierárquicos. De acordo com esse decreto, ficaram possibilitados para integrar a categoria funcional de TAE por transformação ou transposição:

Na Categoria Funcional de Técnico em Assuntos Educacionais, por transposição, os cargos de Técnico em Educação, e os empregos de Técnico em Educação, Técnico em Assuntos Educacionais, Técnico em Pedagogia, Assessor de Educação, os cargos ou empregos de Assistente Técnico, Supervisor, Inspetor de Ensino, Administrador Escolar, Orientador Pedagógico e de Assistente de Educação, cujos ocupantes possuam habilitação para o exercício da atividade (BRASIL, 1979a, p. 5-6).

Embora não seja o objetivo tratar da categoria funcional do TEOE, são perceptíveis algumas semelhanças nos requisitos para ingresso na categoria por transformação ou transposição, a saber:

Na Categoria Funcional de Técnico em Ensino e Orientação Educacional, por transposição ou transformação, os cargos ou empregos de Orientador Educacional, Técnico em Assuntos Educacionais, Assistente Técnico e Assessor (BRASIL, 1979a, p. 6).

Para ingresso nos cargos de TAE e TEOE, novamente os dois cargos se encontram, pois os requisitos foram explicitados no mesmo item, artigo 30, inciso I, alínea f:

Diploma de curso superior para a Categoria Funcional de Técnico em Assuntos Educacionais e também de habilitação específica para Supervisão de Ensino, Administração Escolar ou Orientação Educacional para o Técnico em Ensino e Orientação Educacional (BRASIL, 1979a, p.16).

A generalização do requisito para ingresso no cargo de TAE, exigindo apenas nível superior sem qualquer especificação, contribuiu fortemente para o desenvolvimento de uma heterogeneidade na composição dos profissionais TAEs. Com isso, houve uma fragilização decorrente da falta de uma característica que unisse toda categoria numa identidade específica.

Em 1979 foi publicado pelo MEC um estudo intitulado “Considerações sobre a situação atual dos Técnicos em Assuntos Educacionais no MEC”. Esta publicação fez uma análise histórica, empreendendo uma passagem pelas instâncias que antecederam e levaram a criação do cargo. Também foi apresentada uma pesquisa feita pelo Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público, órgão suplementar da Universidade Federal da Bahia (ISP/UFBA), indicando um “modelo de produto” de TAE. Ainda nesse documento, foi apresentada uma discussão sobre uma entrevista feita com os próprios TAEs, na qual foram levantados alguns pontos interessantes para análise.

Em relação às entrevistas Brasil (1979b), cabe ressaltar que foram apontadas algumas conclusões que explicam, pelo menos em parte, a situação atual dos TAEs: “[...] a

grande conclusão das entrevistas é a indefinição do TAE, tanto a nível de (sic) recurso humano quanto a nível do espaço que ele ocupa na organização” (p. 103, grifo no original). Recursos humanos, nesse documento, diz respeito à qualificação profissional, que segundo os entrevistados deveria ter conhecimento na área educacional. Do ponto de vista da organização, as entrevistas apontaram para “falta de um lugar bem definido na estrutura do MEC” (BRASIL, 1979b, p. 104). O documento finaliza ressaltando o “choque existente entre a situação teórica/ideal do TAE (definida em termos das suas atribuições, áreas de atuação, modelo e papel) e a situação prática/real” (BRASIL, 1979b, p.108, grifo no original).

Também propõe uma série de alternativas, todas elas perpassando por um trabalho de planejamento para correção das distorções encontradas, com forte direcionamento ao Departamento de Recursos Humanos como facilitador do processo. Foi apontado ainda que “A maioria das atribuições estão presentes em todas as classes do TAE, só variando o nível de execução” (BRASIL, 1979b, p. 32, grifos no original), acrescentando posições de chefia a cada elevação na carreira, tais como supervisão, coordenação e orientação (BRASIL, 1979b).

É importante frisar que o momento na qual as entrevistas ocorreram, o escopo do TAE ainda era focado em atividades no MEC de forma ampliada e o cargo de TEOE, citado anteriormente, é que ficava mais restrito à comunidade escolar na qual ele estava inserido. Fazendo um paralelo com os dias atuais, com a extinção do cargo de TEOE que será relatado mais a frente, todas as atividades pertinentes recaíram sobre o TAE, acumulando mais algumas funções, ampliando ainda mais sua diversidade.

Já em relação ao “modelo de produto” elaborado pelo ISP/UFBA, de forma geral, o documento aponta o TAE como um profissional descrito da seguinte forma:

O TAE é aquele profissional da educação que, antes de tudo, deve ter uma visão macro de educação, o que implica pensar a educação nas suas relações com todos os setores da sociedade (o econômico, o político, o cultural) e no seu processo histórico (a sua evolução, as transformações ocorridas) em termos nacionais e internacionais. Como técnico que é, deve acrescentar a esta visão os instrumentos possíveis para uma ação planejada em termos educacionais, ou seja, os procedimentos e técnicas peculiares ao planejamento educacional, num sentido bem amplo (BRASIL, 1979b, p. 64).

Passado quase 10 anos deste estudo, foi publicada uma nova lei nº 7596, de 10 de abril de 1987, que versava Plano de Carreira nas Universidades. Em julho do mesmo ano, foi expedido o Decreto nº 94664. Este documento aprovava o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que tratava a Lei nº 7.596. Cabe ressaltar que nesse decreto existia um Título com seus respectivos artigos expondo especificamente sobre o pessoal Técnico-Administrativo na esfera federal. Entretanto, a descrição das atividades era

bem simplória, indicando a atuação no apoio técnico, administrativo e operacional, bem como atividades de direção, chefia, assessoramento e assistência na própria instituição. As atividades do pessoal técnico, naquele momento, era dividido em 3 Grupos, sendo nível de apoio, nível médio e nível superior. No caso do TAE, estava enquadrado no nível superior, que exigia ensino superior, chamado à época de 3º grau. Mais uma vez a descrição do cargo não era bem explicitada, dependendo de legislação posterior para isso, implicando em dificuldade de caracterização do profissional TAE.

Entretanto, foi somente com a Portaria nº 475, de 26 de agosto de 1987, que foram expedidas normas complementares para a execução do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. No seu anexo I, constavam todos os subgrupos das atividades técnicas. O subgrupo de TAE foi mantido, porém o de TEOE não aparecia mais nos documentos. Naquele momento também aparecia descrito o subgrupo de Técnico Desportivo (TD),¹⁰ que até então não havia sido citado em nenhuma publicação.

Em relação ao TD, observa-se que em algumas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), como pode ser visualizado na página eletrônica da UNIFESP, se utilizam de uma descrição que se aproxima do que consta no Cadastro Brasileiro de Ocupações (CBO):

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO:

Ensinar os princípios de técnica de ginástica, jogos e outras atividades esportivas; fazer a orientação da prática das mesmas, cuidando da aplicação dos regulamentos perante as competições e provas desportivas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO

- Ensinar os princípios e regras técnicas de atividades desportivas, orientando a prática dessas atividades.
- Treinar atletas nas técnicas de diversos jogos e outros esportes.
- Instruir atletas sobre os princípios e regras inerentes a cada uma das modalidades esportivas.
- Encarregar-se do preparo físico dos atletas.
- Acompanhar e supervisionar as práticas desportivas.
- Utilizar recursos de Informática.
- Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional. (UNIFESP, 2014).

Na página eletrônica de outra instituição, a Universidade Federal do Espírito Santos (UFES, 2014), levantada a título de exemplo, continha a mesma descrição e fazia

¹⁰ Importante relatar que o cargo de TD, apesar de não ser alvo da pesquisa, foi inserido na discussão, pois, como explicitado mais a frente nesse capítulo, o TD guarda semelhanças com o cargo de TAE/EF. Apesar de o cargo de TAE/EF ser diferente do TD em sua concepção, no que tange descrição, interessante observar que em nossa pesquisa não foram encontrados documentos no âmbito de lei, decreto ou portaria que descrevesse as atribuições do TD.

referência a um número relativo ao Cadastro Brasileiro de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho. Pode-se afirmar que a descrição do TD de forma geral, tenha sido baseada no CBO, justamente pelo fato de não existir nenhum documento legal que abarcasse essas atribuições. Cadastrado sob o número 2241-25, está assim descrito o nome e as atribuições da ocupação, segundo site do Ministério do Trabalho:

Técnico de desporto individual e coletivo (exceto futebol)

Descrição Sumária

Desenvolvem, com crianças, jovens e adultos, atividades físicas; ensinam técnicas desportivas; realizam treinamentos especializados com atletas de diferentes esportes; instruem-lhes acerca dos princípios e regras inerentes a cada um deles; avaliam e supervisionam o preparo físico dos atletas; acompanham e supervisionam as práticas desportivas; elaboram informes técnicos e científicos na área de atividades físicas e do desporto (BRASIL, 2014).

Salientando que essa foi a primeira vez que um técnico na área de educação física foi inserido em legislação nesse quadro de servidores na universidade, ou seja, trata-se de um técnico que tem menos de 30 anos de existência no meio universitário. Esse dado demonstra que a dificuldade de estabelecer diretrizes de atuação do TAE/EF está implicada numa questão da falta de maturidade do cargo. Há também uma elaboração de um senso comum em relação ao profissional de educação física, que leva a uma compreensão distorcida de suas possibilidades de intervenções. Historicamente, esta área de conhecimento teve um grande apelo do esporte como um fomentador de sua importância.

Percebe-se que existe uma lacuna de 1987 até 2005, relacionado à atuação do TAE. Atualmente, estes cargos que atuam no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), vinculadas ao Ministério da Educação, são estruturadas pela lei nº 11091, de 12 de janeiro de 2005. Nessa lei não são especificadas as atribuições de nenhum cargo, descrevendo apenas as atribuições da carreira de forma geral. Em seu artigo 8º estão definidas as atribuições da seguinte forma:

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

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

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

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

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

§ 2º As atribuições específicas de cada cargo serão detalhadas em regulamento. (BRASIL, 2005b, p. 2).

Não foi encontrado nessa análise o regulamento da qual fala o §2º, do inciso III. Em 28 de novembro de 2005 foi publicado pelo MEC, o Ofício Circular nº 15, na qual contém a descrição sumária de alguns cargos, entretanto, o documento se ateve apenas aos cargos que estavam autorizados naquele momento pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão para provimento mediante concurso público. O cargo de TAE compunha o rol de cargos descritos nesse documento. Para ingresso, se faz necessário a formação em pedagogia ou licenciaturas. O documento apresenta a descrição sumária, bem como as atividades típicas do cargo:

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO:

Coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO

- Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos alunos.
- Elaborar projetos de extensão.
- Realizar trabalhos estatísticos específicos.
- Elaborar apostilas.
- Orientar pesquisas acadêmicas.
- Utilizar recursos de informática.
- Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional. (BRASIL, 2005a, p. 50).

Nos documentos legais publicados é perceptível que a criação desse cargo foi uma tentativa para inserir um profissional capacitado para lidar e resolver questões complexas no que tange ao sistema de educação como um todo. Dentro do âmbito universitário, o TAE ficou também com a incumbência de uma atuação pedagógica, embora específica ao seu ambiente laboral. Essa forma de enxergar o TAE é corroborada com uma visão de que o currículo no espaço educacional deve ser uma prática que englobe todos os atores educacionais (MACEDO, 2013a). O grande problema reside na transposição do que apregoa as leis em caráter generalista para uma prática educacional efetiva.

Há um foco nas questões educacionais e pedagógicas na descrição do cargo, desde sua criação até o documento publicado mais recentemente. Sendo assim, é preciso conferir uma concepção mais abrangente de sua atuação, tendo como possibilidade, a mediação do currículo. Segundo Sacristán (2000), o currículo é um conglomerado cultural geradora de uma atividade social, política e técnica variada, o que lhe constitui um quadro particular. Ou seja, ainda segundo o autor, só é possível acontecer à mediação do currículo pela própria significação que este é capaz de fazer acerca do conhecimento que são transmitidos, ou pela

forma ou atitude que este apresenta para com esses mesmos conhecimentos.

Em relação aos cargos específicos para TAE/EF, foram encontrados 2 editais: da Universidade Federal do ABC (UFABC) de 2013 e da própria UNIFESP de 2010. No que se refere à UFABC, é interessante observar que esta Universidade não possui o curso de Educação Física, como é o caso da UNIFESP. Na descrição sumária do cargo e nas atividades típicas referentes ao cargo, exposto nesse edital, é possível perceber que há uma justaposição das atribuições inerentes ao cargo de TAE e de TD:

Descrição sumária do cargo: Coordenar as atividades de ensino, planejamento, orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. **Descrição de atividades típicas do cargo:** Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos 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. Utilizar recursos de Informática. Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional. Planejar e desenvolver atividades na área de esporte e lazer. Acompanhar e supervisionar as práticas desportivas. Ensinar os princípios pedagógicos, técnicos e regras de esportes, ginástica, jogos, lutas e atividades rítmicas expressivas. Orientar o treinamento físico-esportivo nas diversas modalidades esportivas, baseados em princípios pedagógicos e técnico-científicos. Acompanhar e supervisionar a gestão das práticas desportivas e elaborar propostas de políticas públicas para o esporte e lazer universitários. Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins (UFABC, 2013, p. 29-30, grifos no original).

Nesse caso, o ingressante nesse cargo do referido edital para TAE/EF foi lotado na Seção de Esportes e Lazer da UFABC, como é possível verificar no site da instituição (Anexo B). Essa seção, vinculada à Coordenadoria de Assuntos Comunitários da instituição, tem como objetivo “[...] Incentivar e promover a cultura corporal de movimento na UFABC. Para tanto, desenvolve trabalho com a prática de ginásticas, danças e esportes” (UFABC, 2014). Essa descrição remete em grande parte às atribuições do TD.

Em relação à UNIFESP, analisamos o Edital nº 454, de 8 de dezembro de 2008. A habilitação requerida para o cargo era o de licenciatura em Educação Física, uma especificidade encontrada apenas no TAE/EF. Ressalta-se a questão da licenciatura, pois pressupõe uma relação, ao menos mínima, com a questão da constituição da identidade de educador por esse profissional. Sendo assim, há uma identificação dos alunos com o TAE/EF, principalmente quando este percebe na própria atuação desse profissional uma possibilidade futura em sua carreira. Ou seja, há nessa relação um processo educativo evidente, porém, menos explícita que a de sala de aula (LACERDA, 2010).

A descrição sumária do cargo de TAE/EF se diferenciava do exposto no Ofício Circular nº 15/2005, já citado anteriormente, referente ao TAE, e se aproxima com a descrição do TD, já ressaltado anteriormente. A transcrição das atribuições do TAE/EF contidas no edital do concurso para UNIFESP elucidam o escrito, como é possível observar:

Ensinar os princípios e regras técnicas de atividades desportivas, orientação ética dessas atividades; desenvolver com estudantes e pessoas interessadas as práticas de ginásticas, exercícios físicos e ensinar-lhes as técnicas de jogos simples; treinar atletas nas técnicas de diversos jogos e outros esportes; instruir os atletas sobre os princípios éticos e regras inerentes a cada um deles; acompanhar e supervisionar as práticas desportivas; executar outras tarefas de mesma natureza ou nível de complexidade associado à sua especialidade ou ambiente. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (UNIFESP, 2008, p. 22).

Portanto, é possível inferir que, tendo em vista que na UFABC não possui o curso de graduação em Educação Física, seja licenciatura ou bacharelado, as atividades da TAE/EF estão voltadas para as atribuições inerentes ao cargo de TD. Já na UNIFESP, apesar da similitude das descrições das atribuições com o cargo ocupado na UFABC, sua lotação está vinculada ao curso de Educação Física.

Iniciando uma incursão aos meandros da UNIFESP/BS, mais especificamente em relação aos TAE/EF, foi analisado como este profissional é retratado nos documentos produzidos pelo Campus. Para tanto, serão analisados o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Campus Baixada Santista e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de graduação de Educação Física.

Em relação ao (PPC) de Educação Física, também fruto de análise, não foi encontrada nenhuma alusão ao cargo específico de TAE. Há somente um parágrafo referindo-se aos técnicos de forma geral, porém sem maior profundidade, a saber:

Tal expansão gerou a criação de infra-estrutura (sic), captação e re-qualificação de recursos humanos, também dispostas na Lei nº 11.091, de 12 de Janeiro de 2005, 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 (UNIFESP, 2010, p. 12, grifo nosso).

Esse excerto também consta no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Campus Baixada Santista. Ou seja, trata-se de uma citação que considera apenas a generalidade da carreira dos Técnicos-Administrativos em Educação, pois esse projeto refere-se a todos os cursos do Campus, de forma geral. O PPC da Educação Física, entretanto, não aprofunda sobre a questão dos TAE/EF, que apesar de pertencer à carreira descrita acima, possui suas especificidades e atuam exclusivamente e diretamente no apoio ao curso de Educação Física, aparentando ser o melhor local para discussão da atuação desse profissional. Obviamente, era plausível não constar nenhuma alusão ao TAE/EF quando o curso de Educação Física na

UNIFESP/BS iniciou suas ações em 2006, pois o ingresso do TAE/EF aconteceu somente em 2010.

No entendimento que segue este trabalho, o TAE/EF deve constar no PPC como um ator pedagógico, bem como os professores. A mediação da aprendizagem prevista como uma competência requerida aos professores (UNIFESP, 2006) também poderia ser aos TAE/EF pela natureza do cargo e todas as suas especificidades já relatada.

Finalizando a análise dos documentos, é possível verificar alguns pontos de vulnerabilidade e também algumas potencialidades. Nesse sentido, as descrições dos cargos de TAE/EF encontradas nos documentos, independentemente de sua abrangência, como lei federal ou um edital para um concurso específico, tem a tendência de ampliar as possibilidades de atuação do profissional TAE/EF. Entretanto, a característica comum sugere um profissional com vistas às intervenções pedagógicas, seja ela de planejamento, coordenação ou supervisão, seja de uma atuação direta com o aluno, quando, por exemplo, é usado o termo “ensinar princípios”. Dessa forma, a partir da ótica dos documentos analisados, parece ser viável inclinar a atuação do TAE/EF para uma visão mais ampliada e inventiva em relação ao conhecimento, como por exemplo, descrito em Brasil (2005a) “criando ou modificando processos educativos”.

4.2 – O que dizem os docentes

Para iniciar as discussões advindas das entrevistas tanto dos docentes, quanto dos TAE/EF, é importante ressaltar que um voluntário pode ser participante de mais de uma categoria, pois as falas podem percorrer por diversos itinerários. Faz-se necessária essa observação para melhor compreensão da organização das categorias e conseqüentemente do texto.

Para entender como os professores enxergam a atuação do TAE/EF no cotidiano do curso de Educação Física da UNIFESP/BS, foi realizada a seguinte pergunta: Em sua opinião, o Técnico em Assuntos Educacionais de Educação Física tem participação na formação dos alunos do curso de Educação Física? Em relação às respostas a esta pergunta foram obtidas as seguintes categorias:

- Atuação Restrita;
- Atuação Ampliada.

Na categoria “Atuação Restrita”, 9 professores se pronunciaram, sendo que alguns deles foram inseridos em 5 subcategorias diferentes. As falas foram ao encontro de uma

contribuição com a formação dos alunos relacionada ao “Apoio Pedagógico Restrito – Preparo de Materiais e Espaços” resultante das atividades de ensino, “Tarefa Administrativa” associada, por exemplo, a compras de materiais, “Resolução de Intercorrências Específicas” derivado das atividades docentes, “Espaço Físico” relativo às condições de infraestrutura. Tiveram ainda aqueles que não conseguiram especificar a atuação, sendo enquadrados em “Resposta Genérica”. No que se refere ao “Apoio Pedagógico Restrito – Preparo de Materiais e Espaços”, 6 professores se pronunciaram, a saber:

Agora, aqui vocês também não tem uma participação direta na graduação, no auxílio dessa atividade. E não sei se essa é a função também ou até que ponto daria, não tenho essa clareza, de como daria para ser mais bem aproveitado, mesmo porque o professor está em sala para dar as aulas. Então vocês arrumam um espaço, tem tudo certo, vocês ficam com controle sobre tudo que está acontecendo, que é mais ou menos a função que tinha lá com o departamento de esportes [o professor se referiu a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), onde trabalhou antes de ingressar na UNIFESP]. A gente não precisava se preocupar com nada, inclusive, por exemplo, vou dar aula aqui, tenho que passar lá [Unidade II, onde as chaves do “Clube” ficam sob responsabilidade do zelador] para pegar a chave e vim [ao “Clube”]. [...] lá [na UFSCAR] quando você chegava, os caras eram do departamento de esportes e estavam lá dentro [do complexo esportivo] o tempo inteiro. Você ia dar aula, o cara estava com porta aberta, se você passasse a lista de material, estaria na quadra prontinho para você usar. Mas não tinha uma função pedagógica, além desta etapa de organização das ações que aconteciam, porque ficava a cargo do professor mesmo. (P01).

[...] mas acho que ele [o TAE/EF] é muito importante. Vou citar um exemplo seu. Você ajuda na parte administrativa, nas coisas que eu não consigo fazer. [...] Se precisar de material para aula, quem me ajuda é você, se eu preciso de um som, disso ou daquilo, então você colabora muito. Mas no contato com aluno, pelo menos naquilo que eu ministro, eu não enxergo isso, é pouco. (P02)

A meu ver, como não tenho muitas atividades que envolvam os técnicos, eu não consigo visualizar essa participação dos técnicos na formação dos alunos. [...] Por que, por exemplo, meu contato principal é com [T01] que acaba atuando para mim como técnico de laboratório [o professor é o coordenador do laboratório a que se refere], ele me ajuda nas coisas do laboratório e não nos assuntos ligados aos alunos da graduação. [...] Como tenho poucas atividades práticas e as que eu tenho normalmente eu mesma organizo com eles, meus alunos da pós-graduação participam, então acabo não solicitando ajuda de vocês. Por esse motivo não visualizo. (P04).

E o que eu percebo aqui é que essa ideia de educação [ampliada, não restrita apenas a técnicas didáticas ou metodológicas], e vocês seriam técnico disso [educacional], sobretudo [de] educação física, vocês acabam não cumprindo o papel de propor ou agir, mas de reagir a uma determinada demanda instrumental e de adequação de um procedimento laboratorial, como vocês mesmo se colocam. Nesse ponto, ao mesmo tempo em que se tem uma política [contratação de técnicos para o ensino superior] que a meu ver abriu possibilidade de ter um colega, um professor de educação física junto com a gente para ajudar a pensar a formação e a educação dos alunos, e a propor formas disso acontecer, parece que essa política toda, a gente executa de um jeito muito reduzido. É assim que eu vejo. Porque se fosse um técnico genérico, um pedagogo, ele entraria nesse preencher quadro administrativo facilmente, nesse lugar da mediação, mas no caso de vocês, a potencialidade seria maior do que essa, não que isso não seja uma função, de estar dentro do laboratório dando um apoio, mas acho que no fundo é um pouco essa

ideia, reagir cada vez menos a uma demanda, que às vezes [...] conforta, mas sem entrar nesse lugar que a universidade pede, que é o lugar da proposição, da pesquisa, do conflito, do engajamento, da produção de conhecimento, porque eu não acho que haja essa divisão do ensino, pesquisa, extensão. Se está aqui na universidade, está produzindo conhecimento. (P05).

Hoje se a gente pegar a influência, a influência acontece. Acontece por ações mais pontuais do que sistematizadas. Não existe, por exemplo, do plano político-pedagógico do curso uma intervenção ou uma lógica de atuação. [...] Então existe algo sistematizado, mas esse algo sistematizado é limitado ou fechado por aquele quadradinho do laboratório, não sai do laboratório, então não existe uma prática pedagógica do técnico associado ao ensino formal. (P06).

No entanto, [...] [eu vejo a atuação na] a organização de aulas, o preparo dos cenários, ela tem um diferencial a partir que esse sujeito que ocupa a função técnica tem o olhar da área [Educação Física. (P08).

Em relação à “Tarefa Administrativa”, foi encontrada 1 fala:

Eu acredito que sim. [...] No entanto, eu creio e tenho visto e presenciado, desde aquisição de materiais [...] (P08).

No que diz respeito à “Resolução de Intercorrências Específicas”, surgiram 2 relatos, a saber:

Eu acho que ele participa pouco. [...] Então, por exemplo, se tem um problema na piscina, primeira pessoa que eu me lembro de chamar é você. (P02)

Talvez a gente não tenha explorado nem sei quantos por cento desse espectro, dessa parte que você está falando do contato e formação com os alunos nunca foi auferida, mas eu creio que sim. Por exemplo, colocando uma situação específica nossa, do Saldanha, que é um parceiro por falta de ter nossos próprios espaços físicos, eu não consigo enxergar hoje sem a função que o Carlos exerce lá, porque ficamos órfãos, por uma série de aspectos: É só pepino, bom, mas sem o Carlos lá os pepinos a gente fica sabendo sabe lá quantos meses depois. Você está lá no dia a dia, só isso, só esse aspecto é uma influência importante na formação deles. (P03).

Ainda na categoria “Atuação Restrita”, foi delineada uma subcategoria de “Espaço Físico”, que apesar de não responderem claramente o questionamento, apresentam dados interessantes ao debate, como é possível observar na fala a seguir:

Eu acredito que a limitação de contribuição mais severa dos técnicos para o curso está relacionada com a estrutura física. No sentido de que se houvesse uma estrutura mais adequada e voltada especificamente para o exercício físico, para a atividade física e para o esporte, a contribuição pudesse ser muito mais clara e efetiva. Haja vista que as dificuldades estruturais estão presentes, fica um pouco mais difícil de ter clareza na importância e na execução dessa atividade. [...] Então eu acredito [que] tem um efeito positivo, esse efeito é limitado em função da própria estrutura do curso. (P08).

No que tange à subcategoria “Resposta Genérica” houve 2 manifestações dos professores, conforme se observa a seguir:

Vocês estão sempre no laboratório, na sala de aula ou no local de vocês, agora, o que eu sinto falta aqui ainda é a cultura de o aluno estar presente diariamente

dentro do laboratório, para se sentir em casa, chegar lá e já ter seu livro, seu artigo, ter contato com os equipamentos, trocar ideia com vocês por exemplo. Às vezes a gente pode pedir para eles a cotação de tal equipamento e vocês, burocraticamente, sabem como isso funciona. (P09).

[...]E nessa situação, talvez seja um egoísmo meu, mas não consigo (o professor está se referindo ao TAE/EF): “você pode me ajudar? Você faz isso para mim? O que você faz?” Não consigo dividir, porque agora, depois de um tempo, eu estou entendendo o que eu posso fazer, o que me cabe, como posso fazer, quem são meus parceiros, quem não são os meus parceiros [...] Então minha hipótese é que a gente não tenha participado juntos de alguma tarefa pedagógica é essa, eu ainda não tinha sentido, antes dessa entrevista, segurança suficiente para partilhar [...] (P10).

Na categoria “Atuação Ampliada” houve 1 fala, porém o professor não conseguiu especificar de que forma essa contribuição com a formação do aluno acontece, como é possível observar no relato:

[...] as possibilidades de trabalho dele [TAE/EF] podem ajudar muito a influenciar a formação dos alunos [...] então o que eu digo é que vocês podem ter maior ou menor influência, na medida em que vocês têm maiores ou menores ações durante as atividades do curso. [...] De qualquer forma todos estão trabalhando então de alguma forma vão influenciar [...] Por exemplo, falando de vocês, do [T01 ou do T02] que estão dentro dos laboratórios, eles vão ter mais contatos lá, você já tem um trânsito diferente, já está mais próximo das práticas, é isso que estou querendo dizer, todos tem a possibilidade e de acordo com as ações, podem influenciar mais ou menos. (P07).

Para mapear os posicionamentos dos professores acerca das possibilidades de atuação dos TAE/EF na formação do aluno do curso de educação física, levou-se em consideração a seguinte pergunta: Quais possibilidades você enxerga para sua atuação como Técnico em Assuntos Educacionais de Educação Física na formação dos alunos do curso Educação Física?

Dessa forma, foram identificadas nos discursos dos professores as seguintes categorias:

- Possibilidade Restrita;
- Possibilidade Ampliada.

Na categoria “Possibilidade Restrita” 3 professores se pronunciaram, emergindo dessas repostas 2 subcategorias, “Apoio Pedagógico Restrito – Preparo de Materiais e Espaços”, que diz respeito à preparação de espaços e materiais para atividades do curso, e “Espaço Físico”, que levantam pontos importantes sobre a possível influência da infraestrutura na atuação do TAE/EF.

A subcategoria “Apoio Pedagógico Restrito – Preparo de Materiais e Espaços” emergiu das respostas de 2 docentes, conforme o exposto:

[...] o que eu penso onde vocês poderiam atuar de maneira mais efetiva é, por

*exemplo, [como] o técnico de laboratório fazia lá em São Carlos. O que é um laboratório, **mostrar para as pessoas o que é um ambiente laboratorial, como a pessoa tem que se comportar lá dentro, porque é importante a pessoa usar um jaleco ou não, porque ela tem que estar sempre de tênis, de calça.** [...] Acho que isso é uma educação do ambiente do ensino universitário, então [...] essa é uma primeira colaboração. (P09).*

[...] eu vejo [a atuação do TAE/EF] de um nível mais simples, não num sentido pejorativo, mais corriqueiro, de preparo de ambiente de aulas, de preparo de ambiente para prática docente[...]. (P08).

Na subcategoria “Espaço Físico” contou com apenas 1 docente, conforme seu relato:

*[...] por isso que eu também concordo com a ideia mais focada em espaços. **A partir do momento que a gente tiver o espaço físico aqui, facilita muito mais esse tipo de atuação.** (P01)*

Em relação à categoria “Possibilidade Ampliada” 9 professores se manifestaram, fazendo despontar algumas subcategorias, sendo “Apoio Pedagógico Ampliado – Atuação em Conjunto com o Professor”, que consiste basicamente numa possibilidade de atuação em conjunto com o professor, “Assuntos Correlatos”, novamente contendo repostas relevantes para a pesquisa, porém sem responder assertivamente o questionamento e “Resposta Genérica”, que se baseou em repostas nas quais os docentes não conseguiram delinear claramente a resposta, apesar de entenderem que há uma possibilidade de atuação ampliada.

A subcategoria “Apoio Pedagógico Ampliado – Atuação em Conjunto com o Professor”, 6 professores opinaram nesse sentido, como é possível observar nos relatos:

*Eu vejo assim, **desde que seja focada numa área.** Não vejo como um técnico ter uma participação pedagógica em Coletivos, em Atletismo, em Doenças Crônicas. [...] Agora, participar ativamente de todas as disciplinas do eixo específico de uma forma pedagógica não [enxergo essa possibilidade] [...] (P01).*

*Uma frente que a gente não está falando aqui [...] **é na questão do dia a dia dos módulos.** [...] **seria semelhante a uma monitoria, alguma coisa assim.** Então, por exemplo, um TAE que esteja relacionado com um módulo, ou com alguns módulos de alguns professores [...] Essa parte de dia a dia de aula, de avaliação, [...] com algumas ações isoladas, [que] eu mesmo já solicitei algumas coisas, [...] talvez seja uma frente a ser melhor pensada, discutida. (P03).*

*[...] eu acho isso, que vocês poderiam ajudar não só na parte dos materiais, **mas em sala de aula e estar diretamente com os alunos em algumas atividades.** (P04). **Acho que não é o espaço onde o técnico pode construir, mas o espaço onde o curso possa construir.** [...] **Dá para ser feito ações pedagógicas, trocas de ações pedagógicas, elaboração de programas de desenvolvimento, captação, muitas vezes, de recurso para desenvolvimento. Qual a relação dessas ações pedagógicas do técnico com o docente?** [...]. (P06).*

*Por exemplo, a pessoa é um técnico que está no laboratório auxiliando a pesquisa, seria interessante, não é obrigação, mas espera-se que o técnico dentro do laboratório domine a metodologia e o uso dos equipamentos que lá estão. **Na ausência de um docente, quem ensina, quem cuida, quem direciona, é um técnico, ele é um professor. Isso pode ser aplicado para uma pesquisa onde o indivíduo***

está dentro do laboratório, mas a gente usa o laboratório também para extensão, em aula prática, então a ação do técnico dentro de uma universidade, eu diria que seria o braço direito imediato do docente a que ele está mais ligado [...](P07).

*[...] [Eu vejo a possibilidade de atuação do TAE/EF no] **acompanhamento e coordenação de atividades de extensão, que deverão ser curriculares, assim espero, com atendimento regular à população interna e externa à universidade e intervenção específica, no sentido de organização e gestão de laboratórios específicos para avaliação, prescrição e acompanhamento de programas de exercício físico. (P08).***

*Um segundo momento, talvez num longo prazo, é **vocês acompanharem os professores para entender realmente o que eles falam, o que eles precisam para que vocês pudessem dar um suporte posterior para esses alunos no dia a dia para todas as disciplinas porque vocês têm formação em educação física. Mas não é dar aula, [...] você poderia estar junto e colaborar numa outra visão dentro do mesmo assunto. Que é isso que a gente precisa, a ciência precisa ser ampla e diferentes visões colaboram para o crescimento do aluno. (P09).***

Em relação à subcategoria “Assuntos Correlatos”, 2 docentes expuseram algumas considerações, como se pode observar nas falas:

*[...] acho que o técnico pode ajudar nessa formação, **que é uma formação meio que extramuros, que não é só daquele conteúdo, ele tem uma experiência de vida, uma carga de formação que é importante quando ele comenta ou ele conta ou corrige o aluno para uma coisa. [...], por exemplo, a visão que eu tenho sua [...]** os alunos gostam de você, então **eles conversam com você, eles sentem a vontade para comentar uma ou outra coisa com você, dentro de uma realidade que não é a realidade com o próprio docente. Acho que o técnico é um parâmetro que também pode ajudar nesse diálogo, nessa integração. (P02).***

*[...] **acho que a função do técnico administrativo depende do encontro. [...]**Pensei numa coisa aqui, que acho que é legal. É não saber. [...] E na aproximação da filosofia também, que nada mais é do que a própria filosofia. A filosofia não se importa com as respostas, mas com as boas perguntas. Então uma boa função dos técnicos é fazer boas perguntas. É ter mais dúvidas. [...] Mas na comunhão com as ciências duras ainda é muito recente. Resta a nós poder fazer as perguntas certas e poder confluir, e poder fazer o que se chama de inter[disciplinar]. [...] **Se a gente conseguisse dentro da educação física [fazer o trabalho interdisciplinar]. Olha mais uma função para o técnico. Ser o elo, o rejunte, antes do rejunte, é o rejunte, que vem por cima e dá a liga. (P10).***

Por fim, houve 2 professores que não especificaram em suas respostas as possibilidades de atuação, porém entendem que esta deva acontecer de uma forma ampliada. Esta subcategoria foi denominada como “Resposta Genérica”, cujos relatos são expostos a seguir:

*Aí Carlos, você me coloca em xeque [...] porque eu desconheço exatamente o que é e digo isso até com uma certa irresponsabilidade, porque de certa forma eu deveria ter isso claro [...]. Então eu me sinto um pouco constrangido, vou propor ações, e não sei se isso é resguardado legalmente ou não. [...] [mesmo sem ter essa clareza, o professor fez algumas propostas] [...] no meu entendimento, **eu acho perfeitamente possível que, por exemplo, técnicos estão pensando trabalhar assuntos educacionais, e para mim educação é socializar cultura, que pudessem trabalhar em diferentes instâncias, níveis e formas de socializar essa cultura acadêmica, científica, artística, filosófica que é produzida e compartilhada dentro da***

universidade.[...] Acho que muitas vezes a gente se antepara legalmente em algo para se resguardar da responsabilidade política de onde a gente está. Eu estou na universidade e é me colocado a responsabilidade de pensar o mundo, a forma de viver, de conviver de gerir, e se algo foi proposto pelos meus antepassados que eu não concorde, eu tenho a função, sou pago para discordar disso e propor uma outra coisa. É isso que o governo espera de mim [o professor se refere aos professores e técnicos].(P05).

Acho que o grande ponto quando a gente fala em institucionalização [o professor se refere à primeira pergunta, quando ressaltou que atualmente não há atribuição “institucionalizada” da atuação do técnico] é deixar de ter ações pessoais e passar a ter ações coletivas, onde se tem a construção, onde [...] faz parte do escopo do trabalho dele [técnicos] as ações administrativas, mas também faz parte as ações pedagógicas. Só que a gente não tem clareza quais são as ações pedagógicas. Não existe a institucionalização do processo, existe institucionalização enquanto concurso e enquanto contratação. Mas como se dão as relações dentro desse processo, a gente não tem clareza. (P06).

Inicialmente, foi perceptível que tais indagações proporcionaram reflexões distintas nos professores voluntários da pesquisa. Claras polarizações acerca do posicionamento em relação à atuação do TAE/EF na formação dos estudantes de educação física transpareceram durante os discursos, variando daqueles que enxergam o TAE/EF como um agente de formação em detrimento daqueles que não conseguem fazer essa relação. Entretanto, as falas que apontavam que o TAE/EF atua na formação dos alunos, não conseguiram explorar de que forma isso acontece no cotidiano do curso de Educação Física.

Os professores também têm dúvidas, como expôs P05. Esse “também” diz respeito a esta pesquisa de mestrado nascida por dúvidas de um TAE/EF. Essas situações de dúvidas vêm também de uma construção recente desse cargo, haja vista ele ter sido criado em 2010 na UNIFESP/BS. Nas falas, alguns professores tentam se remeter ao que eles vivenciaram, como técnicos de laboratório, por exemplo. Isso reforça a importância de entender os significados que cada professor constrói do cargo de TAE/EF. É imperioso reforçar que não se pretende “apontar” quem sabe ou não o que faz ou deveria fazer um TAE/EF, e sim tentar a partir das falas, tecer reflexões sobre as possibilidades de atuação desse cargo em questão.

Verifica-se em alguns discursos, que o TAE/EF atua de forma muito restrita na formação dos alunos. Para estes professores, há o entendimento de que o processo educativo ainda é restrito à sala de aula, acontecendo somente em espaços institucionalizados. Além disso, essa maneira de perceber os processos formativos pode fortalecer a construção de um currículo fechado, com poucas possibilidades de construção de autonomia por parte do aluno. Entende-se que autonomia deriva do relacionamento entre as pessoas, pautada no reconhecimento de que as pessoas se constituem mutuamente, no qual o respeito deve

prevalecer (FREIRE, 2002). Sendo assim, o conceito de formação será explorado a seguir, a fim de elucidar os caminhos trilhados nas interpretações dos discursos.

Formação é um conceito de largo espectro, resultando numa dificuldade de consenso. Porém, para além do consenso, esta construção do conceito pretende ilustrar a ótica pela qual este trabalho se orienta. Dominicé (2012) relata que, de fato, há uma multiplicidade de significados atribuídos ao termo, ressaltando, grosso modo, que este não se limita a um diploma, nem a um programa e nem a uma lei. A formação transcende todas estas questões e se insere no sujeito que é fruto de uma determinada sociedade e sua cultura. Imbernón (2005, p.30) auxilia nessa reflexão no que tange o profissional de educação e sua relação com o conhecimento pedagógico: “O conhecimento pedagógico comum existe logicamente na estrutura social, integra o patrimônio cultural de uma sociedade determinada e se transfere para as concepções dos professores”. Ou seja, toda formação de um sujeito, seja de qualquer natureza, não pode ser pensada senão nele mesmo, considerando suas subjetividades, para não incorrer no risco de ações fragmentadas e sem significados.

Ainda na esteira da discussão, existem alguns pontos importantes a se considerar. Existe a necessidade de uma reconfiguração da interpretação sobre a formação, no sentido de tentar manter sua globalidade, principalmente e não somente, quando se trata de adultos. Dominicé (2012) aponta para três elementos-chaves para entendimento dessa questão. O primeiro ponto está relacionado à completude do ser humano inscrito no percurso de vida com base nas suas aprendizagens, reconhecendo suas múltiplas facetas, como por exemplo, vida familiar, profissional, cultural, esportiva, etc. Outro ponto diz respeito às tensões pessoais, configurado nos atritos comuns entre polarizações, como a carreira profissional e origem social, tradições e sua confrontação com a multiplicidade de valores numa sociedade globalizada, podem ser enxergadas como exemplos. E por fim o conceito de bifurcação, que acontece quando a formação muda de percurso devido a uma ruptura na vida pessoal, como por exemplo, um falecimento de um ente querido, desemprego, etc. Acrescenta o autor:

Estas três centralidades, que destaco para situar os processos que caracterizam a formação de adultos, representam uma tentativa de compreender melhor como os adultos se formam ou, mais exatamente, como a formação se constrói no curso da vida adulta. Do ponto de vista epistemológico, constato que as histórias de vida que analisei não separam as dimensões cognitivas e afetivas do desenvolvimento, não opõem o curso escolar e as aprendizagens informais, não dissociam as dimensões mentais, simbólicas ou psico-corporais. A vida é tomada como um todo (DOMINICÉ, 2012, p. 28).

Ou seja, a formação precisa levar em conta amplo alcance, pois se tiver seu referencial apenas em sala de aula, terá muitas das suas potencialidades diminuídas ou até

mesmo anuladas. Isso pode se constituir num dispositivo para reforçar um reducionismo na concepção do currículo e de sua construção, como já frisado anteriormente.

Na atuação do TAE/EF no curso de educação física, contudo, percebe-se que há um distanciamento das questões pedagógicas ou formativas, transparecendo que esta categoria se restringe a realizar funções administrativas ou de apoio ao professor na preparação de espaços e materiais de aula. Sendo o TAE/EF um profissional da categoria técnico-administrativo, era de se esperar uma inserção em questões administrativas ou desse tipo de apoio pedagógico, porém, este reducionismo é recorrente nas falas dos professores, delimitando a atuação do TAE/EF quase que exclusivamente a essas atividades.

Essa distância da educação pedagógica, também foi encontrada em outro estudo da mesma natureza. Sanseverino e Gomes Júnior (2014) enfatizam esse ponto em uma pesquisa feita na Universidade Federal Fluminense sobre os TAEs, demonstrando que os resultados sobre a natureza das atividades desenvolvidas por estes profissionais estavam relacionados principalmente com a área administrativa, seguida pela administrativa-pedagógica, sendo que nenhum servidor considerou que as tarefas eram de natureza somente pedagógica. Há uma lacuna a ser preenchida pelo TAE/EF, balizada na atividade pedagógica direcionada, ainda que ocorra para outros ambientes fora da sala de aula.

Outros discursos dos professores apontavam um distanciamento na relação do TAE/EF com o professor. Embora não seja por motivo conflituoso, essa possível falta de engendramento exerce uma forma de minimizar as ações da equipe de trabalho.

Os TAE/EF passaram a compor o curso de educação física apenas em 2010, 5 anos após a criação do curso na UNIFESP/BS. Ou seja, uma cultura de trabalho se instalou no curso de educação física, contribuindo para a criação de um *habitus*¹¹ envolvendo estes profissionais admitidos na universidade. Sabe-se que extrapolar tais modos se agir dentro de uma instituição requer um grande esforço, pois a mudança pode gerar desconfortos.

Essa forma de agir, recaindo no conforto de uma prática já instituída, acarreta numa forma de enxergar a prática do TAE/EF fincada em ações individualizadas, ou de iniciativas pessoais, revelando a falta de um direcionamento pensado em esferas mais amplas, por exemplo, o projeto político-pedagógico, que já foi discutido anteriormente.

Em alguns relatos há uma convergência para a individualização das ações. Embora possam até caminhar no sentido da subjetividade do TAE/EF que está executando as

¹¹ Sem a pretensão de explorar ou esgotar o assunto, recorre-se ao conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu explicitado por Setton (2002, p. 61), ou seja, entendido como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas.

ações, estas podem incorrer também em uma falta de respaldo para este profissional, já que em se tratando de um cargo público, tem-se uma expectativa social em relação a ele. Além disso, levanta outra questão que de certa forma ensejou esse estudo, qual seja, a indefinição da atuação desse profissional. Isso não se trata de um caso isolado, pois Sanseverino e Gomes Júnior (2014) relatam em seu estudo que:

Apesar de a pesquisa não investigar a satisfação dos servidores no exercício do cargo, 04 Técnicos em Assuntos Educacionais demonstraram insatisfação em suas respostas, declarando sobre **a indefinição do papel desse profissional**, a falta de autonomia, a execução de tarefas meramente administrativas, o sentimento de desvalorização, a falta de motivação, a descrença no trabalho, dentre outros aspectos (SANSEVERINO; GOMES JÚNIOR, 2014, p. 17, grifo nosso).

Com essa passagem, novamente retoma-se a discussão já exposta anteriormente, da indefinição do papel do TAE, algo visto desde os documentos da década de 1970, e aparentemente ainda pertinente nos dias atuais. O problema da indefinição é que ela pode gerar potencialidades, porém pode caminhar para o estabelecimento de uma zona de conforto aquém das possibilidades desse profissional.

Outro ponto levantado nas entrevistas, diz respeito à infraestrutura.¹² Uma análise mais criteriosa direciona para discussão desse tema, haja vista que é um assunto que percorre as “praças” de educação física por todo país e interfere diretamente na formação dos alunos. Como esclarecimento, ainda que muitos autores aqui citados refiram-se à escola básica, será realizado um esforço em transpor essas ideias ao ambiente universitário, que apresentam semelhanças no sentido de se identificar como espaços educacionais por excelência.

Algumas literaturas referenciam um discurso que converge com a fala de alguns professores. Paula *et al.* (2012) esclarece que uma estrutura de trabalho limitada pelas edificações que a cercam, de fato, significa um alerta para o processo pedagógico. Souza Lima (1998) corrobora com a afirmativa, quando expõe que as estruturas escolares e seus espaços físicos são ambientes riquíssimos de aprendizagem. Ou seja, essa condição espacial passa a ser uma limitação bem delineada nas ações do TAE/EF, já que em grande parte da sua jornada de trabalho ele está inserido nesse contexto.

Damazio e Silva (2012, p. 193) encorpam a discussão alertando que a Educação Física é “[...] uma disciplina que tem uma demanda por espaço, instalações e materiais peculiares”. E complementam ainda:

Acreditamos que as condições materiais (instalações, material didático, espaço físico) interferem de modo significativo nos trabalhos pedagógicos. Os esforços dos

¹² A descrição completa dos espaços utilizados pelo curso de Educação Física foi inserida no item “3 – CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL: A descrição da UNIFESP/BS e do cargo dos TAE/EF”.

professores, por mais criativos que sejam e diante dos mais belos ideais educativos, podem fracassar, caso não encontrem espaços e condições materiais para concretização de seus planos de trabalho (DAMAZIO; SILVA, 2012, p. 193).

Obviamente, uma área de conhecimento pautada na cultura corporal de movimento necessita de equipamentos diferenciados e com isso, também tende a ter diminuída a potencialidade educacional com a inadequação desses espaços. Também é possível inferir que essas condições espaciais e materiais estejam diretamente relacionados com o TAE/EF, já que se trata de um ambiente na qual ele ressignifica como espaço de trabalho pedagógico diário, para além de aulas semanais ou encontros esporádicos.

Seguindo essa trilha deixada pela ressignificação do espaço, existe uma reflexão interessante vinda de Dayrrel (2001), que pode ajudar a compor a discussão acerca do espaço. O autor diz que a ocupação do espaço físico da escola não é algo neutro. Apesar de a estrutura física expressar uma expectativa em relação aos seus usuários, espaço este que *a priori* não os pertence, as pessoas recriam neles outros sentidos e suas próprias formas de sociabilidade. Relacionando esse pensamento especificamente com o TAE/EF nas estruturas espaciais onde eles estão inseridos, fica óbvio para os TAE/EF que as estruturas não foram pensadas levando em consideração esse profissional. Porém, tomando como exemplo os laboratórios onde se encontram algum deles, foram estruturadas novas composições e configurações do espaço até chegar ao que é hoje, tendo inclusive um laboratório que funciona como uma espécie de “ponto de encontro” desses profissionais.

Em relação ao clube onde ocorrem as práticas esportivas, para citar outro exemplo, foi designado um espaço ao técnico, que acabou virando uma sala de aula convencional e este profissional encaminhando a outro espaço, que acabou não sendo tão utilizado pelo técnico e sim por outras atividades. Nesse caso o técnico acaba utilizando como ponto de apoio a unidade da UNIFESP/BS mais próxima. Voltando em Dayrell (2001), uma geografia espacial construída por alguns atores sociais podem não coincidir com as expectativas da instituição. Isso, de fato, acontece com os TAE/EF, quando este não ocupou, ou modificou os espaços destinados a ele, ressignificando-os.

Como o TAE/EF não atua dentro de sala de aula, a discussão sobre a infraestrutura se faz urgente, pois sua atuação na formação do aluno se dá em contextos diversos. Dayrell (2001) alerta que muitas vezes não é levado em conta que a arquitetura é o cenário onde se estabelecem as relações pedagógicas e dependendo de como ela é concebida, pode limitar ou ampliar suas possibilidades. Ainda que os espaços sejam ressignificados, os limites não deixam de existir. Nesse sentido, embora não seja um tópico discutido nas possibilidades de

atuação do TAE/EF pelos professores, há uma construção programada de um novo bloco da unidade do Edifício Central da UNIFESP/BS, onde não havia sido concebido um espaço específico para o TAE/EF. Embora o espaço seja diminuto para as necessidades do curso de Educação Física, não conceber o espaço do TAE/EF nesse planejamento pode limitar sua potência de atuação na formação dos alunos, indo ao encontro das ideias expostas por Dayrell. Importante ressaltar que o empenho da Coordenação do Curso de Educação Física nessa discussão possibilitou a inserção de um espaço para os TAE/EF nesse novo prédio.

Em relação à segunda pergunta da entrevista realizada, salienta-se que responder e explorar os desdobramentos destas questões foi algo difícil para os professores, construído pelo desconhecimento das atribuições do TAE/EF e o receio de apontar alguns aspectos que pudessem estar em discordância com os aspectos legais que envolvem esse cargo.

Alguns discursos ilustraram bem a dificuldade, e em alguns casos, o reducionismo ao responder essa pergunta. Diante disso, algumas respostas vieram pautadas na repetição da realidade como possibilidade. Observando as entrevistas, é perceptível que após o desconforto de não saber as atribuições do TAE/EF, alguns professores acabam recorrendo à chamada “zona de conforto”, ou seja, à realidade atual que eles podem observar, enquanto outros tentam desenvolver melhor a resposta à indagação. É ponderoso deixar claro que não se trata de apontar quem conseguiu ou não desenvolver um discurso sobre o TAE/EF, até porque isso reflete, mais uma vez, a indefinição do papel do TAE/EF na universidade como um todo, até pelo próprio TAE/EF, item já exposto anteriormente.

Uma questão que emergiu nas entrevistas com muita força, foi o fato do TAE/EF ter a formação específica em Educação Física, diferentemente do TAE que, conforme já exposto anteriormente, pressupõe a formação em pedagogia ou qualquer licenciatura. O fato do TAE/EF ter essa formação específica é visto pelos professores como uma possibilidade de atuação mais qualificada no que diz respeito ao curso e a formação dos alunos, conforme consta no discurso de alguns professores quando estes se referiam ao ensino do módulo da qual eles são responsáveis.

Há quase que um consenso da importância da formação do TAE/EF em Educação Física. Entretanto, cada professor explora a sua maneira esse potencial. É possível perceber alguns antagonismos sutis na forma de encarar a atuação do TAE/EF, tendo uma fala ressaltando o plausível ganho por parte do aluno sobre o fato de estar em contato com dois profissionais com possíveis visões distintas, colaborando para construção de uma visão ampliada e outra direcionando para uma fala mais concisa entre professor e TAE/EF diante do

aluno.

O relato de um professor P05 demonstra uma posição firmemente estabelecida, direcionando sua argumentação para um entendimento de que os processos educativos são compostos de algo mais do que apenas processos metodológicos de ensino estandarizados e dotadas de uma falsa replicabilidade em qualquer contexto. Libâneo e Pimenta (1999, p. 250) corroboram com o posicionamento do professor, ao defender a seguinte ideia: “O raciocínio inscrito [...] deixa entrever a identificação do termo pedagógico com o termo metodológico, e da expressão formação pedagógica com formação docente”. Nesse sentido, segundo a fala do professor corroborado pelos autores, há um esvaziamento e certo reducionismo na tarefa de educar ou de formação, implicando em uma visão tecnicista que não colabora para uma atuação plena do TAE/EF visando à formação do aluno.

Ainda na esteira dessa discussão, um estudo feito com TAEs de uma IFES também chama a atenção para essa questão, como é possível observar:

A inclusão dos especialistas em educação (Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais) na carreira dos cargos técnico-administrativos provoca a volta a um passado que trouxe sérios problemas à educação, por tratar os problemas educacionais como meros problemas metodológicos e burocráticos [...] o que traz prejuízo para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. A dicotomia do trabalho pedagógico verificado na definição da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e da Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação, quando incluído os cargos de Pedagogos e TAE, faz-nos refletir sobre a verdadeira concepção que há na esfera federal em relação à educação profissional, que nesta perspectiva é a de treinamento, mecânico e sem reflexão, esquecendo-se, portanto, da formação total do ser humano (GONÇALVES; ABENSUR; QUEIROZ, 2009, P. 14).

Embora esse artigo indique uma identificação dos TAEs com a docência, ditadas pelas experiências pessoais dos autores, ele revela pistas para reflexão sobre o TAE/EF na UNIFESP/BS. A ideia de dicotomizar o ensino entre a esfera docente e a esfera técnica, por exemplo, acaba por empobrecer o currículo universitário e também a ação do técnico, pois dá a entender que o lugar desse técnico está no tratamento de atividades descoladas dos aspectos educacionais mais amplos.

Essa passagem auxilia a elucidar uma possibilidade latente de atuação do TAE/EF, que consiste em estar junto com o professor refletindo sobre a formação dos alunos e propondo maneiras disso acontecer. Não é possível delimitar de que maneira exatamente isso pode ocorrer, porém é certo que esse é um caminho muito claro.

Nessa linha e enfatizando nesse momento a questão do encontro adentra-se a outro ponto levantado pelos professores. Inicia-se o “encontro” do técnico com professor, para criação de possibilidades de uma ambiência de aprendizagem para o aluno. O encontro nessa

linha de raciocínio está ligado, segundo Cardoso Júnior (2008) discorrendo sobre um termo explorado por Deleuze e Espinoza, à afecção, que consiste no efeito de um corpo sobre o outro, supondo que haja uma mistura de corpos. Isso se torna um conceito importante à medida que conhecimentos são gerados nessas afecções. Porém é importante que haja dois lados interessados, pois ainda segundo Cardoso Júnior (2008), as pessoas estão à mercê dos aumentos-diminuições de nossa potência de agir.

Ao falar do encontro, o professor toca em outros dois termos, afeto de alegria e afeto de tristeza. Não é o objetivo discorrer sobre esses conceitos, haja vista que existem teses inteiras dedicadas a isso. O que interessa aqui é entender, de uma forma simplificada, que o afeto de alegria gera uma vantagem, já que impele e impulsiona a pessoa a abandonar a passividade e o conhecimento parcial, passando a outro estágio de conhecimento (CARDOSO JÚNIOR, 2008). Se o TAE/EF puder encontrar o professor ou até outro TAE/EF nessas condições de troca, com geração de afetos de alegria, fica evidente a possibilidade de ampliação do seu conhecimento e de uma postura mais propositiva. Tal engendramento direciona para um fortalecimento da atuação do TAE/EF em relação à formação do aluno.

Os encontros que geram afetos de alegria são permeados pela experiência dos sujeitos. Nas entrevistas também foram citadas durante as reflexões várias vezes a importância de se considerar a experiência na atuação do TAE/EF. Dessa forma, não é possível furtar-se à exploração desse tema.

O professor P10 deixa bem claro sua posição em relação a essa potencialidade da experiência do TAE/EF para formação do aluno. Embora não consiga dar muitos exemplos de intervenções nesse sentido, ele percebe que o caminho para uma atuação do TAE/EF implicado na formação do aluno é valorizando a experiência de vida, para usar o termo empregado pelo professor. Tardif (2008) oferece uma leitura que converge com a fala do professor:

Os saberes que servem de base para o ensino [...] são *existenciais*, no sentido de que um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas (p. 103, grifo do autor).

Embora o autor tenha usado como referência o professor, é possível utilizar essa mesma lógica para o TAE/EF. A experiência de vida representa um longo caminho de trocas simbólicas com outras pessoas e de construções de muitas concepções, inclusive as educacionais.

O relato de alguns professores revela uma valorização da experiência profissional e também da experiência de formação. Para Tardif (2008), depois de um tempo de vida, de

profissão e de carreira é que o “eu pessoal” vai sendo influenciado paulatinamente pelo ambiente laboral e vai se transformando num “eu profissional”, já que a tarefa de educar está intimamente ligada ao conhecimento profissional e também de si mesmo.

Seguindo essa linha de raciocínio, para se valorizar o conhecimento pautado na experiência, é inevitável que seja considerada e enaltecida o valor das interações entre os diversos atores educativos presentes dentro da universidade. É nessa troca que se torna possível construir repertório para responder a demandas específicas para um determinado grupo social, ainda que cada situação exija novas configurações de ação.

Para entender a potência do que a experiência representa no ato educativo, é imperioso recorrer à Bondía (2002, p.21). Para o autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, não o que toca.” Por isso a importância de se “levar” a experiência no encontro, pois ela é capaz de chegar ao outro, diferentemente de se estar nesse encontro sem algo significativo, já que atualmente cada vez mais as coisas passam, acontecem e tocam, mas não há uma receptividade por parte do sujeito.

Tem-se na esfera da experiência uma possibilidade de atuação do TAE/EF na formação do aluno muitas vezes potencializada. Os estudantes têm um trânsito nos lugares onde os TAE/EF trabalham e com isso a possibilidade de encontros longe de outras pressões que o cotidiano universitário pode empreender. Sendo assim, há uma ambiência não só favorável, mas também necessária para trocas enriquecedoras. Dayrell (2001) faz uma contribuição muito interessante nesse sentido:

Um [...] aspecto é a articulação entre a experiência que a escola oferece, na forma como estrutura o seu projeto político pedagógico, e os projetos dos alunos. Se partíssemos da ideia de que a experiência escolar é um espaço de formação humana ampla, e não apenas transmissão de conteúdos, não teríamos de fazer da escola um lugar de reflexão (re-fletir, ou seja, voltar sobre si mesmo, sobre sua própria experiência) e ampliação dos projetos dos alunos? (p. 144-145)

Nessa linha, seguir uma perspectiva experiencial de currículo consiste em aceitar:

[...] uma acepção mais de acordo com a visão da escola como uma agência socializadora e educadora total, cujas finalidades vão mais além da introdução dos alunos nos saberes acadêmicos, para abranger um projeto global de educação (SACRISTÁN, 2000, p. 41).

Seguindo essas pistas deixadas pelas falas dos professores e autores, levanta-se mais uma vez a certeza da importância da necessidade de ampliação do escopo do que se entende por processo educativo e de formação humana, permeando espaços, subjetividades, intersubjetividades, encontros e experiências.

4.3 – O que dizem os técnicos

Para mapear a atuação dos TAE/EF foi considerada as respostas ao seguinte questionamento: Em sua opinião, o Técnico em Assuntos Educacionais de Educação Física tem participação na formação dos alunos do curso de Educação Física? Em relação a essa pergunta, emergiram duas categorias nas quais os 2 técnicos estão inseridos, a saber:

- Atuação Restrita;
- Currículo Oculto.

A partir da categoria “Atuação Restrita”, foi possível delinear 3 subcategorias, “Tarefa Administrativa” contendo 1 fala à respeito, referente, por exemplo, às ações de retirada de material do laboratório. “Apoio Pedagógico Restrito”, com ações de acompanhamento de aula, porém, sem nenhuma intervenção mais efetiva e por fim, “aproximação com as FAFEs”, que dizem respeito ao relacionamento e atuação educativa pautada pelos encontros cotidianos nos meandros da universidade em parâmetros não-formais.

No que tange a subcategoria “Tarefa Administrativa”, apresentou-se o seguinte destaque nessa fala:

[...] [Ajudo] mais de retirada de material, [...] mas na formação mesmo muito pouco. (T02).

Em relação à subcategoria “Apoio Pedagógico Restrito”, foi observado o seguinte relato:

Às vezes aparecem umas demandas que talvez participe um pouco da formação. [...] às vezes na aula da graduação ajudando o professor [...] ou ajudar a fazer uma coleta [...]. (T02).

No que diz respeito à subcategoria “Aproximação com as FAFEs”, ressalta-se os seguintes excertos pertinentes aos relatos:

[...] quanto mais perto da prática, [oTAE/EF] ajudaria mais na formação do aluno. (T01).

Talvez, na sua inserção na ponta da praia [participe mais na formação] porque você tem contato a mais com aluno. (T02).

Na categoria “Currículo Oculto”, foram obtidas 2 falas, conforme é possível observar:

*[...] posso colaborar, mas **informalmente**, com dicas em relação à tomada de decisão ou dicas profissionais[...]. (T01).*

[...] às vezes o aluno vem conversar, perguntar opinião, pede conselho [...](T02).

Para a construção das categorias sobre as possibilidades de atuação do TAE/EF,

foi considerada a seguinte pergunta: Quais possibilidades você enxerga para a atuação do Técnico em Assuntos Educacionais de Educação Física na formação dos alunos do curso Educação Física? Desse questionamento surgiram 2 categorias, a saber:

- “Possibilidade? - o TAE/EF Precisa Ser Ouvi”;
- “Para Ampliar as Possibilidades – os TAE/EF como Atores Curriculantes”.

Em relação à categoria “Possibilidade? - o TAE/EF Precisa Ter Voz”, houve a manifestação dos 2 técnicos, como é possível observar em seus relatos:

[...] é uma coisa que a gente sempre pensou desde que nós entramos. Lembro bem a gente naquele desespero de início, de descobrir o que vai fazer, o que não vai fazer, onde a gente pode se enquadrar, mas eu vou ser sincera, eu não vejo muita opção porque vai entrar em conflito com o docente. [...] Se você fala uma coisa que para o docente ele não concorde muito, não tem valor. Então eu já pensei, já refleti sobre isso, e eu não consigo ver essa opção, por que entra em conflito com a área do docente e aqui tem muito essa divisão, e técnico aqui não tem muita voz. [...] Não digo [que vai] acarretar problemas, simplesmente não [vai] ser ouvido. Não vai nem gerar discussão, simplesmente vai ficar de lado. (T02).

Acho que vêm desde aquela questão do peso, da votação [...] Isso para mim, já mostra de alguma forma [que] a gente não tem, no meu modo de ver, a palavra, por ter essa questão do peso. [O TAE/EF precisa] ter voz. [...]. (T01).

No que diz respeito à categoria “Para Ampliar as Possibilidades – os TAE/EF como Atores Curriculantes”, apenas 1 técnico se pronunciou, com o seguinte relato:

Quando, de alguma forma, chega perto da prática do aluno, acho que tem mais chance de ajudar, na aula prática, em alguma atividade de extensão também para comunidade fora da Unifesp. Aí acho que seria um ponto que, com esse nome amplo [o entrevistado se refere ao nome do cargo TAE/EF] [...] Fora essa parte que eu falei já, eu acho que participando de uma coisa mais ampla. Questão da grade curricular [...]. Acho que tem que inserir, no caso de nós 3 aqui, na questão de formação desde o início, pensar no curso todo, até tentar ajudar nessa questão mesmo de formação do aluno mais ampla. E em outras questões que talvez eu não lembre aqui, mas em todas as questões que envolvam o curso de educação física, porque nós somos Técnicos em Assuntos Educacionais do curso de Educação Física. (T01).

Além das entrevistas com os colegas TAE/EF, nesse momento insiro minhas percepções e interpretações do meu fazer cotidiano dentro da universidade. Estas colocações nascem dos registros no meu diário de campo referentes à minha observação participante ou, retomando Bossle E Molina Neto (2009), à participante observação. Nesse caso, a tentativa foi realizar uma “leitura a partir dos meus próprios ombros” (BOSSLE, 2008, p. 172).

Inicialmente, as respostas à primeira pergunta de ambos os TAE/EF coincidiram com a de alguns professores, no entendimento do TAE/EF estar influenciando na formação dos alunos, porém restritos a tarefas eminentemente administrativas ou de apoio na

preparação de aulas e materiais. Para eles, a participação do TAE/EF está mais próxima da formação do aluno quando está em contato com as “práticas”, ou seja, as disciplinas de cunho prático.

Porém, minha prática profissional junto às aulas das FAFEs não coaduna com a percepção dos outros técnicos, ao menos em parte. Apesar de que o encontro com os alunos no meu caso é superior atualmente do que antes, quando atuava praticamente no laboratório de Cineantropometria, é evidente minha insatisfação no desenvolvimento nessas atividades, pois atuação também está restrita a atividades administrativas ou de mero expectador do que acontece nas aulas, como é possível observar em nessa passagem:

Após pegar o material para a aula do professor, ele disse que não precisava de mais nada. Fiquei acompanhando a aula. Mais um dia no “Clube”, porém minha atuação se restringiu a assistir a aula, no sentido de expectador, não de assistência. Esse tipo de atuação me faz pensar que apesar de estar no cenário de prática da Educação Física, não me encontro implicado nela (registro do diário de campo no dia catorze de outubro de 2014).

Ou seja, embora a percepção dos outros TAE/EF seja a de que eu tenha mais ações relacionadas à formação dos alunos, essa realidade não transparece em minhas observações diárias. Inúmeras vezes registros desse tipo apareceram em meu diário, descrevendo ações restritas às atividades de cunho meramente operacional, como abrir uma sala de aula no “Clube” para um determinado professor, por exemplo.

Nessa linha, quando certa vez um servidor desta instituição me perguntou se o meu trabalho se restringia a ser zelador do “Clube” ou atuar como almoxarife, senti um profundo sentimento de frustração e indignação. Porém, pensando fora do calor da ação (PERRENOUD, 2002), e analisando aquele episódio, percebi que estando inserido numa rotina diária, muitas vezes o papel reflexivo do profissional se esvai com o cansaço, com as obrigações e também com o papel social fora da universidade. Pode ser um caminho perigoso, pois como afirma Perrenoud (2002, p. 13), “[...] o educador [...] pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência”.

Perrenoud (2002) afirma ainda que são os incidentes que levam o profissional a reflexão, e que podem ser de qualquer tipo, incluindo entre eles o conflito ou uma conversa com colegas. Parece que o conflito relatado anteriormente foi um desses momentos, servindo de disparador para uma reflexão, ou autorreflexão mais “sistemizada”, na tentativa de escapar das reflexões ocasionais, que são válidas, porém insuficientes para a transformação ou a compreensão pretendida no estudo.

Revedo meus registros diários, veio à tona e com intensidade, a lembrança de

uma arguição na interlocução de pesquisa. Remetia ao meu posicionamento de TAE/EF implicado com a docência, e que não está presente com a mesma intensidade nos meus pares. Ainda que esteja ciente da minha função como técnico, parece que a docência ainda estabelece fortes relações com meu jeito de compreender o mundo, então, essa visão um tanto reducionista que existe sobre a relação do TAE/EF com a formação do aluno se tornou recorrente nas anotações diárias e se manifestam com muito mais potência.

Novamente a experiência e a historicidade vêm à tona. Recorrendo à lente antropológica, são reveladores alguns conceitos dessa área para compreender essas relações. Tendo a consciência de que cultura não é algo abstrato, segundo Fleuri (2001), a cultura é composta por saberes de pessoas históricas das quais não pode ser separadas, ou seja, sujeitos concretos com características culturalmente diversas. Nesse sentido, ainda se valendo das ideias de Fleuri (2001), considerar as diversas culturas no ambiente educacional consiste em promover as relações entre as pessoas, enfatizando que estas trazem consigo suas marcas sociais e históricas.

Agir dessa forma requer esforço, de ambas as partes envolvidas. Um exemplo disso foi essa pesquisa, pois no empenho de estranhar-se com o familiar (GEERTZ, 2011), levou-me a uma reflexão mais apurada e o entendimento do que se passava com cada professor quando era tomada uma decisão. Visão que foi corroborada na entrevista, quando um professor relatou que não sabia como me pedir auxílio, pois nem ele sabia exatamente o que ele poderia fazer na condição de docente. Numa interpretação precipitada, seria possível pensar nesse professor como alguém que não estivesse atento à minha frustração de acompanhar horas a fio uma aula sem poder mais nada fazer. Na tentativa de traduzir essa realidade, é possível inferir que dependendo da relação que é constituída entre os TAE/EF com os professores resultam numa maior ou menor aproximação com os alunos, tendo como consequência uma atuação mais ou menos incisiva na formação do aluno.

Da mesma forma que havia a minha tentativa de uma leitura mais aguçada em relação aos professores, podia perceber que havia uma reciprocidade nessa forma de pensar. Aponto alguns momentos sobre a curiosidade dos professores quanto à minha formação. Algumas dessas conversas não foram alongadas, entretanto, outras demonstraram essa curiosidade no intuito de entender se eu poderia engendrar ações com os alunos. É possível fazer tal afirmação, pois um desses diálogos acabou se concretizando em uma ação pedagógica no curso.

Apareceu uma fala em que o técnico apontou para um enfraquecimento da atuação

do TAE/EF quando, discursando sobre a receptividade de um professor em relação a uma intervenção feita por um TAE/EF, alegou que esta não geraria nenhuma discussão, simplesmente seria esquecida. No momento dessa entrevista, tal afirmação remeteu a uma passagem, na qual este técnico estava comigo numa reunião com os professores, e após várias opiniões ignoradas, ainda que fossem válidas, desistimos de fazer qualquer manifestação. Embora tenha sido algo acontecido há mais de 5 anos, essa lembrança foi registrada em meu diário, já que é algo que vem à tona quando se discute a relação TAE/EF e professores. Nesse sentido, um conceito utilizado por Gusmão (2003) oferece subsídios interessantes para se pensar as relações dentro da instituição, conforme é possível observar a seguir:

A alteridade revela-se no fato de que o que *eu sou e o outro é* não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por quê. Depende também das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz *pessoa e sujeito*, membro de um grupo, de uma cultura e uma sociedade. Depende também do lugar a partir do qual nós nos olhamos. Trata-se de processos decorrentes de contextos culturais que nos formam e informam, deles resultando nossa compreensão de mundo e nossas práticas frente ao igual e ao diferente (p. 87, grifos da autora).

Embora o texto de Gusmão estivesse enfatizando a relação entre professor e aluno, fica evidente que esse conceito é perfeitamente aplicável na relação TAE/EF e professores. No caso, o que importa aqui, é de entender como essas relações, tendo o pano de fundo a alteridade, surtem efeito no cotidiano. Os dois sujeitos do processo, professor e TAE/EF, quando atuam levando em consideração o outro, nessa perspectiva aqui apresentada, são geradores de potência. Como foi descrito, quando houve um maior engajamento no sentido de um olhar na qual se considera o outro, ainda que não fosse um ato profundamente refletido, a atuação do TAE/EF se mostrou mais determinante no tocante à formação do estudante.

Nesse sentido, construir uma categoria onde faço uma reivindicação para que os TAE/EF possam ter voz para que assim seja oportunizadas possibilidades de atuação pode parecer estranho à primeira vista, porém, enfatizo que esse tema permeia muitos diálogos entre os TAE/EF. Embora as respostas dos TAE/EF não tenham sido assertivas em relação às possibilidades de atuação, esse é um ponto crucial para tanto. Não é incomum chegarmos a essa questão em nossas conversas, quando estamos discutindo uma ação ou qualquer atividade que tenha relação com nossa profissão. Além da entrevista com os colegas TAE/EF, que enfatizaram tal questão, ela perpassa minhas reflexões diariamente, como é possível observar nos relatos, que se complementam:

Uma das pautas da reunião ordinária do Curso de Educação Física era sobre a avaliação local do curso. Foi sugerido para “encabeçar” uma comissão a respeito dessa avaliação, um professor que já fazia parte de uma comissão de avaliação do Campus. Foi perguntado também se algum outro professor gostaria de participar. Foi indicada a participação de um técnico também. Fiquei contente, pois nunca éramos lembrados. Porém, não deram a chance de escolher quem iria, eles mesmos definiram essa questão (registro no diário de campo do dia dezoito de setembro de 2015).

Como participar de uma reunião da qual você não entende todos os jargões e jeitos de falar? Colocar um técnico nas comissões é um passo, mas enquanto não se legitimar a presença dele fica complicado uma participação efetiva (registro no diário de campo do dia dezoito de setembro de 2015).

Em princípio pode parecer um contrassenso refletir dessa forma sobre um espaço que os técnicos conquistaram. Porém, o que procuro enfatizar é o fato de que muitas das tomadas de decisão não consideraram as opiniões do TAE/EF, ou não se sentem na condição de fazer qualquer consideração a respeito. Arroyo (2011, p. 53) cita Becket: “Que importa quem fala, disse alguém, que importa quem fala”. Essa citação é reveladora, pois não se discute o mérito do que se está falando, e sim, de quem está falando. E segue o autor: “Não se reconhece sua voz, nem sequer estão expostas as marcas de suas ausências” (ARROYO, 2011, p. 54).

Ainda na esteira dessa discussão, ampliando o escopo no que tange o “TAE/EF ter voz”, diz respeito às atividades cotidianas. Essas condições relatadas anteriormente, do sentimento de restrição de autonomia, são refletidas nas ações que os TAE/EF desenvolvem ou poderiam desenvolver. Num diálogo com um professor, refletindo sobre as minhas ações ele afirmou:

Para colocar o técnico como um protagonista em relação ao currículo, teríamos que dar uma baíta autonomia para ele. Nem sei como isso seria possível[...] (relato do diário de campo do dia três de novembro de 2014).

Colocadas essas primeiras impressões justifico essa discussão partindo do pressuposto do TAE/EF como um Ator Curriculante, e com a assertiva de Arroyo (2011) no que tange a luta pela autonomia profissional docente, que pode ser facilmente deslocada para a questão dos TAE/EF:

Estamos sugerindo a necessidade de avançar em duas direções que se complementam: de um lado abrir novos tempos-espacos e práticas coletivas de autonomia e criatividade profissional; de outro, aprofundar no entendimento das estruturas, das concepções, dos mecanismos que limitam essa autonomia e criatividade; entende-los para se contrapor e poder avançar (p. 35).

Essa discussão é válida, pois se não é possível espaços de criatividade e autonomia no currículo, não está se considerando os sujeitos implicados nela, ou ao menos uma parte deles. E junto com esses sujeitos, suas respectivas experiências, saberes,

conhecimentos (ARROYO, 2011) e até mesmo sua identidade profissional, nesse caso, dos TAE/EF. Ora, não se atentar a estes fatos significa ignorar ricos saberes que poderiam compor o currículo. Afinal, como alerta Silva (2008):

Há um outro sentido em que o caráter produtivo do currículo se opõe à sua concepção como coisa. O currículo é também uma relação social, no sentido de que a produção do conhecimento envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre as pessoas (p. 193-194).

Nesse sentido, fica evidente a necessidade da valorização dos TAE/EF como atores curriculantes que estão implicados nos atos de currículo, ou seja, na construção diária do currículo do curso de Educação Física. E acredito na disposição de muitos professores para que isso ocorra, pois é possível observar nessa passagem tal disposição para tanto:

Já tinha passado das 17 horas [horário que saio do trabalho] quando engatamos numa conversa. [...] Ficamos por volta de 45 minutos conversando e ele [professor] enfatizou que deveria me aproximar do Laboratório de Educação Física.¹³ Disse que seria muito rica a minha participação por lá, que seria um espaço de troca interessante[...] (relato do diário de campo do dia três de novembro de 2014).

Mudando o rumo da discussão, um ponto não comentado pelos TAE/EF nas entrevistas foi em relação ao espaço físico. Porém foi algo que esteve presente com muita força em meu diário de campo. Os outros TAE/EF não relataram essa questão, talvez pelo fato de estarem prioritariamente inseridos nos laboratórios, onde estão relativamente bem alocados. Embora isso não tenha sido falado na entrevista, devido à convivência diária, sou capaz de fazer tal hipótese.

Uma questão importante a ser relatada diz respeito à distância entre as unidades da instituição. Como é possível verificar na Figura 7, existem unidades até 7 quilômetros distantes entre si, o que de carro dependendo do horário e conseqüentemente do trânsito varia entre 20 e 50 minutos de deslocamento. A relevância disso está no fato de que estar na Unidade II ou o “Clube” me distanciam de muitos acontecimentos em outras unidades. E quando estou no Edifício Central ou na Unidade I e acontece alguma coisa relacionada ao “Clube”, a resposta não pode ser imediata, já que são unidades distantes geograficamente. Não são poucos os esforços da coordenação e do Colegiado do Curso, em mudar esse quadro, porém são ações que fogem de uma decisão exclusiva desse colegiado, tendo que passar por diversas instâncias, já que uma solução mais viável, no entender dessa comissão, é a construção do “Bloco 3”, registrado na figura 5.

Outro fato importante diz respeito ao espaço sociocultural do “Clube”, onde foi encenado grande parte dos relatos. Embora já tenha sido um tema discutido no item “o que

¹³ O nome do laboratório foi trocado para preservar o nome do professor.

dizem os professores” e não é intuito repetir os argumentos, convém levantar as questões sobre a maneira de como os relacionamentos entre TAE/EF e alunos se constituíam como momentos “educacionais” nesse espaço, visto a partir dos meus relatos. Um ponto é o fato de que este espaço foi constituído para ser um clube e não um espaço formal de aprendizagem. Como já apontado anteriormente, o que existe é uma luta diária para ressignificar este local, ou seja, este lugar não deixa de ser um espaço sociocultural, para utilizar a expressão de Dayrell (2001).

Pude constatar que cada turma de alunos se apropriava de forma diferente desse espaço. Enquanto a aula não começava, alguns estudantes ficavam pela quadra e outros preferiam ir para perto do campo de futebol, onde existiam alguns bancos. Nesse momento ocorria uma coisa muito interessante, que foi explorado nas entrevistas dos TAE/EF e obviamente em meus registros.

Chegando ao “Clube” me deparei alguns alunos na quadra e nos bancos à beira do campo de futebol. Alguns conversavam e outros aproveitavam para descansar. Alguns alunos se dirigiam a mim quando me viam. O meu relacionamento com eles era bem interessante. Nesse dia um aluno perguntou se poderia perguntar para sua orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se eu poderia ser co-orientador, pois meu conhecimento pedagógico sobre a Educação Física era interessante. Fiquei contente pelo reconhecimento, e principalmente pela pista que o aluno me ofereceu sobre minha atuação. Co-orientação, bancas de TCC, orientação de outras atividades, como extensão por exemplo. (relato do diário de campo do dia 7 de outubro de 2014).

Diversas vezes os alunos se dirigiram a mim contando sobre suas angústias, perguntando sobre a questão do mercado de trabalho, revelando sonhos para quando sair da faculdade. Esses momentos também foram expressos com muita intensidade pelos TAE/EF. Nas entrevistas, eles enxergavam como uma realidade, o entendimento de que o momento mais significativo de atuação desse profissional relacionado a processos educativos com os alunos se davam em conversas informais, como é possível observar durante os relatos das entrevistas. Nesse sentido Dayrell (2001) argumenta a importância desses momentos:

Olhar a instituição escolar pelo prisma do cotidiano permite vislumbrar a dimensão educativa presente no conjunto das relações sociais que ocorrem no seu interior. A questão que se coloca é que essa dimensão ocorre predominantemente pela prática usual dos alunos, à revelia da escola, que não a potencializa (p. 151).

Embora o autor estivesse se referindo às relações entre os próprios alunos, os TAE/EF veem nos espaços informais, suas maiores formas de contribuição na formação, tal qual é referido no excerto. O fato dos TAE/EF não serem professores, embora trabalhem na universidade, faz com que seja construído outro tipo de relação com os alunos, talvez por estar desvinculados da hierarquia da sala de aula. A crítica cabível aqui é a mesma exposta por

Dayrell, ou seja, a não potencialização desses espaços. Um estudo de Costa Neto e Batista (2013), embora falassem sobre outra categoria profissional, no caso os preceptores de residência multiprofissional, apresentam uma reflexão interessante. Esse profissional, assim como o TAE/EF, ocupa um lugar na qual não exerce a função de docente, mas está implicado com a formação do aluno. Explorando o assunto, as autoras encontram alguns dados relacionando o preceptor a papéis de quem mostra um caminho e aconselha baseado na sua experiência. Numa transposição para o papel do TAE/EF, fica evidente a potência desse tipo de ações para profissionais que lidam com processos pedagógicos fora de sala de aula.

Esses tipos de ações desenvolvidas pelos TAE/EF revelam um tipo de trabalho que muitas vezes ficam marginalizados nos discursos formais de ensino. Lacerda (2010) traz uma reflexão pertinente nesse sentido, como é possível observar nessa passagem:

No cotidiano, na realização de um trabalho praticamente invisível dentro da escola para nós e para maioria daqueles que compartilham horas de trabalho no mesmo espaço, também e possivelmente, para instâncias mais amplas [...] há um agir, ser, sentir, pensar, sonhar, um relacionar-se com outro e consigo mesmo, na flexibilidade do sujeito [...] e no qual saberes são construídos, organizados, reorganizados, permanentemente [...] (p. 161-162).

Ainda nessa linha e embasada nas ideias de Carvalho (1990), Lacerda (2010) complementa as ideias acerca da importância de todos agentes escolares, conforme assertiva a seguir:

Se os grupos são sistemas simbólico-organizacionais que tecem redes de relações, teias de significados que atribuem significado à sua existência e cuja função é organizar os grupos e educar, então podemos dizer que as práticas desenvolvidas pelos agentes escolares são, necessariamente, organizacionais e educativas (p. 162).

Evidentemente, essas afirmações vão ao encontro da realidade vivida no cotidiano das ações dos TAE/EF, trazendo à tona uma perspectiva que pode ser ampliada, no sentido de se fazer legitimada no espaço do curso de Educação Física da UNIFESP/BS.

O problema reside na dificuldade, ou ainda, na falta de uma inserção melhor delineada do TAE/EF na parceria com o professor, como é possível observar no relato:

O aluno me olhou como se quisesse falar alguma coisa, o que de fato ocorreu, após insistentes olhadas. Ele perguntou se estava certo o que ele estava fazendo, que no caso era um exercício designado pelo professor. Fiquei estático num primeiro momento, depois me dirigi, meio que disfarçadamente e ajudei-o. Digo disfarçadamente, pois não sabia se seria bem recebida pelo professor do módulo uma intervenção nesse sentido. Esse tempo, entre ser interpelado pelo aluno até chegar a ele e ajuda-lo, pode ter sido contabilizado em segundos, porém, para mim, pareceu uma eternidade (relato do diário de campo de vinte e três de setembro de 2014).

Diante desta situação, houve uma dúvida enorme sobre ajudar o aluno ou não, já que ele estava com dificuldade na execução do exercício. Em uma situação corriqueira,

poderia ser uma ação esvaída de qualquer significado mais forte, porém pensamento que pairava em mim estava justamente relacionado sobre o que o professor poderia achar dessa participação. É claro que o intuito não era simplesmente “invadir” a aula, mas ajudar um aluno que olhou para mim e perguntou se estava conseguindo fazer a atividade de acordo com que o professor pediu. Não será feita novamente essa discussão, já realizada no item anterior, mas a questão se trata de ampliar a realidade, na qual já existem momentos interessantes na relação TAE/EF e professor, visando à consecução dos objetivos educacionais.

O cuidado nesse momento é o de apontar possibilidades que não estejam descoladas da realidade, para que não se tornem discursos soltos ou vazios. Esse alerta é dado por Caparroz (2001), quando procede nessa fala:

Necessitamos ir para além da possibilidade construída com base em um discurso que desconhece as condições objetivas da escola. Precisamos ter claro qual é a realidade potencial e pensar o trato pedagógico [...] numa perspectiva crítica, valendo-nos dessa realidade potencial (p. 42).

Indo adiante na análise das entrevistas, surgem respostas muito ligadas às questões pedagógicas. Esses discursos convergiam com um diálogo que tive com outro TAE/EF, na qual me dizia que a atuação poderia ser relacionada com o acompanhamento dos objetivos educacionais do curso de Educação Física, pensar quais os mais relevantes para formação do aluno, e com isso ajudar na reformulação dos objetivos adequando ao perfil de aluno que se pretende formar. Pensar dessa forma significa implicar-se com o currículo, ou para utilizar a expressão de Macedo (2013a), implicar-se com os atos de currículo, ou seja, ser atores curriculantes.

Na tentativa de compreender os discursos TAE/EF, recorre-se novamente a Macedo (2013b), que assim se refere aos atos de currículo:

Sua potência política vincula-se à necessidade de que os cenários curriculares possam funcionar como *agoras curriculantes*, ou seja, *espaçostempos* nos quais todo e qualquer ator social envolvido nas “coisas” do currículo seja ouvido como importante para a democratização de um artefato inventado socialmente e que, ao longo dos séculos vem reproduzindo situações extremamente autocráticas e, com isso, produzindo exclusões (p. 429, grifos do autor).

Nesse sentido, não há como pensar o TAE/EF como agente neutro, desimplicado nas questões do currículo e consequentemente da formação. Ou seja, a subjetividade dos agentes educacionais aparece mais uma vez com vigor. E dessa forma, implicar-se com o currículo passa a ser, segundo Macedo (2013b, p. 433) “[...] um modo de criação e proposição de saberes”. Essa forma de conceber o currículo necessita levar em conta a experiência sociocultural dos envolvidos no processo, criando relações que valorizam as diversas culturas que se entrecruzam.

Dessa forma, parece que o TAE/EF, implicado com a formação dos alunos, seja ele próprio um construtor ativo do currículo. O problema reside em definir onde estão os melhores caminhos. Um caminho se refere ao corpo normativo e o outro se remete à construção inserida nas entranhas do cotidiano. É importante deixar claro que essas duas possibilidades não se excluem, ou seja, podem ocorrer simultaneamente. Sempre haverá uma luta pela valorização e reconhecimento do TAE/EF nas instâncias legais e institucionais dentro da universidade, que na verdade é um anseio de todos os técnicos, sejam da educação física ou não. Porém, parece-me que esse caminho institucionalizado não responde às pretensões dos TAE/EF na tarefa educativa. Nesse sentido, não foram poucas as vezes que aventei a vontade de criar caminhos alternativos para atuação na formação do aluno. Tendo no cotidiano profissional algumas pistas sobre como pensar essas trilhas a serem exploradas, cabe aqui recorrer a uma expressão utilizada por Silvio Gallo, qual seja, “Educação Menor”.

Educação menor foi um termo forjado por Gallo (2002), inspirado pelas ideias de Deleuze e Guattari de literatura menor.¹⁴ Segundo o autor, a educação maior seria aquela instituída por políticas públicas de educação ou planos decenais de educação, por exemplo. Para este trabalho, a interpretação de Educação Maior irá além das leis ou políticas públicas. Alcançará também as práticas instituídas e construídas culturalmente e já cristalizadas. Não é pretensão fugir da proposta do autor, mas ampliá-la no sentido de outras possibilidades de interpretação.

Já educação menor seria um ato de revolta e resistência contra fluxos instituídos e situações cristalizadas (GALLO, 2002). A educação menor, nesse sentido, permearia as ações cotidianas. O que interessa aqui é analisar de que forma esse pensamento se coaduna com as possibilidades do TAE/EF poder participar mais efetivamente da formação dos estudantes de Educação Física.

Para tanto, é necessário compreender que a educação menor tem em si 3 características, a desterritorialização, ramificação política e o valor coletivo. A ideia nesse momento é fazer um paralelo dessas características, apontando como ela poderia se dar na UNIFESP/BS, no trabalho do TAE/EF.

Quanto à primeira característica, Gallo (2002), aponta para uma desterritorialização dos processos educativos. Continua o autor:

Ora, se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível. Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência [...] criando novas possibilidades. A educação menor age

¹⁴ DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle (p. 175).

Em relação à ramificação política, o termo político se evidencia no fato de se tratar de uma educação empreendida na resistência. Nesse sentido, há um entendimento de que a educação é rizomática, pautada nas inúmeras conexões que esta é capaz de realizar (Gallo, 2002). Viabilizar as conexões entre os profissionais para manter os projetos sempre abertos é a ideia central nesse caso.

Já no que diz respeito ao valor coletivo, partindo da ideia de rizomas, é impossível um ato, virar um ato individual. Gallo (2002, p. 176) explica que “A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza”.

Partindo desses pressupostos descritos, o TAE/EF precisa assumir o papel de quem aproveita os momentos que escapam às normatizações que não dialogam com comunidade escolar para fazer dela uma possibilidade. Necessita também ampliar as conexões que já estabelecem com os outros, aproveitando o trânsito que possui entre unidades da instituição, projetos e compromissos laborais. E por fim, entender que esse é um caminho que não é possível se construir sozinho, sendo necessário criar as multiplicidades, quem sabe transcendendo os próprios TAE/EF.

Como exemplos de caminhos tomados nesse sentido, ainda que de forma “intuitiva”, foram alguns projetos na qual me inseri. Existe um programa vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UNIFESP que concede Bolsas de Iniciação à Gestão (BIG) aos alunos. O fato de me inscrever para concorrer a essa bolsa e obter êxito chamou a atenção de muitas pessoas, fazendo emergir perguntas de professores do tipo: “Como um técnico conseguiu isso?”. Este relato em meu diário retrata bem o que é estar dentro do sistema e empreender resistências.

Um questionamento me incorreu em um dos encontros com os bolsistas, como é possível observar:

Minha reflexão sobre o BIG [...], revela que estou tomando iniciativas para encontrar espaços de atuação, ou melhor, brechas. Não sei se esse é o melhor caminho, ou se deveria ser algo mais claro e legitimado na universidade (relato do diário de campo de treze de outubro de 2014).

Ainda em relação a esse projeto, ele foi desenvolvido em parceria com outro técnico, mas que não era TAE/EF. Ou seja, as conexões estabelecidas na universidade por mim, pelo menos essa é a tentativa, nunca se encerram, criando rizomas com cada vez mais conexões. E quando foi resolvido dar continuidade ao projeto, entendendo que não seria tarefa

fácil, isso foi feito coletivamente, inclusive com os alunos, criando multiplicidades, porém com todas as pessoas envolvidas assumindo o risco de fracassar juntas.

Esse relato serve como uma ilustração, ficando evidente que não se trata de relações tão diretas e nem caminhos tão retilíneos. Atuar dessa forma é andar pelas “trincheiras” (Gallo, 2002), é ir à contramão do que está instituído e pensar na criação de heterotopia, ou seja, criar outros “espaços de relações instituintes e criativas no espaço instituído (tópico)” (Gallo, 2013).

Uma questão que a Educação Menor não prevê, pelo contrário, ela alerta sobre esse “perigo”, trata-se da ânsia em se transformar em uma Educação Maior. Obviamente não se pretende configurar uma atuação do TAE/EF de forma cristalizada, no sentido pejorativo da palavra, mas convém pensar em um caminho para legitimar as ações do TAE/EF e colocar esse profissional no escopo do trabalho pedagógico do curso e na reflexão que PPC e o currículo necessitam para que a formação do aluno melhore continuamente.

Faço esse contraponto para que não pareçam contraditórios meus questionamentos quanto a invisibilidade social do TAE/EF na Universidade num determinado momento e em outro eu apontar a atuação nas trincheiras. O que quero deixar claro, é que estes podem ser caminhos para o fortalecimento do papel pedagógico do TAE/EF. Voltando ao exemplo do BIG, aproveito para resgatar um registro que explicita essa possibilidade de caminho a seguir. Este projeto do BIG consistia orientar e supervisionar alunos bolsistas na gestão de atividades esportivas e artísticas visando a promoção de saúde e uma melhor qualidade de vida aos estudantes. As atribuições básicas dos alunos era planejar essas ações pedagógicas, ora desenvolvidas por algum convidado, ora desenvolvidas por ele mesmo. Esse era um espaço frutífero para discussões com o aluno sobre planejamento de uma ação pedagógica, avaliação educacional, currículo, entre outros. Este projeto gerava um grande prazer e me aproximava do que eu entendia como função do TAE/EF, ainda que nascesse de uma percepção de que era algo que caminhava contra instituído, como é possível perceber no meu relato:

Minha implicação com o projeto era tamanha que alguns colegas me pergutaram de qual valor era a minha bolsa. Ao relatar que não era remunerado por isso, alguns colegas ficaram espantados. Foi nesse momento que me dei conta, ao menos conscientemente, que essa poderia ser uma atribuição independentemente de programas como esse. Estar com o aluno em encontros formais discutindo como ele poderia atuar no âmbito pedagógico da educação física e sendo reconhecido por isso é muito importante para mim (relato do diário de campo do dia cinco de novembro de 2014).

Outra forma de exemplificar minha argumentação vem desse mestrado que estou cursando, na modalidade profissional, que também no meu entender se configura como uma

educação menor, não pelo programa de pós-graduação em si, mas sim pela pesquisa desenvolvida, pois ela mexe com algo que está instituído.

Essa modalidade de mestrado necessita, além da dissertação, a elaboração de uma produção técnica (Apêndice F), relacionado ao ambiente de trabalho na qual o pesquisador está inserido. Dessa forma, a ideia é produzir um documento delineando a atuação do TAE/EF. O cuidado nesse momento reside justamente em fazer um documento ampliado para levar para discussão em outras instâncias, e aí sim ser aprimorado contando com a participação das pessoas afetadas por tais decisões. Isso para não incorrer no risco de que, na pretensão de construir um espaço do TAE/EF na UNIFESP/BS, fosse apresentado esse projeto de forma cristalizada e pautada na concepção de uma única pessoa, contrariando as possibilidades aventadas nesse estudo. Para Arroyo (2011) seria mais significativo buscar legitimação na luta por direitos e nas dinâmicas sociais ao invés de recorrer às produções normativas. Fazendo um paralelo com a situação do TAE/EF, mais do que um documento rígido, pretende-se ampliar a voz destes profissionais, ensejado e reverberado pela discussão e construção coletiva desse dispositivo em esferas onde estejam muitos outros atores do fazer cotidiano da universidade.

Finalizando essa seção, parece que uma das possibilidades de atuação do TAE/EF na formação do aluno do curso de Educação Física reside em caminhar dentro desse território instituído por políticas públicas de amplitude nacional, inventando nossas próprias linhas de fuga (Gallo, 2013), no fazer cotidiano de nossa profissão. Passa também por ter ou conquistar espaços para autonomia e criatividade de sua profissão, para poder implicar-se com a construção do currículo e ter ou construir uma identidade que o caracterize, um educador por assim dizer, em seu sentido *lato*, ou seja, um ator curricular.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciar uma pesquisa sobre sua prática profissional pode ser algo assustador de início, pois abala as estruturas nas quais estão firmadas todas as suas ações. O caminho trilhado mostrou algumas incongruências e também muitos aspectos positivos. Tentar ler minha realidade a partir de meus próprios ombros (BOSSLE, 2008) demonstrou ser uma tarefa exigente.

A autoetnografia se mostrou muito importante para este processo, pois me deslocou da posição de como enxergava o cotidiano, fazendo-me empreender um processo reflexivo muito intenso. Além disso, conversar com colegas e ouvi-los fazer colocações não condizentes com minhas concepções e ainda sim tentar compreender e tecer interpretações acerca dessas opiniões, também foi uma grande aprendizagem.

Os caminhos traçados durante essa pesquisa revelaram alguns limites, mas também potencialidades. O fator mais limitante desse estudo foi desgarrar-me de concepções moldadas e assentadas para que fosse possível compreender a realidade e a possibilidade da atuação de TAE/EF vistas por outras óticas que não a minha. E talvez, o momento mais difícil incidiu quando caberia discutir as minhas percepções acerca da profissão e trabalho cotidiano. No entanto, as potencialidades surgem do mesmo lugar de onde os limites se expuseram, ou seja, do fato de que o sujeito pesquisador estivesse inserido no local de estudo. É compreensível que esse fato tenha permitido uma entrada em determinados territórios com uma relativa facilidade que talvez não tivesse em outro contexto. O esforço incessante de aprofundar-me nos espaços de pesquisa, o “olhar de perto e de dentro” e o posterior “distanciamento” (MAGNANI, 2002) desses dados foi fundamental no intuito de interpretá-los.

Foi possível interpretar que atualmente os TAE/EF atuam em diversas atividades que os distanciam do fazer pedagógico ou educacional, estando ligados se não exclusivamente, ao menos em grande parte a procedimentos operacionais ou burocrático-administrativos. Mesmo no meu caso, em que acompanho as aulas das FAFEs, fato que poderia ensejar maior participação do técnico em atividades pedagógicas, o trabalho é pautado por uma atuação restrita. Inclusive, essa percepção de distanciamento do TAE/EF com aspectos educacionais perpassa tanto os docentes quanto os próprios técnicos. E nas falas que remetem a uma atuação ampliada em seu sentido educacional, há uma dificuldade em esclarecer como seria essa atuação, ou elas aparecem timidamente.

Como possibilidade de atuação, além das atividades que já são desenvolvidas

atualmente pelos TAE/EF, configura-se uma frente de ação com apoio pedagógico em conjunto com o professor em atividades diversas e na inserção da discussão do curso em si, levando em consideração o currículo e a formação do aluno. É possível compreender que há um certo entendimento tanto por parte dos professores, quanto por parte dos técnicos, de que o TAE/EF deva participar de uma atuação educacional ou pedagógica mais ampla, ainda que para alguns servidores não haja clareza de quais são os delineamentos para tanto.

Um aspecto considerado neste estudo foi o elo que educação traz em si com a convivência, troca e a parceria entre todos os atores que estão na Universidade e até fora dela. Porém, considerando o escopo do estudo, focalizou-se na compreensão das possibilidades de relações docente-técnico para geração de potencialidades educativas. Não se pretendeu excluir ou despotencializar outras relações, muito menos desconsiderar outros sujeitos, mas coube assumir as possibilidades das possíveis interpretações que este estudo ofereceu. Sendo assim, não se tratou de justaposições de atuação do TAE/EF e docente, e sim, de composição de atores que se fazem curriculantes. Então, para além do conjunto “TAE/EF e Docente”, é necessária a implicação do “TAE/EF com Docente” fazendo da prática educativa e do currículo esse lugar privilegiado de ação. “‘Isto e aquilo’ é bom, mas ‘isto com aquilo’ é ainda melhor” (TADEU, 2002, p.56).

No âmbito da universidade, pensando em relação ao TAE/EF, enxergam-se duas possibilidades ou dois caminhos para aprimorar sua atuação, que são compreensões possíveis dentro dos limites que este estudo impõe, sendo um trilhado em direção à institucionalização e outro funcionando na contramão deste. Embora pareça paradoxal, são possibilidades que não se excluem, podendo acontecer simultaneamente.

Um caminho se revela no produto técnico dessa dissertação, percorrendo instâncias institucionalizadas, como por exemplo, colegiado do curso de educação física, para debater sobre o escopo de trabalho desse profissional. Outro caminho se evidencia na luta diária por este “território em disputa” por meio das brechas deixadas por onde o corpo normativo não pode alcançar. Dessa forma, praticar a educação menor, criando resistências contra o que é instituído, mesmo estando dentro desse lugar, parece ser uma opção interessante de atuação. São nos rizomas que se estabelecem contatos contínuos com os outros, desterritorializando o instituído, e construindo coletivamente as trincheiras no cotidiano atarefado, é que se firma a possibilidade de exercer a inventividade pedagógica, não como um experimento, mas como linhas de fuga. Acredito que esse caminho deva ser ampliado para fortalecer a imagem de ator pedagógico do TAE/EF de forma legitimada,

encarando como uma possibilidade a ser trilhada, mas que não fique reduzida apenas a estas (re)ações.

Com base nas leituras possíveis feitas do cotidiano dos TAE/EF, estes podem se fortalecer e ampliar suas possibilidades de atuação naquilo em que o seu próprio nome traz, ou seja, os assuntos educacionais. Independentemente de qual caminho escolher nos meandros do cotidiano de trabalho na universidade, sua identidade está, e estará sempre pautada na educação. Trabalhar na reflexão diária sobre o âmbito do currículo do curso, da constante evolução de seu PPC, avaliando o andamento do curso em todas as suas esferas, se constrói como um objeto plausível de trabalho deste profissional.

Dessa forma, considero de extrema valia pesquisas que possam apresentar e interpretar outras possibilidades das atuações dos TAE/EF, ampliando os estudos com a perspectiva de inserção de outros técnicos que estão no trabalho cotidiano junto aos cursos das IFES Brasil afora. Reconheço o trabalho de todos técnicos, não somente o TAE/EF, como fundamental para a construção de uma universidade que se pautar por uma educação de qualidade, crítica e transformadora. Reitero, assim, a importância de mais estudos nesse teor, sobre os técnicos de “educação”, na acepção da palavra.

6 – REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado Escolar: Espaço de Participação da comunidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BETTI, M.; ZULIANI, L.R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.1, n.1, p.73-81, 2002.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

BOSSLE, F. **O “eu do nós”**: o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de Porto Alegre. 2008. 342f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2008.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 31, n.1, p. 131-146, set. 2009.

BRANDÃO, C. R.. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Lei nº 5645, de 10 de dezembro de 1970**. Estabelece diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5645.htm>. Acesso em: 11 out. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 72493, de 19 de julho de 1973a**. Dispõe sobre o Grupo Outras Atividades de Nível Superior, a que se refere o artigo 2º, da Lei nº 5645, de 10 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D72493.htm>. Acesso em: 11 nov. 2014.

BRASIL. Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP). **Portaria nº 146, DE 17 de agosto de 1973b**. Especificações de classes do Grupo Outras Atividades de Nível Superior. Disponível em: <<https://conlegis.planejamento.gov.br/conlegis/legislacao/atoNormativoDetalhesPub.htm?id=3177>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 76640, de 19 de novembro de 1975**. Inclui Categoria Funcional no Grupo - Outras Atividades de Nível Superior, a que se refere a Lei nº 5645, de 10 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D76640.htm>. Acesso em 16 out. 2014.

BRASIL. **Lei nº 6550, de 05 de julho de 1978**. Estabelece diretrizes para a classificação de cargos, empregos e funções do Serviço Civil dos Territórios Federais, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6550.htm>. Acesso em: 10 nov. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 83989, de 18 de setembro de 1979a.** Dispõe sobre os Grupos Outras Atividades de Nível Superior, Serviços Auxiliares, Outras Atividades de Nível Médio e Artesanato, a que se refere o artigo 2º da Lei nº 6550, de 05 de julho de 1978, e dá outras providências. Disponível em: <<https://conlegis.planejamento.gov.br/conlegis/pesquisaTextual/atoNormativoDetalhesPub.htm?id=3774>>. Acesso em 16 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Apoio. Departamento de Pessoal. **Considerações sobre a situação atual dos Técnicos em Assuntos Educacionais no MEC.** Brasília, 1979b. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001934.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

BRASIL. **Lei nº 7596, de 10 de abril de 1987.** Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17596.htm>. Acesso em: 16 fev. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 94664, de 23 de julho de 1987.** Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7596, de 10 de abril de 1987. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D94664.htm>. Acesso em: 16 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 475, de 26 de agosto de 1987c.** Expediente Normas Complementares para a execução do Decreto nº 94664, de 23 de julho de 1987. Disponível em: <<https://conlegis.planejamento.gov.br/conlegis/legislacao/atoNormativoDetalhesPub.htm?id=2919>>. Acesso em 15 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Subsecretaria de Assuntos Administrativos. Coordenação Geral de Gestão de Pessoas. Encaminha a descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público. **Ofício Circular nº 015, de 28 de novembro de 2005a.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2013.

BRASIL. **Lei nº 11091, de 12 de janeiro de 2005b.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 9, p.1-10, 13 jan. 2005, Seção 1.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Classificação Brasileira de Ocupações. **Profissionais de Educação Física.** Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/ResultadoOcupacaoMovimentacao.jsf>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, out. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-

71672004000500019&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 ago. 2015.

CARDOSO JUNIOR, H. R. Espinosa: alegria e inteligência. **Alegrar**. Campinas, n. 5, p. 1-7, 2008.

CARVALHO, J. C. P. **Antropologia das organizações e educação**: um ensaio holonômico. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

CAPARROZ, F. E. O esporte como conteúdo da educação física: uma “jogada desconcertante” que não “entorta” só nossas “colunas”, mas também nossos discursos. **Perspectivas em Educação Física Escolar**. Niterói, v.2, n. 1, p. 31-47, 2001. Suplemento.

CHANG, H. **Autoethnography as method**. (Developing qualitative inquiry). Utah/USA: University of Utah/Left Coast Press, 2008.

CORTELLA, M. S. **Novos paradigmas da educação**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2003. 1 DVD (40 min.), Fullscreen, son., color.

CORTELLA, M. S. **Não se desespere**: provocações filosóficas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COSTA NETO, P. E. W.; Batista, S. H. S. A preceptoria na formação em saúde: Uma incursão na literatura. In: Gilberto Tadeu Reis da Silva. (Org.). **Residência Multiprofissional em Saúde**: vivência e cenários de formação. São Paulo: Martinari, 2013. p. 47-60.

DAMAZIO, M. S.; SILVA, M. F. P. O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPAÇO FÍSICO EM QUESTÃO. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 189-196, ago. 2008.

DAYRELL, J. A Escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. P. 136-161.

DOMINICÉ, P. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, R. S. et al. **Currículo e processos formativos**: experiências, saberes e culturas. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 19-38.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 16, p. 45-62, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FURLANETTO, E. C. Matrizes pedagógicas e formação de professores: um olhar sobre as histórias. In: BENZATTI, A. L. F.; NHOQUE, J. R.; ALMEIDA, J.G. (orgs.) **Histórias de vida**: quando falam os professores. São Paulo: Scortecci, 2008. p. 186-206.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: ANPEd, 2013. Trabalhos encomendados. Disponível em: <
http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_trabencomendado_silvioga

llo.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2014.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C.S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 79-108.

GONÇALVES, H. J. L.; ABENSUR, P. L. D.; QUEIROZ, S. M. Identidade de profissionais da educação na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: os especialistas em educação. **Sinergia**, São Paulo, v.10, n°1, p. 9-15, jan/jun. 2009

GUSMÃO, N. M. M. de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, N. M. M. de (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003. p. 83-106.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LACERDA, S. C. **Caminhar, aprender, criar: o quadro de apoio das escolas**. 2010. 165f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, v. 20, n 68, p. 239-277, dez. 1999.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis: Vozes, 2013a.

MACEDO, R. S. Atos de currículo: uma incessante atividade etnometodológica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, 2013b. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/macedo.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

MAGNANI, J. G. C. **O (velho e bom) caderno de campo**. 1996. Disponível em: <<http://www.n-a-u.org/Magnanicadernodecampo.html>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092002000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 jul. 2015.

MINAYO, M. C. S.(org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010a.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2010b.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10. ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2005.

PAULA, A. S. N. *et al.* O ensino da Educação Física e sua infraestrutura em questão: correlação com a prática pedagógica dos professores das escolas da rede municipal de Sobral/CE. **Revista Motrivivência**, ano XXIV, n. 39, p. 57-65, dez., 2012.

PERISSÉ, G. **Palavras e origens**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIO, A. **Técnico em Assuntos Educacionais do Colégio Pedro II: história, identidade e limites de atuação**. 2012. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

PONTE, J. P. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Educar em revista**, Curitiba, n. 24, p. 37-66, 2004.

PRAIA GRANDE. Secretaria de Educação. **Pedagogia comunitária**. Disponível em: http://www.praia grande.sp.gov.br/administracao/Projeto_descricao.asp?cdSecretaria=50&cdProjeto=74. Acesso em: 02 nov. 2014.

REED-DANAHAY, D. **Auto/ethnography: rewriting the self and the social**. Oxford: Berg, 1997.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALES, F. O ambiente escolar e a atuação bibliotecária: o olhar da educação e o olhar da biblioteconomia. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**. Florianópolis, n. 18, p. 40-57, 2º sem. 2004.

SANSEVERINO, Adriana Manzi; GOMES JÚNIOR, Silvio Figueiredo. O papel dos Técnicos em Assuntos Educacionais em uma Instituição Federal de Ensino Superior: atribuições e propostas de Ação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 10., 2014, Rio de Janeiro e Niterói. **Anais eletrônicos...** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2014. Disponível em: http://www.excelenciaemgestao.org/Portals/2/documents/cneg10/anais/T14_0322.pdf. Acesso em: 23 out. 2014.

SETTON, M. G. J. A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, nº 20, maio/jun/Jul/ago, 2002.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOUZA LIMA, M. W. **Espaços Educativos: usos e construções**. Brasília, MEC, 1998.

TADEU, T. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 47-57, 2002.

TANAKA, O. Y.; MELO, C. **Avaliação dos programas de saúde do adolescente: um modo de fazer**. São Paulo: EdUSP, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC). **Edital nº 91, de 30 de julho de 2013**.

Disponível em:

<http://www.ufabc.edu.br/images/stories/pdfs/concursos/TecAdministrativos/2013/edital-91-2013_tecnicos-administrativos.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC). Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas. **Seção de Esportes e Lazer**. Disponível em:

<http://proap.ufabc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=117>. Acesso em: 02 nov. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Projeto político pedagógico**. Santos: Unifesp, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Projeto pedagógico de curso: Bacharelado em educação física modalidade saúde**. Santos: Unifesp, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Edital nº 454, de 08 de dezembro de 2008**. Disponível em:

<http://concurso.unifesp.br/php/main.php?inicio=1&pg=2&tipoEdital=2&edital=465/2008&edital_externo=454/2008>. Acesso em: 02 nov. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação.

Descrição dos cargos do PCCTAE nível E. Disponível em:

<<http://www2.unifesp.br/reitoria/orgaos/comissoes/cis/descricao-dos-cargos-do-pcctae/nivel-e/view>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. **Cargo E – Técnico Desportivo**. Disponível em: <<http://progep.ufes.br/descricao-de-cargo/cargo-e-tecnico-desportivo>>. Acesso em: 26 out. 2014.

VERSIANI, D. B. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 37, n. 4, p. 57-72, 2002.

VERSIANI, D. B. **Autoetnografias: conceitos alternativos em construção**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

VILLAS BOAS, B. M. F. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. 1993. 417f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Cosubstanciado do CEP nº 777100 de 03/09/2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO PAULO - UNIFESP/
HOSPITAL SÃO PAULO

**PARECER COSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A atuação do Técnico em Assuntos Educacionais na formação inicial em Educação Física

Pesquisador: Carlos Fernando Barreto de Oliveira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 33142614.5.0000.5505

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP/EPM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 777.100

Data da Relatoria: 03/09/2014

Apresentação do Projeto:

Conforme parecer CEP. 726.257 de 23/7/2014

Objetivo da Pesquisa:

Conforme parecer CEP. 726.257 de 23/7/2014

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme parecer CEP. 726.257 de 23/7/2014

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme parecer CEP. 726.257 de 23/7/2014

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TRATA-SE DE RESPOSTAS DE PENDENCIAS APONTADAS NO PARECER INICIAL

Recomendações:

SEM RECOMENDAÇÕES ADICIONAIS

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências apontadas no parecer inicial:

Sr. Pesquisador:

Endereço: Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14

Bairro: VILA CLEMENTINO

CEP: 04.023-061

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)5539-7162

Fax: (11)5571-1062

E-mail: cepunifesp@unifesp.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO PAULO - UNIFESP/
HOSPITAL SÃO PAULO



Continuação do Parecer: 777.100

1- A metodologia necessita estar mais clara. Definir melhor os critérios de exclusão. Como será feita a seleção dos participantes?

2- Em relação ao TCLE: a) no parágrafo em que é informado que "... uma cópia irá ficar com o pesquisador..." trocar a palavra cópia por via. É necessário informar que o termo está sendo disponibilizado em 2 vias originais (e não cópia).b) por nova determinação da CONEP solicita-se que seja retirado o Brasão da República do cabeçalho do TCLE. O logotipo de UNIFESP pode permanecer.

resposta do pesquisador: todas as questões foram adequadamente respondidas não havendo mais impedimentos para a realização do estudo. PENDENCIAS ATENDIDAS.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP informa que a partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (anualmente), e o relatório final, quando do término do estudo.

SAO PAULO, 03 de Setembro de 2014

Assinado por:
José Osmar Medina Pestana
(Coordenador)

Endereço: Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14

Bairro: VILA CLEMENTINO

CEP: 04.023-061

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)5539-7162

Fax: (11)5571-1062

E-mail: cepunifesp@unifesp.br

ANEXO B – Site da PROAP/UFABC

PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS
E POLÍTICAS AFIRMATIVAS

Universidade Federal do ABC

Home A PROAP ▾ Notícias Políticas Afirmativas ▾ Assuntos Comunitários ▾ Acessibilidade ▾ Contato Agenda

A+ A A- Contrast

Seção de Esportes e Lazer

- »» Alongamento
- »» Dança de Salão
- »» Pilates
- »» Projeto Caminhada
- »» Sobre a Seção de Esportes e Lazer

Seção de Esportes e Lazer

A Seção de Esporte e Lazer, vinculada à Coordenadoria de Assuntos Comunitários da ProAP, tem como finalidade incentivar e promover a cultura corporal de movimento na UFABC. Para tanto, desenvolve trabalho com a prática de ginásticas, danças e esportes.

O esporte, aqui, é entendido como parte do patrimônio cultural da humanidade e como tal é um direito social de todas as pessoas, especialmente se resgatados os princípios de diversidade, inclusão, cooperação, autonomia e ludicidade. Além disso, essa seção também visa apoiar iniciativas das entidades estudantis, particularmente no que se refere às ações voltadas ao esporte, danças e lutas.

Contato

Localização: Seção de Esportes e Lazer – Bloco B – 11º Andar.

Telefone: 4996 7996

E-mail: proap.esporte@ufabc.edu.br

Equipe

Paula Rondinelli (responsável pela seção) – Técnica Desportiva – paula.rondinelli@ufabc.edu.br
 Prof. Dr. Pedro Paulo Maneschy – Docente na área de Educação Física – pedro.maneschy@ufabc.edu.br
 Tatiana Valéria Borin – Técnica em Assuntos Educacionais - Educação Física - tatiana.borin@ufabc.edu.br
 Sula Paz – Estagiária de Educação Física – sula.paz@gmail.com
 Roberta Alves – Estagiária de Educação Física

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo de e-mail convite para participar da pesquisa

Prezado(a),

Você está convidado a participar da pesquisa intitulada “A atuação do técnico em assuntos educacionais na formação inicial em educação física” que está ocorrendo no âmbito do programa de mestrado “Ensino em Ciências da Saúde” da Universidade Federal de São Paulo/*Campus* Baixada Santista, que tem como objetivo investigar e descrever as possibilidades de atuação profissional do técnico em assuntos educacionais em educação física no que se refere à formação dos alunos do curso de educação física – modalidade saúde do *Campus* Baixada Santista da Universidade Federal de São Paulo.

Caso você aceite participar da pesquisa, você responderá uma entrevista que indaga sobre as possibilidades de atuação profissional do técnico em assuntos educacionais em educação física. O tempo estimado é de 30 minutos.

Peço a gentileza, caso decida participar da pesquisa, que responda esse e-mail para agendarmos uma conversa mais detalhada sobre sua participação.

Atenciosamente,

Carlos Fernando Barreto de Oliveira.

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade Federal de São Paulo
Campus Baixada Santista
Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está convidado para participar da pesquisa: **A ATUAÇÃO DO TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

- 1 - Este estudo está sendo desenvolvido por mestrando do curso de Mestrado Profissional “Ensino em Ciências da Saúde” da Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista (UNIFESP-CBS).
- 2 - Essas informações estão sendo fornecidas para sua participação voluntária neste estudo, que visa investigar e descrever as possibilidades de atuação profissional do técnico em assuntos educacionais em educação física no que se refere à formação dos alunos do curso de educação física – modalidade saúde do Campus Baixada Santista da Universidade Federal de São Paulo.
- 3 - A pesquisa será desenvolvida com aproximadamente 19 voluntários, com faixa etária entre 27 e 58 anos, de ambos os sexos, sendo 16 professores e 3 técnicos em assuntos educacionais do curso de Educação Física da Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista, considerando o seguinte critério de inclusão: atue na parte específica do curso.
- 4 - Caso você decida participar da pesquisa, você responderá uma entrevista que indaga sobre as possibilidades de atuação profissional do técnico em assuntos educacionais em educação física. O tempo estimado é de 30 minutos. A entrevista será realizada em ambiente fechado e sigiloso, podendo ser em sala de aula ou sala de reuniões.
- 5 - Por se tratar de uma pesquisa no próprio ambiente de trabalho do pesquisador, há o risco de constrangimento na aplicação da entrevista.
- 6 - Não haverá benefícios imediatos aos participantes, porém os resultados dessa pesquisa poderão ensejar a reflexão e a possibilidade de mudanças na perspectiva de uma atuação profissional do Técnico em Assuntos Educacionais de Educação Física mais significativa na formação inicial dos alunos de Educação Física da Universidade Federal de São Paulo.
- 7 - Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O pesquisador responsável é Carlos Fernando Barreto de Oliveira, que pode ser encontrado na Rua Silva Jardim, 136, Vila Mathias, CEP 11015-020, Santos (SP), telefone (13) 3878-3700. O orientador responsável é o Prof. Dr. Rogério Cruz de Oliveira, que pode ser



Universidade Federal de São Paulo
Campus Baixada Santista
Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde

encontrada no endereço Rua Silva Jardim, 136, Vila Mathias, CEP 11015-020, Santos (SP), telefone: (13) 3878-3700.

8 - Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj 14, São Paulo (SP), telefone (11) 5571-1062, FAX: 5539-7162, E-mail: cepunifesp@unifesp.br

9 - As informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outros voluntários, não sendo divulgada a identificação.

10 - Você tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados que sejam do conhecimento dos pesquisadores.

11 - Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

12 - Há compromisso do pesquisador de utilizar os dados e o material coletado somente para esta pesquisa.

Você pode retirar o consentimento a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem qualquer prejuízo ou qualquer comprometimento em relação a outras atividades desenvolvidas pela Universidade.

Serão confeccionadas duas vias deste termo de consentimento, sendo que uma via ficará com o pesquisador e outra com você e ambas serão rubricadas pelo pesquisador principal e pelo participante no momento de aplicação do mesmo.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “A ATUAÇÃO DO TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA”.

Eu discuti com Carlos Fernando Barreto de Oliveira sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.



Universidade Federal de São Paulo
Campus Baixada Santista
Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde

Assinatura do voluntário

Data ____ / ____ / ____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pelo estudo

Data ____ / ____ / ____

APÊNDICE C – Carta de ciência e autorização da Direção do *Campus* para realização da pesquisa



Universidade Federal de São Paulo
Campus Baixada Santista


Direção do *Campus*

Santos, 13 de março de 2014.

Ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo.

Declaro que estou ciente e autorizo a realização da pesquisa intitulada “A ATUAÇÃO DO TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA” desenvolvida por Carlos Fernando Barreto de Oliveira e orientada pelo Prof. Dr. Rogério Cruz de Oliveira.

Atenciosamente,


Profª. Dra. Regina Célia Spadari
Diretora
Campus Baixada Santista

APÊNDICE D – Carta de ciência e autorização da Coordenação do Curso de Educação Física para realização da pesquisa



Universidade Federal de São Paulo
Campus Baixada Santista

Curso de Educação Física – Modalidade Saúde

Santos, 13 de março de 2014.

Ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo.

Declaro que estou ciente e autorizo a realização da pesquisa intitulada “A ATUAÇÃO DO TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA” desenvolvida por Carlos Fernando Barreto de Oliveira e orientada pelo Prof. Dr. Rogério Cruz de Oliveira.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Paulo Henrique Silva Marques de Azevedo
Vice-Coordenador do Curso de Educação Física
Campus Baixada Santista

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista semiestruturada

Roteiro de Entrevista Semiestruturada para os docentes

Formação acadêmica.

Há quantos anos trabalha na Unifesp?

Em sua opinião, o Técnico em Assuntos Educacionais de Educação Física tem participação na formação dos alunos do curso de Educação Física?

Quais possibilidades você enxerga para a atuação do Técnico em Assuntos Educacionais de Educação Física na formação dos alunos do curso Educação Física?

Roteiro de Entrevista Semiestruturada para os técnicos em assuntos educacionais

Formação acadêmica.

Há quantos anos trabalha na Unifesp?

Em sua opinião, o Técnico em Assuntos Educacionais de Educação Física tem participação na formação dos alunos do curso de Educação Física?

Quais possibilidades você enxerga para sua atuação como Técnico em Assuntos Educacionais de Educação Física na formação dos alunos do curso Educação Física?

APÊNDICE F – Produto Técnico

Caracterização do Cargo e Possibilidades de Atuação do Técnico em Assuntos Educacionais/Educação Física

O cargo de técnico em assuntos educacionais aparece na legislação em 1973 no decreto número 72.493 quando são criados cargos de nível superior de outras naturezas, advindos da reestruturação do funcionalismo público federal de 1970 pela lei número 5.645. Embora se tenha passado quarenta anos da criação do cargo, um concurso com o requisito da formação em licenciatura em Educação Física para uma Universidade Federal é ainda mais recente.

Atualmente são 3 Técnicos em Assuntos Educacionais/Educação Física (TAE/EF) trabalhando na Universidade Federal de São Paulo/Campus Baixada Santista (UNIFESP/BS), diretamente ligado ao curso de Educação Física. Dois TAE/EF estão lotados em laboratórios ligados ao curso de Educação Física sendo responsáveis técnicos por 5 laboratórios, sendo 4 localizados na Unidade I e 1 localizado na Unidade III. O outro técnico é responsável pelo “Clube” conforme lista a seguir:

- Laboratório de Corpo e Arte, localizado no térreo da Unidade I, sob minha responsabilidade;
- Laboratório de Cineantropometria, localizado no 2º andar da Unidade I, sob responsabilidade de T02;
- Laboratório de Fisiologia do Exercício, localizado no 3º andar da Unidade I, sob responsabilidade de T01;
- Laboratório de Treinamento Físico e Experimental, localizado no 6º andar da Unidade I, sob responsabilidade de T01;
- Laboratório do Grupo de Estudos da Obesidade, localizado no térreo da Unidade III, sob responsabilidade de T02;
- “Clube”, localizado próximo à Unidade II, sob minha responsabilidade.

Embora seja responsável técnico por um dos laboratórios, minha atuação profissional ocorre majoritariamente no “Clube”, já que sou responsável por acompanhar as aulas dos módulos dos Fundamentos das Atividades Físicas e Esportivas (FAFEs), que compreendem as aulas que possuem as práticas corporais.

Desde a legislação federal mais abrangente até o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física – Modalidade Saúde (PPC) não é apresentado um escopo de atuação bem delineado do profissional TAE/EF, gerando pontos de vulnerabilidade como também de

potencialidades. Nesse sentido, as descrições dos cargos de TAE/EF encontradas nos documentos, independentemente de sua abrangência, como lei federal ou um edital para um concurso específico, tem a tendência de ampliar as possibilidades de atuação do profissional TAE/EF. Entretanto, a característica comum sugere um profissional com vistas às intervenções pedagógicas, seja ela de planejamento, coordenação ou supervisão, seja de uma atuação direta com o aluno, quando, por exemplo, é usado o termo “ensinar princípios”. Dessa forma, a partir da ótica dos documentos analisados, parece ser viável inclinar a atuação do TAE/EF para uma visão mais ampliada e inventiva em relação ao conhecimento, como por exemplo, descrito em Brasil (2005) “criando ou modificando processos educativos”.

Atualmente, embora seja um cargo de cunho educacional, como relatado anteriormente, é possível identificar que a atuação do TAE/EF está ligada se não exclusivamente, ao menos em grande parte, a procedimentos operacionais ou burocrático-administrativos. Essa percepção ocorre tanto na perspectiva docente, como na perspectiva do TAE/EF.

Nesse sentido, como possibilidade de atuação, além das atividades que já são desenvolvidas atualmente pelos TAE/EF, configura-se uma frente de ação com apoio pedagógico em conjunto com o professor em atividades diversas e na inserção da discussão do curso em si, levando em consideração o currículo e a formação do aluno. Além disso, há um certo entendimento de que o TAE/EF deva participar de uma atuação educacional ou pedagógica mais ampla, porém não há clareza de quais são os delineamentos para tanto.

Dessa forma, pretende-se ampliar o debate acerca das possibilidades da atuação do TAE/EF perante os membros curso de Educação Física, com intuito de traçar um escopo de ações, sempre com o cuidado de não cristalizar esse documento e caracterizar sua construção coletiva. Essa postura se faz necessária, pois a universidade é um local com grande diversidade de opiniões e em constante mutação e os servidores nela atuantes precisam de certa forma, acompanhar as transformações, ou ainda, serem esses agentes transformadores.

Para operacionalização dessa intervenção, serão circuladas e apresentadas ao colegiado do curso de Educação Física as percepções atuais dos servidores nele inseridos, com posterior e amplo debate. Após, esse primeiro momento e em posse desse documento de construção coletiva, tem-se como proposta a realização de um fórum aberto à comunidade intitulado “O TAE/EF como um Agente Educacional” para apresentação do documento e retroalimentação do processo, visando possibilidades incessantes de aprimoramento desse profissional.

FÓRUM “O TAE/EF COMO UM AGENTE EDUCACIONAL”

CONTEXTUALIZAÇÃO:

O primeiro concurso para Técnico em Assuntos Educacionais especificamente para a área de Educação Física ocorreu em 2008, sendo que os primeiros profissionais ingressaram no cargo apenas em 2010. Diante disso, fica evidente que se trata de um cargo que merece uma atenção no que se refere seu delineamento de atuação e conseqüentemente de sua identidade profissional. Esse fórum visa à ampliação desse debate, tão caro à Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista, com possíveis reverberações em outras instituições federais de ensino superior.

OBJETIVOS:

- Apresentar os dados referentes à pesquisa “A atuação do Técnico em Assuntos Educacionais na formação inicial em Educação Física”.
- Expor o documento advindo deste e ampliado pelo debate no colegiado do curso Educação Física, caracterizada pela reunião da Comissão de Curso;

METODOLOGIA:

O Fórum terá duração de 2 horas. Será realizada a abertura pelo moderador, representado por algum servidor a ser convidado para ocasião. Após abertura, será destinada 1 hora para apresentação dos resultados da pesquisa e do documento formulado a partir desta. Após a explanação, será fixada 1 hora para perguntas e levantamento de sugestões para possíveis encaminhamentos. O encerramento será realizado pelo moderador do evento.

PÚBLICO:

Estarão convidados todos os membros da comunidade acadêmica, bem como da comunidade externa.

AValiação:

A avaliação será pautada pelo interesse na participação no fórum, bem como pelas intervenções e sugestões aventadas pelos participantes. Além disso, existe a possibilidade de avaliar o impacto do evento utilizando as mídias sociais disponíveis atualmente.