

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE  
DO NORTE

KARDENIA ALMEIDA MOREIRA

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PEDAGOGOS ATUANTES NA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFRN/CAMPUS NATAL-CENTRAL**

NATAL/RN

2018

KARDENIA ALMEIDA MOREIRA

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PEDAGOGOS ATUANTES NA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFRN/CAMPUS NATAL-CENTRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Olívia Morais de Medeiros Neta

Coorientador Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza

NATAL  
2018

Moreira, Kardenia Almeida.

M838d O desenvolvimento profissional de pedagogos atuantes na educação profissional no IFRN/campus Natal-Central / Kardenia Almeida Moreira. – Natal, 2018.  
141 f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.  
Orientador (a): Dra. Olívia Morais de Medeiros Neta.

1. Educação profissional. 2. Pedagogos - Formação. 3. Pedagogos – Desenvolvimento profissional. 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. I. Medeiros Neta, Olívia Morais de. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU 377(813.2)

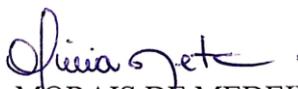
KARDENIA ALMEIDA MOREIRA

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PEDAGOGOS ATUANTES NA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFRN/CAMPUS NATAL-CENTRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em 27/03/2018, pela seguinte Banca Examinadora:

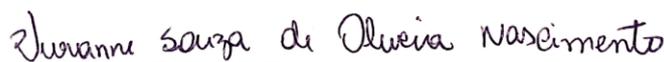
BANCA EXAMINADORA



Prof.a. D.ra. OLIVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA  
(Presidente)



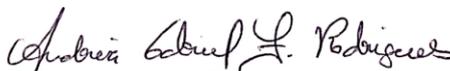
Prof. Dr. FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA  
(Co-orientador)



Prof.a. D.ra VIVIANNE SOUZA DE OLIVEIRA NASCIMENTO  
(Membro titular externo)



Prof.a. D.ra FRANCINAIDE DE LIMA SILVA NASCIMENTO  
(Membro titular Interno)



Prof.a. D.ra ANDREA GABRIEL FRANCELINO RODRIGUES  
(Membro suplente externo)

Prof.a. D.ra. ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO TAVARES  
(Membro suplente Interno)

### Dedicatória

A DEUS, que sempre esteve ao meu lado, me sustentando com a sua destra fiel. Me mostrou que Seus sonhos, são maiores que os meus.

Aos meus PAIS, meus amores, foi pensando em vocês que prossegui em minha caminhada.

Ao meu esposo GEOVANE, que viveu intensamente comigo cada momento. Com seu amor e incentivo, sonhou comigo o sonho de quem sonha com você.

À minha ORIENTADORA, que tem o dom de ver além do que olhos podem enxergar, porque ver com o coração.

## AGRADECIMENTOS

Hoje, é tempo de gratidão. Gratidão a Deus por tudo o que tens feito na minha vida. Gratidão por cada pessoa que Tu, colocaste em meu percurso, me incentivando a ir além e a não desistir da caminhada. Obrigada, porque até aqui, me ajudou o Senhor!

Agradeço aos meus pais, Assis Moreira e Maria Isamar, responsáveis pela minha educação. Com vocês eu aprendi as mais importantes lições da vida: primeiro, que ela é uma dádiva de Deus; me ensinaram que a felicidade não é egoísta; que é impossível caminhar, sem perceber quem está à sua volta; que a generosidade faz bem ao coração e dignifica o homem; e que a família, é o bem mais precioso que podemos ter. Amo vocês incondicionalmente!

Agradeço ao meu esposo Geovane. Obrigada por estar e ser presente, em cada detalhe, sendo ouvinte e paciente a cada dúvida epistemológica, a cada pausa em seus estudos para ouvir minhas análises e conclusões. Sem você amor, eu não teria recomeçado e esse sonho não seria possível.

Agradeço aos meus irmãos e sobrinhos pela admiração e amor incondicionais. Sem sombra de dúvidas, vocês me fazem ser do jeitinho que me veem...

Agradeço a minha segunda família, em especial ao seu Jeová e a dona Maria, meus sogros que me acolheram como filha, tendo sempre zelo e carinho diários...

Agradeço o companheirismo e amizade da melhor turma de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional: A NEVER TEMER! Vocês foram fundamentais na minha vida e tornaram tudo mais leve. Estão gravados em meu coração.

Agradeço a cada professor do PPGEP, pela oportunidade de tê-los como mestres. Me permitiram não apenas, quebrar alguns paradigmas, mas que também é possível produzir ciência com humanidade.

Agradeço aos amigos que a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte me deu. Frutos da minha trajetória naquela instituição. Tem um pouco do que aprendi com vocês aqui nesse trabalho.

Agradeço aos meus alunos da graduação, pelo acolhimento às minhas ideias e pelo comprometimento com a formação docente. Vocês serão professores primordiais, não tenho dúvida.

Agradeço as professoras que aceitaram o nosso convite em participar da construção desse trabalho. Suas contribuições foram fundamentais para o meu crescimento, enquanto pesquisadora.

E, por último, gostaria de agradecer, em especial, aos meus orientadores: a professora doutora Olívia Morais de Medeiros Neta e o professor doutor Francisco das Chagas Silva Souza. Tê-los na minha vida, para a realização desta pesquisa, foi sem sombra de dúvidas a demonstração do amor e cuidado de Deus. Sem vocês, eu não teria chegado até aqui, eu não teria enxergado outros/novos horizontes. Agradeço imensamente por cada ensinamento, por cada interlocução, por cada generosidade acadêmica na troca de conhecimentos. Um dia, quando eu crescer, quero ter traços de vocês.

Agradeço a cada pessoa ou grupo de pessoas, aqui mencionadas. Este sonho só foi possível porque houve partilha. Como disse, certa vez, Raul Seixas: “Sonho que se sonha só, é sonho que se sonha só; sonho que se sonha junto, é realidade”.

## RESUMO

A Educação Profissional no Brasil, no decorrer de sua história, tem sido palco de inúmeras mudanças e de interesses antagônicos na nossa sociedade, ocasionando vários desafios ao saber-fazer dos professores, o que torna o acompanhamento pedagógico fundamental para a sua execução. Para compreender como o trabalho pedagógico foi sendo desenvolvido nesta modalidade de ensino, temos como objetivo analisar o desenvolvimento profissional dos pedagogos atuantes no IFRN/Campus Natal-Central a partir das descrições das experiências destes, na Educação Profissional, na tentativa de responder a seguinte questão de partida: Como se deu o desenvolvimento profissional dos pedagogos atuantes na Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte? Consideraremos, para a discussão de conceitos relevantes, os debates que circunscrevem a história do curso de Pedagogia e as atribuições profissionais exigidas ao pedagogo, entre a sua formação inicial e a sua inserção na rede de ensino profissional. Como percurso metodológico, utilizamos uma abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa exploratória de caráter analítico e descritivo, a partir da análise documental dos dados coletados na Internet, mais especificamente, nos currículos disponibilizados pela Plataforma Lattes. Selecionamos como sujeitos da pesquisa, pedagogas não-docentes que atuam no Campus Natal Central, mediante consulta na secretaria da Diretoria de Administração de Pessoal do referido campus. Os resultados revelaram que durante o desenvolvimento profissional das pedagogas na Educação Profissional, na maioria dos casos, elas buscaram caminhos formativos que fomentassem sua atuação naquele contexto educativo. Para isso, as pedagogas, principalmente aquelas que estão há mais tempo na instituição, investiram em cursos de formação continuada nos segmentos de: capacitação, especialização, mestrado e doutorado, tendo questões sobre a EP, como objeto de estudo de suas pesquisas. Desse modo, acreditamos que esta pesquisa contribui com a reflexão acerca da atuação do pedagogo, a partir de como se deu o desenvolvimento profissional de cada uma delas, reafirmando e/ou ressignificando o seu lugar na educação e, de maneira mais específica, na Educação Profissional, no contexto do IFRN.

Palavras-chave: Educação Profissional. Pedagogo. Desenvolvimento Profissional. Atuação. IFRN.

## ABSTRACT

The Professional Education in Brazil, throughout its history, has been the scene of innumerable changes and antagonistic interests in our society, causing several challenges to the know-how of teachers, which makes the pedagogical accompaniment fundamental for its execution. In order to understand how the pedagogical work was developed in this teaching modality, we aim in this study to analyze the formative trajectories of the pedagogues working in the Professional Education network, in an attempt to answer the following starting question: How did the formative trajectories of professional pedagogues active in Professional Education of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte? We will consider, for the discussion of relevant concepts, the debates that circumscribe the history of the Pedagogy course and the professional attributions required to the pedagogue, between their initial formation and their insertion in the professional education network. As a methodological course, we use a qualitative approach, through an exploratory research of an analytical and descriptive character, based on the data collected on the Internet, more specifically, in the texts made available by Plataforma Lattes. We selected as subjects of research, non-teaching pedagogues who work in the Campus Natal Central, through consultation in the secretariat of the Personnel Administration Board of referred campus. The results revealed that during the trajectory of the pedagogues in Professional Education, that in most cases, they searched for formative paths that fomented their action in that educational context. To this end, the pedagogues, especially those who have been in the institution there is more time, have invested continuing education courses in the following areas: training, specialization, master's degree and doctorate, having questions about PE as the object of study of their research. In this way, we believe that this research contributes to the reflection about the pedagogical activity, from its formative trajectories, reaffirming and / or re-signifying its place in education and, more specifically, in Professional Education, in the context of the IFRN.

**Keywords:** Professional Education. Pedagogues. Professional Development. Performance. IFRN.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 -	O CNAT no período da ETFRN (1968) .....	22
Fotografia 2 -	Transformação em IFRN (2008) .....	22
Quadro 1 -	Produções Acadêmicas que mencionam as palavras “Pedagogo” e “Educação Profissional .....	25
Fluxograma 1 -	Os níveis de ensino durante a Reforma Capanema .....	43
Fluxograma 2 -	Síntese histórica do curso de Pedagogia no Brasil .....	50
Organograma 1 -	Síntese histórica do Curso de Pedagogia no Brasil .....	62
Fluxograma 3 -	Transição de identidades do pedagogo .....	63
Fotografia 3 -	Escola de Aprendizes Artífices em Natal (1910) .....	75
Organograma 2 -	Estrutura Administrativa do IFRN/CNAT .....	100
Quadro 2 -	O lugar das Pedagogas no IFRN/CNAT .....	101
Quadro 3 -	Atualização do Currículo Lattes .....	106
Quadro 4 -	As Pedagogas do IFRN/CNAT .....	107
Quadro 5 -	Comparativo de Funções entre Pedagogos e TAEs .....	113
Quadro 6 -	Habilitação das Pedagogas do IFRN/CNAT .....	116
Quadro 7 -	O ingresso das Pedagogas na EP .....	118
Quadro 8 -	Formação Continuada em Nível de Especialização .....	121
Quadro 9 -	Formação Continuada em Nível de Mestrado .....	122
Quadro 10 -	Formação Continuada em Nível de Doutorado .....	123
Quadro 11 -	Produção do Conhecimento sobre EP .....	127

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Integral
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEEP	Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CIS	Comissão Interna de Supervisão
CNAT	Campus Natal Central
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPEX	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUP	Conselho Superior
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DIPEP	Diretoria Pedagógica
EP	Educação Profissional
ETEP	Equipe Técnica e Pedagógica
ETFRN	Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
FORUNDIR	Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação
GT	Grupo de Trabalho
IF's	Institutos Federais
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Base
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
RP	Reunião Pedagógica
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais

UERN            Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
USAID           Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>O INÍCIO DA CAMINHADA.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>CONHECER O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE: O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....</b>	<b>34</b>
2.1.	A profissionalização do Pedagogo: aspectos históricos .....	35
<b>3</b>	<b>CAMINHOS QUE SE CRUZAM: A INSERÇÃO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	<b>67</b>
3.1	DA TÉCNICA PELA TÉCNICA À INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....	68
<b>4</b>	<b>HORIZONTE A VISTA: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NO IFRN.....</b>	<b>96</b>
4.1	QUAL O SEU LUGAR NA INSTITUIÇÃO?.....	97
4.2	QUEM SÃO AS PEDAGOGAS DO IFRN?.....	106
4.3	CAMINHOS FORMATIVOS E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS .....	116
<b>5</b>	<b>NAS REFLEXÕES DA CAMINHADA, UM NOVO HORIZONTE.....</b>	<b>128</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>133</b>

## 1 O INÍCIO DA CAMINHADA...

A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto na imagem e no objeto. A história se prende às continuidades temporais, à evolução e às relações entre as coisas (NORA, 1993).

Para Nora (1993), enquanto a memória é vida, pois é carregada por grupos vivos, submissa a dialética entre a lembrança e o esquecimento, ou seja, uma recordação dinâmica que produz sentido e dá forma a vida. A história, por sua vez, é o registro, a reconstrução crítica, problemática e por vezes, incompleta do que não mais existe. Mas, ao mesmo tempo, é um fenômeno sempre atual, pois possibilita um elo entre o vivido e o presente, representando o passado.

É, pelo diálogo entre memória e história que iniciamos a nossa caminhada: no entrelaçamento de algumas das nossas lembranças enquanto pedagoga e na reconstrução dos passos dados por pedagogos atuantes na Educação Profissional, por meio de registros históricos e de documentos que descrevem um pouco das experiências destes profissionais.

Diante disso, sabemos que o estudo da Pedagogia como ciência da educação, a formação e a função do pedagogo, são alguns dos temas que tem permeado as discussões no cenário educativo, ocasionando consensos e dissensos acerca da sua identidade. De modo que, de um lado temos aqueles que preservam a docência como a base da formação do pedagogo, por outro, há os que defendem o pedagogo como pesquisador, mas também como mediador de ações educativas em instituições escolares e não-escolares.

Há ainda um terceiro entendimento sendo o mais recente, onde a base da formação seria a docência alargada. Esse sentido amplo da expressão ocorre devido o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem extrapolarem o âmbito da sala de aula e que passam a ter a docência, o conhecimento e a gestão como conceitos articuladores do novo perfil do pedagogo (VIEIRA, 2011).

A concepção dessa docência ampliada está articulada à ideia de trabalho pedagógico que pode ser realizado tanto na escola, quanto fora dela. Há também a compreensão de que embora gerir e/ou pesquisar estejam relacionados ao trabalho de ensino, demandam ações que não podem ser reduzidas ao magistério (KUNEZER; RODRIGUES, 2006; AGUIAR, 2006). Isto é, o pedagogo passa a atuar além da docência, desenvolvendo ações de gestão e de produção do conhecimento, de forma que atenda as demandas educacionais vigentes em cada contexto.

Dessa forma, não podemos questionar a importância deste profissional para a sociedade, uma vez que a educação está intrinsecamente relacionada às ações cotidianamente desenvolvidas pelos indivíduos, ampliando os campos educativos que acabam repercutindo no campo pedagógico. Isso ocorre porque vivemos numa sociedade genuinamente pedagógica, onde a ampliação do conceito de educação e a diversidade de ações educativas tem constituído os processos sociais contemporâneos (BEILLEROT, 1985; LIBÂNEO, 2001; SEVERO, 2014).

Esta sociedade, eminentemente pedagógica, tem nos possibilitado vivenciar um espectro de situações educativas favoráveis que nos permite desenvolvimento integral, considerando as dimensões social, psicológica e cultural, a partir da promoção da cidadania, da inclusão social e do uso inteligente das atuais ferramentas tecnológicas (SEVERO, 2014).

Isso ocorre devido as transformações em curso no mundo contemporâneo, onde o conhecimento tem assumido novas formas e, o desenfreado desenvolvimento científico e tecnológico, nas últimas décadas, tem provocado inúmeras mudanças na sociedade moderna, influenciando diretamente a educação e o conhecimento.

Sob tais aspectos, novas exigências educacionais se impõem como desafios à profissão docente e ao trabalho do pedagogo, diante da chamada sociedade globalizada, do conhecimento e da informação (IMBERNÓN, 2011; LIBÂNEO, 2004). Conseqüentemente, a figura clássica do professor-transmissor de conteúdos necessita se alinhar aos novos valores, novos estilos de vida, novos modos de comunicação e de produção do trabalho que vem sendo estabelecidos na sociedade por meio da globalização, exigindo-lhes novas competências profissionais.

Com isso, fatores como o crescente aumento das demandas de educação, as transformações no mundo de trabalho, a ampliação do tempo livre, as mudanças na instituição familiar e em outros aspectos da vida cotidiana, bem como a presença mais constante dos meios de comunicação de massa na vida social, o desenvolvimento de novas tecnologias e a crescente sensibilidade social para implementação de ações educativas, impulsionaram inéditas possibilidades pedagógicas (TRILLA, 1998).

Esta transformação social ocasiona a necessidade de se criar, paralelo à escola, meios e ambientes educacionais que ajudassem a suprir as atuais demandas sociais. A educação, desta maneira, não pode ser cristalizada, mas necessita mudar e evoluir para acompanhar tais transições.

A partir do exposto, percebemos que a educação vem sendo delineada pelas relações que passam a ser estabelecidas pelo capitalismo e ocorrem também, dentro da lógica da luta

de classes. Com isso, as políticas educacionais, os sistemas e as instituições de ensino, incorporam as necessidades de acúmulo de capital e reverberam as particularidades do capitalismo e da divisão social do trabalho, traduzindo a conjuntura política. Tudo isso acontece porque a educação possui características substanciais da sociedade na qual está imersa, isto é, se posiciona de um lado a favor dos interesses da classe dominante e, do outro, na luta para equidade social.

Para Azevedo (2001), a educação compreendida como prática social perpassa graves problemas, tendo em vista a inadequação das políticas educacionais que estão sendo postas em ação com o intuito de equacioná-los. Para a autora, enquanto as mudanças sociais em curso demandam novas perspectivas de formação e de conhecimento, ainda não temos o direito à uma educação fundamental de qualidade assegurada a todos, imperando historicamente a permanência e o agravamento das desigualdades sociais.

É nessa dinâmica que podemos nos reportar a Educação Profissional (EP). Historicamente, ela sempre esteve ligada a atender as necessidades do contexto socioeconômico vigente em cada período, assim como a formação do pedagogo. Inicialmente a EP, possuía um caráter muito mais assistencialista, do que educativo, sendo destinada aos órfãos. No seu percurso histórico, em situação similar, continuou a ser destinada aos menos favorecidos na sociedade, com o intuito de preparar operários na transição agroindustrial, mas mantendo sempre o caráter assistencial e pragmático.

Desde então, inúmeros projetos foram sendo criados destinando a educação e, mais especificamente, ao ensino profissional, às necessidades hegemônicas da sociedade ao se comprometer com a formação qualificada de trabalhadores para o mercado de trabalho, até obter, gradativamente, a compreensão de formar o homem em sua totalidade.

Neste aspecto, o saber-fazer não subsiste mais, e o que passou a se propor foi uma formação que possibilite a articulação entre o pensar e o agir, em que o homem compreende todos os processos e se posiciona eticamente, criticamente e socialmente sobre este saber-fazer, incorporando a dimensão da omnilateralidade. Isto é, numa educação politécnica como aduz Saviani (2003), que possibilite uma formação que nos permita as bases de organização e funcionamento do trabalho na nossa sociedade, articulando o trabalho intelectual e o trabalho manual, responsável e comprometida com a preparação e formação dos homens que constituem a sociedade.

Ressaltamos, no entanto, que esta proposta de educação politécnica faz parte de um projeto contra hegemônico que intenta romper a estrutura dualista que se firmou a educação brasileira, ao atender de um lado os interesses da classe dominante e, do outro, submeter a

educação pública aos interesses emergentes da economia e do mercado de trabalho. É neste cenário que se inseriu a figura do pedagogo, onde a sua função foi sendo designada a partir dos interesses antagônicos que foram se estabelecendo na sociedade brasileira.

A educação é uma ação intencional e consiste, conforme Saviani (2012) como um ato político. Por este motivo, requer sempre um posicionamento diante das dinâmicas sociais, não havendo espaço para a imparcialidade. Nesta conjuntura, o pedagogo, por sua vez, precisa assumir uma posição diante desse dualismo educacional, escolhendo atuar em defesa do desenvolvimento do capital ou se colocar a favor dos interesses da classe trabalhadora, pois neste embate, não é possível assumir uma posição de neutralidade social.

Diante desse antagonismo que rege a sociedade brasileira, na última década, um conjunto de ações governamentais propiciou a maior expansão na História da Educação Profissional no Brasil. A partir de então, o Estado assumiu uma maior responsabilidade tanto para sua oferta, quanto para a sua expansão por meio da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em todo o país regulamentadas por meio da Lei nº 11.892/2008 (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Esta, agora, com finalidades bem distintas da sua gênese. Dentre as finalidades e características dos Institutos Federais (IFs), o artigo sexto da Lei nº 11.892/2008, instituiu aos IFs:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008, p.3 – 4, grifo nosso).

Diante do excerto, podemos perceber que os Institutos Federais (IFs) são instituições com um campo que abrange desde a educação básica, por meio da oferta do ensino médio, até a educação superior. As diferentes modalidades de ensino baseiam suas práticas pedagógicas nos conhecimentos técnicos e tecnológicos, tornando-se um campo propício para a produção de conhecimento.

E dentre as finalidades, acima descritas, é possível também constatar a necessidade de articular os quadros de pessoal e os recursos de gestão, bem como a atualização pedagógica dos docentes, para aspectos de integração e verticalização da Educação Básica, EP e Educação Superior, como também para a qualificação da oferta de ensino. Ou seja, a própria lei expressa preocupação técnica e pedagógica, apontando a gestão como necessária para o alcance de tais objetivos.

Tal enredo, em conjunto com as nossas vivências, suscitou o interesse em pesquisar sobre o pedagogo no âmbito da Educação Profissional. Assim, desvelar como este foi construindo sua identidade e definindo seu espaço numa instituição destinada ao ensino profissional, nos fez buscar em nossas memórias experiências que nos aproximassem desse contexto, que nos fizessem trilhar por caminhos não tão desconhecidos, mas que nos permitissem ressignificar nossos saberes.

Segundo Placco et al. (2006), resgatar a memória nos enriquece com seus conteúdos, pois nos empresta cor e profundidade, dando sentido as nossas percepções. Conhecemos a finalidade do trabalho pedagógico exercido pelo pedagogo, mas nunca tínhamos atentado sobre como esse trabalho era conduzido na Educação Profissional. A hipótese mais próxima, se baseava nos pressupostos teóricos do tecnicismo, onde quem planeja não é o mesmo que executa, ou seja, um conhecimento pedagógico que limitava a prática do pedagogo a mera instrução didática.

Nesta perspectiva, ao tratar a aprendizagem pela experiência, Josso (2004) distingue a experiência da vivência, pois para ela, a vivência se limita aos meros acontecimentos e só alcançamos a condição de experiência, quando se implica o trabalho reflexivo sobre o realizado.

Trazer a memória estes conhecimentos e interligando-os às nossas experiências vivenciadas enquanto docente no curso de Licenciatura em Pedagogia e em outras licenciaturas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), entre os anos de 2010 e 2016, nos motivou a caminhar nesse estudo. Desse modo, durante essa trajetória, atuando na formação inicial de pedagogos e de professores da Educação Básica, tais vivências nos possibilitaram observar e acompanhar alguns percalços referentes à rede de ensino profissional.

No caso das licenciaturas<sup>1</sup>, nas quais ministrei disciplinas pedagógicas, as discussões em torno da Educação Básica quase não dialogavam com o contexto da Educação Profissional, mesmo esta consistindo em lócus de atuação dos futuros professores. De modo semelhante, ocorria no curso de Pedagogia da UERN, onde mesmo sendo possível a aproximação com o campo da Educação Profissional por meio do Estágio Supervisionado III, ofertado no sétimo período do curso e, que se destina no aporte teórico-prático na gestão dos processos educativos em espaços escolares e não-escolares, não há nenhuma discussão teórica que contemple essa modalidade educacional. Nessa situação, os futuros pedagogos poderiam realizar o estágio em vários espaços de educação escolar e não-escolar e, dentre eles, na coordenação pedagógica de instituições de ensino profissional.

Entendemos desse modo, que a experiência se adquire a partir de determinadas vivências, pois tudo aquilo que nos passa e nos toca nos forma e transforma. Refletir sobre as nossas experiências, é ousar, correr riscos e adentrar pelos caminhos do desconhecido na busca de possibilidades. A experiência, neste sentido, é uma passagem que domina e dá ênfase a aprendizagem, formando-se por si e, nos formando. Pensar a experiência nos conduz a viver processos de reinvenção, nos permitindo um olhar aproximado da “vida viva”. (LARROSA, 2002).

No semestre letivo de 2014.2, tivemos a oportunidade de acompanhar o estágio curricular de uma aluna no IFRN/Campus Mossoró. Na ocasião, algumas inquietações por parte da discente em relação ao papel do pedagogo, nos deixaram ainda mais reflexiva, sobre: O que faz o pedagogo naquele espaço? De que forma o pedagogo pode atuar em um espaço que contempla tantas diferenças de pensamentos e de ações? Como o conhecimento pedagógico pode contribuir no ensino técnico-profissionalizante? A ideia do tecnicismo

---

<sup>1</sup> No curso de Licenciatura em Química, ministramos a disciplina Organização da Educação Brasileira no primeiro período; Licenciatura em Ciências Sociais, a disciplina História da Educação Brasileira, no sétimo período; em Geografia e Filosofia, a disciplina Estrutura da Educação Básica; no curso de Enfermagem Organização da Educação Brasileira e Didática, no quarto e quinto períodos respectivos; e, em Letras, Didática Geral.

permeava nossas dúvidas, como já havíamos mencionado e, aquele momento acabou não sendo suficiente para saná-las, apreender novos conceitos e noções, nos deixando ainda repleta de dúvidas sobre o contexto em questão.

A partir de então, iniciávamos a busca pelo entendimento sobre como se desenvolve a gestão dos processos educativos, a partir dos princípios que fundamentam a Educação Profissional naquela instituição. E, na tentativa de compreender uma Pedagogia que se compromete com os interesses da maioria da população – as classes trabalhadoras – provocava a procura de um novo entendimento a respeito de qual deve ser o papel do pedagogo naquele contexto, comprometido com a formação humana integral dos sujeitos, tornando-os aptos ao exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Sabemos que o pedagogo atuante na coordenação pedagógica de uma escola, assume o acompanhamento das atividades docentes, orientando o planejamento, a metodologia e a avaliação. Promove atividades que possibilitem uma reflexão sobre a prática por meio de ações individuais e coletivas de formação continuada para professores e equipe gestora. E tal prática também ocorre no âmbito da Educação Profissional.

Nesta perspectiva, o pedagogo que atua na Educação Profissional precisa estar disposto a aprofundar os estudos sobre questões ligadas a EP, para que possa vir a realizar seu trabalho em consonância com a proposta pedagógica da instituição, a partir de sua dinâmica organizacional e desenvolver uma prática de acordo com os inúmeros desafios desse contexto educativo, exercendo sua função socializadora.

E, para isso, se faz necessário investir em formação e promover formação. É assim que atua o formador de professores, ao mesmo que intermedeia, constrói novos sentidos para e com o formando em qualquer etapa da formação. Nos momentos de experiência ou de sua reconstrução no decorrer da vida (PLACCO et al, 2006). Ainda conforme os autores, o formador é o maestro da orquestra:

O papel do formador em relação à aprendizagem do adulto se assemelha à tarefa do maestro em uma orquestra: de sua batuta sai o movimento e a energia para a coordenação do grupo e a expressão singular de cada músico, mas a obra sinfônica só ganha existência na manifestação do conjunto. (PLACCO et al, 2006, p. 46).

Na orquestra cada um tem o seu papel, individual e coletivo. Do mesmo modo, a formação contínua se faz de forma individual e coletiva e necessita vislumbrar a qualidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Neste sentido, em nosso estudo, partimos da seguinte

questão norteadora: Como se dá o desenvolvimento profissional dos pedagogos atuantes do IFRN/Campus Natal Central – CNAT no âmbito da Educação Profissional? Temos, dessa forma, como objeto de estudo, o desenvolvimento profissional dos pedagogos atuantes no contexto dessa instituição.

A partir da questão de pesquisa, temos como objetivo geral: analisar o desenvolvimento profissional dos pedagogos atuantes no IFRN/Campus Natal-Central a partir das descrições das experiências destes, na Educação Profissional e, como objetivos específicos: contextualizar a profissionalização do pedagogo diante das mudanças formativas no curso de Pedagogia; identificar os aspectos sociais e legais que possibilitaram a inserção do pedagogo na EP; discutir como se deu o lugar de atuação do pedagogo no IFRN/CNAT; e descrever o desenvolvimento profissional dos pedagogos atuantes na EP.

Diante do exposto, dois aspectos justificam o nosso interesse pelo tema: o primeiro está relacionado às nossas experiências pessoais enquanto discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN que dialogam com as atuais exigências requeridas ao pedagogo, onde este vem assumido uma nova postura de educador comprometido com a formação do cidadão e com a transformação social, além dos espaços escolares. O segundo se refere às mudanças no contexto econômico-político e social que nos últimos anos, tem ampliado a oferta da Educação Profissional por meio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo país. Este, tem desenvolvido um projeto formativo que se ampara em conhecimentos pedagógicos, tornando o pedagogo uma peça-chave na sua execução.

A escolha pelo Campus Natal-Central do IFRN como *locus* da pesquisa ocorreu por esta ser a instituição de Educação Profissional mais antiga do estado do Rio Grande do Norte e ainda em pleno funcionamento, o que faz com que a sua história se confunda com a própria trajetória da instituição. Portanto, o CNAT perpassou por todas as transições da EP, inclusive as mudanças didático-pedagógicas e, conseqüentemente, têm no quadro do setor pedagógico os pedagogos que tiveram mais experiências no que tange a filosofia de educação da instituição, de acordo com dados colhidos no próprio site do IFRN.

O CNAT teve sua inauguração datada em 11 de março de 1967, quando a antiga Escola Industrial de Natal foi transferida do prédio histórico no centro da capital, para as instalações que configuram o atual Campus Central, na Avenida Salgado Filho, nº 1559, no bairro Tirol, na época como Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), como se vê na Fotografia abaixo.

Fotografia 1 - O CNAT no período da ETFRN (1968)



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2006).

Suas origens remontam à criação das antigas Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909. No entanto, no Rio Grande do Norte a instalação desta escola ocorreu no dia 1º de janeiro de 1910, onde ocupou o prédio do antigo Hospital da Caridade, na Cidade Alta. Os cursos ofertados à época, em regime de semi-internato, consistiam em oficinas manuais de marcenaria, sapataria, alfaiataria, serralheria e funilaria. Posteriormente, ao integrar a reforma instituída pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, do Ministério da Educação e Saúde, passa a se denominar Liceu Industrial de Natal. Com a transição agroindustrial, em 1942 torna-se Escola Industrial de Natal.

Um pouco mais de duas décadas, em 1965, transforma-se em Escola Industrial Federal e, em seguida, em 1968, passa a ser denominada de Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte, popularmente chamada de ETFRN e que marca o período de ascensão do ensino industrial ao nível de 2º grau. Ainda no período do ETFRN, inaugura-se em 1994 a primeira Unidade de Ensino Descentralizada na cidade de Mossoró-RN. No final dos anos 1990, mais precisamente em 1999 sua nomenclatura passa se denominar de Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica – CEFET/RN, até se tornar o atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN, em 2008<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Fonte: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/historico.html>

Fotografia 2 - Transformação em IFRN (2008)



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2008).

Em 2018, o IFRN após a vasta expansão por todas as regiões do Estado, possui 21 *campi*, ofertando educação profissional e tecnológica. Possui uma arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia, comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e socialização do conhecimento por meio de cursos de níveis médio e superior (IFRN, 2012).

Dentre os inúmeros cursos profissionais ofertados, também vem atuando fortemente na formação inicial e continuada de professores, principalmente nas áreas de maior carência, tais como Matemática, Química, Biologia e Física. No desenvolvimento de algumas políticas públicas, atua através dos Programas de Acesso ao Ensino Médio e Emprego – Pronatec/Bolsa Formação e Mulheres Mil, oferece inúmeros cursos de curta e média durações para pessoas com os mais diversos níveis de escolaridade. Além de cursos de Aperfeiçoamento, Especialização, de Mestrado e Doutorado, demonstrando em sua função social, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais.

Afirmamos ainda, que essa expansão acarretou em novos desafios à instituição. Assume, entre suas características, uma dinâmica pluricurricular, multicampi, na oferta de educação básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação profissional e superior, sendo equiparada às universidades públicas federais. Como também, passa a atender vários municípios do interior do Estado, ampliando o acesso a uma educação de qualidade, em diferentes níveis, adequando seu currículo ao perfil de alunos e as peculiaridades de cada região.

Nesse novo contexto institucional, o pedagogo continuou como técnico-administrativo, mas com suas funções divididas em dois cargos: o de Pedagogo e o de Técnico em Assuntos Educacionais, instituídas pelo Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCA/E), por meio da Lei nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005, ambos os cargos de nível superior, sendo que o Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) pode ser exercido por qualquer licenciado.

No entanto, ao assumir a demanda de formação de professores, como já mencionado, o IFRN reabriu espaço para o pedagogo docente. Desse modo, foi lançado o Edital de nº 01 de 13 de abril de 2010, para o provimento de cargo de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, duas vagas para a disciplina de Didática, exigindo a licenciatura em Pedagogia como requisito mínimo.

Ressaltamos, que a iniciativa de se ter o profissional de Pedagogia com diferentes perspectivas do trabalho pedagógico no contexto do CNAT, ocorreu a partir da década de 1970 ao iniciar a contratação do pedagogo para funções técnicas e docentes. O pedagogo atuante no magistério deveria ter em sua formação a habilitação em orientação educacional, para ministrar a disciplina curricular de orientação educacional. E, muito embora o trabalho pedagógico estivesse organizado por meio de habilitações, a atuação se ampliava tanto nas relações entre escola-comunidade-escola-sociedade-estado, bem como na assessoria à gestão e na elaboração de documento oficiais da instituição (COUTINHO, 2016).

Para a realização da pesquisa, selecionamos os pedagogos e TAEs pedagogos, que atuam como técnico-administrativos, no intuito de analisar as suas trajetórias formativas na Educação Profissional e compreender como se constituiu a identidade neste *lócus* de investigação. O motivo pela escolha se dá pela função de técnico-administrativo ser um cargo mais antigo do que o de professor-pedagogo na instituição e, pelo fato de alguns destes profissionais terem acompanhado parte das transições institucionais da EP, no IFRN.

Neste sentido, esta pesquisa, segundo Gil (2007) é compreendida como um procedimento racional que intenta proporcionar respostas as problemáticas que são propostas, constituindo-se por um processo de várias fases, indo desde a elaboração do problema até sistematização dos resultados. Sob este aspecto, a investigação visou buscar respostas sobre a questão levantada e nos possibilitou uma aproximação e um entendimento sobre a realidade investigada.

A nossa opção metodológica se baseou nos pressupostos básicos de uma pesquisa qualitativa em educação. Para Ludke e André (2009), este tipo de investigação se desenvolve numa situação natural, o que pode torná-la rica em dados descritivos, focalizando a realidade

de forma complexa e contextualizada. Já para Bogdan e Biklen, (1994, p. 16), os dados qualitativos “são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, [...] formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em seu contexto natural”.

Respaldamos nosso estudo nos critérios de uma investigação de cunho bibliográfico, pois este tipo de pesquisa nos permite justificar os limites e as contribuições da produção do conhecimento científico em torno de um tema específico. A pesquisa bibliográfica teve como intuito o estudo de conceitos para a construção da base teórica para questões pertinentes à temática. Esse tipo de pesquisa é comumente introduzido a outros tipos de pesquisa, pois segundo Rampazzo (2002), para justificar os limites e contribuições da própria pesquisa qualquer suporte investigativo necessita de apoio bibliográfico.

As pesquisas no âmbito da educação tomaram dimensões consideráveis em relação à Educação Profissional nos últimos anos. Entretanto, a produção bibliográfica referente ao estudo do pedagogo na Educação Profissional ainda se encontra em fase inaugural no campo acadêmico. Chegamos a essa conclusão após selecionarmos dentre as várias plataformas para divulgação de pesquisas acadêmicas em educação, o site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Inicialmente, fizemos um mapeamento da produção a partir dos dados disponíveis nas reuniões anuais entre os anos de 2006 e 2015, tendo como base os trabalhos aprovados nos Grupos Temáticos (GTs) de Formação de Professores (GT 08) e Trabalho e Educação (GT 09), para identificação de títulos que tratassem as ideias-chave desta pesquisa.

Para nos dar uma direção acerca do tratamento desse tema nas pesquisas acadêmicas, resolvemos investigar a presença dessa discussão nas reuniões da ANPEd, por esta se tratar de uma associação que ao longo de sua história vem contribuindo para fomentar a investigação e as discussões, por meio dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na área de Educação.

Estas reuniões são encontros de pesquisadores renomados na área e organizadas desde março de 1978 pela associação, que veio conquistando respaldo nacional no campo acadêmico, consistindo num espaço permanente para o debate e o aperfeiçoamento no que se refere à educação. Segundo o site da associação, o seu intuito é favorecer o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, baseados nos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social, a partir da participação das diversas comunidades acadêmicas, além do estímulo de novas pesquisas na área.

Para isso, incluímos no nosso caminho metodológico a busca nos textos de comunicações orais publicados nas reuniões anuais (da 29<sup>a</sup> até a 38<sup>a</sup>) da ANPEd,

apresentados nos grupos de trabalho de Formação de Professores (GT 08) e Trabalho e Educação (GT 09), no período de 2006 a 2015, realizando uma compilação da produção do conhecimento. Esse recorte temporal se justifica por se tratar de um período em que houve mudanças significativas nas políticas educacionais destinadas a Educação Profissional no Brasil.

Para a análise de conteúdo, pautamo-nos em Bardin (2009) por consistir enquanto método, pela associação de técnicas de análises das comunicações que por meio de uma sistematização de procedimentos, possibilita a descrição do conteúdo. Dessa forma, para a autora a análise pode se organizar de acordo com três aspectos: a pré-análise, a exploração do material coletado e, por fim, o tratamento das informações que requer inferência e interpretação.

Sob este ponto de vista, iniciamos a nossa busca pelos sites das edições anuais da ANPED, fazendo um levantamento dos trabalhos de comunicação oral apresentados nos eventos, a partir dos GTs 08 e 09. Na pré-análise, elegemos as palavras-chave “atuação do pedagogo” e “educação profissional” para uma leitura flutuante nos títulos dos trabalhos e nos resumos, para obtermos mais familiaridade com o material de pesquisa, para identificar possíveis discussões sobre o tema em questão. Numa etapa posterior, na exploração do material coletado, fizemos um *download* dos artigos para uma leitura mais detalhada. A última etapa sugerida por Bardin (2009) é o tratamento dos dados, que explicitamos a seguir.

Ao consultar os referidos GTs, encontramos um total de 348 artigos (comunicações orais) publicados entre os anos de 2006 e 2015, sendo 221 artigos no GT de Formação de Professores e 127, no GT Trabalho e Educação, conforme podemos conferir detalhadamente no Quadro 1:

Quadro 1 - Produções Acadêmicas que mencionam as palavras “Pedagogo” e “Educação Profissional”

<b>REUNIÃO</b>	<b>GT 08 Formação de Professores</b>	<b>GT 09 Trabalho e Educação</b>
29 <sup>a</sup> – 2006	01	02
30 <sup>a</sup> – 2007	-	04
31 <sup>a</sup> – 2008	02	05
32 <sup>a</sup> – 2009	-	01
33 <sup>a</sup> – 2010	01	02
34 <sup>a</sup> – 2011	-	04
35 <sup>a</sup> – 2012	-	01
36 <sup>a</sup> – 2013	-	01
37 <sup>a</sup> – 2015	01	02
<b>SOMA</b>	<b>05</b>	<b>22</b>

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2017).

Podemos constatar diante do quantitativo de trabalhos publicados no período, que tivemos um número de 27 (vinte e sete), artigos selecionados. Destes, apenas 05 (cinco) no GT de Formação de Professores e vinte e dois, no GT Trabalho e Educação. Observamos um número mais significativo na 31ª Reunião com o número de 07 (sete) publicações. É importante salientar, que durante todas as reuniões, houve publicações que mencionavam uma de nossas palavras-chave identificada nos títulos e/ou resumos.

Todavia, no GT 08 apesar de termos identificado cinco trabalhos que apresentam em seus títulos e/ou resumos, as publicações não discorrem sobre a atuação e/ou a formação do pedagogo no âmbito da Educação Profissional. Nos artigos que trazem em seu título a expressão educação profissional (dois), por sua vez, abordam aspectos que envolvem o trabalho dos professores nessa modalidade de educação, no entanto, não apresentam intervenção qualquer do pedagogo no saber-fazer dos docentes.

Já no GT 09 (Trabalho e Educação), dos vinte e dois trabalhos apresentados, todos apresentam nos títulos a palavra educação profissional, no entanto, a palavra pedagogo não aparece neles.

Dentre os temas referentes à educação profissional, as apresentações orais discorreram sobre aspectos que envolvem o trabalho docente, a formação humana e integral, ensino médio, políticas educacionais, programas de educação profissional, organização e gestão.

O que podemos constatar foi que apesar do recorte temporal ter marcado um momento fecundo de produções no que tange a educação profissional, a figura do pedagogo ainda é quase inexistente nesse cenário, tanto no campo da formação do pedagogo, quanto nas discussões sobre o mundo do trabalho.

Alguns trabalhos revelaram a preocupação real e existente em torno da formação docente para a educação profissional, onde a superação do ensino técnico e instrumental se faz urgente em detrimento de uma formação humana e integral, mas nenhum aponta o trabalho do pedagogo como fundamental para essa superação.

Entretanto, em pesquisas realizadas em outros sites acadêmicos, foi possível identificar algumas dissertações de mestrado e artigos científicos pertinentes a nossa discussão. Dentre eles, podemos mencionar: Coutinho (2016), que versa sobre a ação mediadora do pedagogo no IFRN. Neste trabalho a autora buscou compreender os sentidos que as pedagogas atribuem as suas práticas; Já Magalhães (2016), discorre sobre o trabalho educativo do técnico-administrativo do IFRN/CNAT, apontando consensos e dissensos. O

eixo articulador desta pesquisa é o trabalho, no trabalho educativo do técnico-administrativo e a educação, onde por meio da ação do Estado ocorre um processo de alienação e fragmentação dos trabalhadores da educação.

No trabalho de Carrijo, Cruz e Silva (2016), as autoras investigaram como se dá o trabalho do pedagogo na Educação Profissional Técnica e Tecnológica dos Institutos Federais por meio da análise da produção do conhecimento publicadas em revistas dos próprios institutos, entre os anos de 2008 e 2014. Para tanto, analisaram o cenário de atuação profissional do pedagogo, utilizando uma bibliografia especializada com o intuito de compreender o papel técnico e docente desse profissional.

Pereira, Sousa e Medeiros Neta (2014), por sua vez, analisaram as políticas públicas de educação no Brasil e repercussões no trabalho do orientador educacional no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN) entre os anos de 1995 e 2005. Em suas análises, apontaram que a reforma política da educação profissional, contribuiu para a (des) configuração no trabalho do orientador educacional, mas as mudanças ocorridas a partir de 2005, possibilitaram um replanejamento e trouxe contribuições relevantes dentro do contexto investigado.

Carvalho (2014) que analisou as influências da formação pedagógica ou a sua ausência no trabalho dos professores de educação profissional técnica dos IFs, traz a intervenção dos pedagogos nessa análise; em outro trabalho, Carvalho (2014) abordou os desafios do pedagogo na função supervisora em uma instituição de educação profissional.

Gonçalves, Abensur e Queiroz (2009) discorrem sobre a identidade dos profissionais da educação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPTC), a partir de legislações federais e referenciais teóricos que caracterizam as atividades desenvolvidas pelos pedagogos e TAEs na RFEPTC.

Estes dados nos fazem refletir, ainda mais, sobre como o papel do pedagogo vem se constituindo diante das atuais exigências profissionais na sociedade e, mais especificamente, na Educação Profissional – campo da educação que ganhou destaque no Brasil nos últimos anos.

Dessa forma, as nossas reflexões nos mostram o pedagogo como um articulador que no rompimento dessa dicotomia entre a formação técnica-instrumental e uma formação mais didática no interior dos IFs. O que nos incita a saber mais sobre como vem se desenvolvendo a atuação do pedagogo na EP, mais precisamente no IFRN/CNAT. Em aspectos mais burocráticos ou de intervenções pedagógicas? Como os pedagogos têm lidado com essas

questões no seu percurso de atuação no IF? Que caminhos formativos esses profissionais foram buscar para lidar com esses e outros desafios?

A procura de respostas ou pistas para essas questões fomentou este trabalho na perspectiva de possibilitar a discussão sobre o desenvolvimento profissional do pedagogo a partir de suas disposições sociais e dos saberes pretéritos e presentes que orientam as suas práticas pedagógicas.

Apontamos a necessidade de ampliação de pesquisas envolvendo a atuação do pedagogo na Educação Profissional como forma de contribuir para uma educação de mais qualidade e coerente com seus objetivos, o que também justifica a relevância da pesquisa que aqui se propõe, pois acreditamos que este estudo estará contribuindo para a ampliação da produção do conhecimento no que concerne ao pedagogo na EP.

Conscientes dessa premissa, optamos pela análise do desenvolvimento profissional dos pedagogos atuantes no IFRN/CNAT. Para tanto, fizemos uma visita ao campo investigativo para o levantamento de dados iniciais juntamente com a Diretoria de Administração de Pessoal do Campus Natal-Central. Na ocasião, foi apresentada a proposta do estudo e a sua finalidade ao responsável pelo setor que nos orientou a encaminhar uma solicitação por e-mail à secretaria da diretoria. A partir do e-mail, obtivemos algumas informações gerais sobre os pedagogos e pedagogos TAEs atuantes no CNAT, tais como: nome, cargo/ocupação, nível, setor de lotação e titulação.

Com os primeiros dados em mãos e com a pesquisa bibliográfica em andamento, definimos como categoria de análise a interseção entre a história da EP e a história do Curso de Pedagogia para identificarmos o contexto de ingresso dos pedagogos atuantes no referido curso, bem como a sua entrada na instituição de Educação Profissional. A outra categoria de análise se fundamentará no desenvolvimento profissional que, segundo Garcia (2009) consiste num processo individual e coletivo que contribui para o desenvolvimento de competências profissionais e, que se concretizam no seu local de trabalho, no caso a escola. Para o autor, o desenvolvimento profissional se enquadra na definição de si, na procura de sua identidade profissional ao longo de sua carreira, podendo ser influenciado por diferentes aspectos, como relatado no excerto abaixo:

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças,

os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais (GARCIA, 2009, p. 7).

O passo seguinte do estudo foi a pesquisa documental, que segundo Gil (2002) vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que, ainda, podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Para o autor, na pesquisa documental as fontes são muito mais diversificadas e dispersas, pois podemos encontrar documentos que não receberam nenhum tratamento analítico, conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos, etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, etc. Mas também documentos que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

Neste sentido, dividimos a pesquisa documental em dois momentos: a consulta de documentos oficiais e institucionais e documentos produzidos pelos próprios sujeitos da pesquisa. No primeiro, buscamos informações referentes ao nosso objeto de estudo nos documentos oficiais disponíveis em portais eletrônicos do Ministério da Educação, como leis e decretos que tratavam da EP e das diretrizes que orientaram a formação do pedagogo, desde a criação do curso de Pedagogia e, no site do IFRN/CNAT, documentos como: Proposta Pedagógica, regimento, relatórios, dentre outros. Também constou em nossas buscas, a consulta dos editais nº 16/2011 e nº 06/2014, para identificar a descrição sumária dos cargos de pedagogo e TAEs.

No segundo, com a relação dos pedagogos não docentes do CNAT identificados, iniciamos a busca pelos seus currículos na Plataforma Lattes, utilizando os documentos virtuais, como instrumento de coleta de dados. Temos no Currículo Lattes um conjunto de informações que relata a trajetória acadêmica e as experiências profissionais de uma pessoa, onde geralmente, se insere os informes que se consideram mais relevantes.

Como é possível constatar, uma das ferramentas mais utilizadas para o levantamento de dados deste estudo, foi a internet. Para Camboim, Bezerra e Guimarães (2015, p. 124), “a internet vem abrindo novas oportunidades aos cientistas sociais, exigindo a reinvenção dos atuais processos e técnicas de pesquisa sem abandonar, no entanto, as perspectivas já consolidadas”.

Conforme os autores, com o crescimento exponencial das novas tecnologias da informação, a internet se impõe como uma nova questão para os métodos de pesquisa para coleta de dados e/ou como objeto da própria investigação. Ainda para eles, a credibilidade para esse tipo de método, vem sendo conquistado aos poucos, pois existem pesquisadores dedicando tempo e esforço na área das ciências sociais.

No entanto, se faz necessário sistematizar abordagens metodológicas que nos auxiliem a coletar e analisar os dados de forma que possamos responder nosso problema de pesquisa, mantendo o rigor científico desta pesquisa. Para isso, realizamos uma pesquisa exploratória e descritiva, utilizando como ferramenta de busca dos dados a Plataforma Lattes.

A Plataforma Lattes consiste num banco de dados para mensurar a produção científica e tecnológica de pesquisadores de diferentes áreas no Brasil. Criada como iniciativa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desde meados dos anos de 1980 e tem como finalidade, realizar a sistematização de currículos acadêmicos de instituições públicas e privadas em um único lugar.

Ultimamente, a Plataforma Lattes vem sendo bastante utilizada em avaliações de instituições de ensino e pesquisa, bem como de grupos. Nessa perspectiva, o cadastro de currículos no sistema, se tornaram um padrão brasileiro de avaliação dos pesquisadores cadastrados, onde se tornou possível identificar atividades científicas, acadêmicas e profissionais (BRITO, QUONIAM e MENA-CHALCO, 2016).

De acordo com o site da própria Plataforma Lattes, a riqueza de informações disponíveis no ambiente virtual tem possibilitado uma abrangência e crescente confiabilidade em relação aos dados fornecidos, o que permite maior transparência às atividades de fomento do CNPq e nas agências de financiamento. A disponibilidade pública dos dados também fortalece o intercâmbio entre instituições e pesquisadores, se tornando fonte de informações para pesquisas e estudos, além de exercer um relevante papel na preservação das memórias das atividades de pesquisa.

De acordo com os dados fornecidos pela Diretoria de Administração de Pessoal, o CNAT tem em seu quadro de técnicos administrativos o quantitativo de 08 (oito) pedagogas e 09 (nove) TAEs, mas apenas 04 (quatro) possuem formação em Pedagogia. Os demais TAEs, tem formação em Ciências Sociais, História, Filosofia, Desenho e Plástica. Estes dados nos revelam que no contexto do IFRN/CNAT, contamos apenas com pedagogos do sexo feminino.

Portanto, em nossa busca pela plataforma, encontramos apenas 09 (nove) currículos. Destes, 05 (cinco) eram das pedagogas e 04 (quatro) das TAEs pedagogas. Elencamos então,

como sujeitos da pesquisa, as nove pedagogas que tiveram seus Currículos Lattes localizados na Plataforma. Com as informações descritas nos documentos, delineamos os caminhos formativos que nossas pesquisadas foram trilhando, no decorrer de suas experiências na Educação Profissional.

Em relação a identidade dos sujeitos, mesmo utilizando documentos públicos elaborados por eles e disponíveis na internet, optamos por preservar a identidade dos pedagogos, pois a finalidade deste estudo consiste em analisar o desenvolvimento profissional, no que se refere a EP, sem fazermos juízos de valor, pois esta investigação atenta aos princípios da ética em pesquisa. Deste modo, serão identificados pelos nomes dos Campi: Natal, Mossoró, Zona Norte, Ipanguaçu, Currais Novos, Apodi, Pau dos Ferros, Macau e João Câmara<sup>3</sup>. Também informamos que no decorrer do texto, iremos diferenciar ou não os cargos das pesquisadas, tendo momentos em que todas serão denominadas de pedagoga porque estamos considerando como critério, a identidade de formação. Ressaltamos que durante o mapeamento dos pedagogos e TAEs pedagogos, identificamos no Campus Natal-Central, apenas profissionais do gênero feminino, o que nos permitiu em alguns momentos referenciar os sujeitos de pedagogas.

A análise das informações obtidas por meio dos currículos das pedagogas foi feita considerando alguns aspectos da formação profissional na EP, como: a formação inicial, formação continuada, a pesquisa como instrumento formativo. No entanto, é importante ressaltar que existem algumas limitações nesse tipo de pesquisa, pois os dados são atualizados pelos próprios pesquisadores e nem sempre fornecem uma padronização das informações, com também uma constância nas atualizações.

Por esse motivo, frisamos que o resultado do nosso estudo traz um caráter comparativo das informações, considerando as informações que as pedagogas pesquisadas consideraram relevante na socialização da sua identidade profissional, o que nos levou a um constante acompanhamento na atualização dos seus currículos. Entretanto, é importante salientar que a atualização das informações no Lattes faz parte de um cumprimento de normas e não necessariamente implicam no cargo/função desenvolvidos pelos sujeitos investigados.

A dissertação está estruturada em três seções. Na primeira seção, “Conhecer o Passado para Compreender o Presente: o Curso de Pedagogia no Brasil”, abordamos, inicialmente, a relação trabalho e educação para depois, discorrer sobre a história do Curso de

---

<sup>3</sup> Escolhemos identificar os sujeitos deste estudo pelos nomes das cidades dos Campi mais antigos do IFRN para fazer relação com a metáfora do caminhar que estrutura este texto. Entendemos essa caminhada como o processo que perpassa o desenvolvimento profissional, pois ao escolher o ponto de partida não é possível prever as experiências e aprendizagens que serão construídas nos passos de um lugar para o outro.

Pedagogia tendo como eixos a influência do contexto econômico e social nas políticas de formação do pedagogo e os aspectos que envolveram a sua profissionalização. Apresentamos, nessa perspectiva, como foi essa travessia vivenciada no Curso de Pedagogia, atribuindo várias faces a identidade do pedagogo, dentre elas àquelas que correspondem ou não o campo da Educação Profissional.

Prosseguimos a discussão com “Caminhos que se Cruzam: A Inserção do Pedagogo na Educação Profissional”. Analisamos na história da EP, como a dinâmica social foi influenciando uma perspectiva mais pedagógica no ensino profissional, até demandar um profissional, especialista em educação, para contribuir com as atividades educativas e chegarmos na estrutura atual de pedagogos e TAEs.

Dando continuidade ao estudo, na seção intitulada “Horizonte à Vista: o desenvolvimento profissional do pedagogo no IFRN/CNAT”, descrevemos quem são os pedagogos que atuam na instituição e em que lugares eles têm desenvolvido seus trabalhos. No estudo de seu desenvolvimento profissional na EP, apontamos os passos que foram dados tanto em relação a formação inicial, quanto continuada, ao se estabelecer o seu lugar na instituição, em relação a apreensão de saberes e a construção de suas identidades profissionais no IF.

Aspirando responder como o desenvolvimento profissional dos pedagogos atuantes na Educação Profissional, expressamos as reflexões que ficaram dessa caminhada. Nem sempre nos damos conta de que todo trajeto, tem seus percalços. Sempre existirão semelhanças e diferenças, mas é nesse entremeio que se desenvolvem as experiências de aprendizagens.

## **2 CONHECER O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE: O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL**

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia. (GUIMARÃES ROSA, 1994).

Para Guimarães Rosa nós estamos sempre entre dois pontos, entre a partida e a chegada, entre o início e o fim, continuamente no meio da nossa existência, na travessia, entretido na ideia de lugares. E é com essa ideia de travessia, de estarmos no meio do “mundo”, no meio dos processos e das exigências da sociedade, que nesta sessão estamos nos propondo a discutir os aspectos formativos do pedagogo e a sua aproximação com o campo da Educação Profissional (EP).

Podemos afirmar, nesta perspectiva, que a travessia consiste em algo constante e inevitável, pois desde o advento do capitalismo e dos avanços tecnológicos, inúmeras transformações tem ocorrido na sociedade. Essas mudanças, por sua vez, reverberam nos agentes sociais, dentre eles os profissionais da educação que precisam se adequar as transições dos contextos.

Reafirmando esta ideia, para Vieira (2002), são as reformas globais que tem imprimido novos contornos as reformas educacionais e, conseqüentemente, as políticas de formação de professores e, no caso desse estudo mais especificamente, o pedagogo. Para a autora as mudanças econômicas repercutem a forma de se conceber as políticas e, estes impactos foram chegando aos poucos na educação, com bastante ênfase a partir dos anos 1990 e podendo ser ainda mais visíveis no futuro (futuro este, bem presente nos dias atuais!).

Ao versar sobre os desafios e perspectivas que permeiam a formação de professores no Brasil, Veiga (2009) afirma que no mundo globalizado os interesses políticos acabam se subordinando aos interesses mercadológicos. E essa subordinação fortalece o individualismo e o descompromisso social, tendo como consequência o enfraquecimento da cidadania e da participação dos indivíduos na sociedade. Ainda conforme a autora:

No campo da educação, destacam-se as propostas de mudanças nos paradigmas do conhecimento e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte. Neste mundo complexo e de profundas transformações, também ficam mais complexas as práticas educativas e torna-se inquestionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições e dos processos de formação inicial e continuada de professores, bem como um novo posicionamento de todos que trabalham na educação (VEIGA, 2009, p. 14).

O que se pode compreender a partir da discussão das autoras é que aos poucos se insere como função social da escola formar também para o mercado de trabalho. Para isso, os profissionais da educação também precisam passar por um processo de formação que contemple tal finalidade educativa.

Nesse viés, entendemos por formação em seu sentido etimológico, o ato ou modo de formar, ou seja, o que se pode dar forma. Já a formação de professores para Veiga (2009), consiste numa ação que possibilite o desenvolvimento de alguém para desempenhar as várias tarefas que envolvem o educar, como ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, isto é, formar o docente para o exercício do magistério. A autora ainda ressalta que o processo de formação constitui um ato político, pois necessita de contextualização histórica e social, a partir de um processo que envolve articulação pessoal e profissional.

Para isso, iniciamos a nossa discussão sobre a profissionalização do pedagogo, a partir da formação inicial no Curso de Pedagogia, buscando compreender, a partir de uma contextualização histórica, as mudanças que permearam a formação desde os tempos iniciais de implantação do curso no país até a instituição das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (DCNP), em 2006.

O nosso intuito é identificar, a partir dos documentos legais, quais eram as demandas atendidas pelo curso de Pedagogia e como foram prescritas ou não a atuação do pedagogo na rede de ensino profissional no Brasil durante o processo de formação inicial.

## 2.1. A profissionalização do Pedagogo: aspectos históricos

Historicamente, no Brasil, a formação de professores e, sobretudo, a formação do pedagogo, é marcada por uma trajetória longa e inconclusa. Scheibe (2007), ao discorrer sobre as mudanças curriculares no Curso de Pedagogia, ao longo de sua história, afirma que compõem uma ampla, longa e discutida reforma organizacional. Esta, por sua vez, foi permeada de divergências epistemológicas entre os seus intelectuais, pois nunca houve um consenso sobre a identidade profissional do pedagogo.

Ao discutir a herança histórica da formação de professores, Scheibe (2008, p. 41) ressalta a importância de “recuperar a trajetória da formação docente no momento em que ocorre o delineamento do sistema nacional de formação dos profissionais do magistério”. A autora enfatiza que este consiste num passo importante para que se efetive a organização nacional para formação e profissionalização do magistério.

Entretanto, o que se percebe é que o percurso de formação profissional docente reverbera a própria necessidade se pensar esta formação. Todos estes fatores tornam o processo formativo indispensável na constituição de saberes e de competências profissionais ao pedagogo. Conquanto, não podem ser considerados como únicos, pois a própria experiência profissional, também agrega conhecimento e remodela a identidade profissional.

No decorrer de sua história, podemos afirmar que o Curso de Pedagogia, cujo objeto de estudo é a educação, teve como finalidades precípua os processos educativos escolares. Não obstante, sua prioridade esteve voltada para a escolarização de crianças nos anos iniciais, seguido pela gestão educacional, configurando as primeiras propostas para este curso, o estudo sobre a metodologia de ensino.

Ressaltamos que a finalidade formativa do Curso de Pedagogia é desenvolvida de acordo com a compreensão que se tem da própria Pedagogia. As imprecisões sobre a identidade do pedagogo resultam dessa circularidade que perpassa também o entendimento de Pedagogia.

Para alguns ela se constitui como ciência da educação e seus objetos de estudos se relacionam ao fenômeno educativo. Para Pimenta (1997), ela se configura como a ciência da prática, ao considerá-la como uma construção resultante do confronto teórico com a prática dos professores. Marques (1996, p. 59), por sua vez, amplia seu entendimento sobre Pedagogia ao concebê-la como uma ciência da educação que:

[...] não apenas no aspecto epistêmico de um sujeito que projeta seu mundo para realizá-lo. Trata-se, muito mais, de perceber o processo de educação hermeneuticamente presentificado no contexto sociocultural específico de sua atuação concreta e relançado para a superação de si mesmo no sentido radical da emancipação humana. Subjaz a tudo isso o tratamento pedagógico dos desafios da educação na dimensão da interlocução de saberes.

Para este autor, não se pode restringir a Pedagogia ao entendimento de como ocorrem as relações educativas, mas a ela se delega, a partir de sua função hermenêutica e crítico-reflexiva, a organização e condução da instituição educativa, envolvendo a infraestrutura, as relações interpessoais e a produção/circulação do conhecimento por meio da própria gestão educacional. O interessante no exposto é a Pedagogia passa a ser entendida como uma ciência que não auxilia apenas a produção aula, mas como aquela que pode também contribuir com elementos necessários a tal produção, inclusive a gestão dos processos educativos.

Já para Libâneo (2002), ao compreender com veemência a Pedagogia, faz-se necessário esclarecer seu objeto de estudo, a educação, isto é, a prática educativa. Para ele a

educação consiste na soma de processos, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano. Desse modo, a educação é uma prática social humana individual e coletiva, que busca a realizar a humanização plena dos sujeitos, mas que ocorre em meio as relações e interesses sociais.

[...] a pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com um projeto de gestão social e política da sociedade. [...] a par de sua característica de cuidar dos objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana, refere-se explicitamente, a objetivos éticos e a projetos políticos de gestão pessoal. (LIBÂNEO, 2002, p. 66)

O autor ainda assevera que a Pedagogia não é a única ciência que possui a educação como objeto central de estudos. As demais ciências como a Sociologia, Psicologia, a Economia, por exemplo, aborda o fenômeno educativo sob seus próprios conceitos e métodos, mas cabe a Pedagogia a investigação do campo educativo propriamente dito, bem como de seus desdobramentos práticos.

Diante disso, Libâneo (2002) converge com Pimenta (1996, 1997) quando afirma a Pedagogia como teoria e prática da educação, dado que a realidade educacional em constante transformação é investigada mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, para esclarecer os objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa, mediante aos modos de ação que envolvem a transmissão e a assimilação de conhecimentos.

A partir desse entendimento, percebemos dois aspectos: o primeiro revela a educação diante dos conflitos que envolvem diferentes interesses sociais. Justificando a inclinação, na maioria das vezes, das políticas educacionais para os interesses político-econômicos vigentes, isto é, a educação é direcionada para defender o capital e a formação dos profissionais precisam corresponder a tais interesses.

O segundo expõe o pedagogo no desenvolvimento da prática educativa, mas atuando de maneira direta ou indiretamente no processo de ensino e, este, apenas com uma categoria da prática educativa. Dessa forma, a docência, se trata apenas de uma de suas funções, pois todo trabalho docente, por conter intencionalidade, é um trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é um trabalho docente (LIBÂNEO, 2002).

Mesmo diante de tal prerrogativa, a base da formação do pedagogo possui um enraizamento na docência, muito embora sua atuação se ramifique para outras ações educativas, como veremos no decorrer desta seção. Com isso, precisamos definir

conceitualmente em que consiste a profissionalização para compreender como foi se configurando historicamente as propostas formativas do Curso de Pedagogia no Brasil e porquê tem sido permeada de consensos e dissensos. Assim, compreendemos a profissionalização, de acordo com Ramalho, Nunes e Gauthier como:

[...] o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva profissional (RAMALHO, NUNES e GAUTHIER, 2003, p.50).

Para os autores, a profissionalização consiste num processo socializador, pois envolve ações diretas ou indiretas que possibilitam o melhoramento do desenvolvimento profissional, permitindo a construção de suas características mais específicas. Ainda conforme os autores, este processo de profissionalização docente, no que se refere aos aspectos formativos, representa uma mudança de paradigmas.

Para tanto, se faz necessário sair do que eles intitulam de paradigma dominante, onde não há autonomia docente e as relações são previsíveis, pois está baseado na racionalidade técnica, onde o professor é apenas um mero executor técnico de ações planejadas por especialistas e ir à busca do paradigma emergente ou do próprio processo de profissionalização, onde o professor se torna construtor da sua própria identidade profissional, conforme as especificidades do contexto que produz tal identidade.

Nessa perspectiva, os professores, bem como os pedagogos, constroem suas identidades profissionais nas interações com o outro e com o ambiente no qual desenvolve seu trabalho. E nesse convívio, os saberes não são normas pré-definidas para o seu desenvolvimento, mas alusões para a efetivação consciente de determinados princípios éticos, ou seja, a práxis educativa na construção da identidade profissional.

No paradigma emergente, o trabalho do professor passa a lidar com relações imprevisíveis, onde ocorrem situações-problemas inusitadas. Pois, ainda conforme Ramalho, Nunes e Gauthier (2003), o professor passa a ser o responsável pela construção da sua identidade profissional ao se basear nos contextos específicos de produção dessa identidade.

Ao contrário do paradigma hegemônico, o modelo emergente não utiliza os saberes como regras pré-estabelecidas para sua execução, mas sim, como referências para o desenvolvimento de ações conscientes, baseadas em princípios éticos, mobilizando seus saberes e valores de forma crítica.

A partir do exposto, construímos o entendimento de que o processo de formação/profissionalização não se desenvolve apenas pela junção de saberes e técnicas pré-definidas, mas na possibilidade de promover uma postura mais reflexiva, abrindo espaços para um fazer e refazer constantes, construindo e desconstruindo por meio de acertos e erros.

Ao tratar da profissionalização também discutimos a questão da identidade, pois esta, de acordo com Veiga (2009), se configura numa construção que permeia tanto a vida pessoal, quanto profissional, pois envolve aspectos desde o momento da escolha do ofício, perpassa a formação inicial e vai até os diferentes espaços institucionais, lugares estes, onde se desenvolve a profissão, considerando as dimensões de tempo e espaço.

Os componentes da profissionalização são inalterados, todavia, são modificados na medida em que o Estado, através de suas políticas, exigem essas mudanças, configurando a identidade profissional como externa e social, mas também interna e pessoal.

Desse modo, continuamos nossa caminhada desvelando como foi se legitimando o processo de profissionalização do professor e do pedagogo. Tendo em vista que, a este último, são designadas outras funções educativas que não são eminentemente ações docentes, mas que estão estreitamente interligadas no seu saber-fazer, lhes conferindo outras funções, tais como: o especialista em educação, o orientador educacional, o supervisor escolar e o administrador.

Nesse viés, a profissionalização docente é originada de uma concepção empirista, ou seja, uma formação baseada na experiência, limitada à observação dos mestres mais experientes, requerendo ao professor apenas que possuísse total domínio dos conteúdos a serem ensinados. Naquela época, era atribuída ao exercício da docência a ideia de vocação, de um modelo profissional vinculado à prestação de um serviço “desinteressado”, espontaneísta, onde o professor era denominado de mestre-leigo, apóstolo, artesão. Portanto, a identidade profissional estava baseada na experiência, era denominada de identidade leiga.

Segundo Saviani (2004), os movimentos para elevar e sistematizar os estudos em educação ao nível superior remontam ao início da República com a Reforma da Instrução Paulista, por meio da Lei nº 88, de 1892, instaurando o Curso Superior da Escola Normal. Este curso teria a duração de dois anos e se destinaria a formar professores para as escolas normais e ginásios. No entanto, este curso superior nunca foi implantado, muito embora, a legislação tivesse ficado vigente até a reforma de 1920.

De acordo com Félix (1989), esse período é marcado por continuidades e rupturas entre o Estado e agentes político-econômicos internos e externos. Pois, para a autora, o Estado se estabelece a partir de alianças entre pequenos grupos do setor agrário-exportador de um

lado, e do outro, com o setor industrial, haja vista a transição da exportação de bens de consumo não duráveis e processo de industrialização do país.

Vale salientar, que este contexto fazia parte de um capitalismo subdesenvolvido e que dependia da importação de tecnologias e, conseqüentemente, demandava de mão-de-obra qualificada e comprometia o Estado com a responsabilidade de expandir a escolarização no país. Ainda conforme Silva, a sociedade passou a reivindicar do Estado:

[...] ações educacionais que garantissem a formação de funcionários adaptados às novas funções de gerência e a tarefas especializadas, bem como para a formação de seus intelectuais orgânicos. Além disso, segmentos da sociedade civil também reivindicaram a expansão das oportunidades educacionais. Por exemplo, desde o início do século XX o operariado defendia a redução da jornada de trabalho para, dentre outras, possibilitar o acesso da classe trabalhadora à educação e às classes médias como forma de ascensão social (SILVA, 2004, p. 31).

É possível perceber a hegemonia sendo desenhada sobre a educação. Quando Silva (2004) descreve que foram exigidas ações educacionais do Estado que possibilitassem a formação de seus intelectuais orgânicos, nos reportamos a Gramsci (1971), quando este afirma que o papel do sistema educacional burguês tradicional, é justamente formar intelectuais orgânicos para que se infiltrem nas classes populares e com isso obter um contingente adicional de intelectuais que contribuam com a homogeneidade e autoconsciência do grupo dominante.

Dessa maneira, se criava uma ideologia que transcendia às classes e, assim, os intelectuais trabalhadores deixariam de ser organicamente ligados à sua classe de origem, tornando-se agentes da burguesia. A reflexão que fazemos é que mesmo a educação sendo reivindicada pelos trabalhadores, ela estava condicionada aos interesses econômicos, sociais e políticos da classe dominante e mesmo assim, não era um privilégio de todos.

As políticas educacionais brasileiras passam a ser implantadas, progressivamente a partir das legislações instituídas com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e, também com a criação do Conselho Nacional de Educação em 14 de novembro de 1930, após a chegada de Getúlio Vargas ao governo. Para Silva (2004), essa conjuntura aponta o papel da educação como um instrumento do serviço público para a construção de uma nova hegemonia, favorecendo o processo de industrialização e de urbanização que se desenvolvia no Brasil naquele momento, principalmente nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Esse

incremento no desenvolvimento econômico do país, ou seja, o nascimento de um Brasil mais urbano e industrial é resumido por Guiraldelli Junior, (2001, p. 39):

Durante a década de 1930, o Brasil continuou se industrializando e se urbanizando. A produção industrial foi superior ao valor da produção agrícola em 1933. Cidades como Rio de Janeiro e São Paulo ultrapassaram a casa de um milhão de habitantes. Sabemos que quanto mais urbano se torna um país, mais cresce os setores de serviços, menos as pessoas querem se submeter ao trabalho braçal e, então, mais os setores médios ou aspirantes a tal exigem educação e escolas. Foi isso que ocorreu. Uma boa parte de nosso povo começou a sonhar com algo bastante simples: ver se seus filhos poderiam, uma vez fora da zona rural, escapar do “serviço físico bruto”.

Desse modo, ao definir um modelo educacional, emergia o conflito de interesses entre os educadores religiosos e os educadores laicos. Porém, por mais que se reivindicasse uma escola laica, pública e gratuita, sob os princípios escolanovistas, a ampliação da responsabilidade do Estado favorecia o desenvolvimento de homens preparados para a modernização vigente do país. No entanto, paradoxalmente tínhamos de um lado um regime ditatorial com princípios autoritário e elitista, do outro um liberalismo pedagógico.

Cruz (2008) ressalta que o contexto educacional ficou marcado na década de 1930, em virtude da Reforma Francisco Campos e pelos debates em torno da criação das universidades brasileiras, com forte influência do ideário da escolanovista, concebido por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho pela via dos Institutos de Educação e, em especial no Instituto de Educação do Distrito Federal.

A educação, como instrumento para propagação das ideologias do Estado, conseqüentemente reverberava sobre a formação docente. De acordo com Brzezinski (1996), do final do século XIX até meados dos anos de 1930, a formação de professores ocorria apenas nas Escolas Normais e aos poucos, começou a ser substituída pelos Institutos de Educação, retomando as discussões sobre a educação superior.

Dessa forma, o Decreto de nº 19.851 de 11 de abril de 1931, parte de um plano para a “reconstrução nacional”, tratou especificamente da educação e ordenou o Estatuto das Universidades Brasileiras, regulamentando e organizando o ensino superior no Brasil, adotando o chamado “regime universitário”. O documento traz uma longa exposição de motivos e de razões para a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, como necessária ao escopo das universidades no Brasil, ao lado das Faculdades de Direito, Medicina e Engenharia, que já existiam com reconhecida tradição. O decreto também

consistiu num indicador de importância que se atribuiu aos estudos superiores de educação (SAVIANI, 2004; GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, 2001).

Neste cenário, o Curso de Pedagogia no Brasil é constituído inicialmente para a preparação de docentes para a escola secundária, juntamente com as licenciaturas, instituídas no bojo de organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil.

A criação do Curso de Pedagogia em nível nacional ocorreu com a sua instauração por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, como projeto do então ministro Gustavo Capanema, no governo de Getúlio Vargas. O projeto reorganizou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação, criando o lugar onde se formariam os técnicos em educação, sob a outorga do Estado. Ressaltamos que esta foi a primeira regulamentação da Faculdade de Educação no Brasil.

De acordo com Vieira (2008), foram criadas quatro seções que correspondiam às áreas de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, onde estavam distribuídos os Cursos de Filosofia, Matemática, Química, Física, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais, Letras, Pedagogia e Didática. Segundo a autora:

Inicialmente, o Curso de Pedagogia formava bacharéis, respeitando o “padrão federal” curricular num esquema chamado 3 + 1, no qual o bacharel, formado em um curso com duração de três anos, que desejasse se licenciar completaria seus estudos com mais um ano no Curso de Didática. Os Bacharéis em Pedagogia atuavam em cargos técnicos de educação no Ministério da Educação e os licenciados, ao concluírem o Curso de Didática, estariam habilitados ao magistério no ensino secundário e normal (VIEIRA, 2008, p. 3).

De acordo com o Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, conforme disposto no artigo 51, alínea C, estava determinado a partir de então que para o bacharel, a diplomação em Pedagogia passaria a ser obrigatória para o preenchimento dos cargos técnicos de educação no Ministério da Educação, mediante concurso. Já o Curso Normal não era um campo exclusivo do pedagogo, pois em virtude da Lei Orgânica do Ensino Normal nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946, qualquer pessoa que possuísse diploma de ensino superior estava apta para lecionar neste espaço.

Para Cruz (2008), houve uma distorção na concepção da Faculdade Nacional de Filosofia ao propor formar o pedagogo na perspectiva de técnico de educação por meio de um curso de bacharelado. Para ela, ao bacharel estava correspondida a formação de intelectuais para o desenvolvimento de atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica, pois a

proposta consistia em organizar um núcleo de pesquisa não profissionais que se voltava especificamente para a formação cultural e científica, principalmente por meio de estudos históricos, filosóficos e sociológicos.

No aspecto político, este contexto foi marcado por uma orientação centralizadora do Estado Novo entre 1937 e 1945, conhecido como a Era Vargas, ao outorgar a Constituição de 1937. A Carta Magna representava os anseios dos grupos conservadores da sociedade e, sendo adotadas inúmeras medidas cuja finalidade era cumprir a Constituição, dentre elas as Leis Orgânicas de Ensino<sup>4</sup>. Estas se tratavam de uma série de decretos-leis federais (1942-1946) também conhecidas como Reforma Capanema, destinavam-se ao ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola, constituindo-se como uma reforma elitista e conservadora.

Esta conjuntura permaneceu durante cerca de vinte e três anos, até que em 1945, por meio do Decreto-Lei nº 8.456, modificou o art. 5º do Estatuto das Universidades Brasileiras, concedendo a Faculdade de Filosofia à organização em apenas uma seção. O Curso de Pedagogia, por sua vez, continuou com a mesma organização oriunda de sua criação, atendendo as demandas do contexto social vigente.

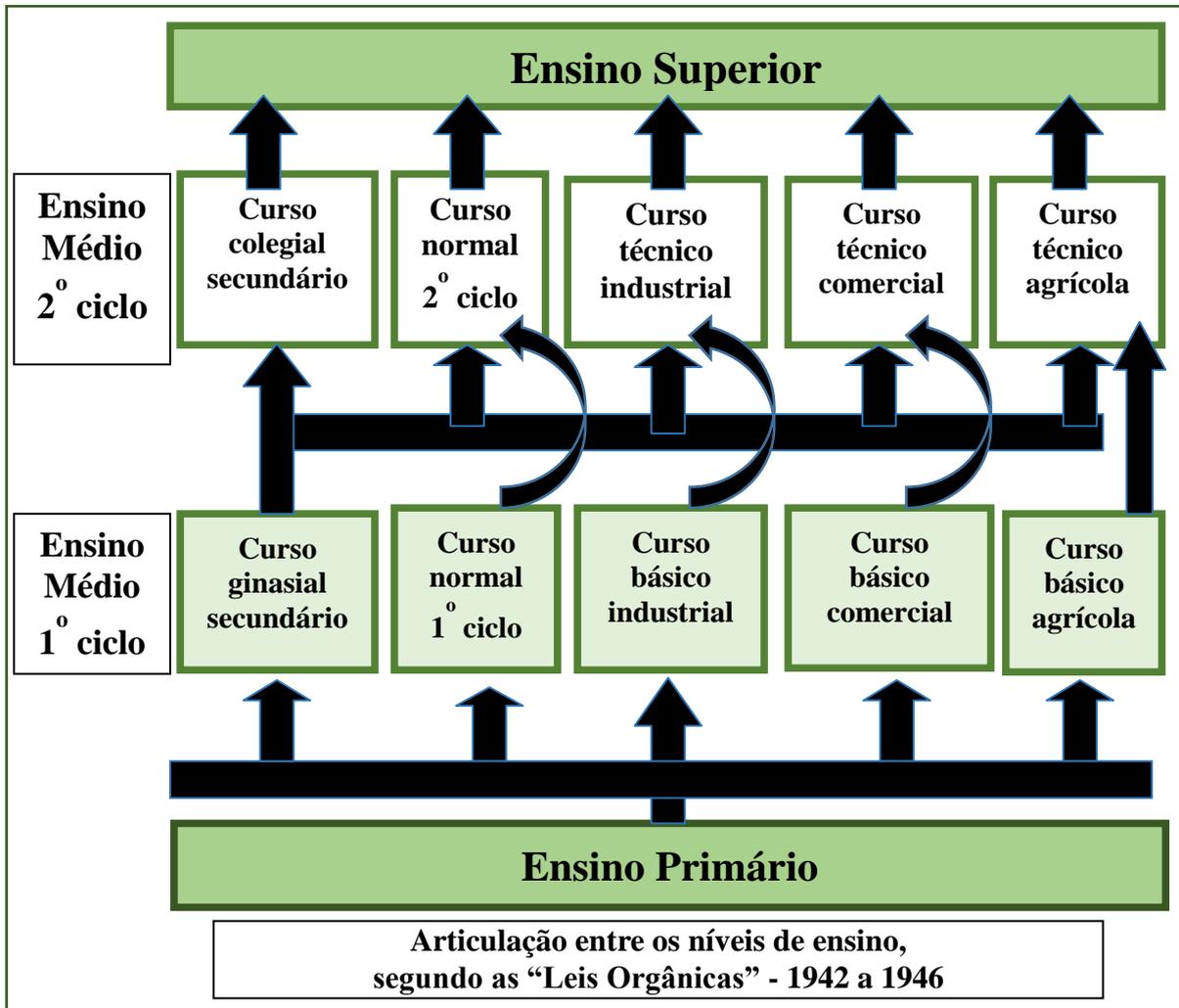
A Reforma Capanema, de acordo com Ghiraldelli Junior (2001, p.84), oficializaram o dualismo educacional ao propor uma “organização de um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário público destinado às ‘elites condutoras’ e um ensino profissionalizante para as classes populares”.

Enquanto para as elites havia um caminho mais simples primário-ginásio-colégio-curso superior, para as classes populares se não evadissem da educação escolar, teriam que trilhar do ensino primário aos diversos cursos profissionalizantes. O acesso ao ensino superior só seria possível se o curso escolhido fosse da mesma área do ensino profissionalizante, conforme podemos observar no fluxograma 1 sistematizado por Cunha (2000c, p. 39) apud Manfredi (2002, p. 100):

---

<sup>4</sup> “As chamadas “Leis” Orgânicas do Ensino se constituem, na verdade, num conjunto de *Decretos-Lei* elaborados por uma comissão de “notáveis” presidida por Gustavo Capanema e outorgados pelos presidentes Getúlio Vargas durante o Estado Novo e José Linhares durante o governo provisório, período no qual esteve a frente do Ministério da Educação Raul Leitão da Cunha. Tiveram como objetivos, reformar e padronizar todo o sistema nacional de educação, com vistas a adequá-lo à nova ordem econômica e social que se configurava no Brasil naquela época (expansão do setor terciário urbano, constituição de uma classe média, do proletariado e da burguesia industrial, resultante da intensificação do capitalismo no país). Em seu conjunto, também ficaram conhecidas como *Reforma Capanema*” (IGNÁCIO, 2006). Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/creditos.html>

Fluxograma 1 – Os níveis de ensino durante a Reforma Capanema



Fonte: Manfredi (2002, p. 100).

Em relação à formação para o magistério, o Decreto-Lei nº 8.530, de 1946, segundo Scheibe (2008), preconizou uma uniformidade sem grandes inovações ao que já estava sendo realizado em vários estados. Dessa forma, permanecia a proposta do ensino normal dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo ocorria em quatro anos e equivalia ao curso ginásial; já o segundo ciclo consistia no nível ginásial, era ministrado nos Institutos de Educação, locais também responsáveis pelos cursos de especialização de professores, como os de Educação Especial, Administração Escolar, dentre outros.

Com o fim da Era Vargas, se estabeleceu com muita dificuldade uma democracia demasiadamente peculiar e uma nova Constituição passou a vigorar no Brasil em 1946. Com as novas regras estabelecidas nacionalmente, foi determinado que a União estivesse incumbida de elaborar as diretrizes e bases para a educação nacional, a partir de uma

comissão de educadores com o intuito de reformular as Leis Orgânicas, herança do Estado Novo. No entanto, a elaboração de uma lei específica para o sistema educacional, tramitou por longos treze anos em virtude de uma luta ideológica que ocorria à época na sociedade entre os educadores que defendiam a escola pública e os intercessores da escola particular.

A escola pública, por sua vez, foi crescendo substancialmente nesse período e, inúmeros manifestos foram sendo elaborados em sua defesa, mas dessa vez o que estava a priori não eram as questões didático-pedagógicas e, sim, questões gerais da política educacional (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001).

Destarte, Brzezinski (1996) compreende o contexto sócio-econômico que configurou as décadas de 1940, 1950 e 1960, o que demandava de mão-de-obra qualificada. Este fator exigiu a expansão do ensino secundário e, conseqüentemente, ocasionou também a expansão do ensino superior nas Faculdades de Filosofia, tendo em vista, como já mencionado anteriormente, ser o segmento responsável pela formação de professores que atuavam no ensino secundário.

Ao Curso de Pedagogia, as demandas continuavam na formação dos técnicos de educação e nos professores para as Escolas Normais, constituindo objeto de crítica entre a sua natureza e a sua função. Esta crítica acirrou o debate sobre a possibilidade formar em nível superior os professores primários e a formação dos técnicos em educação, no âmbito da pós-graduação. Em relação, a formação de professores do ensino secundário, se propunha no contexto das demais seções da Faculdade de Filosofia (CRUZ, 2008).

Tal proposição, não apenas retratou as inúmeras divergências acerca da identidade do pedagogo, como também trouxe à tona a discussão entre educadores e legisladores a respeito da extinção do Curso de Pedagogia. No entanto, ainda conforme Cruz (2008, p. 50), “como a Escola Normal cumpria seu papel de formação de professores primários e ascender essa formação para o nível superior representava um ambicioso projeto educacional”, essa ideia não foi adiante e ocorreram mudanças apenas na estrutura curricular do curso, a partir do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251 de 1962.

Na década de 1960, de acordo com GiraldeLLi Junior (2001) o Brasil já se caracterizava num país urbano-industrial, o que configurou numa disputa pelo controle da divisão de lucros advindos do desenvolvimento das indústrias. Essa disputa enfraqueceu as forças sociais e ocasionou uma contradição entre a ideologia nacionalista-desenvolvimentista e a forma de industrialização efetiva.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 4.024, de 21 de dezembro de 1961, foi promulgada e passou a vigorar a partir de 1963. Todavia, antes de ser sancionada

passou por inúmeras mudanças propostas pelo senado. A legislação não correspondeu as expectativas dos grupos progressistas ligados à educação ao garantir a igualdade de tratamento por parte do Estado para as instituições públicas e privadas, pois além de atender as novas necessidades educacionais do país industrializado, prevaleceu uma estratégia de conciliação entre interesses da própria elite. Essas medidas, apesar de terem garantido mais flexibilidade na transição entre o ensino profissionalizante e o secundário, não trouxeram alterações para a formação de professores, preservando a dualidade estrutural então vigente (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001).

Esse cenário demarca o segundo momento da história do Curso de Pedagogia com a homologação de dois Pareceres pelo CFE de nº 374 e nº 251, vinte e três anos depois da sua criação, em 1962. No entanto, não houve nenhuma alteração do ponto de vista organizacional, isto é, permaneceu na mesma lógica de organização de sua origem, submetidos às demandas expressas pelo contexto social da época.

Segundo De Castro (2011), o primeiro Parecer referia-se à orientação educativa e estabelecia um currículo mínimo e a duração de um ano para um curso especial de orientação educativa, em nível de Pós-Graduação. O segundo, consistiu na primeira regulamentação específica para o Curso de Pedagogia, orientava a formação generalista do pedagogo, sem separação entre bacharelado e licenciatura, mas mantendo o esquema 3+1.

Ainda conforme o Parecer nº 251/1962, o Curso de Pedagogia ao conferir o diploma de bacharel formava em três anos o técnico em educação, este podia atuar em funções não docentes de Administração Escolar. O diploma de licenciatura, por sua vez, certificava o professor das disciplinas pedagógicas para o Curso Normal, por meio de uma complementação de um ano de curso de Didática, como podemos constatar no texto da norma:

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor ainda representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e, conseqüentemente, formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional. [...] O Curso de Pedagogia [...] enseja a preparação de um bacharel realmente ajustável a todas as tarefas não-docentes da atividade educacional, (...) não apenas torna mais autêntico o professor destinado aos cursos normais como abre perspectivas para a futura formação do mestre primário em nível superior [...]. (PARECER CFE nº 251/62, p. 61 e 64).

O bacharelado em Pedagogia tinha em seu currículo, no mínimo sete matérias fixas, sendo cinco obrigatórias: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral e da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar; e, dentre as disciplinas opcionais: História da Filosofia, Biologia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Mencionamos esta última matéria porque é por meio dela, que o pedagogo se inseriu oficialmente na Educação Profissional.

Já a licenciatura em Pedagogia, orientada com base na regulamentação, ofertava três disciplinas obrigatórias: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, a última em forma de Estágio Supervisionado. Assim, era mantido o dualismo entre as formações de bacharelado e licenciatura em Pedagogia, muito embora, não devesse ocorrer ruptura entre os conteúdos.

Entretanto, o campo de trabalho tanto do bacharel, quanto do licenciado ainda não estavam delimitados e os espaços destinados ao trabalho dos licenciados, foram assumidos na época por profissionais formados em outras áreas. Essa situação acaba permanecendo até a Reforma do Ensino Superior, ocorrida em 1968 (SILVA, 1999).

Não podemos deixar de mencionar o Golpe Militar ocorrido em 1964, tendo em vista que as mudanças nas políticas educacionais foram duramente impostas para a efetivação de um modelo desejado de sociedade. A classe de trabalhadores não tinha muita clareza sobre a situação, pois o sistema educacional não possibilitava essa conscientização, o que favoreceu a mudança da ideologia de desenvolvimento pela ideologia da modernização. Ou seja, a ordem social proferia o progresso, mesmo impulsionada pela “força”!

O processo de industrialização do país ocasionou um aumento da demanda pelo ensino noturno, com grande ênfase no ensino profissionalizante. No entanto, esse milagre econômico se deu pela exploração do trabalhador, sob o discurso de ações necessárias para a transformação do país. A crescente busca pela escolarização também resultou na precarização da formação e do trabalho do professor e, a escola, passou a se constituir como espaço de reivindicações (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001).

Neste momento, o quadro do Curso de Pedagogia foi reorganizado e a distinção entre bacharelado e licenciatura suprimidos, cumprindo a determinação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, quando foram criadas as habilitações. Esta lei, por sua vez, consistia na reforma universitária, criada para inibir o movimento estudantil e o acesso democrático à universidade, orientava a extinção dos regimes cátedras, sendo substituídos pelo regime de

créditos e a estrutura departamental foi responsável pela segregação entre ensino e pesquisa. Para Scheibe e Aguiar (1999) não houve grandes modificações, sendo feito apenas alguns retoques na sua estrutura:

A concepção dicotômica presente no modelo anterior permaneceu na nova estrutura, assumindo apenas uma feição diversa: o curso foi dividido em dois blocos distintos e autônomos, desta feita, colocando de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas. O curso de pedagogia passou então a ser predominantemente formador dos denominados “especialistas” em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, etc.), continuando a ofertar, agora na forma de habilitação, a licenciatura ‘Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais’, com possibilidade ainda de uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental. (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 224).

Ressaltamos que os princípios norteadores das políticas educacionais então vigentes, estavam baseados na tendência tecnicista que enfatizava a racionalidade, a eficiência e a produtividade demandadas do mercado de trabalho, os quais foram definidos os especialistas para o ensino com suas funções específicas. Tudo isso, fortemente ligados ao modelo de administração militar-tecnocrática vivenciados no país nesse período. De acordo com Ghiraldelli Jr (2001), o modelo de universidade-empresa implicou o fantástico aumento da burocracia, dificultando completamente a vida universitária.

Desse modo, as mudanças mais significativas no Curso de Pedagogia ocorrem com o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) – nº 252, de 11 de abril de 1969, também de autoria de Valnir Chagas, membro do Conselho Federal de Educação à época, incorporado à Resolução CFE nº 2, de 11 de abril de 1969. Foi neste contexto que se introduziram as habilitações em Orientação Escolar, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar, ocasionando um inchaço no curso de Pedagogia.

Neste parecer, foram fixados os mínimos de conteúdos e de duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia, ainda em vigor em 2018. Teve como fundamento, a concepção de base comum de estudos para as diferentes habilitações, sendo constituída de um lado por matérias básicas à formação de qualquer profissional da área e, por outro, de matérias diversificadas para atender as peculiaridades de cada habilitação.

As disciplinas de Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática, formavam a base comum. As

matérias diversificadas, para cada uma das habilitações ficaram estabelecidas, conforme organizaram Scheibe; Aguiar (1999, p. 224):

- para a habilitação “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais”, as seguintes matérias: estrutura e funcionamento do ensino de 1o grau, metodologia do ensino de 1o grau, prática de ensino na escola de 1o grau (estágio);
- para a habilitação “Orientação educacional”, as matérias: estrutura e funcionamento do 1o grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2o grau, princípios e métodos de orientação educacional, orientação vocacional e medidas educacionais;
- para a habilitação “Administração escolar”, as matérias: estrutura e funcionamento do ensino de 1o grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2o grau, princípios e métodos de administração escolar e estatística aplicada à educação;
- para a habilitação “Supervisão escolar”, as matérias: estrutura e funcionamento do ensino de 1o grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2o grau, princípios e métodos de supervisão escolar e currículos e programas;
- para a habilitação “Inspeção escolar”, as matérias selecionadas foram as seguintes: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2o grau, princípios e métodos de inspeção escolar e legislação do ensino.

Podemos perceber, que as habilitações designadas pelo Parecer nº 252/69 ao curso de Pedagogia, foi estruturado a partir da fragmentação entre teoria e prática e pelo caráter dicotômico entre a formação para docência e a formação para outras funções e dimensões do trabalho escolar. Este parcelamento do trabalho reverbera os velhos princípios tayloristas e inclui para isso, necessidades corporativas e o inchaço nos currículos, ou seja, uma formação que se adequava as demandas do mercado de trabalho e que retirava o tempo livre para os discentes estudarem.

Para Scheibe e Durlí (2011), essas mudanças refletiram a divisão social do trabalho na escola, sendo considerado o marco inicial para a fragmentação da instituição escolar a partir das atribuições designadas aos especialistas da educação – inspetor escolar, supervisor, administrador e orientador educacional. Nesses moldes, cada especialista possuía uma função específica na escola, seja no trabalho administrativo ou pedagógico, caracterizando a separação entre teoria e prática.

O Parecer nº 252/1969 também passou a exigir o Estágio Supervisionado nas áreas de formação correspondentes a cada habilitação, tendo como justificativa a relevância do profissional diplomado ter uma aproximação com a realidade escolhida para a sua futura atuação. Sob esta mesma ótica, outra exigência expressa no documento era a experiência no

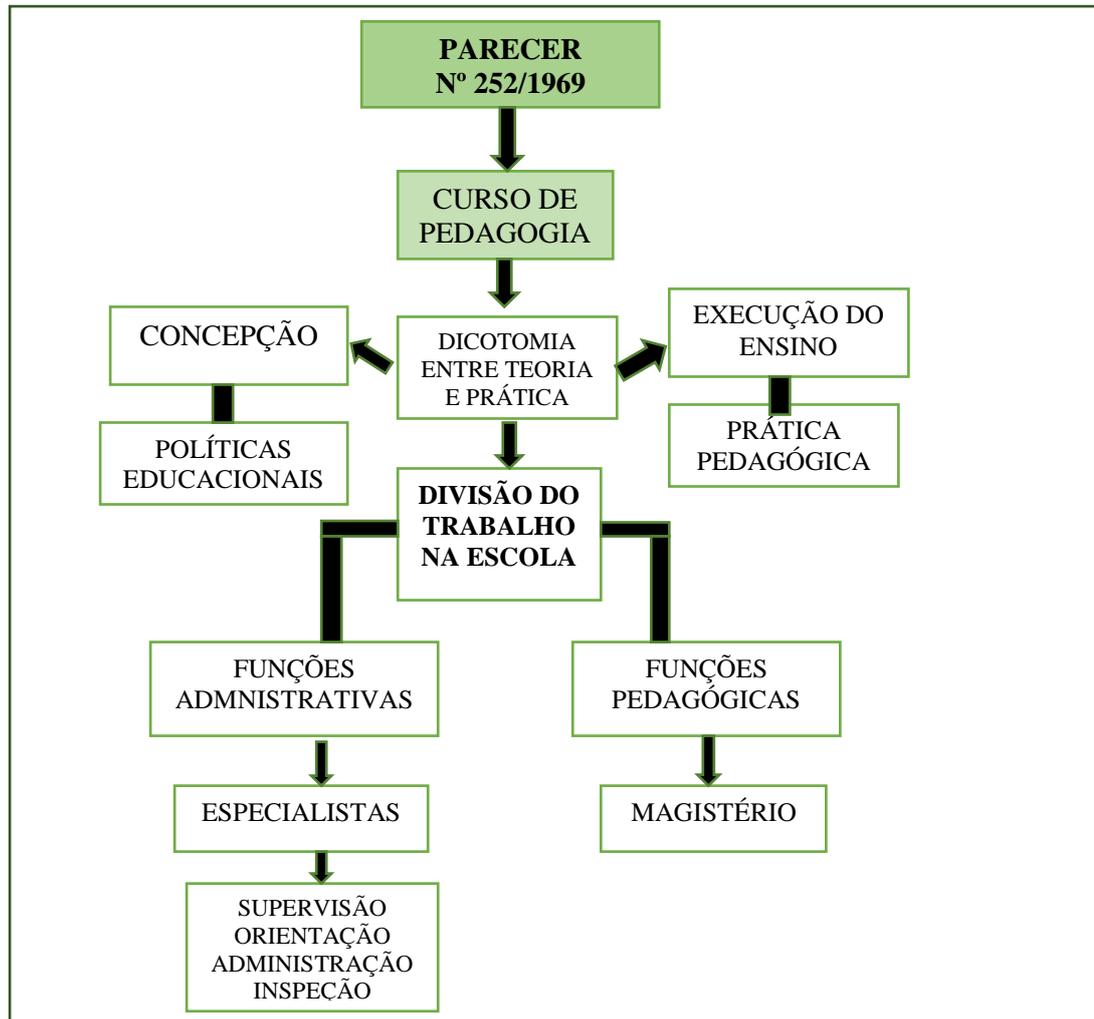
Magistério para aqueles que buscavam a habilitação em Orientação Educacional, tendo em vista que o processo de ensino está diretamente relacionado com todas as atividades escolares. Esse entendimento também acabou se estendendo para as habilitações de Administração Escolar e Supervisão (MICHALOVICZ, 2015; SILVA, 1999).

Limitados pelo regime de urgência, os professores seguiam apenas o caminho determinado pelas políticas educacionais ausentes de qualquer reflexão sobre o seu trabalho. A função docente não se limita a mera execução de procedimentos pedagógicos, mas dialoga com todo o universo da escola, enquanto instituição que se insere em determinada sociedade. Entretanto, a compreensão que se tinha era de um trabalho pedagógico de caráter puramente técnico e que enfatizava o distanciamento entre teoria e prática.

Para Michalovicz (2015), foi a partir dessa dicotomia que se determinou a distinção entre as funções de execução de ensino, próprias do magistério e as funções de concepção e planejamento de ensino, designadas as demais dimensões e funções do trabalho na escola, determinando a divisão do trabalho, sobretudo pelo aspecto técnico.

Ela ainda ressalta que a divisão de trabalho na escola, aproxima o processo de não produção do conhecimento e reforça a tese de que não há tempo para o professor pensar, pois as decisões já chegam verticalizadas pelas políticas educacionais nas diferentes esferas do poder público. Ao docente, cabe apenas resistência e oposição, numa proposição praticamente nula. Para representar a função subjugada do professor a mera execução do plano de ensino, a figura abaixo, apresenta as orientações do Parecer nº 252/1969, referentes a divisão do trabalho educativo com base na análise de Michalovicz (2015):

Fluxograma 2 – A divisão do trabalho na escola



Fonte: Elaboração própria em 2018.

No fluxograma 2, tentamos ilustrar a divisão do trabalho na escola, entre as funções pedagógicas (magistério) e as funções administrativas, ou seja, as funções de especialistas: supervisão, orientação, administração e inspeção escolar, reforçando a fragmentação entre teoria e prática discutida anteriormente. Essa estrutura, além da divisão técnica do trabalho na escola, fornecia uma formação também fragmentada ao pedagogo, mantendo essa configuração nas décadas seguintes, conferindo-lhe a identidade técnica.

Os debates sobre o Curso de Pedagogia foram se intensificando desde o final da década de 1970, e mesmo sendo caracterizado como licenciatura, continuava formando os especialistas em educação, percorrendo uma longa trajetória, na busca pela construção de uma alternativa nacional unitária para a formação profissional de educadores e para a qualidade

social. Tiveram como temática central, mais uma vez, a base comum nacional<sup>5</sup> e duras críticas ao currículo teórico e generalista, bem como a forte fragmentação da formação que resultara na divisão técnica do trabalho da escola (BRZEZINSKI, 2006).

Esse caráter profissionalizante também se insere na reforma do 1º e 2º Grau com a criação da nova LDB nº 5.692, 11 de agosto de 1971. Mas ao contrário da reforma universitária, como alega Ghiraldelli Junior (2001), essa lei foi recebida com grande entusiasmo por um número significativo de professores que se empenharam em concretizar as determinações da nova legislação devido a pequenos fluidos do escolanovismo, tornando-se verdadeiros arautos do governo. As tentativas de implementação desta lei ocorreram no período de maior repressão do regime militar, ao mesmo tempo em que ocorria uma euforia na classe média, em virtude do milagre econômico que se instaurava.

Conforme o autor, a LDB de 1961 passou demasiado tempo no Congresso e, conseqüentemente, ao ser aprovada trazia orientações arcaicas para as demandas existentes. “A LDB de 1971, por sua vez, não chegou a ter um parto com os devidos cuidados; assim que o Congresso pudesse modificá-la, ela veio à luz como o governo queria, tanto que não sofreu nenhum veto presidencial” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 181).

Como podemos perceber, não houve ruptura completa entre as leis, mas a continuidade de um modelo econômico que a primeira já estabelecia. Dessa forma, a Lei nº 5.692/71 alterou a concepção e os objetivos do ensino de 1º e 2º graus da LDB anterior, visava uma formação que desenvolvesse suas potencialidades e qualificando para o mercado de trabalho, preparando o educando para o exercício “consciente” da cidadania.

Entretanto, as diferenças entre as legislações não podem ser minimizadas, porque enquanto a LDB de 1961 refletia os princípios liberais, a LDB de 1971 expunha os princípios ditatoriais, incorporados pela racionalização do trabalho e adoção do ensino profissionalizante para o 2º grau.

Diante de tais medidas, o Conselho Federal de Educação sistematizou algumas orientações que modificavam o Curso de Pedagogia, do formato que até então se conhecia, muito embora essa não fizesse parte de sua regulamentação específica, recomendando em seu artigo 30 da referida lei, uma formação diferenciada de professores:

Exigir-se-á, como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau;

---

<sup>5</sup> Essa expressão foi cunhada pelo Movimento Nacional de Formação do Educador, e explicitada pela primeira vez no Encontro Nacional para a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1983. (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p.226)

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

§1º - Os professores a que se refere a letra “a)” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, se sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§2º - Os professores a que se refere a letra “b)” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§3º - Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (BRASIL, 1971).

Estas orientações resultaram num grande equívoco, pois ao transformar o ensino de 2º grau em profissionalizante, extinguiu a Escola Normal e a formação de professores para as séries iniciais passou a ocorrer no Curso de Pedagogia, na Habilitação em Magistério.

Desse modo, as políticas educacionais, regidas e monitoradas por um regime autoritário, tinham evidente interesse em servir o mercado capitalista e apresentava dois modelos de formação, como nos mostra Aguiar et al (2006, p. 822):

[...] definiram um modelo de formação de professores compartimentado em dois *loci* da universidade: de um lado, a faculdade de educação ou unidade acadêmica equivalente, responsável pelo curso de pedagogia e a formação pedagógica dos licenciandos, e, de outro, os institutos de conteúdos específicos, onde se formavam bacharéis e licenciados.

Para as autoras, esse contexto de reformulações expressava uma indefinição dos conteúdos básicos do currículo e, conseqüentemente na própria especificidade do curso por consistir num campo de aplicação de outras ciências. Elas também criticam o reducionismo simplista atribuído ao curso, a partir do treinamento do pedagogo em atividades não docentes. Esse treino estava sob a égide da teoria do capital humano que exigia um trabalho coletivo, mas com relações fragmentadas.

Ressaltamos a contribuição para a realização de modificações curriculares, metodológicas e pedagógicas no âmbito das instituições formativas, emergiram desta discussão nacional. Todavia, o obsoleto esquema 3+1 de formação de professores, com demasiada desintegração entre as áreas do conteúdo específico e pedagógico, insistia em perdurar.

No processo de revisão do projeto de formação do pedagogo e dos profissionais da educação, esse debate começou a ganhar novas proporções em virtude das mudanças sociais que pairavam o final dos anos 1970 e o início da década de 1980. O campo da educação, nesse contexto, discutia o modelo de educação instituído para e pelo trabalho, mas ainda de caráter técnico e instrumental, no intuito de rearticular os trabalhadores da educação em busca da democratização da gestão escolar e do acesso e permanência de estudantes das camadas populares.

O movimento dos educadores toma vulto na sociedade como resistência ao poder instituído. Essas ações almejavam uma redefinição e a busca de uma identidade para o Curso de Pedagogia e em face da abertura política que começou a ser vivenciada no início dos anos de 1980 se inicia um novo contexto de discussões.

No entanto, a formação do pedagogo em habilitações permanece até a primeira metade da década dos anos 1990, denotando que não ocorre mudanças significativas em relação a formação pedagógica implantada desde 1939 (DAMIS, 2002). Esta proposta formativa só começa a ser alterada quando se aprova a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que traz em seu texto uma nova proposição para a formação de professores e pedagogos.

Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96 vem em seu artigo 61, estabelecer dois fundamentos para a formação docente, atrelando a associação entre teorias e práticas, isto é, a capacitação em serviço e o aproveitamento de formação e de experiências antepostas às instituições de ensino e outras atividades, nos revelando o intuito de construção de um modelo de formação de professores desvinculada da formação universitária, ocasionando a preparação técnico-profissionalizante.

Por outro lado, durante todo o movimento nacional sempre perdurou a ideia de que não seria possível a reformulação do Curso de Pedagogia, sem a reformulação das demais licenciaturas. Essas reformulações implicariam em mudanças no próprio sistema educacional, inspirando um fator aglutinador ao movimento em defesa de “uma política global de formação dos profissionais de educação que contemple formação inicial, carreira, salário e formação continuada”.

Paralela a essa discussão, as mudanças que a sociedade política, econômica e social, também vem enfrentando diante dos avanços tecnológicos, começa a revelar a necessidade de um profissional da educação habilitado para atuar em diferentes situações e contextos educativos, que seja capaz de refletir e discutir sobre as questões da educação como área do conhecimento permeada de especificidades.

No contexto pós-LDB, os campos de disputas foram claramente demarcados, reavivando as reivindicações em volta do novo *locus* e da configuração dos cursos de formação de professores, onde os Institutos Superiores de Educação fragilizados pelas condições históricas, tiveram oportunidade de se impor disfarçados em forma de lei.

Nesse sentido, foram dadas condições aos cursos de licenciatura e de pedagogia a uma nova formatação. Em específico ao Curso de Pedagogia, é rompida na prática, a visão orgânica de formação tão fortemente construída nas últimas décadas. Essa situação foi muito debatida e repercutiu numa nova composição organizativa, originando o último legado até o momento, ao Curso de Pedagogia – a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP).

Sob esta questão, a Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 1, de 10 de abril de 2006, cujo objeto de tratamento consiste na fixação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, onde estão identificadas nos Pareceres CNE/CP nº 5, de 20 de dezembro de 2005 e nº 3, de 21 de fevereiro de 2006, apresentam uma nova fase para a pedagogia, principalmente no que diz respeito à formação de seus profissionais (CRUZ, 2008).

As atuais diretrizes resultam de um processo demasiadamente longo e difícil, como já mencionado no início da seção. A fase inicial de elaboração ocorre com a publicação de um edital que solicitava às instituições de ensino superior, o encaminhamento de suas propostas e a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC). Essa solicitação que instituiu comissões de especialistas para ficarem encarregados, dentre outras responsabilidades, pela elaboração dessas diretrizes dos cursos que representavam, para que viessem ser analisadas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A primeira comissão foi presidida pela professora Leda Scheibe, na época presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). A função da comissão era receber e analisar as propostas elaboradas, após amplo debate nacional entre as entidades da área: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), ANPEd, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); e das coordenações dos cursos das instituições de ensino. Segundo Cruz (2008), elas procuraram contemplar o que já vinha sendo delineado em vários cursos e que indicava a docência como base de formação.

A autora aponta que a proposição do curso apresentou muito mais acúmulo das discussões nacionais, a partir dos movimentos dos educadores iniciado nos anos da década de 1980, do que necessariamente o consenso sobre o tema e que, ainda por cima, contrariava em alguns aspectos, a LDB vigente. Então, a proposta encaminhada pela Comissão de

Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) para formulação do documento regulador das diretrizes curriculares, defendia a ideia de que o pedagogo deveria se constituir em um profissional habilitado a:

Atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo à docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 232).

Esse entendimento concedia ao pedagogo um campo de atuação muito amplo, pois conforme Cruz (2009, p. 68), ele poderia atuar profissionalmente como “professor da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e das disciplinas pedagógicas do Curso Normal do nível médio, como dirigente escolar e dinamizador de projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares”. As extintas habilitações de administração, orientação e supervisão escolar, aparecem como possibilidades de formação, mas que estariam subtendidas nas propostas das instituições de Pós-Graduação<sup>6</sup>.

Entretanto, essas determinações contrariavam a forma como o Curso de Pedagogia vinha sendo concebido pela comissão responsável, porque trazia à tona a discussão sobre a identidade do pedagogo. Diante da divergência entre a LDB e a posição da CEEP, o documento não chegou a ser analisado pelo CNE e até as diretrizes serem aprovadas, foi um período muito tenso, onde a CEEP enfrentou inúmeras críticas e não se chegava a um consenso.

Após inúmeras tentativas de elaboração de documentos e pareceres, minutas de resolução, reestruturação de uma nova comissão, muitas dúvidas pairavam durante esse processo. Somente em 13 de dezembro de 2005, ocorre a liberação da minuta de Resolução para ser apreciada e aprovada por unanimidade pelo CNE, por meio do Parecer nº 05/2005 (DURLI, 2007).

Para a autora, a correlação de forças naquele momento, exigiu uma campanha maior, pois a proposta que se tornara hegemônica entre as entidades também passou a ser defendida pelas universidades e sindicatos dos trabalhadores em educação.

Assim, no plano político, estas entidades e associações da área da educação representadas nos órgãos do aparelho de Estado, instituídas enquanto intelectuais coletivos, desempenharam papel fundamental na mediação entre os interesses que estão em jogo. No embate contra-hegemônico e no

---

<sup>6</sup> Essa ideia ocorre por meio dos artigos 63 e 64 da atual LDB que instituía a formação docente nos Cursos Normais e os demais profissionais no âmbito da pós-graduação.

enfrentamento por dentro do aparelho de Estado, fizeram ampliar os espaços de mediação. Como resultados deste processo foram construídos consensos políticos e pedagógicos entre as entidades e associações para a apresentação de modificações às DCNP. (DURLI, 2007, p. 198).

O projeto instituído em 2005 reduzia o Curso de Pedagogia à docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nas matérias pedagógicas do Curso Normal de nível médio. Este fato mobilizou as entidades organizadas da sociedade civil vinculadas ao campo educacional a explicitarem a sua contrariedade por meio de documentos encaminhados ao MEC/CNE, manifestando repúdio a tal proposição.

Dentre as ações manifestadas em torno da posição oficial, destacamos três posições contrárias: a da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); a do Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR); do Manifesto de Educadores Brasileiros sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia.

As propostas do FORUMDIR coadunavam em grande parte com as proposições defendidas pela ANFOPE, onde apresentava à docência como base para a formação do pedagogo, numa concepção ampliada. Esta concepção segundo Vieira (2008), transcenderia o ato de ensinar aos limites da sala de aula, contemplando aspectos da gestão e da produção do conhecimento, disposições estas, que ampliaram o campo de atuação do pedagogo para além da docência, contemplando a gestão dos processos educativos em espaço escolares e não-escolares.

Em contrapartida, o Manifesto de Educadores Brasileiros liderados por três intelectuais das questões históricas referentes ao Curso de Pedagogia (LIBÂNEO, 1980, 2001, 2002; PIMENTA, 2002, 2004; FRANCO, 2002), defendiam a ideia do curso de Pedagogia como bacharelado, tendo em vista a necessidade que os agentes envolvidos no campo educacional compreendessem a Pedagogia como ciência, ou seja, como campo científico e investigativo. Este manifesto veiculado pela internet, contou com a assinatura de cerca de 120 professores simpatizantes das mesmas ideias e representavam o dissenso da docência como base na formação do pedagogo.

Todavia, de acordo com Durlí (2007) as proposições sugeridas por este grupo, apesar de terem sido encaminhadas ao MEC/CNE se quer, foram apreciadas por não se constituir enquanto manifestação organizada por entidades representativas no processo de construção das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, sendo consideradas apenas as propostas das forças hegemônicas para a regulação educacional, no caso a ANFOPE e o

FORUMDIR. Estes fatos evidenciam a ideia de campo defendida por Bourdieu apud Dubar (2005, p. 85), que:

Em um campo, agentes e instituições estão em luta, com forças diferentes e segundo regras constituídas desse espaço de jogo, para se apropriar dos ganhos específicos que estão em jogo nesse campo. Os que dominam o campo possuem os meios de fazê-lo funcionar em seu benefício, mas devem contar com a resistência dos dominados.

Entendemos que estes embates vêm ocorrendo em função de um investimento de elaboração coletivo, de acordo com as diferentes posições no campo educacional ocupadas pelos agentes protagonistas e que por meio da defesa da pedagogia, podemos assim dizer, liberaram suas disposições intelectuais, seus *habitus* e seus capitais.

Apesar de fazerem parte do mesmo campo, as tomadas de posição dos agentes e, conseqüentemente, das instituições envolvidas com o campo, estão submetidas ao lugar ocupado por eles na própria composição do espaço e, sobretudo, refere-se ao acúmulo do capital simbólico específico e institucionalizado, isto é, atribuímos o reconhecimento interno e notoriedade externa, por meio da relação entre as posições ocupadas, de acordo com o tipo e o volume de capital possuído, e assim, o poder retido por cada um (BOURDIEU, 1996).

Após esse intenso debate e disputas de hegemonias no campo da educação, no dia 15 de maio de 2006, por meio da Resolução do CNE /CP nº 03/2006 e Resolução CNE/CP nº 1/2006, que enfim se institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, organizada em 15 artigos, dentre eles os artigos 2º e 4º, deixam claro que ao pedagogo está destinada a responsabilidade de intervenção em quaisquer áreas que estejam previstos os conhecimentos pedagógicos:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Art. 4º. O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006, p. 2, grifo nosso).

Percebemos, tanto no texto do parágrafo do art. 2º, quanto do art. 4º, uma abertura para atuação do pedagogo no campo da Educação Profissional nas áreas de serviços e apoio escolar e em quaisquer outras áreas que estejam previstos os conhecimentos pedagógicos. Isto é, as atribuições destinadas ao pedagogo por meio dos cursos de Pedagogia, passaram a contemplar a participação na organização e na gestão dos processos educativos em espaços escolares e não-escolares, além das próprias atividades docentes.

Por esta razão, o conceito ampliado de docência engloba desde as ações de organização e planejamento, gestão de diferentes sistemas e instituições de ensino, envolvendo práticas escolares e não-escolares, bem como o acompanhamento e avaliação, sendo também responsável pela produção do conhecimento e, como institui em seu Art. 5º, parágrafo IV que:

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades no processo educativo (BRASIL, 2006 p. 2).

As extintas habilitações de administração, orientação e supervisão escolar, aparecem como possibilidades de formação, mas que estariam subtendidas nas propostas das instituições de Pós-Graduação, complementadas pelo art. 14º das DCNP.

A partir dessas prescrições, entendemos que o Curso de Pedagogia, passa a ser visto como aquele que não forma apenas o professor, mas o profissional da educação, sujeito habilitado a atuar em qualquer área que seja previsto o conhecimento pedagógico, isto é, ele poderá atuar em empresas, hospitais, em museus, em projetos sociais, no turismo, inclusive a Educação Profissional.

Com base no próprio documento das diretrizes, constatamos que as políticas de formação incorporaram a ideia de competência, isto é, a pedagogia das competências. Para Ramos (2002, p. 407) “a noção de competência é abordada pelas DCNs sempre de forma relacionada à autonomia do trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho e das mudanças nas relações de produção”.

De acordo com a autora, o trabalhador precisa desenvolver em sua formação, a capacidade de mobilizar e articular seus conhecimentos e habilidades, de forma que apresente um desempenho eficiente e eficaz, diante da produção do trabalho.

Nessa perspectiva, as diretrizes trazem uma lista de competências profissionais que o pedagogo necessita adquirir em sua formação inicial no curso de Pedagogia, expondo ao nosso entendimento uma intensificação do seu trabalho e do seu tempo.

Para isso, as diretrizes curriculares apontam em seu art. 5º, algumas competências e/ou responsabilidades diante de tantas outras, a serem assumidas pelo pedagogo. As exigências em torno da formação deste profissional consistem em:

- I – atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II – compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras física, psicológica, intelectual, social;
- III – fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram a oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV – trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (BRASIL, 2006, p. 2).

Preconizamos, diante destas competências atribuídas ao profissional pedagogo, que o saber-fazer pode se configurar como uma espécie de auto formação. Todavia, a formação por competências pode refletir na subordinação do sistema educativo aos interesses do capital, alinhando a educação a lógica do mercado.

Ramos (2002) ao discorrer sobre a reforma da educação profissional no Brasil, afirma que essa lista de competências compreende o perfil profissional, pois referem-se à uma área específica e, portanto, como competências gerais. Este fator faz com que as instituições formadoras ofereçam uma grande diversidade curricular para uma mesma habilitação, o que torna para a autora o mercado de trabalho o principal regulador do exercício profissional, trazendo com isso severas barreiras para a atuação da atividade a qual tem sido formado.

O exposto também reverbera na formação do pedagogo. Como forma de atender a este vasto campo de atuação e de competências, no art. 03º está articulada ao art. 05º, onde ao mesmo tempo em que se constituem competências e conteúdos para a formação, caracterizam o novo perfil de pedagogo a ser formado nos cursos de Pedagogia.

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006, p. 1).

Diante do exposto, o perfil profissional que ora se apresenta à formação do pedagogo parece-nos apazível. Entretanto, as prescrições estão baseadas no modo de produção flexível e que exige do trabalhador maior investimento intelectual, além de uma postura mais proativa

diante do trabalho individual e coletivo, bem como adquirir a possibilidade de resolver e gerir problemas no próprio contexto educativo.

Apesar disso, o próprio documento das diretrizes também direciona ao pedagogo um exercício profissional pautado no compromisso com a formação humana dos sujeitos e que o trabalho educativo, como ação intencional, ou seja, a própria educação, necessita possibilitar a preparação dos indivíduos para a vida em sociedade, assumindo o seu papel social de forma independente e participativa.

De acordo com Falco (2010), fica evidente no documento das diretrizes o grande repertório de informações e de habilidades que o pedagogo deverá adquirir, ou seja, a pluralidade de conhecimentos, baseados na interdisciplinaridade, permitindo qualquer tipo de configuração curricular.

A partir de então, o Curso de Pedagogia passaria a formar o pedagogo que tem como suporte central, em sua formação, os conceitos de docência, de gestão e de conhecimento. A docência, no entanto, passa a ser compreendida como o fundamento central, sendo à base da formação deste profissional. Outros conceitos, que compõem o *corpus* conceitual do documento como afirma Vieira (2008), e que oferece o sustentáculo à formação do pedagogo são: o multiculturalismo, a diversidade, a democracia, a sustentabilidade e as aprendizagens significativas. Ela ressalta como já mencionada anteriormente, a docência, gestão e conhecimento, como os conceitos articuladores do curso que compõem o novo perfil do pedagogo:

Desse modo, constatou-se que o perfil de pedagogo apresentado assume uma concepção de docência alargada e atende às demandas da sociedade capitalista ao tomar como princípios norteadores a adaptabilidade, a polivalência e a flexibilidade que corroboram com a Reforma Educacional implementada no Brasil a partir da década de 1990. (VIEIRA, 2008, p. 68)

Como podemos ver, a reforma educacional dos anos 1990 atribuiu novos sentidos a formação do professor/pedagogo, exigindo o desenvolvimento do fazer-técnico como estratégia para garantir a sua empregabilidade, ampliando o descompasso entre a sua prática e as condições de trabalho.

Essas mudanças no cenário educacional, segundo Mészáros (2005), têm por finalidade, inicialmente, servir ao mercado ao estabelecer a ordem e o controle da sociedade, garantindo a hegemonia burguesa. A educação, por sua vez, torna-se essencial nesse processo de conservação das desigualdades sociais ao conceder essa estrutura política e econômica às futuras gerações.

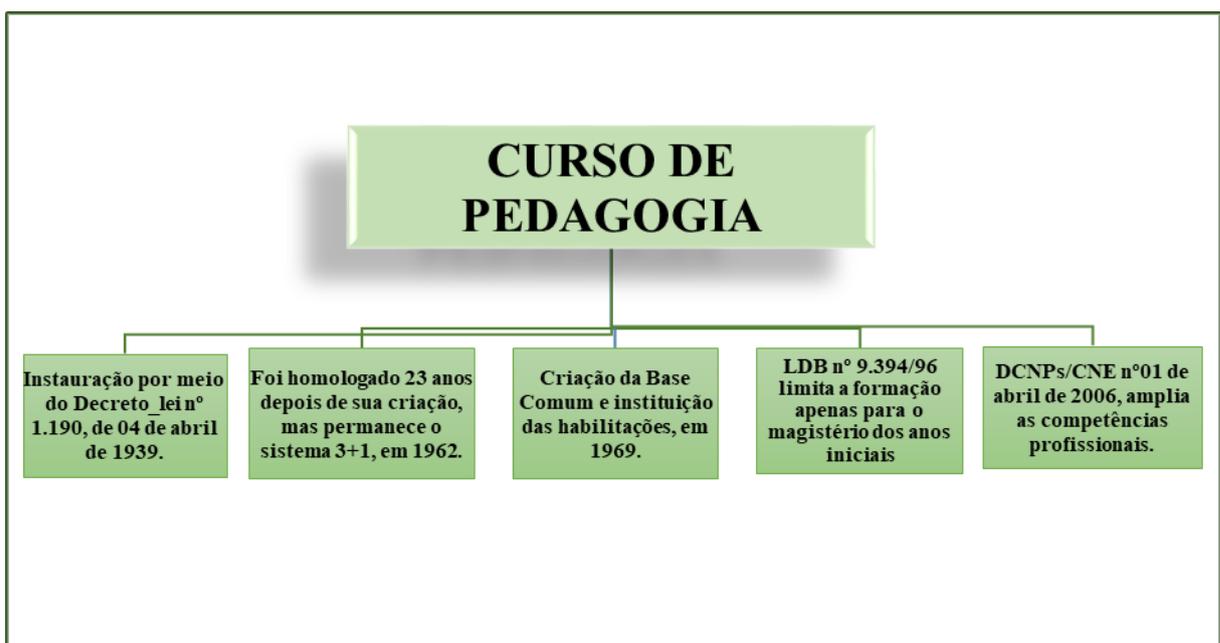
Diante do exposto, dentre os principais embates ocorridos durante o processo de elaboração das DCNP, de acordo com Durli (2010), estes estiveram regidos pelo antagonismo das concepções de educação e de formação, presentes nas propostas em disputa. Segundo a autora, estes antagonismos se voltam para questões que acompanham “a trajetória do curso desde a sua gênese e que dificultam a construção de consensos: “(i) qual a função do Curso de Pedagogia? (ii) como organizar o Curso de Pedagogia? (iii) quem é o pedagogo? ” (DURLI, 2010, p.199).

Desta forma, podemos destacar que estas questões sobre o perfil profissional; o campo de atuação; e a concepção de ação docente, ainda são bastantes polêmicas (KUENZER; RODRIGUES, 2006), apesar de quase uma década de implementação das diretrizes.

Percebemos que formar o pedagogo para atender essas finalidades advindas das DCNP e agregadas às exigências da sociedade contemporânea, tornou-se uma ação necessária nos cursos de Pedagogia e a adequação curricular foi algo imprescindível, mesmo diante das resistências em muitas faculdades.

Em síntese, o Curso de Pedagogia passou por diversas transições em suas propostas formativas, desde a sua criação em 1939, como podemos verificar na Organograma 1. Diferentes concepções em torno do objeto de estudo da Pedagogia foram defendidas, considerando-a como a Ciência da Educação que estuda o fenômeno educativo, em suas múltiplas facetas e dimensões, não limitadas as dinâmicas de ensino da sala de aula.

Organograma 1 – Síntese histórica do Curso de Pedagogia no Brasil



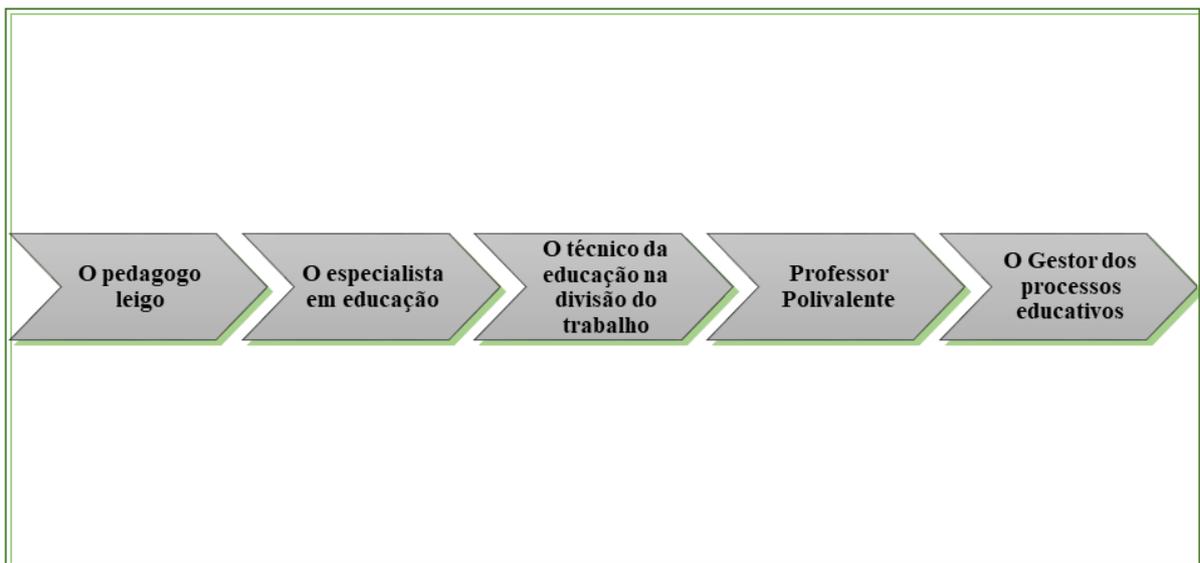
Fonte: Elaboração própria em 2018.

Dessa forma, quando nos dispomos a conhecer o passado para compreender o presente, desmistificamos o cenário de disputas em torno da identidade formativa do pedagogo. Identidade esta que foi constituída inicialmente na experiência, por isso denominada leiga.

Em seguida, perpassa por uma formação baseada no ensino, caracterizando o pedagogo como especialista da educação e caminha até a racionalidade técnica, quando tem suas funções fragmentadas e instrucionais no âmbito da escola. Com as reformas políticas, sob influência das mudanças econômicas, o técnico que perdurou um pouco mais de três décadas, tem suas funções reduzidas como professor polivalente ou generalista.

O inconformismo diante do reducionismo técnico, suscitou novas e acirradas discussões, que culminaram com a proposição das Diretrizes Curriculares em formar o pedagogo, como um profissional flexível, agente responsável pelas demandas educativas da sala de aula e da gestão dos processos educativos em espaços escolares e não-escolares (VER FLUXOGRAMA 3).

Fluxograma 3 – Transição de identidades do pedagogo



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Ressaltamos que essa transição de identidades do pedagogo, influenciou o objeto de estudo desta pesquisa. Foi justamente na transição entre o especialista da educação e na divisão técnica do trabalho educativo na escola, que o pedagogo se inseriu na Educação Profissional.

Apesar disto, tivemos apenas nas DCNPs um direcionamento para a EP, como destacamos anteriormente, nos artigos 2º e 4º da Resolução. Em nossa experiência como

professora formadora no Curso de Pedagogia, as iniciativas ainda estão bastante insipientes. A única tentativa de aproximação vivenciada, foi durante a disciplina de Estágio Supervisionado III, que oferta o estágio na gestão e os discentes podem ser encaminhados para a coordenação pedagógica de instituições de Educação Profissional.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, aos poucos fomos percebendo que o contexto da EP, pode ser introduzida em outras disciplinas, como Antropologia, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Políticas Educacionais, Gestão dos Processos Educativos, dentre outras. No entanto, tais aspectos ficam restritos a compreensão da proposta pedagógica de cada Curso de Pedagogia, bem como da subjetividade de cada professor ao propor o conteúdo de suas disciplinas.

É uma reflexão que cabe aos professores formadores do Curso de Pedagogia, principalmente porque o documento das diretrizes traz uma preocupação com a formação de gestores, planejadores, avaliadores, pesquisadores e teóricos da educação básica, muito maior do que com a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Não queremos defender uma formação em detrimento da outra, mas uma análise crítica sobre as reais demandas da sociedade que ao mesmo tempo que necessita melhorar sua educação e formar sujeitos conscientes do seu papel no mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, no período pós-LDB a Educação Profissional se insere como uma modalidade da Educação Básica, envolta por uma complexidade de fenômenos e de contradições sociais, pois ao mesmo tempo que permanece com a responsabilidade na formação de trabalhadores, espera-se que ela possibilite a formação humana e integral dos sujeitos.

Dessa forma, a Educação Profissional consiste no atual contexto nos processos educativos que objetivam uma formação de caráter unitário, politécnico e omnilateral, a partir do Ensino Médio Integrado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005) e da Educação Superior, por meio da oferta de cursos de licenciatura, graduações tecnológicas, sendo possível também a disponibilidade de cursos de especialização e mestrado que se voltam principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica.

Tudo isso é resultado da expansão da oferta e de investimentos no âmbito da educação profissional, principalmente após a criação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, onde inúmeros desafios emergem ao saber-fazer dos professores na Educação Profissional, o que torna o acompanhamento pedagógico ainda mais fundamental. Essa expansão, por sua vez, passa a requerer um diálogo mais próximo com os cursos de formação de professores que precisam considerar o contexto da EP em seus currículos.

Mas de que forma o pedagogo vem atuando na Educação Profissional? Qual o seu lugar nesse campo de atuação? Como estes profissionais tem contribuído com seus conhecimentos didático-pedagógicos? Na tentativa de responder estes questionamentos e de compreender como o pedagogo foi instituindo o seu lugar no campo da EP, na próxima seção trataremos alguns aspectos da história da Educação Profissional e descrever, sob o olhar pedagógico, como as dinâmicas sociais foram inserindo o pedagogo nesse cenário.

Sob esse viés, entendemos que o Curso de Pedagogia é responsável por proporcionar uma formação consistente e capaz de oferecer subsídios necessários ao domínio do trabalho pedagógico. Mas não podemos olvidar-nos de que o conhecimento que se produz na formação inicial tem data de validade e não podemos continuar à espera de uma formação que nos “equipe” de conhecimentos para utilizarmos em toda a nossa vida profissional, pois com o “imparável” avanço do conhecimento, requer uma postura de aprendizagem permanente.

Portanto, estas questões denotam que o Curso de Pedagogia no seu percurso histórico vem se constituindo como um lugar de reprodução das ideologias designadas pelo Estado, cuja a finalidade está em atender muito mais as demandas político-econômicas do nosso país do que até mesmo as questões próprias da educação brasileira.

Desse modo, a análise proposta nos permitiu uma percepção sobre as políticas de formação do pedagogo desde a gênese da sua criação, baseadas na fragmentação e responsabilidade, pautada na flexibilização do trabalho e, conseqüentemente, na sua precarização.

Estes dados nos fazem refletir, ainda mais, sobre como o papel do pedagogo vem se constituindo diante das atuais exigências profissionais na sociedade e, mais especificamente, na Educação Profissional, campo da educação que ganhou destaque no Brasil nos últimos anos.

### 3 CAMINHOS QUE SE CRUZAM: A INSERÇÃO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Não há transição que não implique um ponto de partida, um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos (FREIRE, 1985).

Na seção anterior falamos da travessia entre o passado e o presente do curso de Pedagogia, contextualizando a profissionalização do pedagogo diante de suas mudanças formativas. Iniciamos esta, também falando de transições, de mudanças, mas agora o nosso ponto de partida é a história do Ensino Profissional no Brasil.

Durante o percurso, entre o ontem e o hoje, identificamos nos aspectos sociais e legais como os caminhos do pedagogo se cruzaram com a Educação Profissional. Para isso, partimos da premissa mencionada por Freire (1985), ao descrever que o nosso futuro se baseia no passado, mas toma forma no presente, pois para saber o que somos e o que seremos, temos primeiro que saber quem fomos.

Desse modo, quando tratamos dos aspectos formativos do pedagogo, percebemos que a sua identidade profissional foi se constituindo de forma que atendessem as exigências sociais de cada período. E, dentre elas, tivemos a Educação Profissional como um dos cenários educativos que contribuíram com a construção da identidade técnica do pedagogo, momento este em que o Curso de Pedagogia teve o seu currículo fragmentado, obedecendo a lógica mercadológica da divisão do trabalho na escola.

Não obstante, ressaltamos que somente a partir das diretrizes curriculares é que tivemos uma política educacional que, de fato, abriu caminho institucional para a atuação do pedagogo nos processos da EP, mas sem iniciativas mais contundentes por parte dos cursos de formação inicial.

Então, na análise dos caminhos já percorridos, constatamos que assim como o curso de Pedagogia, a Educação Profissional também passou por inúmeros processos de transição. Enquanto o ensino técnico e profissional na sua gênese pautava-se numa vertente assistencialista, cuja finalidade da formação era conformar os sujeitos e condicioná-los apenas ao aprender a fazer, num determinismo pragmático.

A Educação Profissional, por sua vez, assumiu uma vertente contrária, comprometida com a formação do sujeito-cidadão que não domine apenas a técnica, mas que se aproprie dos

conhecimentos, entendendo globalmente o processo produtivo. E, ao mesmo tempo, também apreenda e domine o saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões, ou seja, forme o sujeito em sua integralidade (IFRN, 2012).

Sob este ponto de vista, continuamos o percurso, tratando inicialmente da separação entre trabalho e educação, e como a divisão social do trabalho culminou na origem das profissões. Em seguida, nós voltamos para a história da Educação Profissional, para compreender como a intervenção pedagógica foi complementando a formação técnica por meio do trabalho dos pedagogos, e estes, como foram delimitando seu lugar neste campo da educação.

### 3.1 DA TÉCNICA PELA TÉCNICA À INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Saviani (2007), com escopo em Marx, discorre que trabalho e educação sempre estiveram associados por consistirem em atividades especificamente humana, pois é justamente pelo trabalho e pela educação, que o homem se distingue dos animais. Enquanto o “trabalho” animal se dá pelo instinto, pela adaptação ao meio, o homem por sua vez, planeja suas ações e modifica o meio para se adaptar. Isto é, o homem transforma a natureza, através do trabalho, de acordo com as suas necessidades e se constitui como o *homo faber* – o homem que faz. Assim, ainda conforme Saviani:

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Como podemos observar diante do exposto o homem não nasce sabendo produzir, mas é a partir do trabalho e pelo trabalho, ele começa a evoluir, pois não modifica apenas o meio, mas também a si mesmo. O trabalho, desse modo, consiste no modo de agir sobre a natureza.

E nesse processo está presente a indissociabilidade entre trabalho e educação, ou seja, o trabalho como princípio educativo. Para alguns autores, este princípio é uma condição

imperativa, pois ao socializar o fundamento do trabalho como produtor de valores de uso para manutenção da própria vida, além de crucial é uma ação educativa (SAVIANI, 2007; FRIGOTTO, CIAVATA, RAMOS, 2005).

Até então, não havia divisão de classes e todo o trabalho era compartilhado, pois, o homem ao lidar com a terra, com a natureza e na inter-relação com o outro, passaram a se educar e educar as novas gerações. Como infere Freire (1987, p. 39), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Freire (1987) em seu modo de ver a educação, reafirma a importância da interação entre os homens, mas ressalta a intervenção do contexto sobre ela e das relações dos homens sobre si mesmos.

De acordo com Saviani (2007), a educação tem a sua origem do próprio homem e à medida que ocorre a educação, o homem também está desenvolvendo a sua formação. Essa simultaneidade é denominada pelo autor de processo educativo e conclui que entre o trabalho e a educação, o que acontece é uma relação de identidade.

No entanto, no processo de evolução, quando o homem resolve se fixar na terra se estabelece à ideia de propriedade e a criação da propriedade privada suscita a separação entre trabalho e educação. Nesse contexto, se criou a divisão de classes que modifica a educação apregoando-lhe, desde então, a estrutura dualista que destina uma educação para a elite e outro modo de educação, para a classe trabalhadora.

Temos aqui, a gênese da instituição escolar (as escolas paroquiais, catedráticas e monacais), voltada para atividades intelectuais, mas que se destinava apenas aos homens de posse. A escola era considerada o lugar do ócio, ou seja, lugar do não trabalho.

Todo tempo livre se destinava a pensar, a filosofar, a debater e produzir política, possibilitando o desenvolvimento da retórica e da oralidade e que passaria a funcionar como elemento de dominação. Enquanto isso, os não proprietários de terra se dedicavam ao trabalho e tudo que aprendiam se dava pelo fazer, ou seja, a educação vivenciada era pelo e para o trabalho.

De acordo com Brandão (2007), estes aspectos ocorreram quando foram geradas as hierarquias sociais, que também passaram a dividir o saber da comunidade e o seu uso político para a distribuição desigual, reforçando as diferenças entre os homens. Ainda conforme o autor, emergem tipos e níveis de conhecimento que correspondem de forma desigual, os sujeitos em diferentes categorias. E, a educação, passar a qualificar o trabalho social, diferenciando o “homem comum” do “iniciado”.

Nesse cenário onde emerge o antagonismo ocasionado pela divisão de classe, um grupo passa a explorar e exercer domínio sobre o outro, se caracteriza segundo Saviani (1994), uma nova conjuntura na relação escola e produção durante a Idade Média, mas que insiste em perdurar até os dias de hoje.

Conforme a linha de pensamento de Saviani (1994), naquele momento o trabalho deixou de ser escravo e passou a ser servil, pois o modo de produção feudal se contrapôs a vida do campo, dando início às atividades artesanais mais robustas, originando a “indústria” da própria agricultura. Essa nova dinâmica no modo de produção possibilitou a economia feudal certo grau de acumulação, resultando numa atividade mercantil que passou a se concentrar nas cidades. Para o autor, é nesse acontecimento que está à constituição do capital.

Com o advento do capitalismo, a atividade agrícola assumiu de forma mais intensa os moldes industriais, mecanizando a mão-de-obra e o campo passou a se subordinar à cidade. Esta transição afetou diretamente as relações que antes eram parentais, e que passaram a ser sociais com o rompimento do entendimento de comunidade e, conseqüentemente com a tradição da estratificação de classes. Eis a ideia de sociedade!

Para Saviani (1994), este rompimento está vinculado à concepção de liberdade, sendo esta noção o princípio de organização da sociedade moderna, ao se caracterizar na ideologia liberal, onde cada sujeito é livre para ter posse da sua própria propriedade. Assim, a liberdade esta tenuamente vinculada à ideia de posse da propriedade. E uma sociedade de proprietários livres. Entretanto, considera-se o trabalhador como proprietário da força de trabalho e que vende essa força de trabalho mediante contrato celebrado com o capitalista. E o autor ainda declara que:

Isto é posto em evidência pelo fato de que a sociedade deixa de se organizar segundo o direito natural, mas passa a se organizar segundo o direito positivo, um direito estabelecido formalmente por convenção contratual. E por isto que os ideólogos da sociedade moderna vão fazer referência ao chamado contrato social e à sociedade como sendo organizada através de um contrato e não por laços naturais (SAVIANI, 1994, p. 4).

Para Marx (1980), essa liberdade apresentada pela sociedade capitalista possui duas vertentes. De um lado, o homem trabalhador torna-se livre do seu vínculo com a terra, pois deixou de produzir para a sua própria subsistência, ou seja, o produto do trabalho do homem começou a se tornar alheio ao próprio trabalhador, pois a terra lhe foi privada. Do outro, passa a usufruir da liberdade para vender a sua força de trabalho, mas pela via da alienação deste trabalho, submetendo-o a exploração e a desvalorização da mão-de-obra.

Freire (1987, p. 36) denuncia essa exploração como a violência dos opressores e não acredita que haja liberdade dessa maneira. Para ele, os trabalhadores são usurpados e ao vender o seu trabalho, também vendem a si mesmos. Desse modo, “dizer que os homens são pessoas e como pessoas, são livres e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa”. Ao analisar este contexto, apreendemos que a sociedade moderna não apenas dilui o vínculo do trabalhador com a terra, como aliena o trabalho em mercadoria geradora de lucro.

Manfredi (2002) apresenta esse momento histórico como um período de metamorfose do trabalho, que por sua vez, passa de autônomo e independente para o controle do capital por meio do trabalho assalariado e dependente. E com esta nova relação estabelecida, ocorre à divisão social do trabalho e, conseqüentemente, a criação das profissões.

Diante da divisão do trabalho, a necessidade de capacitação do trabalhador se torna um mecanismo fundamental para o aumento da produtividade. Mas para garantir não apenas o aumento dessa produtividade e também a qualidade do serviço, esta capacitação passava a depender da formação escolar e profissional.

Este fator ampliou as exigências à instituição escolar à época, pois a ciência passou a ser incorporada ao processo produtivo, disseminando códigos formais e de escrita. Os direitos passam a ser registrados por escrito, diferentemente do direito natural e espontâneo, que ora era transmitido pelos costumes e passa a converter a escrita numa necessidade generalizada, tendo em vista que não existe uma ciência oralizada. Sob este ponto de vista, a escola sofre uma hipertrofia ao incorporar as funções educativas que ocorriam fora do seu âmbito. (SAVIANI, 1994).

A forma escolar passou a ser a única forma de se conceber a educação, tornando-a hegemônica diante da educação informal e não-formal, que passaram a ser secundárias e desenvolvidas a imagem e semelhança da própria escola. Nesse viés, consideramos que a instituição escolar passa a funcionar como uma fábrica de cidadãos, paradoxalmente desempenhando um papel central na integração social ao mesmo tempo em que prepara para a inserção na divisão social do trabalho, reforça ainda mais o seu caráter dualista (CANÁRIO, 2005).

O saber era necessário aos trabalhadores, mas apenas o conhecimento básico para a vida em sociedade e ampliação de suas habilidades profissionais de forma que possibilitasse sua inserção no mercado de trabalho, isto é, configurando o saber como força produtiva. A partir de então, o mínimo de instrução passou a garantir a ordem na sociedade, porque o saber em demasia designava poder e a força produtiva era propriedade privada da burguesia.

Essa ideia, foi fortemente influenciada pelo economista, filósofo escocês e fundador da escola clássica, Adam Smith (1723-1790), ao declarar que a instrução para os trabalhadores deveria ocorrer, porém, em doses homeopáticas, como forma de conservar a sociedade capitalista, de classes, por meio da educação: “A fim de evitar a degradação completa da massa do povo, originada pela divisão do trabalho, A. Smith recomenda o ensino popular pelo estado, embora em doses prudentemente homeopáticas” (SMITH apud MARX, 1985, p. 285).

A partir desse momento, o capitalismo passou a estabelecer para a escola finalidades específicas aos interesses mercadológicos. E, ao modificar os objetivos e valores da educação, condicionam não apenas os sistemas de ensino, como também os trabalhadores. Todavia, ao mesmo tempo e que se tornou almejada, era simplificada pelos donos do capital por meio da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual.

O tipo de relação imposta pelo capital, não se usa a força coercitiva, mas uma dominação pela palavra. A escola exerceria essa força por meio do que podemos denominar de violência simbólica, assumindo a função de Aparelho Ideológico do Estado (AIE), como discorre Althusser:

[...] a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, afim de que possam assegurar também, “pela palavra” a dominação da classe dominante [...] A reprodução da força de trabalho tem, pois como condição *sine qua non*, não só a reprodução da “qualificação” desta força de trabalho, mas também a reprodução da sua sujeição à ideologia dominante ou da “prática” desta ideologia (ALTHUSSER, 1980, p. 22).

O excerto do Althusser (1980), mostra claramente como age o Estado, que impõe sua mão invisível por meio das políticas educacionais, que portadoras de intencionalidades, determinam o tipo de sujeito a ser educado. É importante ressaltar que esta coerção ocorre de modo semelhante e até mais intenso sobre os formadores, no caso pedagogos e professores, pois são eles os agentes diretos da transferência de tais ideologias.

Entretanto, os agentes educativos podem aderir ou resistir as prescrições normativas do sistema escolar e formular, coletivamente, práticas formativas que inovem em razão de um outro tipo de educação para a sociedade. Para Saviani (2014), é nesse quadro que o pedagogo se situa como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital. Para este autor:

[...] o pedagogo tanto pode desempenhar o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o status quo, quanto pode desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade (SAVIANI, 2014, p. 2).

Para o autor, o pedagogo não pode assumir esta postura de neutralidade, pelo contrário precisa contribuir com a transformação da sociedade, contextualizando o processo histórico para evidenciar as contradições da estrutura do sistema educacional. E assim, mudar a correlação de forças para que se construa uma sociedade que liberte a classe subjugada da situação de dominação.

Por isso, a educação é considerada um ato político, pois sempre está posicionada no campo da correlação de forças. Por outro lado, a educação também é técnica. Duas funções distintas, mas inseparáveis, onde a função técnica da educação está a serviço da política, pois mesmo que desenvolva atividades estritamente técnicas, continua cumprindo seu papel político. Entretanto, embora haja essa separação entre quem desempenhava as funções intelectuais das funções instrumentais, o educador no seu desenvolvimento profissional vai assumindo uma postura neutra ou de não-neutralidade, conforme suas experiências formativas e profissionais.

Conforme Saviani (2014), limitar a educação a mera função técnica significa dizer que é coloca-la a serviço dos interesses dominantes. Em contrapartida, assim como o curso de Pedagogia, a Educação Profissional possui um histórico que demarca a fragmentação e a subordinação aos interesses político-econômicos do Brasil, ao se basear numa dualidade estrutural, ou seja, uma formação intelectualizada e outra voltada para a formação profissional, como aponta Kuenzer (2007, p. 27):

[...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil, constituiu-se historicamente a partir da categoria estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar funções intelectuais e instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzido no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão de um lado, e de execução por outro.

Nessa perspectiva, a Educação Profissional a partir de inúmeras legislações vem se configurando em políticas que se voltam para as demandas de uma sociedade marcada por

interesses antagônicos entre as suas classes sociais. No entanto, nos últimos anos vem buscando desenvolver um projeto que intenta promover uma educação mais equânime e igualitária a partir da ampliação de direitos às classes trabalhadoras do país.

Desse modo, para compreender como a atuação técnica do pedagogo foi se inserindo na EP, é necessário também saber como se deu a divisão social do trabalho na escola, pois temos em vista que as necessidades educacionais emergem sempre das demandas da sociedade.

Nesse viés, Manfredi (2002, p. 39) afirma que a origem da divisão social do trabalho está na “formação de grupos homogêneos de pessoas e instituições que constituíram as corporações de ofício, posteriormente substituídas pelos grupos ocupacionais ou profissionais”. Conforme a autora:

[...] as profissões surgem, por um lado, das preocupações com a satisfação das necessidades advindas com a transformação dos processos produtivos e, por outro lado, da crescente complexidade e diversificação das funções de comando, de controle, de defesa e de preservação social, nas diferentes formações sociais. (MANFREDI, 2002, p. 39).

Como podemos ver no exposto pela autora, as profissões vão sendo criadas, modificadas e até mesmo substituídas a partir das necessidades que emanam dos processos produtivos. No caso do pedagogo, verificamos seu aspecto fundante nas transformações do processo produtivo e, traremos também, de modo mais geral, os aspectos que permeiam a história da Educação Profissional, tentando identificar os marcos legais entre estes dois elementos.

A Educação Profissional, por sua vez, teve seus primeiros registros, conforme Cunha (2002) e Manfredi (2002), no período colonial, mas sem propostas de ensino sistematizadas, haja vista que naquela época prevalecia uma educação propedêutica, destinada apenas para a elite, objetivando a formação de seus dirigentes.

Com a transição de Colônia para Império, de acordo com Manfredi (2002), iniciou-se um novo modelo de economia com a implantação de atividades e de empreendimentos industriais estatais e privados, como forma de atender as demandas que emergiram com a instalação da corte portuguesa no Brasil. De acordo com a autora, ao mesmo tempo que se gestou a formação do Estado Nacional, se constituiu o aparelho educacional escolar que manteve a mesma estrutura por mais de um século. Para ela, houve um dismantelamento do sistema educacional gestado pelos padres jesuítas, no entanto, este fato não impediu que a educação fosse rearticulada por meio de iniciativas privadas e confessionais.

De acordo com o Parecer nº 16, de 21 de janeiro de 1999, do Conselho Nacional de Educação, a primeira ação que se destina ao ensino profissional ocorreu em 1809, quando por meio de um decreto instituído pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI, foi criado o Colégio das Fábricas, com a abertura do funcionamento de indústrias manufatureiras nas terras brasileiras.

Após a criação do Colégio das Fábricas, no decorrer do século XIX, inúmeras outras iniciativas privadas de ensino profissional foram sendo criadas com o intuito de atender aos desvalidos da sorte, ou seja, as crianças pobres e órfãs desprovidas de condições socioeconômicas satisfatórias, assumindo um caráter puramente assistencialista.

As instituições de ensino profissional ofereciam o Ensino das Primeiras Letras, mas a preparação para o trabalho detinha a maior preocupação, sendo ensinados ofícios como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, dentre outras atividades manuais. Assim, a formação profissional passa a ser destinada às classes menos favorecidas da sociedade, demarcando o caráter dualista da educação, a partir da distinção entre aqueles que detinham o saber e tinham acesso ao ensino propedêutico, e àqueles que executavam os trabalhos manuais, sendo formados *no e para* o trabalho.

Ressaltamos também, que esta característica que marca o início da história da Educação Profissional, foi responsável pelo preconceito, deixando marcas profundas nos trabalhadores artesãos que sempre estiveram condicionados a uma condição social inferior. Isso ocorreu, tendo em vista, que o ensino acadêmico era visto como algo desnecessário para os trabalhadores e para a formação da mão-de-obra, mesmo estes consistindo na maior parcela da população.

De acordo com Kuenzer (2007), somente no início do século XX, a Educação Profissional teve a sua institucionalização no Brasil assumida pelo Estado. Datada três décadas anteriores a criação do Curso de Pedagogia, quando o então presidente Nilo Peçanha, assinou o Decreto nº 7.566 em 23 de setembro de 1909 e criou, inicialmente, dezenove Escolas de Aprendizes Artífices que estavam subordinadas à época, ao Ministério dos Negócios, Indústria e Comércio. Dentre as quais, foi fundada a Escola de Aprendizes Artífices em Natal, no ano de 1910.

Fotografia 3 – Escola de Aprendizes Artífices em Natal (1910)



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2018).

Segundo a autora, neste contexto o desenvolvimento industrial ainda era inexistente e nas escolas permaneciam o caráter moralizador de repressão, destinada à educação para o trabalho aos desvalidos da sorte como alternativa para tirá-los da rua e tornando-os úteis à sociedade. Cunha (2000, p. 24) também discorre sobre esta preocupação ao afirmar que:

O ensino profissional para os desvalidos era visto por essas correntes de pensamento (liberalismo e positivismo) como uma pedagogia tanto preventiva como corretiva. Enquanto pedagogia preventiva, propiciaria o disciplinamento e a qualificação técnica das crianças e dos jovens cujo destino era evidentemente o trabalho manual, de modo a evitar que fossem seduzidos pelo pecado, pelos vícios, pelos crimes e pela subversão político-ideológica. Ademais, nas oficinas das escolas correccionais, o trabalho seria o remédio adequado para combater aqueles desvios, caso as crianças e os jovens já tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas.

As escolas de aprendizes assumiam a finalidade educacional de formar operários e contramestres, utilizando o ensino prático e o conhecimento técnico como metodologia. As aulas destinadas aos menores, ocorriam em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos conforme a necessidade do Estado da Federação onde cada escola funcionasse, considerando as especialidades das indústrias locais. A autora ainda expõe, de acordo com o Decreto, a criação de cursos noturnos obrigatórios, sendo o curso primário para analfabetos e outro de desenho, como atividade integrada a cada escola (MANFREDI, 2002).

Para acompanhar estas demandas das Escolas de Aprendizes e Artífices, o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 orientou a criação de novas funções ao determinar a

presença de um diretor, um “escriptorario”, mestres-oficinas, porteiro contínuo e também um inspetor agrícola. Cada ofício possuía uma atividade específica e, nos sinaliza, a instituição de novos agentes educativos na escola e de atividades não-docentes, como o caso do diretor e do inspetor agrícola que eram responsáveis por ações de caráter burocrático e de controle. Já aos mestres-oficinas estavam designadas as atividades docentes de ministrar o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários a aprendizagem de um ofício pelos menores.

O Decreto não sinaliza nesse momento uma função específica para o acompanhamento didático-pedagógico, como atualmente é exercida pelos pedagogos e técnicos em assuntos educacionais nas instituições de Educação Profissional. O que se observa na legislação é uma preocupação apenas com o ensino de técnicas. Consequentemente, não havia ainda um interesse com a natureza do trabalho pedagógico nas escolas profissionais<sup>7</sup>.

A autonomia administrativa e pedagógica das escolas era inexistente, tendo em vista que o regimento interno era expedido pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, bem como o orçamento e os programas para os cursos sistematizados pelo diretor de acordo com sugestões do mestre-oficina e que deveriam ser aprovados pelo ministro. Para Coutinho (2016), os planejamentos dos cursos se apresentam como ações significativas, embora centralizadas no diretor, pois já seria um prenúncio para atividades de coordenação criadas posteriormente.

De acordo com Kuenzer (2011), a concepção de trabalho na organização escolar foi sendo gerida pelo e no próprio interior do processo de trabalho capitalista, ou seja, fragmentado e heterogerido. Podemos dizer, que se iniciava a construção de uma sociedade do trabalho e, para isso era necessário disciplinar a infância ao projeto econômico do país, isto é, construir uma sociedade disciplinada, apta a cumprir ordens.

Em 1911, o Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911, ampliou alguns aspectos da regulamentação anterior, instituindo em seu décimo artigo novos cargos para o ensino profissional e descrevendo suas atribuições e remuneração. A partir de então, foram incluídos um professor ou professora para o ensino primário, um professor de desenho, um mestre para cada oficina ofertada, um porteiro contínuo e dois serventes, como podemos observar neste excerto: “Cada escola de aprendizes artífices terá um director, um escriptorario, um professor

---

<sup>7</sup> A ideia pedagógica vigente neste período consistia na pedagogia tradicional. O papel da escola era preparar o sujeito para assumir uma posição social e, para isso, o conteúdo de ensino era enciclopédico e transmitido por meio da exposição e memorização. O aluno era um mero memorizador e reproduzidor das ideias e, consequentemente, a aprendizagem era mecânica, punitiva e classificatória (LIBÂNEO, 1990).

ou professora do curso primario, um de desenho, um mestre para cada officina, um porteiro-contínuo e dous serventes” (BRASIL, 1911).

O decreto também apresenta, de forma desvalorizada, a função de Adjunto para o substituir o professor, em situações de falta ou impedimento no artigo 17 ao discorrer que “Compete aos adjuntos de professor e ajudantes de mestres de officinas: *Paragrapho unico*. Auxiliar os respectivos professores e mestres de officinas nos seus trabalhos, de accôrdo com as instrucções por elles recebidas”. Magalhães (2016), em sua percepção, o adjunto ao substituir o professor, secundariza a sua função, o que reforça a ideia de que o ensino só acontece no espaço da sala de aula e exercido pelo docente. Para ela, na atribuição do auxiliar, fica evidente a ausência de autonomia e a condição subalterna do professor.

Para a autora o Decreto representa um modelo autoritário, de controle disciplinar sistemático, tendo como pressuposto a organização fragmentada e hierarquizada do modelo taylorista de produção. Naquela época, o contexto era marcado pela imposição da moral, assegurando o disciplinamento e a ordem, dentro e fora da escola e, justificou, paulatinamente, a contração de profissionais que fizessem esse controle no âmbito escolar.

Coutinho (2016), por sua vez, ao fazer a análise do Decreto, assevera que a grande preocupação era com a eficácia do ensino, com o controle das atividades e o disciplinamento dos alunos, especialmente pela figura do diretor, pois as ações definidas no documento referem-se mais as questões administrativas do que as pedagógicas. Isso porque, segundo a autora, não há uma figura específica para tratar das questões pedagógicas não seria possível, tendo em vista que a criação do Curso de Pedagogia e de didática ocorreu apenas em 1939.

Nos dois decretos referentes à Escola de Aprendizes e Artífices, não há uma figura específica voltada para as questões da coordenação do trabalho pedagógico, pois este não seria possível, uma vez que a criação do curso de pedagogia e de didática tem seu marco de criação em 1939. Percebemos, a partir da leitura da legislação, que nesse período não havia preocupação com as questões pedagógicas no campo do ensino e muito menos com a formação de professores, reservando como principal objetivo da educação destinar-se aos “desvalidos”, a fim de alcançar dois aspectos: a técnica profissional e os valores da ordem e da disciplina (COUTINHO, 2016, p. 21).

No entanto, temos uma leitura um pouco diferente da regulamentação em questão. A preocupação com a ordem, refletia os interesses vigentes à época, mas quando o decreto demonstra uma apreensão em relação ao controle das atividades e a eficácia do ensino, percebemos tais aspectos como o início de uma futura preocupação pedagógica, que

culminaria, inclusive, na necessidade profissional de um coordenador pedagógico, fomentando a criação do curso de Pedagogia.

Quando se estabelece uma intencionalidade ao requerer a eficácia do ensino, que consiste em atingir os objetivos num pequeno espaço de tempo, este aspecto se trata de uma questão pedagógica. Há uma sistematicidade e a preocupação prévia para as ações a serem desenvolvidas. Há uma relação de ensino e de aprendizagem, aspectos que segundo Libâneo (2010), caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizados numa perspectiva de formação para o trabalho.

Para Ferreira (2008, p.178), mesmo havendo uma imprecisão da categoria pedagógico, ela defende a ideia de que “pedagógico é todo o pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento. Porém, não é pedagógico o pensar-agir, muito bem organizado, incoerente com a experiência de produção do conhecimento dos sujeitos da aula”. A autora ainda considera que o pedagógico consiste na associação do tempo e do trabalho realizado pela escola, tendo como objetivo a produção do conhecimento.

Manfredi (2002) relata que neste período havia uma incipiente organização fabril e o manuseamento de uma tecnologia menos sofisticada, não requeriam um rigor técnico por parte da maioria de trabalhadores, pois a aprendizagem acontecia no “chão da fábrica” na troca de experiências. Contudo, ela ressalta que, conforme as demandas técnicas foram se tornando eminentes, as associações de trabalhadores passaram a se preocupar com a oferta de práticas de formação mais organizadas.

A partir do exposto de Manfredi (2002), podemos dizer que embora de modo rudimentar, o ensino profissional produzia conhecimentos técnicos/práticos. Logo, há indícios de uma preocupação pedagógica. Estes aspectos demonstram que a Educação Profissional, assim como o ensino regular, foram incorporando ao longo do tempo, conquistas frágeis, numa caminhada histórica cansada, mas resistente.

A ideia da perpetuação das classes e à sua restrição ao desenvolvimento da conscientização política, não ocorre grandes mudanças na estrutura do ensino profissional e as atribuições dos agentes escolares não-docentes, continuam periféricas ao ensino, conforme Magalhães (2016) relata em sua pesquisa. As prescrições legais, por meio do Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918, se dão na forma de ingresso dos funcionários, que passa a ser através de concurso e a descrição das atribuições de cada cargo.

Desse modo, para o cargo de diretor, o concurso passa a exigir comprovação da idoneidade moral e técnica e, para os cargos de professor, adjunto, mestres e contramestres de oficinas o certame ocorria mediante a prova prática. Só não há descrições para a forma de

ingresso dos funcionários não-docentes, conforme o disposto nos artigos 18 a 20. A não descrição da forma de ingresso dos demais trabalhadores não-docentes, apenas reitera a marginalização desses profissionais, uma vez que, sem pré-requisitos definidos supõe-se que o cargo poderia ser exercido por uma pessoa sem a qualificação e experiência necessárias à função.

De acordo com Magalhães (2016), estes aspectos nos ajudam a compreender como se delinea a realidade desses profissionais. Enquanto as aulas do curso primário e de desenho eram de responsabilidade do professor normalista e especialista, as oficinas de ensino profissional eram ministradas por mestres leigos com experiência prática, isto é, os contramestres advindos do setor produtivo.

Essa conjuntura, segundo Ghiraldelli Junior (2009) se mantém ainda fortemente entre as décadas de 1930 e 1940, período marcado pela transição do modelo econômico agroexportador para o industrial, sendo necessário o fortalecimento deste último. Em 1931, a Reforma do então ministro Francisco Campos, regulamentou e organizou o ensino secundário, bem como instituiu o ensino profissional comercial. No entanto, manteve a dualidade estrutural da educação brasileira, onde os filhos da elite ao cursarem o ensino primário e secundário propedêutico, poderiam ingressar no ensino superior.

Os filhos dos trabalhadores e/ou os próprios trabalhadores por sua vez, tinham acesso ao curso primário que já vinha acompanhado do curso técnico profissional: o normal, o técnico agrícola ou técnico comercial; poderiam ter prosseguimento no ensino secundário, consistindo numa formação exclusiva para o mundo do trabalho. Dessa forma, enquanto um modelo permitia uma formação acadêmica que cindia de ações instrumentais, a outra se baseava no saber-fazer, ignorando o desenvolvimento de habilidades físicas e psicossociais (MANFREDI, 2002; CUNHA, 2000).

Em 1937, com a outorga do Estado, uma nova constituição tratou, pela primeira vez, das denominadas “escolas vocacionais e pré-vocacionais”, destinadas as classes menos favorecidas da sociedade, sendo considerada um dever do Estado. Assim, as escolas profissionalizantes mantinham o objetivo de qualificar a mão de obra, consistindo num papel estratégico para o desenvolvimento do país, característica típica de governos no estado capitalista moderno.

No âmbito das novas demandas da economia urbano-industrial, a prescrição da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, transforma as Escolas de Aprendizizes e Artífices em Liceus Industriais, designando ao ensino profissional, a adequação da qualificação dos trabalhadores.

Neste sentido, qualificar era saber-fazer e, para tal, não precisava pensar muito e nem compreender os processos de produção, apenas fazer! Essa compreensão dialoga bem com as ideias de Adam Smith (1988) e Enguita (1989), quando discorrem que é preciso educar cidadãos, mas não em demasia. O essencial para aprender é respeitar a ordem social sem questioná-la, apenas o necessário para compreender o seu lugar na sociedade sem interesse em desfrutar o que não lhe está designado. A educação lhe era recomendada em pequenas doses, apenas na justa medida para desenvolver o capital.

É nesse contexto e com esse entendimento de educação que o curso de Pedagogia é criado, conforme descrevemos na seção anterior. E é também neste momento da história, que se iniciam as possíveis aproximações entre o ensino profissional e os especialistas da educação que passam a ser formados no referido curso e atuar no ensino profissional, na função de orientador educacional.

Um conjunto de Leis Orgânicas da Educação Nacional, configuraram a chamada Reforma Capanema, são consideradas um marco para a Educação Profissional e também para o nosso estudo, pois temos nessa legislação a primeira referência para um trabalho estritamente pedagógico, com sujeitos destinados à essa função específica.

Dentre as mudanças designadas a EP, as Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/1942) e do Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942), transformam os Liceus em Escolas Industriais e Técnicas e, passam a oferecer a formação profissional equivalente ao secundário.

Também inicia formalmente o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do país como um todo. Os alunos formados nos cursos técnicos, com o direito reconhecido, ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação. É nesse cenário, que se insere o Orientador Educacional nos sistemas de ensino, incluindo também, as escolas técnicas, como podemos verificar nos artigos 50, 51 e 52 da Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942:

Art. 50. Instituir-se-á, em cada escola industrial ou escola técnica, a orientação educacional, que busque, mediante a aplicação de processos pedagógicos adequados, e em face da personalidade de cada aluno, e de seus problemas, não só a necessária correção e encaminhamento, mas ainda a elevação das qualidades morais.

Art. 51. Incumbe também à orientação educacional, nas escolas industriais e escolas técnicas, promover, com o auxílio da direção escolar, a organização e o desenvolvimento, entre os alunos, de instituições escolares, tais como as cooperativas, as revistas e jornais, os clubes ou grêmios, criando, na vida dessas instituições, num regime de autonomia, as condições favoráveis à educação social dos escolares.

Art. 52. Cabe ainda à orientação educacional velar no sentido de que o estudo e o descanso dos alunos decorram em termos da maior conveniência pedagógica. (BRASIL, 1942, grifo nosso)

Como se observa, o trabalho do Orientador Educacional tinha uma função direcionada exclusivamente ao aluno e, buscava, promover a sua adaptação à escola, por meio da orientação de normas e valores, mas também a sua profissão. Atribui com isto, o caráter social da EP, sendo o Orientador Educacional e agente socializador.

De acordo com Medeiros (2011), esse trabalho era denominado de “práticas educativas”, tornando-se obrigatórias no currículo dos cursos industriais, de maestria, técnicos e pedagógicos. Para os professores de Práticas Educativas (disciplina de orientação ocupacional e vocacional) e das disciplinas teóricas de Cultura Geral e Técnica, fora instituído um regime de trabalho de dezoito horas semanais.

Percebemos, nesta conjuntura, uma preocupação mais pedagógica com o ensino profissional. Estes aspectos refletem as demandas que emergiam na sociedade e, conseqüentemente, ocasionam novas necessidades educacionais. Com isso, há uma ampliação da divisão do trabalho educativo, exigindo novos profissionais na escola para atender as carências.

No contexto da Escola Industrial de Natal, Medeiros (2011) menciona que a instituição pôde contar, pela primeira vez, com uma equipe médica para atendimento dos alunos, como também com outras funções de apoio administrativo. Ao corpo docente, em relação as atividades próprias da vida acadêmica, estavam sob sua responsabilidade:

[...] preparar e integrar as bancas dos concursos, dos exames vestibulares para admissão de candidatos aos cursos industriais, das provas parciais e finais dos alunos, organizar e supervisionar as exposições anuais de artefatos produzidos nas oficinas, preparar o quadro de honra para premiação dos melhores alunos ao final do ano letivo, proferir palestras cívicas nas reuniões quinzenais do Centro Lútero-Recreativo Nilo Peçanha, orientar seus membros nas reuniões da agremiação, bem como os alunos integrantes do Corpo de Vigilantes (MEDEIROS, 2011, p. 74).

O fato que nos chamou atenção neste excerto, é que nesta época quem desenvolvia o trabalho que hoje é desenvolvido pela equipe técnica-pedagógica, constituída pelos pedagogos, era exclusivamente os professores. Nesta perspectiva, os docentes tinham outras preocupações além do ensino e diante das exigências da sociedade, que refletiam no mercado de trabalho, a contratação de novos profissionais foi necessária para atender as demandas pedagógicas naquele momento. Conforme Libâneo (2010), a atuação do pedagogo escolar é

substancial no auxílio aos professores, para que estes possam ter um melhor desempenho no planejamento de suas aulas, em relação aos conteúdos, métodos, técnicas e formas de organização.

De acordo com Coutinho (2016), mesmo a lei que tratava da presença do Orientador Educacional tendo sido criada no início dos anos de 1940, teve essa função assumida pela primeira vez no Rio Grande do Norte apenas em 1950. Na ocasião, quando um professor que ministrava a disciplina de Desenho de Móveis, precisou realizar um curso de aperfeiçoamento em Orientação Educacional na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro.

O curso de aperfeiçoamento, na verdade, foi uma alternativa adotada na época para suprir o caráter marcante de técnicos sem formação. Foram ofertados por iniciativa do governo, possibilidades formativas de cunho inicial, para atuação no contexto da Educação Profissional. Desse modo, a Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Integral (CBAI), atrelada à Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID), tendo em vista o estabelecimento de um acordo com órgãos norte-americanos, para a formação de professores no campo da EP, ofertou um curso que contemplou disciplinas pedagógicas.

Essa formação pedagógica dos professores era realizada externamente das escolas técnicas, como descreve Medeiros (2011) fazendo menção à escola de Natal:

Numa primeira fase, a CBAI concentrara sua atuação no Rio de Janeiro, embora organizando cursos de férias em diferentes capitais. Até janeiro de 1951, em torno de 50 diretores haviam feito curso e viajado aos Estados Unidos – incluindo Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, diretor da Escola Industrial de Natal –, e cerca de 600 professores tinham sido treinados nas áreas de organização e normas do ensino industrial, gestão, legislação, supervisão escolar, didática, orientação e prática de ensino em oficinas (MEDEIROS, 2011, p. 78).

Como podemos perceber, a técnica pela técnica já não atende as demandas do mercado de trabalho e uma compreensão mais pedagógica do processo de ensino-aprendizagem começa a ser necessária no campo da EP. Ressaltamos, inclusive nos reportando a Coutinho (2016), que a função de Orientador Educacional era assumida por docentes, porque neste período, o curso de Pedagogia formava apenas os professores das Escolas Normais e/ou os especialistas da educação. Estes, geralmente assumiam os cargos de direção nas escolas.

Então, durante os anos de 1950, sintetizamos entre os aspectos mais relevantes da EP: a equivalência entre os estudos acadêmicos e os profissionais, estabelecendo uma possível ponte tanto entre os dois tipos de ensino, quanto entre os ramos dos cursos profissionalizantes; a Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950, permitiu que egressos de cursos

profissionais prosseguissem em estudos superiores, por exames das disciplinas não estudadas e comprovassem “possuir o nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos”; e, a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, com regras para a aplicação desse regime de equivalência, foi regulamentada pelo Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953.

Para Coutinho (2016), a década de 1960 foi considerada marcante para a Educação Profissional no Estado do Rio Grande do Norte em virtude da crescente urbanização da cidade de Natal, que necessitou fortemente a qualificação profissional de trabalhadores, inclusive para atender mesmo em pequena escala, as demandas do “ouro negro”. A atividade petrolífera consistia num novo segmento de produção de capital, com a criação da empresa estatal Petróleo Brasileiro S. A., popularmente conhecida como Petrobras.

Entre os anos de 1956 e 1961, tivemos uma relação mais estreita entre Estado e economia, com o advento da indústria automobilística que se tornou o grande ícone da indústria nacional. Por conseguinte, houve investimentos nas áreas de infraestrutura, especialmente na produção de energia e no transporte, bem como na formação de profissionais orientados pelas metas de desenvolvimento do país.

Este período também marca a promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual equiparou, para todos os efeitos, o ensino profissional ao acadêmico. E a transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias. As instituições ganharam autonomia didática e de gestão, alinhadas ao MEC e passaram a ser denominadas Escolas Técnicas Federais, intensificando gradativamente, a formação de técnicos: mão-de-obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

No contexto da ETFERN, mais especificamente em 1964, ocorre a primeira contratação de uma orientadora educacional, Maria Elza Fernandes Sena, aluna da década de 1940 da Escola Normal de Mossoró/RN (COUTINHO, 2016). O que percebemos é que ainda não havia a exigência da formação no Curso de Pedagogia para exercer o cargo de orientação educacional no contexto da EP.

Segundo Medeiros (2011), a ETFERN desenvolvia um trabalho diferenciado, ainda como Escola Industrial, pois tinha a preocupação em dar certas lições de etiqueta aos alunos advindos de famílias humildes. A finalidade era instruí-los de forma que desenvolvessem um comportamento apropriado a dinâmica escolar. A autora também menciona a existência de uma equipe de assessores pedagógicos, sob a gestão do professor João Faustino.

Pereira, Sousa e Medeiros Neta (2014, p.15), ressaltam que a Orientação Educacional é estabelecida na ETFERN, antes mesmo da lei que criaria as habilitações no Curso de

Pedagogia, por meio da Reforma do Ensino Superior com a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Elas relatam que a Orientação Educacional era desenvolvida “por um grupo de orientadores educacionais e assistentes sociais, sob de atendimentos individuais e aplicação de testes vocacionais, numa perspectiva cognitivista”, convergindo com o exposto por Medeiros (2011).

O Brasil, a partir dos anos de 1964, passa a ser conduzido pela outorga do regime militar, passa por uma modernização produtiva à custa do endividamento externo. Com a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para o então chamado ensino de primeiro e de segundo graus, tornou obrigatória a profissionalização para o segundo grau (atual ensino médio), supostamente para eliminar o dualismo existente entre uma formação acadêmica – clássica e científica e a profissional.

O Conselho Federal de Educação, pelo Parecer CFE nº 45, de 12 de janeiro de 1972, regulamentou a profissionalização no nível técnico, fixando habilitações com os respectivos “mínimos curriculares profissionalizantes”, que deveriam compor a parte diversificada dos cursos. As mudanças tinham a dupla finalidade de atender as necessidades do mercado, por técnicos de nível médio e o de conter a pressão das classes populares por acesso ao ensino superior, de forma que suprisse a carência das classes populares no acesso à cultura letrada.

Este período marca um cenário de profundas mudanças nas políticas de educação profissional: com a compulsória medida de transformar todo o currículo do segundo grau em técnico-profissional; o estabelecimento de um novo paradigma de formar técnicos sob o regime de urgência; o aumento expressivo nas escolas Técnicas Federais do número de matrículas e implantação de novos cursos técnicos. Até então, a formação profissional estava limitada ao treinamento para produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semiqualeificados. Em relação ao acompanhamento técnico-pedagógico, Coutinho (2016, p. 26) relata que:

Nessa década, inicia-se a contratação tanto do técnico em assuntos educacionais, como do pedagogo docente com habilitação em orientação educacional (que atuava especialmente na disciplina curricular de orientação educacional), para a realização de um trabalho que, embora organizado por habilitações, apresentava-se com uma atuação mais ampla, atendendo aos alunos, professores, pais e também de assessoria à gestão, além de ser agentes presentes na construção dos documentos oficiais. Essa perspectiva de uma atuação mais ampla, vivenciada a partir da década de 1970, permanece até os dias atuais.

A contratação dos técnicos em assuntos educacionais na década de 1970, ocorre paralelamente com a transição dos aspectos formativos do Curso de Pedagogia, que fragmentaram o currículo ofertando diferentes habilitações (Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar) ao profissional pedagogo, diferenciando a formação. Importante salientar, que os TAEs e pedagogos, desde então, realizam em conjunto suas atividades, sendo que os primeiros podem ter sua formação tanto em Pedagogia, como em outra licenciatura.

Neste momento, cessa aquele acompanhamento aos alunos por meio da Disciplina de Orientação e Vocacional. O orientador passou a ser contratado, de acordo com relatos de uma pedagoga do CNAT, para controlar o comportamento dos alunos e, o supervisor para fiscalizar o trabalho dos professores, pois eram uma espécie de “olhos do Estado” dentro das instituições de ensino.

De acordo com Carvalho (2014), a função de supervisão foi criada com a industrialização, onde se objetivava o aprimoramento dos aspectos qualitativos e quantitativos da produção. Essa ocupação foi, posteriormente, incorporada pelo sistema educacional intencionando a mesma produtividade na escola, como ocorria na indústria. Desse modo, a figura do supervisor nas fábricas era definida pela inspeção, repressão, checagem e monitoramento das ações trabalhistas, numa relação imbuída de autoritarismo e de reprodução.

A relação que se instaura na escola com o supervisor escolar e os professores ocorria por meio da violência simbólica, que é definida por Bourdieu (1996, p. 16) como “[...] uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer”.

Naquela época, os supervisores ao reproduzir na escola as atribuições do supervisor das fábricas, não só atendiam as determinações políticas, como também permitiram uma ruptura entre o trabalho pedagógico e as atividades de magistério dos professores. Desta forma, estas características ocasionaram uma fissura que ainda dificulta o trabalho do pedagogo como articulador entre as questões administrativas e didático-pedagógicas, na escola e não diferentemente no campo da EP.

Segundo Coutinho (2016), na década de 1980 na ETFRN, o trabalho de coordenação pedagógica contava tanto com a presença do pedagogo, como com a presença dos TAEs e dos Professores de 1º e 2º graus, realizando ações que atualmente são designadas com algumas particularidades, apenas aos pedagogos. Estes profissionais, estavam administrativamente

ligados ao Departamento de Pedagogia e Apoio Didático, que seriam os “assessores pedagógicos”, mencionados por Medeiros (2011), anteriormente. Deste modo, eles estavam distribuídos, conforme Coutinho (2016, p. 64, grifo nosso), da seguinte maneira:

- Equipe de Serviço Social: composta por médicos, enfermeiros, odontólogos, psicólogos e assistentes sociais. Com o foco no atendimento individual aos alunos nas referidas áreas.
- Equipe de Supervisão Pedagógica: composta por pedagogos com habilitação em supervisão pedagógica e por técnicos em assuntos educacionais, à época todos licenciados. Esse grupo tinha como foco principal o trabalho com o professor, realizando uma vez por semana em reuniões pedagógicas com os professores em cada curso ou sob demanda que poderiam surgir no dia a dia.
- Equipe de Orientação Pedagógica: composta por pedagogos docentes com habilitação em Orientação Educacional que tinham como foco o trabalho com os alunos e pais. O trabalho com os alunos era realizado essencialmente em sala de aula, no primeiro semestre letivo, com carga horária definida e que tinha com o objetivo de apresentar a instituição aos alunos. Posteriormente, uma nova disciplina é criada para os alunos, agora no último semestre letivo, o objetivo de discutir as questões referentes ao mundo do trabalho bem como preparar esse aluno para o estágio profissional. Essas disciplinas eram ministradas pelos pedagogos docentes, que também eram responsáveis pela organização das reuniões de pais e dos conselhos escolares

A autora após descrever a distribuição das funções dos pedagogos e TAEs, destaca que neste período a ETFRN já disponibilizava da presença de dois profissionais com formação e atuação distintas, no que se refere ao trabalho pedagógico. De um lado tínhamos os pedagogos docentes que eram contratados conforme suas habilitações no Curso de Pedagogia, para ministrar aulas introdutórias sobre a instituição e, posteriormente, no final do curso para orientá-los às questões referentes ao mundo do trabalho (grifo acima); do outro, a presença dos TAEs com formação nas licenciaturas e que atuavam no trabalho de supervisão pedagógica. Coutinho (2016) ressalta que embora o trabalho do Departamento de Pedagogia e de Apoio Didático fosse destinado a alunos, pais, professores e gestão, era desenvolvido num espaço físico separado.

Essa conjuntura do trabalho do supervisor permanece nas décadas seguintes. O final dos anos de 1980, é marcado por um processo de redemocratização e reavivamento dos movimentos sociais. E, inicia um processo contraditório de retração devido a transição econômica e política vivenciado no país e o processo de globalização e avanço da ciência, que em conjunto com novas formas de organização e de gestão, passam a modificar o mundo do trabalho.

O cenário de mudança, passa a exigir trabalhadores, cada vez mais qualificados e além de destrezas manuais, se espera a aquisição de novas competências como criatividade, cooperação e domínio da tecnologia da informação. Para o alcance, passam a ser requeridos educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação dos trabalhadores, ou seja, é necessária uma base de educação geral para todos os trabalhadores, por meio de uma educação básica para os menos qualificados e a qualificação profissional para os técnicos (LIBÂNEO, 2007).

O sistema de ensino, para atender as demandas da sociedade moderna passa por uma bifurcação ao continuar ofertando as escolas de formação geral para a intelectualização dos capitalistas e, as escolas profissionalizantes se detinham a qualificação específica, direcionada aos aspectos operacionais relacionados ao desenvolvimento de tarefas próprias do processo produtivo (intelectual e manual), conforme Saviani (1994).

Todavia, essa dualidade começou a ser questionada, pois com o passar do tempo, os modos de produção passaram a não atender mais as demandas do capital, ocasionando a crise do capitalismo e da introdução de novas tecnologias sob influência da ideologia neoliberal. Para Clarke (1991, p.120-121), a crise do fordismo-taylorismo conduziu a fragmentação econômica, política e social, promoveu o surgimento de um novo regime, pois para este autor:

À medida que a produção fordista se aproxima de seus limites, surgem novos métodos de produção. A saturação dos mercados de massa, leva a uma crescente diferenciação dos produtos, com uma nova ênfase no estilo e/ou na qualidade. [...] assim, o pós-fordismo não retrata um futuro inevitável, mas define um projeto político. Seu apelo ideológico vem do fato que, como lhe falta qualquer fundamento social significativo, ele baseia suas reivindicações na sua necessidade histórica.

Com as novas utopias pós-fordistas, como assevera Clarke (1991), novas formas de produção mais dinâmica e especializada começaram a exigir um profissional mais qualificado, no entanto o que se dispunha era um conjunto de trabalhadores sem a qualificação necessária, passando a receber baixos salários em detrimento dos privilégios dos novos artesãos. Para o autor, a especialização flexível surge como um meio para desqualificar, desorganizar e intensificar o trabalho, isto é, corrobora com a precarização do trabalho.

No entanto, sob outro ponto de vista, a formação do trabalhador, viria a proporcionar mais lucros às empresas e, de certo modo, para eles também por meio da sua “autovalorização”. Essa ideia, baseada em Adam Smith, consiste na Teoria do Capital

Humano e contribui para atenuar a precarização do trabalho e recompor o capitalismo, camuflando a dimensão político-ideológica da educação.

Para Schultz (1973), os investimentos em educação resultariam na qualificação e aperfeiçoamento da população e, conseqüentemente elevariam a produtividade dos trabalhadores, gerando assim, lucro ao capitalismo e causaria um impacto na economia como um todo. Nesta perspectiva, a educação pode ser considerada, num primeiro momento, como consumo, pois demandaria investimento para a sua execução, mas por outro lado, ao possibilitar o poder de compra futuramente aos estudantes, resultaria em crescimento econômico.

Desta forma, ao incluir o capital humano nos moldes do crescimento econômico facilitaria compreender a dinâmica da economia em longo prazo e ainda, segundo as ideias do autor, podemos apontar a relevância que este investimento em capital humano, a partir da educação, favorece ao melhorar o nível de produtividade e amenizar as diferenças salariais, tendo, conseqüentemente, a redução das desigualdades econômicas, impactando como um todo o sistema econômico.

Para o autor, ao se investigar o valor econômico da educação se revela partes importantes do processo de acumulação do capital e crescimento, a partir de influências da sua mensuração. Em seus estudos é possível identificar pesquisas que demonstram indícios relacionados entre o nível de educação e o aumento de rendimentos individuais e nacionais, sendo esta relação o elemento-chave para se equilibrar a distribuição da renda pessoal, nos levando a compreender que o investimento em educação poderia ser uma alternativa para a diminuição das desigualdades econômicas.

Quanto mais investimentos em educação, maior seria a elasticidade de sua produtividade, o que refletiria em maiores rendimentos e eficiência, intervindo na dinâmica do crescimento econômico, possibilitando uma conexão entre investimento em capital humano e o valor econômico do homem.

Já Frigotto (1993) entende a educação sob a égide do conceito do capital humano tanto do ponto de vista do desenvolvimento econômico, quanto do rendimento individual, como criadora da capacidade de trabalho, isto é, um investimento marginal em educação que permite por sua vez uma produtividade marginal.

Os ganhos de produtividade ocorrem devido a duas vertentes: a primeira considera o salário recebido, não como preço da força de trabalho, mas como uma remuneração do capital humano adiantado pelo trabalhador, mascarando, desta forma, as relações capitalistas de produção e exploração; e a segunda considera que na sociedade capitalista os produtos do

trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade”, mas em função da troca, o que interessa do ponto de vista educativo, não é o que seja do interesse dos que educam, mas do mercado. Neste contexto o ato educativo, definido como prática eminentemente política e social fica reduzida a uma tecnologia educacional.

Desta forma, a educação passa, então, a ser constituída num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças entre a capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda. E a redução que se estabelece diante de uma dupla mediação produtiva do movimento global do capital

Todavia, de acordo com Antunes (2000), ao discorrer sobre a (des) sociabilidade econômica do mundo do trabalho, na era da informatização e da informalização do trabalho ressalta que quanto maior a presença da empresa moderna, da ampliação de competências, da qualificação e da gestão do conhecimento, mais intensa se torna a degradação do trabalho. Pois o ultra qualificado de hoje, pode vir a ser o desempregado de amanhã!

Esse contexto demonstra como os interesses do neoliberalismo foram sendo incorporados na educação nos últimos anos. As agências financiadoras, em contrapartida aos investimentos em países como o Brasil, influenciaram a reforma nas políticas educacionais no país na década de 1990, de forma que a educação em suas diferentes estruturas (educação básica e ensino superior) passasse a atender o processo produtivo e a formação de consumidores.

De acordo com Pereira, Sousa e Medeiros Neta (2014), a proposta pedagógica do CEFET-RN, em 1995, tinha como principal finalidade, a formação integral do técnico-cidadão. E, para o desenvolvimento deste, a Orientação Educacional desenvolvia um trabalho semanal nas salas de aulas, junto aos estudantes de 1ª série dos Cursos Técnicos de Nível Médio organizados por área de conhecimentos, como forma de fomentar tal integração, sendo extinto em 1999.

A Orientação Educacional era integrada como parte do currículo dos cursos de Construção Civil, Eletromecânica, Informática, Serviços, Tecnologia e Ambiental. Essas atividades eram realizadas em forma de atividades em sala de aula e não mais como disciplina, como nos anos de 1960. Segundo Pereira, Sousa e Medeiros Neta (2014, p.16) as atividades tinham como objetivo:

[...] compreender, de forma crítica, o processo educativo que se realizava na escola, como uma das condições favoráveis à assimilação ativa de conhecimentos, à aquisição de hábitos e habilidades, bem como ao desenvolvimento de atitudes indispensáveis à formação do técnico-cidadão.

As atividades desenvolvidas pelos pedagogos, permitiam aos alunos além de conhecerem o funcionamento da escola, em seus aspectos administrativos e pedagógicos compreender a dinâmica de organização do trabalho da sociedade informacional, discutindo também aspectos relevantes para a formação do técnico-cidadão. Esse trabalho enaltecia e incentivava a relação dialógica entre aluno e professor.

Neste sentido, de acordo com a Proposta Curricular do CEFET-RN de 1995, o trabalho da Orientação Educacional visava essa formação acima supracitada, possibilitando ao aluno a capacidade de analisar a realidade e de agir sobre ela, buscando uma transformação pessoal e social. Também lhe era exigido, trabalhar junto aos estudantes, as competências mais gerais, da sua área de conhecimento profissional.

Além desta finalidade, era requerido aos pedagogos o domínio de conhecimentos nos campos da Ciência, Tecnologia e Cultura, de forma crítica e dinâmica. Pereira, Sousa e Medeiros Neta (2014), discorrem que na realização de reuniões de pais e da organização dos conselhos de classe realizados periodicamente, os pedagogos que atuavam na coordenação destas atividades, visavam dentre outros aspectos, a melhoria do processo-ensino aprendizagem dos alunos. Portanto, como assevera Ferreira (2008), a relação pedagógica não pode ser entendida como uma relação hierárquica, mas como relação de diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo.

Em suma, podemos afirmar que de todas as políticas, a política educacional foi a que mais esteve condicionada as exigências do mercado capitalista, pois estabelece para a escola finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado. Sob este ponto de vista, temos o momento decisivo na Educação representado pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A EP torna-se uma importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso as conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. A Educação Profissional brasileira e, especificamente a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, passou por um período de estagnação sob a égide do neoliberalismo ao ampliar o distanciamento entre o ensino profissional e propedêutico. Isso porque, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, permitia aos estudantes, matrículas distintas para cursar o ensino regular numa instituição e, o profissional em outra, reforçando a estrutura dual da educação.

Com a desintegração dos cursos de Ensino Médio (EM) e Educação Profissional, a antiga Escola Técnica Federal, agora Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET), de acordo com Pereira, Sousa e Medeiros Neta (2014), teve que passar por uma reestruturação em sua proposta pedagógica, para atender as exigências de ordem

legal, ocasionando perda de autonomia escolar. Dentre as mudanças, houve a criação de seis gerências educacionais que extinguíram a proposta curricular de articulação entre EM e EP.

Segundo as autoras, para manter o comprometimento com a educação socialmente referenciada, mas para assumir as novas configurações, foram contratados consultores para a elaboração de projetos pedagógicos (para a EP, em 1999 e em 2000, para o Ensino Médio) que atendessem a desintegração ocorridas por força do Decreto.

Entretanto, o novo modelo pedagógico nos moldes neoliberais, comprometiam a qualidade da educação profissional, ao subordiná-la ao mercado de trabalho, utilizando o discurso da redução da pobreza. Dessa forma, essas medidas interferiram no trabalho da Orientação Pedagógica que vinha sendo desenvolvido, no âmbito do CEFET-RN.

De acordo com Pereira, Sousa e Medeiros Neta (2014), as atividades voltaram-se para questões que envolviam as relações interpessoais e de autoconhecimento, numa perspectiva mais psicológica do que pedagógica, mantendo apenas as reuniões dos conselhos de classe. Contrapondo-se a reforma, os pedagogos da instituição assumem uma postura de conscientização e de resistência (SAVIANI, 2012).

Na contramão destas medidas, em compromisso firmado com sindicatos e educadores, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva, revogou o decreto ao aprovar o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, permitiu em seu artigo quarto, a reintegração curricular entre EM e EP: “A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2o do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio”. A partir de então, iniciou-se um processo de construção coletiva na elaboração de um novo projeto político-pedagógico, implementado em 2005.

Dentre os princípios norteadores da nova proposta, temos o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, que ultrapassam a condição técnica ao se constituir em princípio ético-político, no sentido de ser um dever e um direito. No contexto de formação profissional do cidadão é acreditar na dupla dimensão da educação (de adaptação e de emancipação), condicionando-a a uma prática pedagógica que comporte – como um dos fundamentos do currículo – a integração entre ciência, cultura e trabalho.

A pesquisa como princípio educativo, proporciona uma interação entre discentes e docentes que repercute no processo educativo e formativo do sujeito, uma vez que é uma atividade fundamental para a discussão e o diálogo em sala de aula. Ao assumir a pesquisa como um de seus princípios, implica também aos pedagogos uma postura investigativa diante do seu próprio contexto de atuação, isto é, ele passa também a produzir conhecimento dentro

da Educação Profissional. Tal postura, permite que este profissional abandone o caráter apenas técnico-instrumental de sua função.

Pereira, Sousa e Medeiros Neta (2014, p. 18), pontuam que para atender as novas exigências que lhes são impostas, a reestruturação do projeto, redefine as finalidades do Orientador Educacional, passando a “compreender o processo de aprendizagem que se realiza na instituição como uma das condições favoráveis para a organização do pensamento na busca do aprender a aprender e para o desenvolvimento de habilidades e atitudes indispensáveis à formação cidadã”.

A mudança estrutural na filosofia de educação da EP, aferiu uma nova conotação pedagógica ao CEFET, reforçando a contratação de pedagogos e de Técnico em Assuntos Educacionais, diluindo as diferenças hierarquizadas entre o especialista da educação e o técnico-administrativo. Isto ocorre porque ambos os cargos possuem características muito próximas, no âmbito da EP, pois a identidade de especialista em educação se remete a atividades voltadas para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica (GONÇALVES; ABENSUR; QUEIROZ, 2009).

Para estes autores, atualmente, o especialista em educação assumiu um papel de mediador da educação e da aprendizagem de todos aqueles envolvidos no processo educativo. Tido como educador, o profissional com formação que tenha como premissa, a formação de educador, cuja função seja a coordenação, supervisão, administração ou orientação, embasada na ação educativa. Nessa perspectiva, ainda segundo esses autores (GONÇALVES; ABENSUR; QUEIROZ, 2009, p. 12):

Ato de conhecimento este que não acontece apenas na sala de aula, e não está restrito apenas ao professor e ao aluno, mas a todos aqueles que integram a comunidade escolar, interna e externa. Assume com isso que o trabalho pedagógico não pode ser realizado de forma isolada, nem pelo professor em sua sala de aula, nem pelos especialistas em seus gabinetes.

Neste sentido, o trabalho pedagógico <sup>8</sup>desenvolve-se tanto no sentido micro, no âmbito da sala de aula, quanto no sentido macro envolvendo todas as relações do contexto escolar. A partir dessa concepção de trabalho pedagógico, em 2005 é promulgada a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, trata exclusivamente da carreira dos cargos de técnico-administrativo em educação. Portanto, em seu Artigo 8º apresenta as atribuições específicas ao cargo de TAE:

---

<sup>8</sup> O trabalho pedagógico, de acordo com o disposto na LDB nº 9.394/1996, tem seu fundamento na docência e esta, consiste num ato educativo intencional.

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 (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Diante do exposto, podemos perceber que a dimensão educativa do trabalho do TAE, é somente de apoio, numa linha tênue com o ensino de acordo com o Inciso I. Há uma abertura para uma participação mais direta com a pesquisa e a extensão, favorecendo seu desenvolvimento profissional no próprio contexto de atuação, desde que continue exercendo as suas atividades específicas. E, no Inciso III da lei, há o detalhamento das ações que podem ser desenvolvidas pelos técnicos, ressaltando a eficiência, eficácia e efetividade no cumprimento dos objetivos instituídos.

No ano seguinte, estabelece as diretrizes para a elaboração do plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação (PCCTAE). Esse documento traz a proposta de um Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento para os técnicos, tendo um direcionamento para atividades administrativas, tais como: iniciação ao serviço público, gestão pública, preparação para funções de chefia, coordenação e assessoramento. O documento também prevê uma capacitação de acordo com o ambiente e o cargo que ocupa, mas nenhuma voltada para ações educativas interventivas no processo de ensino-aprendizagem.

Com o ensejo que se instaura na Educação Profissional no Brasil, em meados de 2007, a Rede Federal consolidou em nível nacional, seu projeto de expansão, ofertando educação profissional e tecnológica, fora dos grandes centros urbanos e se adequando as necessidades do contexto local. Dessa forma, a Lei nº 11. 892, de 29 de dezembro de 2008 a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) cria e expande os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

No cumprimento da lei, em seu Artigo 39, a Educação Profissional e Tecnológica, passa a integrar os diferentes níveis e modalidades de educação às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, articulando o conhecimento técnico ao conhecimento geral, transversalizando os conhecimentos e áreas, dentre eles a Educação Básica e o Ensino Superior. Oportunizando à sociedade, um salto qualitativo na oferta educacional.

Dentre a sua função social, as intenções em: a oferta da EPT com qualidade, a articulação de ciência, cultura, trabalho e tecnologia, a formação humana integral, a produção e socialização do conhecimento, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social. Propõe uma formação omnilateral que favorece o (re) dimensionamento qualitativo da práxis social (relação teoria e prática de forma consciente (IFRN, 2012).

Isto posto, nos mostra uma Educação Profissional totalmente diferente das suas primeiras intenções formativas. Revela que a escola atuou ratificando a manutenção da desigualdade social, por meio do controle e da submissão aos preceitos capitalistas. Por outro lado, foi se constituindo num espaço heterogêneo, onde diferentes relações sociais foram existindo entre atores escolares (alunos, professores, gestores), suscitando diversas necessidades e ocasionando tensões que, aos poucos foram transformando o cenário educativo da EP.

Esses conflitos, foram demandando novas funções, trazendo consigo a figura do pedagogo que acabou se diluindo na própria história da EP. A princípio, não existia um lugar definido para o trabalho pedagógico, porque a função social da Educação Profissional em sua gênese não era propriamente educativa, mas sim assistencial.

De toda forma, com o desenvolvimento socioeconômico, as necessidades que emergiam na própria sociedade foram abrindo espaços para que, aos poucos fossem sendo introduzidos aspectos mais didático-pedagógicos, no âmbito do ensino profissional. Diante do exposto, na próxima seção, analisaremos o lugar do pedagogo no contexto do IFRN/CNAT, quem são estes profissionais e que caminhos formativos eles seguiram na EP.

#### **4 HORIZONTE A VISTA: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NO IFRN**

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 2001, p. 5).

Para Freire (2001), ninguém decide ser educador subitamente ou simplesmente por determinação de alguém. Ninguém nasce dotado de conhecimentos próprios da docência. Nos constituímos educadores quando a formação nos instrumentaliza na criação e recriação da prática, por meio das reflexões cotidianas.

Por esse motivo, Freire ressalta, conforme epígrafe, a necessidade da formação profissional e da reflexão sobre a prática, pois para ser educador é imprescindível apreender saberes necessários à prática educativa. Desse modo, nesta seção descrevemos as trajetórias formativas dos pedagogos no IFRN, no sentido de compreender como estes foram se constituindo agentes educativos no contexto da Educação Profissional.

O trabalho educativo requer a constituição de saberes de diversas naturezas. Nesse sentido, entendemos que a aprendizagem do pedagogo, pode consistir como um caminho natural para as suas trajetórias formativas. Estas, por sua vez, definem os modos de atuação do pedagogo, pois revelam suas concepções acerca do fazer pedagógico.

É importante compreendermos que além de um contexto formativo favorável, as trajetórias também envolvem um entrelaçamento entre a vida pessoal e profissional, que envolvem um constante movimento que se inicia com a escolha da profissão, perpassa pela formação inicial e pelos contextos em que a profissão se desenvolve que, no caso deste estudo, consiste na Educação Profissional.

De acordo com Garcia (1999, p. 19), “a formação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagens, de experiências dos sujeitos”. Há ainda, um outro tipo de formação, que o autor conceitua de formação como instituição, esta acontece quando nos referimos a estrutura organizacional que orienta e desenvolve as atividades de formação.

Com base nos pressupostos de Garcia (1999), a formação de professores, mas no caso deste estudo, vamos nos referir a formação do pedagogo, pode ser entendida de duas

maneiras: a primeira como uma implicação individual; e, a segunda, que para o autor é mais interessante e pode implicar numa maior potencialidade de mudanças, consiste na formação de grupos, cuja finalidade do desenvolvimento profissional estariam centradas nos interesses e necessidades coletivas. Contudo, não há distinção entre os conceitos de formação, o que poderá ser diferente, são os conteúdos, a metodologia e a finalidade da formação.

Neste sentido, considerando as transições nas propostas formativas do Curso de Pedagogia, que conferiram diferentes identidades ao pedagogo, muito embora, a base do conhecimento pedagógico fosse o mesmo, a inserção do pedagogo na Educação Profissional, que lhe configurou, no decorrer da história desta modalidade de ensino, uma identidade definida, acreditamos que o desenvolvimento profissional das pedagogas do IFRN/CNAT, estejam vinculadas a esses dois conceitos de formação definidos por Garcia (1999).

Desta maneira, nesta seção descrevemos parte do processo que envolve o desenvolvimento profissional dos pedagogos e TAEs do IFRN/CANAT vivenciadas na Educação Profissional, a partir das informações expressas nos currículos disponíveis na Plataforma Lattes.

#### 4.1 QUAL O SEU LUGAR NA INSTITUIÇÃO?

Como vimos nas discussões anteriores, o lugar do pedagogo foi sendo definido gradativamente, de acordo com as demandas da sociedade capitalista, assumindo uma posição no campo da Educação Profissional. E, embora tenha assumido um papel relevante na elaboração e desenvolvimento do projeto político-pedagógico, nos contextos do CEFET-RN, em 1995, e do IFRN, em 2012, seu reconhecimento institucional, no tocante a intervenção pedagógica, ainda é frágil devido a não valorização do acompanhamento pedagógico que por vezes, precisa ser reafirmado na instituição.

[...] temos como sujeitos pedagogas que atuam como coordenadores pedagógicos no contexto do IFRN e que, em suas ações diárias também se defrontam com situações que colocam em dúvida sua competência, refletindo muitas vezes na negação do seu ser profissional (COUTINHO, 2016, p. 62).

Não obstante, isso ocorre devido a correlação de forças existentes no espaço social da instituição, além do conhecimento pedagógico ser culturalmente desvalorizado, existe uma hierarquização do conhecimento mediante os títulos acadêmicos, o acúmulo de capital cultural. De acordo com Pereira e Catani (2002), ao discutir alguns conceitos de Bourdieu,

mais especificamente, a ideia de espaço social, eles inferem que o que determina a posição do agente no espaço social, é o volume de capital global que se possui e pelo relativo de capitais particulares.

Isto é, quanto maior for o investimento em capital cultural, maior será a dominação e/ou subordinação em relação às demais posições. Em outras palavras, quanto maior o investimento em formação profissional, maior serão as chances de ocupar uma posição de privilégio na instituição.

Neste sentido, diferentemente dos professores, os técnicos educacionais tiveram tardiamente um plano de carreira que lhes permitissem um maior investimento em formação – as diretrizes para a elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação (PCCTAE), com exceção dos casos, daqueles que buscaram por necessidade individual profissional ou por realização pessoal. Mas diante da atual proposta pedagógica da instituição, se faz cada vez mais necessário, superar essa racionalidade técnica.

Antes de adentrarmos nas mudanças de paradigmas que perpassam a atual estrutura e organização pedagógica dos Institutos Federais, voltaremos um pouco para a dimensão do conhecimento pedagógico, para compreender as referidas transformações.

Beillerot (1982) considera a sociedade genuinamente pedagógica, pois para ele, a ação pedagógica se estende a outros âmbitos da sociedade, além da escola. A pedagogia para ele está presente nas inúmeras atividades cotidianas que envolvem as relações humanas. Atividades humanas e sociais que até pouco tempo ocorriam fora da relação pedagógica, tornando-se hoje, objeto de educação pelos mais diversos canais.

Sob este ponto de vista, podemos dizer que essa compreensão de sociedade pedagógica consiste num amplo espectro de situações educativas que possibilitam a integralidade do homem, pois considera todas as suas dimensões: social, psicológica, cultural, cidadã, de inclusão social e de apropriação das novas tecnologias informacionais.

A Pedagogia enquanto ciência e o ato educativo como processo de reconstrução das estruturas sociais, oferece mecanismos teóricos, metodológicos, tecnológicos e práticos para promover a educabilidade humana. As dinâmicas políticas, econômicas e sociais serviram de base para essa nova cultura de construção do saber.

Nesse contexto de mudanças, se insere um forte discurso de pedagogia mais comprometida com os interesses das classes trabalhadoras, suscitando novos contornos para a Educação Profissional e o lugar do pedagogo também começa a ser repensado. Esse contexto passa a sugerir a substituição dos preceitos da supervisão hierarquizada, cedendo lugar para

uma coordenação pedagógica compartilhada entre pedagogos e professores. Cabendo ao pedagogo, refletir sobre o seu fazer pedagógico e assumir a dimensão política de sua atuação.

Nesses moldes, o Projeto Político Pedagógico do IFRN, é elaborado por diferentes profissionais, construído coletivamente, num processo democrático de decisões, como assevera Veiga (2004, p. 2):

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

No entanto, só é possível desenvolver um projeto dessa natureza se professores, equipe escolar e os demais funcionários da instituição, vivenciem situações onde que possibilitem o aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente. Diante desse pressuposto, o IFRN se inscreve numa perspectiva de gestão democrática e participativa, na busca de superar a cultura autoritária e centralizadora da administração de instituições públicas de ensino.

Para isso, intenta-se uma participação mais consciente e crítica da comunidade escolar, tanto nos aspectos de tomada de decisões, quanto na formulação e implementação das políticas de ação, ou seja, passa a fundamentar-se num modelo crítico-dialético e ancora-se nos princípios da descentralização, participação e autonomia (IFRN, 2012).

A descentralização está pensada na proposta do IF, sob três aspectos: o primeiro de natureza operacional (que busca apontar soluções para os problemas diagnosticados); o segundo de caráter social (que reconhece a relevância social da escola e propõe encaminhamentos coerentes com a realidade); e o terceiro, de caráter político (que entende o processo educacional como formativo, pleiteando uma formação democrática para um ambiente também democrático).

Desta maneira, o que se objetiva é uma prática cuja tônica sejam ações efetivas no campo das políticas da gestão educacional e escolar, com base em processos gradativos e bem planejados, alicerçados, primordialmente, com transparência, acesso e participação.

No que concerne a participação, envolve o engajamento e o envolvimento dos profissionais, dos estudantes e dos pais e/ou responsáveis nos processos de tomada de decisão

e de gestão em âmbito institucional e contempla os três aspectos: a informação, a motivação e a educação para participar.

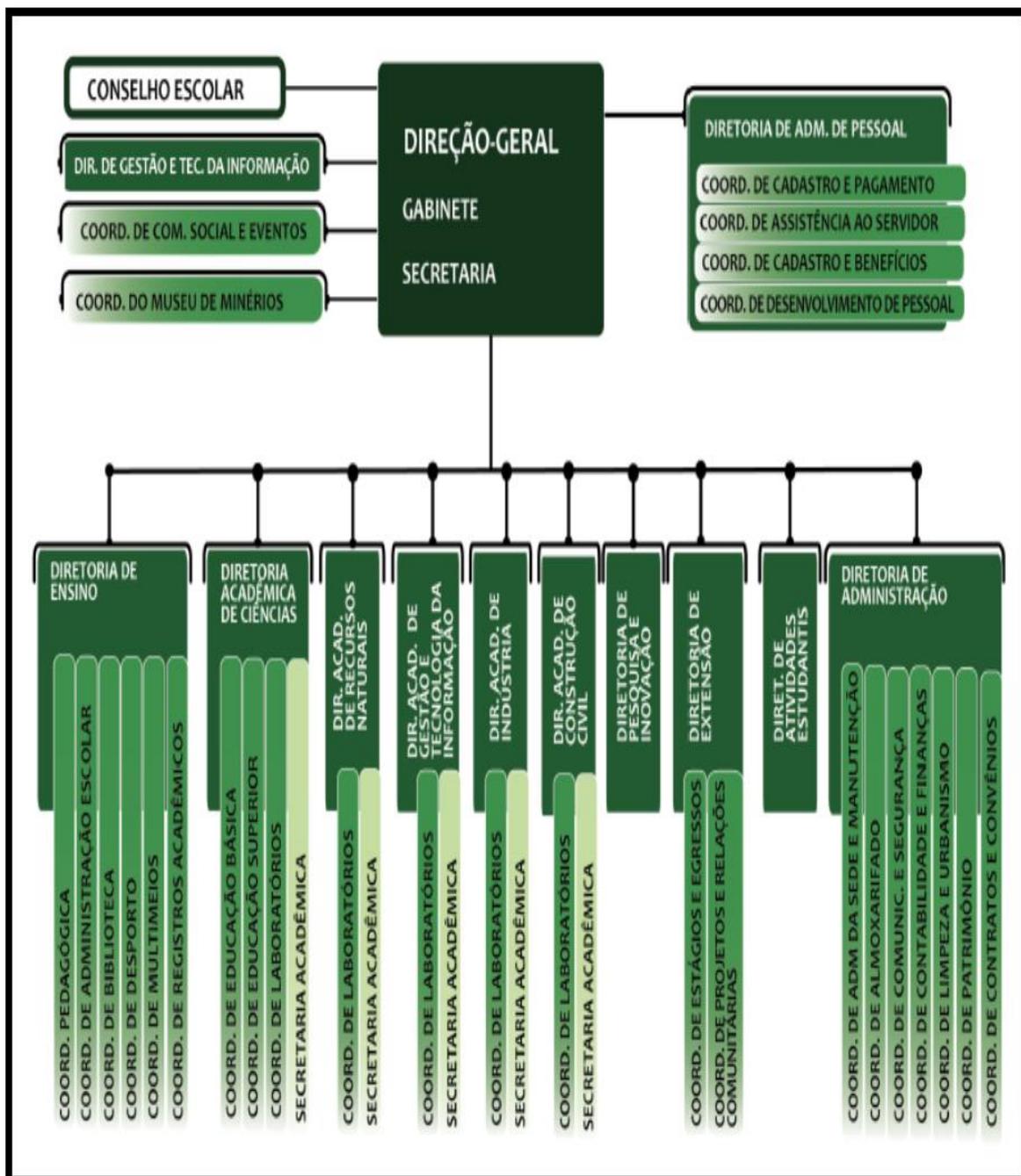
Já em relação a autonomia esta, se constitui como conquista do desdobramento o do exercício da participação, portanto, um importante eixo estruturante da gestão escolar. Essa concepção, nas dimensões (administrativa, pedagógica e financeira), principalmente na sala de aula, dada a própria natureza do trabalho, diretamente realizado pelos docentes com os estudantes é primordial na vivência da gestão. Então, como base no que apreendemos sobre autonomia, podemos destacar:

- a autonomia administrativa: consiste na possibilidade de propiciar o planejamento participativo das políticas, dos projetos e dos programas, a partir do envolvimento dos sujeitos no processo decisório e na implementação das ações;
- a autonomia pedagógica: materializa-se na prerrogativa de que a Instituição pode elaborar o seu PPP, a essência da organização do fazer institucional;
- a autonomia financeira: refere-se à gestão dos recursos patrimoniais, à aplicação das transferências financeiras e à possibilidade de dispor de orçamento próprio e de discutir, coletivamente, a aplicação e o gerenciamento dos recursos (IFRN, 2012).

Para o desenvolvimento de todos estes aspectos, ainda de acordo como PPP da instituição, se faz necessário para a conjuntura democrática, a sua estrutura organizacional sistêmica, horizontalizando a conjuntura institucional sob a égide das ações coletivas, das ideias compartilhadas e das aprendizagens em equipe (IFRN, 2012).

Para isso, alguns mecanismos da gestão democrática no IFRN, são os seguintes: o Conselho Superior (CONSUP), de caráter deliberativo; o Colégio de Dirigentes; o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPEX), de caráter consultivo e deliberativo, em suas áreas de competência; Comissão de Ética; os Conselhos Escolares e os Conselhos de Classe, os Grêmios Estudantis, o Diretório Central Estudantil e os Centros Acadêmicos. Ressaltamos, ainda, a relevância para a adoção da gestão democrática: a eleição direta definida, regimental e estatutariamente, para a escolha do Reitor, dos Diretores-Gerais, da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) e da Comissão Interna de Supervisão (CIS – a qual acompanha a carreira dos técnico-administrativos) (IFRN, 2012). Em relação a estrutura administrativa do IFRN/CNAT, é composta por 01 direção geral e 12 diretorias, com suas respectivas coordenações e secretarias, conforme a Organograma 2:

## Organograma 2 - Estrutura Administrativa do IFRN/CNAT



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2018.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRN 2014-2018, as competências e atribuições designadas a cada setor, estão descritas no Regimento Interno dos Campi, aprovado pela Resolução nº 17/2011 – CONSUP/IFRN. Nessa estrutura apresentada no organograma, estão lotados os servidores do IFRN/CNAT, sendo eles professores e técnicos, e dentre os técnicos, as nove pedagogas objetos de nosso estudo.

Após uma breve descrição da proposta do IFRN, considerando os aspectos descentralizadores da gestão e a estrutura administrativa do Campus Natal Central, demarcaremos o lugar de atuação das pedagogas da instituição, como se pode observar no Quadro 2:

Quadro 2 – O lugar das Pedagogas no IFRN/CNAT

<b>PEDAGOGA/TAE</b>	<b>SETOR DE ATUAÇÃO</b>
João Câmara	DG/CNAT Conselhos, Comissões e Consultorias
Macau	DG/CNAT Diretoria Acadêmica de Gestão e Tecnologia da Informação
Currais Novos	DG/CNAT - Diretoria de Ciências
Ipanguaçu	DG/CNAT - Coordenadora Pedagógica da Diretoria de Ensino
Zona Norte	DG/CNAT – Conselhos, Comissões e Consultoria
Apodi	DG/CNAT - Coordenadora Pedagógica
Natal	DG/CNAT – Diretora de Ensino
Mossoró	DIAC/CNAT –Diretoria Acadêmica de Ciências / NUPED/Comissão Própria de Avaliação do CNAT
Pau dos Ferros	DG/CNAT

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Os dados do Quadro 2 foram informações colhidas na análise dos currículos das pedagogas e o mais geral, fornecidos pela Diretoria de Administração de Pessoal (DAP) do CNAT. O que se observa nas descrições repassadas pela DAP, é que todas as pedagogas e TAEs estão lotadas na Diretoria Geral do Campus, exceto Mossoró que no setor de lotação está a Diretoria Acadêmica de Ciências.

Em relação aos locais específicos de atuação, que definem o lugar das pedagogas, temos: Comissões, Conselhos e Consultoria, temos a participação de três pedagogas: João Câmara, Zona Norte e Mossoró. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), temos como órgãos colegiados dois conselhos, o geral que é o órgão normativo máximo do campus e o conselho de classe que é o “órgão de assessoramento ao Diretor Acadêmico em assuntos de natureza didático-pedagógica. Tem por finalidade colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem através do diagnóstico e da busca de alternativas de ação, de acordo com a proposta defendida no Projeto Político-Pedagógico da Instituição” (IFRN, 2016, p. 38).

Os conselho e comissões são mecanismos criados para garantir os princípios da gestão de descentralização, participação e autonomia. O propósito desses conselhos e comissões é partilhar as decisões, cada um com suas funções e responsabilidades, onde

ninguém decide sozinho. Consideramos, então que a participação de pedagogas nesses órgãos um grande avanço, tornando os aspectos burocráticos da gestão, também pedagógicos.

Em relação as Diretorias, elas estão dentro dos órgãos executivos do IF. Desta forma, com base no Artigo 47 da Resolução nº 17/2011, A Direção-Geral do campus é o órgão executivo da administração geral. A este órgão está a incumbência de coordenar, acompanhar e gerenciar todas as atividades desenvolvidas no CNAT, sendo exercida pelo seu Diretor-Geral.

Na estrutura da instituição, como vimos anteriormente (Organograma 2), o CNAT dispõe de 12 Diretorias. Identificamos a presença das pedagogas em três dessas diretorias: a Diretoria de Ensino (Natal e Ipanguaçu), a Diretoria Acadêmica de Ciências (Currais Novos e Mossoró) e a Diretoria Acadêmica de Gestão e Tecnologia da Informação (Macau). Mossoró e Zona Norte não informaram em seus currículos o setor que atuam no IFRN, apenas indicaram seus cargos de Técnico Administrativo em Educação.

Então, de acordo com o PDI, na descrição dos órgãos executivos, a Diretoria Acadêmica e Diretoria de Ensino tem suas ações articuladas, no que se refere ao acompanhamento e coordenação das atividades de ensino tanto da Educação Básica, quanto do Ensino Superior, como se pode ver abaixo:

[...]

h) Diretorias Acadêmicas: juntamente com a Diretoria de Ensino executam as diretrizes da Pró-Reitoria de Ensino, no âmbito do campus. Em sua estrutura contém a Coordenação de Educação Básica, a Coordenação de Educação Superior, a Coordenação de Laboratórios e a Secretaria Acadêmica;

i) Diretoria de Ensino: juntamente com as Diretorias Acadêmicas executa as diretrizes da Pró-Reitoria de Ensino, no âmbito do campus. Conta com a Coordenação de Administração Escolar, a Coordenação de Biblioteca, a Coordenação de Desporto, a Coordenação de Multimeios, a Coordenação de Registros Acadêmicos e a Coordenação Pedagógica para a consecução de suas atividades (IFRN, 2011, p 38).

Já a Diretoria de Tecnologia da Informação, por sua vez, atua executando as diretrizes da Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação, no âmbito do campus. Apodi informou que exerceu cargo de coordenação pedagógica, integrante da estrutura administrativa do CNAT, entre março de 2012 e janeiro de 2013, mas não informou se permanece na função ou o atual setor de lotação.

De modo geral, mesmo numa função administrativa que envolve aspectos burocráticos da instituição, as pedagogas de acordo com o Regimento Interno e com o Projeto Político Pedagógico (PPP), são responsáveis também pelos aspectos pedagógicos, tais como: o

planejamento pedagógico, semana pedagógica, reunião pedagógica e Seminário da Equipe Técnico Pedagógica (ETEP).

Estes aspectos são importantes não apenas porque definem o lugar do Pedagogo na instituição, mas também porque contribuem para o seu desenvolvimento profissional. Quanto a isso, Imbernón (2011) afirma que o desenvolvimento profissional envolve o desenvolvimento coletivo ou institucional que trabalha numa instituição educativa, pois integra o melhoramento das situações de trabalho, o próprio conhecimento profissional, as habilidades e atitudes dos trabalhadores. E, enfatiza ainda, a inclusão nesse processo, das equipes gestoras, docentes e não docentes.

Como diretriz para a prática pedagógica do IFRN, o planejamento pedagógico visa como procedimento racional, respaldar os educadores quanto às tomadas de decisões e ajuda a concretizar o que se almeja, tendo em vista o alcance de objetivos previamente pensados. Neste sentido, o planejamento configura-se em espaços coletivos de valorização das experiências, onde busca, dentre outras metas que agreguem aprendizado e enriquecimento, estabelecer consensos e negociações de incentivos à melhoria dos planos e da qualidade das aulas.

Para isso precisa envolver a equipe na criação e na organização de propostas coletivas para os projetos pedagógicos de cursos e a elaboração de projetos de extensão e fomentar a estruturação da pesquisa. Logo, planejar coletivamente consolida a necessidade de construção, avaliação e reconstrução do PPP, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e das ações do Planejamento Estratégico Anual da Instituição.

A semana pedagógica, por sua vez, tem a finalidade de organizar as atividades acadêmicas para determinado período, com a participação dos docentes, da equipe técnico-pedagógica, dos gestores e dos técnico-administrativos. Nas reuniões pedagógicas, temos a possibilidade de troca de experiências, vivenciar aspectos formativos em grupo, além de sistematizar estudos específicos que sejam comuns a todos os envolvidos.

Outro lugar de atuação dos pedagogos e TAEs pedagogos são os Seminários da Equipe Técnico Pedagógica que são reuniões sistemáticas e que possuem dinâmicas colaborativas entre os profissionais envolvidos. Estes seminários possuem como finalidade ações de refletir, planejar e socializar experiências entre os coordenadores pedagógicos dos diversos *campi* do IFRN, envolvendo desde atividades institucionais até a discussão de temáticas relevantes para a inovação do seu saber-fazer. Ocorrem duas vezes por semestre sob organização e coordenação da Diretoria Pedagógica do IFRN-DIPED.

As reuniões de grupos consistem numa tentativa de comunicação mais aproximada entre áreas (afins ou não) ou entre membros de um grupo quantitativamente menor. Trata-se de momentos em que os professores planejam objetivos comuns e direcionamentos específicos de suas aulas. Ressaltamos a importância dos pedagogos e TAEs no planejamento e desenvolvimento dessas ações pedagógicas, envolvendo além da equipe técnica, gestores e professores nesse processo de reflexão, avaliação e (re) orientação dos saberes e práticas na instituição. Neste sentido, Placco e Souza (2006) nos falam que:

Processos formativos precisam oferecer oportunidades para que os professores busquem pontos de interseção com seus pares, por meio de depoimentos, relatos de experiências. Nesses processos, convive-se com a declaração de dúvidas e angústias, a confirmação das conquistas e o enfrentamento das dificuldades, num movimento de interlocução, de acolhidas, de pontuações necessárias, que enriquecem o trabalho tanto no individual como no coletivo (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 38).

Placco e Souza (2006) tratam de processos formativos, mas de processos que ocorrem no interior das instituições educativas pelos grupos em sua coletividade. Imbernón (2011), também discorreu sobre isso. No entanto, existe uma dificuldade prática, individual e histórica. Os processos educativos aconteciam isolados, mesmo depois da institucionalização do ensino, pois a coletividade feria a autonomia do professor.

Por outro lado, entendemos que todas essas ações são primordiais e necessárias para a ideia de construção coletiva da escola a qual se propõe o IFRN. Desta forma, é na articulação dessas ações, são nos processos formativos, nos campos de disputa, mas também na confirmação das conquistas diárias e coletivas do IFRN, na capacidade reflexiva do sujeito sobre o seu trabalho e no fomento da reflexão dos pares, nas tentativas diversas, que consistem o lugar do pedagogo na instituição.

Na análise estrutural do IFRN, mais precisamente no Campus Natal Central, percebemos a atuação do pedagogo não se restringe a um lugar específico porque as ações estão articuladas e se expandem para vários âmbitos da instituição, obedecendo a diretriz da descentralização, ou pelo menos tentando a desarticulação da racionalidade técnico-burocrático.

Até então, percebemos que os processos formativos perpassam a história, o lugar de atuação desembocando na identidade profissional. Neste sentido, quais foram os caminhos formativos trilhados por nossas pedagogas na Educação Profissional?

## 4.2 QUEM SÃO AS PEDAGOGAS DO IFRN?

Identidade, em seu sentido etimológico, é uma palavra que vem do Latim e significa “qualidade do que é idêntico”, “conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa”, o “estado de algo imutável”. Veiga (2010, p. 28), para conceituar identidade se fundamenta em Nóvoa (1997, p. 34) ao nos dizer que identidade “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Diante do exposto, percebemos que a etimologia da palavra não corresponde à sua ideia, no que se refere a identidade profissional, pois esta é ampla e mutável, não é um produto. Isso acontece porque quando nos referimos a identidade profissional, não podemos deixar de considerar os processos de construção de vida de cada um de nós, além do próprio desenvolvimento profissional e institucional.

Todos nós temos uma identidade que resulta das nossas experiências pessoais e profissionais, do *habitus*, ou seja, daquilo que nós incorporamos na nossa família e, posteriormente, nas relações sociais que se estabelecem. Adquirimos, ainda uma identidade institucional, pois nos adequamos aos moldes estabelecidos por ela, o que envolve um delineamento de pertença ao grupo (GARCIA, 1999; FAVERO; TONIETO, 2010; NÓVOA, 2000; VEIGA, 2010).

Quando suscitamos o questionamento: quem são as pedagogas do IFRN/CNAT? Antes de responder, é necessário considerar todos estes aspectos. Recordamo-nos de uma canção que representa bem a figura do pedagogo: “uma metamorfose ambulante”. Uma metamorfose inevitável, diante das inúmeras mudanças das políticas educacionais, que reverberam as mudanças sociais e que acabam nos modificando nesse processo.

Ao sintetizarmos as discussões na primeira seção, percebemos essa mutação sofrida pelo pedagogo a partir da própria formação inicial. Também vimos, como o contexto foi abrindo caminhos, possibilidades para sua inserção na Educação Profissional, mas delimitando os passos, enformando este profissional às finalidades educativas deste campo educacional.

Segundo Canário (2005), nesse processo de mutação, o pedagogo/professor se localiza no epicentro do furacão, pois recai sobre ele as principais mudanças que concernem à educação e ocasiona, de certo modo, uma crise de identidade.

Para saber quem são estas pedagogas e como tem se dado o seu desenvolvimento profissional, buscamos um caminho não convencional. A partir da Plataforma Lattes e das

informações disponibilizadas por elas nos seus currículos virtuais, buscamos descrever alguns aspectos que caracterizam sua identidade e atuação profissional. Para Coutinho (2016, p. 74):

a constituição dessa identidade de “ser pedagoga no IFRN” não está voltada apenas para as subjetividades desse profissional, mas perpassa também pela interação entre sujeitos em relação, sua trajetória pessoal e social de modo que a sua ação enquanto profissionais no contexto dos espaços institucionais se apresentam como fruto dessa identidade construída, assim, a nossa compreensão de que essa identidade se dá em uma constante relação entre o individual e o coletivo vai ao encontro dos estudos empreendidos por Dubar (1997, p. 136), que compreende ser essa identidade “[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

Como já relatamos na introdução deste trabalho, solicitamos junto a Diretoria de Administração de Pessoal, a relação das pedagogas e TAEs pedagogas. Os dados fornecidos apresentavam o número de matrícula, os nomes completos, a especificação do cargo, o nível/padrão, o setor de lotação e a titulação. Com estas informações, fizemos a busca pelos currículos.

No entanto, ao conferir as datas de atualizações das informações, percebemos que nem todas as pedagogas vem atualizando com certa constância os seus currículos, podendo ocasionar divergências em alguns dos dados aqui apresentados. Desta forma, nossas análises terão como base as informações disponíveis nos referidos currículos descritos na Quadro 2. Desse modo, das doze pedagogas, sendo quatro Técnicas em Assuntos Educacionais, examinaremos apenas nove currículos, pois três não foram localizados na Plataforma. Para chegarmos a esse quantitativos, fizemos três consultas na Plataforma Lattes para leitura e análise dos currículos. A primeira foi realizada em setembro de 2017, a segunda em dezembro de 2017 e a última em fevereiro de 2018.

Quadro 3 – Atualização do Currículo Lattes

<b>PEDAGOGAS</b>	<b>Data da última atualização do Currículo Lattes</b>
João Câmara	31/03/2014
Macau	29/01/2016
Currais Novos	12/01/2015
Parnamirim	Currículo não localizado
Ipanguaçu	13/01/2014
Cidade Alta	Currículo não localizado
Zona Norte	01/02/2018
Apodi	23/10/2014

Santa Cruz	Currículo não localizado
Natal	09/11/2015
Mossoró	22/12/2017
Pau dos Ferros	05/09/2017

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Como podemos constatar, de acordo com a Quadro 3, temos currículos que não foram atualizados há quase cinco anos, datados em janeiro, março e dezembro de 2014. Os mais recentes, tem registros em fevereiro de 2018, dezembro de 2017 e setembro de 2017, consecutivamente.

Nos currículos podemos encontrar informações mais específicas ou gerais, dentre elas: nome completo, filiação, data de nascimento, número de documentos, como o Registro Geral da carteira de identidade e o Cadastro de Pessoa Física; endereço residencial, profissional, eletrônico, redes sociais; idiomas, prêmios e títulos; outras informações relevantes, bem como é possível editar um resumo de apresentação. O pesquisador da Plataforma também tem a opção de escolher quais destas informações podem ficar acessíveis ao domínio público ou não. Todavia, vamos extrair apenas as informações que forem relevantes para o nosso objeto de estudo.

Destarte, como forma de conhecer a identidade profissional das pedagogas, analisaremos os resumos de apresentação de cada uma delas, tendo como elemento a identidade profissional.

Quadro 4 – As Pedagogas do IFRN/CNAT

PEDAGOGAS	TEXTO INICIAL DO CURRÍCULO LATTES
João Câmara	<b>Mestre em Educação</b> (2007) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Área de pesquisa: Teoria das Representações Sociais e Educação de Jovens e Adultos. <b>Especialista em Educação (2001) - área de educação infantil e graduada em Pedagogia (1998)</b> - ambos na UFRN. Atualmente doutoranda no PPGEd - Centro de Educação da UFRN.
Macau	<b>Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) desde 2008</b> , atua na Diretoria Acadêmica de Gestão e Tecnologia da Informação. <b>Mestre em Desenvolvimento e Meio ambiente</b> (UFRN - 2012). <b>Especialista em Língua Portuguesa</b> (UFRN - 2009). <b>Graduada em Pedagogia</b> (UFRN - 2007).
Currais Novos	<b>Graduada em Pedagogia</b> pela Universidade Federal de Pernambuco, com

	<p>habilitação em Licenciatura nas Disciplinas Pedagógicas e Supervisão Escolar. <b>Mestra em Educação e Especialista em Pesquisa Educacional</b> pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especialista em Gestão pela Universidade Potiguar. <b>Especialista em Educação Tecnológica Inclusiva</b> pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso. <b>Atualmente é pedagoga da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte</b> e lotada no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA - Reginaldo Teófilo), atuando na Educação de Jovens e Adultos. <b>Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) com lotação no Campus Natal Central</b> - Diretoria de Ciências, atuando na Educação Profissional Técnica de nível médio integrado, nas modalidades regular e na EJA, nos Cursos Subsequentes e nas Licenciaturas de Matemática, Espanhol, Geografia e Física do Campus Natal Central.</p>
Parnamirim	<b>Currículo não localizado</b>
Ipanguaçu	<p><b>Possui Graduação em Pedagogia</b> pela Universidade do Rio Grande do Norte; <b>Mestrado em Educação</b> pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e <b>Doutorado em Ciências da Educação</b> (com especialidade na área Desenvolvimento Curricular) pela Universidade do Minho/Portugal. <b>É pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, exercendo a função de Coordenadora Pedagógica da Diretoria de Ensino.</b> Tem formação e experiência na área de Psicopedagogia e como professora da Educação Básica e Educação Superior. Membro colaboradora do Centro de Investigação em Educação (CIED) da Uminho, de 2010 a 2012.</p>
Cidade Alta	<b>Currículo não localizado</b>
Zona Norte	<p><b>Possui mestrado em Educação</b> pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1999) e <b>doutorado em Educação</b> pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012), atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação, com ênfase na educação profissional, mulher professora - formação profissional, escola industrial, prática educativa e cultura escolar.</p>
Apodi	<p><b>Possui Graduação em Pedagogia</b> pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005) e <b>Especialização em Educação e Sustentabilidade Ambiental</b> também pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010). <b>Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto</b></p>

	<b>Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.</b> Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Profissional.
Santa Cruz	<b>Currículo não localizado</b>
Natal	<b>Graduada em Pedagogia</b> pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <b>Especialista em Psicopedagogia</b> pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <b>Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e exerce o cargo de Diretora de Ensino do Campus Natal Central e substituta eventual da Direção Geral.</b> Atua na área de Educação, com ênfase no Ensino Médio e na Educação Profissional, principalmente nos seguintes temas: <b>Coordenação Pedagógica, Gestão Educacional e Currículo.</b> Pesquisadora em cultura popular (brinquedos e jogos tradicionais).
Mossoró	<b>Possui graduação em Pedagogia</b> pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, <b>mestrado em Engenharia de Produção</b> pela Universidade Federal de Santa Catarina e <b>doutorado em Educação</b> pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <b>Exerce a função de Pedagoga na Diretoria Acadêmica de Ciências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. É integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação do IFRN e da Comissão Própria de Avaliação do Campus Natal-Central do IFRN. Integrou o Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão do referido Instituto no período de setembro de 2012 a setembro de 2014.</b> Tem experiência na área de Educação, com ênfase no Ensino Médio e na Educação Profissional, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, avaliação, gestão e formação docente.
Pau dos Ferros	<b>Possui graduação em Pedagogia</b> (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2002) e <b>especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA</b> pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2010). <b>Atualmente é Técnico Administrativo em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.</b> Tem experiência na área de Educação.

Fonte: Elaboração própria em 2018.

A partir da análise do texto inicial do Currículo Lattes das pedagogas do nosso estudo, pudemos perceber que a maioria delas se reconhece, profissionalmente como

pedagoga ou TAE, ao descrever em suas apresentações no Currículo Lattes, a sua função e local de atuação profissional.

Zona Norte é a única pedagoga que não faz nenhuma menção ao Curso de Pedagogia e nem ao cargo que ocupa no IFRN. Por outro lado, apresenta temas que desenvolve seus estudos e pesquisa, no cenário da Educação Profissional: “ atuando nos seguintes temas: história da educação, com ênfase na educação profissional, mulher professora - formação profissional, escola industrial, prática educativa e cultura escolar”. Este aspecto, revela a sua preocupação e inclinação para a produção do conhecimento na área em questão e, que deve ser vivenciado com seus pares.

Esta conduta é interessante porque ao produzir conhecimento, a pedagoga está partilhando suas experiências e colaborando, conseqüentemente, com o seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, Ramalho, Nunes e Gauthier (2003) relatam que o desenvolvimento profissional não ocorre apenas com o melhoramento das competências individuais, apesar de ser importante. Mas se desenvolve a partir da dinâmica dialética entre o desenvolvimento individual e do grupo profissional no qual está envolvido.

Podemos afirmar que a formação ocorre enquanto acontece a prática profissional e esta atua como mediadora da produção do conhecimento, que por sua vez, se ancora e se mobiliza por meio da experiência de vida do pedagogo e, conseqüentemente na sua identidade. Dessa forma, as nossas histórias de vida, as nossas escolhas, as nossas experiências profissionais, a forma como concebemos a nossa prática, todos estes fatores compreendem a dinâmica do processo formativo do pedagogo e constituem sua identidade que ocorre no decorrer de sua trajetória de vida.

São estes caminhos que nos levam a ser quem somos. No caso, deste estudo quem são essas pedagogas? O que as conduziram a ser as pedagogas que são? Estes questionamentos nos fazem retomar a ideia inicial desta subseção sobre identidade profissional, do pressuposto de que as dimensões pessoais e profissionais são indissociáveis, podendo ser separadas apenas sob o nível conceitual (NÓVOA, 2000; FÁVERO; TONIETO, 2006).

Sob este ponto de vista, não temos como abstrair das descrições acima, as questões pessoais que levaram as nossas pedagogas a optarem por esta formação, se houve influência de familiares, se veio da admiração por algum (a) professor (a) ou se veio da fácil ascensão profissional que os cursos de licenciatura nos permitem. Mas como elas se

identificam, se percebem em relação a sua formação e a sua função, no âmbito da Educação Profissional.

Para Nóvoa (2000), existem três dimensões que podem nos ajudar a compreender o processo constitutivo identitário das pedagogas: a adesão, a ação e a autoconsciência. O que se leva em consideração não é mais a escolha pelo curso de Pedagogia, mas sim, a inserção no campo de atuação profissional, no caso a EP.

É a identidade institucional que também perpassa o processo formativo das nossas pedagogas. Isso ocorre devido a noção de *habitus* secundário, que para Bourdieu (1989), são práticas mediadas por um conjunto de disposições ativas que permitiram incorporação de estruturas sociais próprias da Educação Profissional. Desta forma, quando elas se intitulam:

- “exerce a função de Pedagoga na Diretoria Acadêmica de Ciências do Instituto Federal de Educação” (Mossoró);
- “pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)” (Natal);
- “técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) com lotação no Campus Natal Central” (Currais Novos);
- “pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, exercendo a função de coordenadora Pedagógica da Diretoria de Ensino” (Ipanguaçu);

Elas não só se assumem como profissionais da educação, como também se reconhecem parte da instituição em que atuam. No decorrer de suas atuações, foram atribuindo novos sentidos aos seus saberes, resultando em novas práticas ou práticas específicas para o contexto. Neste sentido, para Fávero e Tonieto (2006, p. 27), ser pedagogo/ser professor:

[...] nesse sentido, implica aderir a um conjunto de princípios e valores, bem como a um projeto que aposta nas potencialidades das crianças e jovens; optar por maneiras de agir que levam a tomada de decisões tanto na vida pessoal como na profissional; refletir sobre a própria ação, uma vez que a análise reflexiva é condição para que haja movimento no processo de mudança e de inovação pedagógica.

O Curso de Pedagogia não teve um direcionamento mais teórico sobre a Educação Profissional, apesar das habilitações terem sido responsáveis pela legitimação do cargo de

pedagogos e TAEs como vimos no percurso históricos. O que queremos dizer, que não haviam discussões/estudos mais específicos sobre o campo da EP, mesmo consistindo em espaço de atuação profissional.

Segundo Carrijo, Cruz e Silva (2017), os estudos no curso de Pedagogia vêm proporcionando uma formação ampliada dos aspectos educativos, pedagógicos, sociais e psicológicos, mas sem ênfase no campo da EP. Para as autoras isso não deveria ocorrer, pois a pedagogia, como ciência da educação, se difere das demais ciências justamente porque tem como objeto de estudo, o fenômeno educativo em sua totalidade.

Por outro lado, ocorre justamente essa adesão de princípios e valores referentes ao espaço de atuação, por meio da análise reflexiva e da formação contínua, promovendo os movimentos de mudança necessários à constituição das identidades dos pedagogos.

Por este motivo, para algumas pedagogas, isso consiste no ser pedagoga do IFRN, porque reflete não apenas na sua identidade profissional, como também pelos caminhos formativos que buscaram, centradas nos interesses e necessidades da instituição, mas também nas suas realizações pessoais.

Muito do que somos e do que fazemos, reverbera como nos constituímos enquanto educadores, por isso que “ninguém começa a ser educador numa terça-feira”, por isso nossos saberes não são espontâneos e nem produzidos na formação informal.

Sobre isso, mencionamos Tardif (2002), ressaltando a importância da formação continuada, pois segundo ele, são os saberes das contingências que marcam as experiências de vida e profissional, é que nos ajudam a compreender o significado da ação educativa.

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc (TARDIF, 2002, p. 11).

Tardif (2002) ainda define o saber do pedagogo/docente, como um saber plural, pois envolve saberes oriundos de diferentes origens: o da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais.

Nesse entendimento, o pedagogo possui um vasto campo de conhecimento em sua formação, se considerarmos, por exemplo, o que orienta as DCNPs, ele estará responsável pela intervenção em quaisquer áreas que estejam previstos os conhecimentos pedagógicos, ou seja, além das demandas próprias da sala de aula, poderá desenvolver também atividades de

planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação. As diretrizes, dessa forma, enfatizam aspectos da gestão, tendo o conhecimento sobre a docência como base, na formação do pedagogo.

Nós relatamos quem são as pedagogas do CNAT, sob a própria ótica das nossas pesquisadas. No entanto, ao tratar da identidade profissional do pedagogo, é importante trazer a definição de como o IFRN compreende suas funções. Na seção anterior, fizemos um exercício semelhante ao mencionar a legislação que regulamentou a carreira dos cargos Técnicos-Administrativos em Educação. De forma semelhante, buscamos nos últimos editais de contratação do cargo de Pedagogo Edital nº 06/2014 e do cargo de TAE, Edital de nº 16/2011, a descrição sumária dos cargos, bem como a descrição das atividades na Quadro 5:

Quadro 5 – Comparativo de Funções entre Pedagogos e TAEs

PEDAGOGO – EDITAL Nº06/2014	TAEs – EDITAL Nº16/2011
<p><b>Descrição Sumária do Cargo</b></p> <p>- Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re) construção do projeto pedagógico das escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar. Viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.</p>	<p><b>Descrição Sumária do Cargo</b></p> <p>Coordenar as atividades de ensino, planejamento, orientação, <i>supervisionando</i> e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.</p>
<p><b>Descrição de Atividades Típicas do Cargo</b></p> <p>Estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos inclusive na educação infantil. · Elaborar e desenvolver projetos educacionais; participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional. · Organizar as atividades individuais e coletivas de crianças em idade pré-escolar. · <i>Elaborar manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas</i>; participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino; <i>executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional</i>. Participar de divulgação de atividades pedagógicas. · Implementar programas de tecnologia educacional. · Participar do processo de ingresso, seleção e qualificação da IFE. · Elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão. · Utilizar recursos de Informática. · Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.</p>	<p><b>Descrição de Atividades Típicas do Cargo</b></p> <p>Planejar, <i>supervisionar</i>, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, traçando metas, <i>estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento desse processo e criando ou modificando processos educativos</i> 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.</p>

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Diante da análise das descrições dos editais na Quadro 5, não percebemos diferenças muito relevantes entre os cargos. São funções com caráter pedagógico, mas também técnico, que se complementam. Não obstante, o que nos chama atenção é a estrutura dualista em que se colocam as incumbências dos cargos entre as funções técnicas e pedagógicas.

O trabalho pedagógico não se faz por meio de relações verticalizadas e sim, articulada entre os pares para não causar divergências no desenvolvimento do trabalho. Haja vista que ao tratar pedagogos e TAEs como técnicos-administrativos, além de retrocesso é um reducionismo dos problemas educacionais da instituição, como meros problemas burocráticos e metodológicos, pois eles são “colocados” na administração da instituição, lindando muito mais com os aspectos burocráticos da prática pedagógica, do que com a prática em si, remetendo-nos a ideia da divisão social do trabalho.

Vale lembrar, que durante a década de 1970, a educação esteve fortemente amparada na racionalidade técnica, onde as soluções eram instrumentalizadas pela teoria e técnica e à docência, se resumia apenas a aplicação das normas determinadas pelos especialistas da educação (ANDRÉ; VIEIRA, 2011). Estes fatores ainda refletem nas relações entre a equipe pedagógica e os professores, ocasionando essa resistência ao trabalho dos pedagogos e fragilizando a atuação destes profissionais. É nesse período que iniciam as contratações dos Técnico em Assuntos Educacionais, que possuem formação em qualquer licenciatura para exercício do cargo.

Segundo Coutinho (2016), os TAEs que possuem formação nas mais variadas licenciaturas, constituem majoritariamente a ETEP. E, como professora de disciplinas pedagógicas nos Cursos de Licenciatura sabemos do desafio de trabalhar os conhecimentos didático-político-pedagógicos em detrimento dos componentes curriculares específicos. Consequentemente, a não valorização desses saberes pedagógicos ocasionam certa fragilidade na formação dos profissionais de outras licenciaturas, diferentemente do pedagogo.

Neste sentido, acreditamos que as diferentes experiências formativas entre os pedagogos e os demais licenciados podem ocasionar uma tensão conceitual durante as reuniões, haja vista a necessidade de profundidade do conhecimento pedagógico para as competências descritas sumariamente para cada cargo, conforme a Tabela 04.

Placco e Souza (2006), ao refletir sobre as situações conflituosas da prática cotidiana, afirmam que esta situação pode encorajar a pessoa a dar continuidade ou desistir no caminho. Segundo as autoras, a maneira como cada um reage, está relacionado com identidade de cada profissional. Desta forma, estes embates podem motivar a busca por mais conhecimento ou simplesmente causar uma estagnação na profissão.

Por outro lado, mesmo não sendo, objeto de estudo desta pesquisa, abrimos um paralelo à nossa discussão, até mesmo para compreender a finalidade do trabalho pedagógico no IFRN. Como já tratamos na primeira seção, a Pedagogia é uma ciência que só existe porque tece diálogos com outras ciências como Políticas Educacionais, Sociologia, isto é, de forma interdisciplinar.

A partir da proposta pedagógica, projetos são formulados e desenvolvidos por uma equipe multidisciplinar. Esse aspecto, possibilita a multiplicidade dos TAEs, questionados por uma de nossas pedagogas, pois cada um trará a visão sobre o processo, a partir do seu conhecimento e formação. Desta forma, este aspecto caracteriza o princípio da interdisciplinaridade proposta e fomentada no caráter participativo da gestão do IFRN.

O que nos conduz a pensar de forma prática e coletiva o desenvolvimento das ações, considerando a ampliação do campo de conhecimento intelectual, por meio da troca de experiências, formação e sistematização do estudo. Este entendimento, configura-se no que Imbernón (2011) vai conceituar de formação permanente. Mas quais foram os caminhos formativos e as experiências profissionais vivenciadas pelas pedagogas atuantes do IFRN/CNAT?

#### 4.3 CAMINHOS FORMATIVOS E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

Somos seres, produtores da nossa própria história. A nossa história de vida, muitas vezes se entrelaça com a nossa vida profissional e vice-versa. E ao nos tornamos construtores da nossa própria história, escolhemos caminhos que nos ajudam a definir quem somos como pessoa, mas também como profissional.

Para Placco e Souza (2006), a escolha profissional nos indica um caminho, com objetivos claros e percursos definidos, mas nem sempre nos damos conta de que estão repletos de imprevistos, de tramas e arranjos cheios de complexidades que não estávamos preparados para enfrentar, mas que nos conferem múltiplos sentidos a nossa experiência.

Para as autoras, esses sentidos compõem situações de ensino e aprendizagem, configurando novos significados. No entanto, o contato com outras pessoas pode atribuir significados comuns à experiência de formação, como também podem manter suas características singulares.

Que caminhos foram trilhados por nossas pedagogas após a sua inserção na Educação Profissional? Sabemos que o ponto de partida, foi o mesmo, apesar dos diferentes tempos e espaços: o Curso de Pedagogia, como o primeiro passo dos caminhos formativos.

Segundo Imbernón (2011), a formação inicial consiste na primeira etapa da socialização profissional, pois é nesse momento que os princípios e as regras práticas começam a ser internalizadas. Já Garcia (1995, p.75), apresenta um conceito mais técnico. Para este autor, “é uma função que, progressivamente ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo instrucional do programa de formação”.

Sob este aspecto, na primeira seção desta pesquisa abordamos uma breve história do Curso de Pedagogia e verificamos que diversas proposições no currículo do curso, resultaram em diferentes identidades formativas, mesmo advindas do mesmo curso de formação inicial, pois cada política de formação atendia as exigências do contexto.

Ao analisar os currículos das pedagogas, identificamos que elas ingressaram no Curso de Pedagogia em momentos diferentes e, conseqüentemente possuem habilitações distintas. Vale relembrar, que na história do curso de Pedagogia, se formava no período de criação do curso, os especialistas em educação, seguido pelas habilitações em supervisão escolar, administração escolar, orientação educacional, inspetor escolar e magistério das séries iniciais, conforme o quadro abaixo:

Quadro 6 – Habilitação das Pedagogas do IFRN/CNAT

PEDAGOGA	FORMAÇÃO INICIAL
	ATRIBUIÇÃO PROFISSIONAL/PERÍODO
João Câmara	Pedagogia/ 1993 – UERN- Pedagogia/ 1998 -UFRN
Macau	Pedagogia/2007 – UFRN - Licenciatura Plena
Currais Novos	Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, com habilitação em Licenciatura nas Disciplinas Pedagógicas e Supervisão Escolar – 1980
Ipangaçu	Pedagogia / 1992 – UFRN - Habilitações
Zona Norte	Não mencionou no currículo
Apodi	Pedagogia / 2005 – UFRN - Licenciatura Plena
Natal	Pedagogia / 1986 – UFRN -Habilitações
Mossoró	Pedagogia /1985 – UFRN - Habilitações
Pau dos Ferros	Licenciatura Plena / 2002 - UFRN

Fonte: Elaboração da Autora em 2018.

Como se pode observar, a maioria das pedagogas possuem formação com habilitação técnica, pautada na divisão do trabalho educativo. João Câmara possui duas formações Curso de Pedagogia, a primeira pela UERN e a segunda na UFRN, mas em nenhuma das duas especifica as habilitações. Currais Novos é formada em Pedagogia com habilitação em Licenciatura nas Disciplinas Pedagógicas e Supervisão Escolar, ambas pela Universidade

Federal de Pernambuco. Ipanguaçu, Natal e Mossoró, também tiveram suas formações no período das habilitações, mas nenhuma especifica qual seja. Macau, Apodi e Pau dos Ferros, foram estudantes de Pedagogia com Licenciatura Plena. Zona Norte, por sua vez, não especificou qual a sua habilitação e nem o período de sua formação.

Para Imbernón (2011), a formação inicial deve possibilitar a aquisição de conhecimentos sólidos para a construção de um conhecimento pedagógico especializado, capacitando o pedagogo/professor a assumir a tarefa educativa em sua complexidade. Adotando uma postura reflexiva com flexibilidade, para não cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

É necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função de mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo (IMBERNÓN, 2011, p. 69).

O autor faz uma análise sobre a formação inicial e pontua aspectos que são importantes e que precisam ser considerados nesta etapa da formação. No entanto, ele mesmo ressalta que nem sempre os cursos de formação inicial, oferecem um bom preparo para se desenvolver novas metodologias, envolvendo aspectos teóricos e práticos.

A ideia dessa flexibilidade na formação e do desenvolvimento de uma atitude crítica se faz necessária porque precisamos compreender, que a formação inicial é apenas uma etapa do processo de profissionalização. Não consiste apenas em aprender um ofício e dominar certas técnicas, mas sim apreender os fundamentos de uma profissão. Para Larrosa (2002, p. 20), “a experiência é que nos passa, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou que toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada acontece”. De fato, a experiência só se concretiza quando só fica, o que significa.

Garcia (1999), ao tratar do desenvolvimento profissional ressalta que os primeiros anos de profissão são imbuídos de tensões e aprendizagens intensivas e nem sempre ocorrem em ambientes conhecidos. Para o autor é neste momento que o professor, mas no caso deste estudo, o pedagogo, começa a adquirir conhecimento profissional, além de manter paralelo a isso, certo equilíbrio pessoal. Ele ainda ressalta que é nesse processo inicial que os conhecimentos e habilidades sociais da profissão são adquiridos.

Cada pedagoga teve vivências e experiências formativas singulares. E foram essas singularidades que foram dando novos direcionamentos a cada uma delas. Um dos aspectos

que perpassam o processo de construção de identidade, é o sentimento de pertença em relação a escolha profissional. Entender que este processo constrói e desconstrói, forma e deforma e, aos poucos vamos assumindo formas identitárias, onde ocorrem identificações e não identificações com as atribuições dadas por si e recebidas (PLACCO; SOUZA, 2006)

Podemos afirmar, diante do exposto, que as pedagogas do CNAT, se identificaram com a condição de ser pedagoga e, no caso no campo da Educação Profissional. O segundo ponto da nossa análise está na inserção do pedagogo na EP.

Quadro 7 – O ingresso das Pedagogas na EP

PEDAGOGA	ANO DE FORMAÇÃO	INGRESSO NA EP	TEMPO NA EP
João Câmara	1993/1998	2010	07 anos
Macau	2007	2008	09 anos
Currais Novos	1980	2006	11 anos
Ipanguaçu	1992	1995	22 anos
Zona Norte	Não informou	1995	22 anos
Apodi	2005	2007	10 anos
Natal	1986	1986	31 anos
Mossoró	1985	1995	22 anos
Pau dos Ferros	2002	2007	10 anos

Fonte: Elaboração própria em 2018.

O Quadro 7 expõe o tempo entre a formação inicial e o ingresso do pedagogo no IFRN. Constatamos, na maioria dos casos, que houve um pequeno espaço de tempo. Natal, por exemplo, ingressou no mesmo ano de sua conclusão de curso; Erica Luana um ano após concluir pedagogia; João Câmara e Apodi, dois anos após; três anos depois, Ipanguaçu; Pau dos Ferros, quatro anos após sua conclusão; Mossoró, dez anos; e Currais Novos, vinte e seis anos; Zona Norte como não informou sobre sua formação inicial, não foi possível fazer a contagem.

No que tange a profissionalização das pedagogas na EP, podemos afirmar que suas identidades profissionais foram construídas basicamente neste âmbito. Exceto, Currais Novos, que teve uma vasta experiência em outras instituições educativas, antes de iniciar a carreira no IFRN. Em relação ao tempo de serviço na Educação Profissional, a pedagoga mais experiente conta com um tempo de trinta e um anos no IFRN, enquanto a pedagoga mais principiante tem apenas sete anos.

De modo geral, o CNAT conta com dois grupos de pedagogas. O primeiro está na instituição desde a transformação da Escola Técnica em Centro Federal de Educação, vivenciando dois aspectos importantes: a contratação como técnicas de educação e a

participação na elaboração do primeiro PPP do IF; o segundo, de modo semelhante viveu o processo de mudança de CEFET para IFRN, bem como a sua expansão.

Estes dados reverberam as ideias de Imbernón (2011) quando este afirma que a formação é um elemento essencial, mas não único no desenvolvimento do profissional da educação, ou seja, a profissão não se constrói apenas na formação inicial, mas também na prática, porque esta também forma:

A partir de nossa realidade, não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira (IMBERNÓN, 2011, p. 45).

É através das experiências que vamos construindo nossa prática pedagógica, diante dos erros e acertos, dos caminhos e descaminhos, da construção e reconstrução, a instituição escolar, no caso o IFRN, passa a ser um local onde os pedagogos principiantes irão aprender e aprender sua profissão. As diretrizes para a prática pedagógica expressas no PPP do IF, também possibilitam experiências formativas a partir do desenvolvimento profissional.

Com base em Garcia (1999), podemos afirmar que é nesse momento inicial da profissão que o pedagogo irá aprender e interiorizar as regras e normas institucionais, isto é, aprender a cultura escolar que dará suporte a sua prática pedagógica. E diante desse processo específico do seu fazer é que ocorre a possibilidade de socialização da profissão e ocasiona o seu pertencimento a categoria.

As pedagogas ao se inserirem na EP, redimensionavam seus saberes formativos e experienciais ao seu contexto de atuação. Entendemos então, que a mobilização de saberes ocorre para atender as necessidades emergentes do trabalho pedagógico, tem como base os conhecimentos adquiridos e que foram ressignificados no e pelo trabalho.

Neste sentido, segundo Veiga (2010, p.27) a formação profissional, no âmbito da educação, “é uma ação contínua e progressiva, envolvendo várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação”.

A autora ainda frisa que a formação se desenvolve na coletividade, pois se articula com a instituição, com seus projetos, ao ponto de modificar a instituição, mas também mudar com ela. Fávero e Tonieto (2010) tem um pensamento semelhante em relação a formação

continuada, pois para os autores o interesse pela por novos caminhos formativos geralmente por dois motivos: a busca por aperfeiçoamento e a de que se compreenda como profissional.

Para os autores isso acontece porque há uma necessidade de domínio de questões práticas e teóricas, que legitimam a sua profissão e estão relacionadas com as demandas existentes na escola. Compreendemos que são esses os elementos que conduzem os pedagogos e professores a buscarem mais conhecimento em atividades de formação.

Ressaltamos, no entanto, que a formação continuada não se restringe a participação de cursos, palestras, seminários, mesmo estas fazendo parte. Mas para Fávero e Tonieto (2010, p. 57), “um trabalho sério e comprometido de formação continuada é aquele capaz de ajudar o professor a produzir seu próprio conhecimento, levando em consideração o seu contexto de ação, ou seja, a escola e a sala de aula”.

Diante do exposto e alinhando ao nosso objeto de estudo que consiste no desenvolvimento profissional das pedagogas na EP, voltamos aos seus currículos para identificarmos os caminhos que foram trilhados no sentido da busca pelo aperfeiçoamento e da legitimidade da sua identidade profissional, no campo da EP. Para Garcia (1999, p. 11):

A formação aparece de novo como um instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Assim, a formação continua a ser um tema prioritário e com grande potencialidade, o que justifica a necessidade crescente em investir em formação.

Para o autor, a formação é um processo sistemático, organizado e contínuo e que contempla toda a carreira docente e não um conjunto de acontecimentos. Nem sempre se desenvolve de maneira linear, mas as vezes repletos de patamares de regressões e discontinuidades.

Nesse ensejo, vemos a pesquisa como uma ferramenta de formação para as pedagogas, pois o problema investigativo pode ocorrer do seu próprio contexto de atuação, a partir dos desafios individuais e coletivos vivenciados no cotidiano da instituição. Neste sentido, procuramos nos currículos das pedagogas quais foram os passos dados na formação continuada, ou seja, se elas se envolveram em cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado, os seus movimentos em relação a participação de eventos científicos, bem como a produção acadêmica.

Como critério de análise, além da verificação dos cursos realizados, atentamos para os títulos dos trabalhos e, se estes, estão relacionados com as diferentes problemáticas que perpassam o campo da Educação Profissional, mais especificamente o IFRN, espaço de

atuação das pedagogas investigadas. Nos Quadros 8, 9 e 10 a seguir, temos as descrições dos títulos das pesquisas:

Quadro 8 – Formação Continuada em Nível de Especialização

PEDAGOGA	ESPECIALIZAÇÃO
João Câmara	- Representações sociais de educação por pais não alfabetizados (2001) - UFRN
Macau	- Especialização em Ensino aprendizagem de língua Portuguesa. - O papel da literatura infantil na formação do leitor. (2009) - UFRN
Currais Novos	- Especialização em <b>Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva.</b> /IFMT (2009) - <b>PROEJA</b> como inclusão escolar: Um Estudo de Caso sobre as Necessidades dos estudantes. /UFRN (2003) - Especialização em Gestão Organizacional /UFRN - Especialização em Pesquisa Educacional/ UFRN - Leitura na perspectiva da Escola Pública: Um estudo com alunos do 1º Grau Maior.
Ipanguaçu	- Especialização em Metodologia da Pesquisa e Mét. e Téc.Ens. Superior. UERN - Novas Tecnologias, <b>Trabalho e Educação:</b> do Taylorismo/Fordismo ao Toyotismo. 1997 - Especialização em Saúde Mental da Infância e Adolescência. / UFRJ, - O currículo por competências e as Inteligências Múltiplas. (2002)
Zona Norte	Não há registros no currículo
Apodi	- Educação Ambiental: Reflexões sobre princípios e práticas.
Natal	- A intervenção psicopedagógica clínica: diagnóstico de um problema de aprendizagem. (2006) - UFRN
Mossoró	Especialização em Curso de Especialização em <b>Educação de Adultos.</b> UFRN. (1992)
Pau dos Ferros	<b>Educação Profissional Integrada</b> à Educação Básica na Modalidade EJA /2010 – IFRN

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Na análise dos títulos das monografias de especialização, notamos que das nove pedagogas, apenas Zona Norte não mencionou em seu currículo nenhum curso de Especialização. Em relação aos títulos, apenas quatro pedagogas desenvolveram seus estudos em alguma área correlacionada com a Educação Profissional: Currais Novos realizou, durante a sua carreira cinco especializações, das quais duas abordaram temáticas sobre a EP: Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, em 2009 e PROEJA como inclusão escolar: um estudo de caso, em 2003; Ipanguaçu tem quatro títulos de especialização, mas apenas em um aborda sobre discussões em torno da EP: Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: do Taylorismo/Fordismo ao Toyotismo; Já Mossoró, fez uma especialização sobre Educação de Adultos; e Úrsula sobre Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA, cursada no próprio IF.

Já as pedagogas João Câmara, Macau, Apodi e Natal, possuem título de especialistas, no entanto, desenvolveram seus estudos em outras áreas da educação.

Como assevera Freire (1996), somos seres inacabados, inconclusos, pois nunca estamos prontos, há sempre espaço para aprender e evoluir. Do mesmo modo, Fávero e Toniato (2006, p. 56), complementam a ideia de Freire:

Nunca estamos plenamente formados, seja pessoal ou profissionalmente. Essa consciência do “inacabamento” aponta para a necessidade permanente da educação como condição para a construção do ser humano e do profissional. Daí podermos dizer que o professor é um ser inacabado e que precisa estar em constante formação ou construção.

Essa ideia de incompletude na ação educativa ocorre porque a vida não é estática. As dinâmicas das relações pessoais e interpessoais movimentam as tensões, que por sua vez, revelam novas problemáticas no interior da instituição. Entretanto, as vezes essas tensões são ocasionadas pela estrutura externa do sistema escolar, instrumentalizadas em políticas educacionais.

A instituição escolar, desta forma, se configura como palco onde diferentes situações conflituosas, podendo gerar inúmeros problemas de pesquisas para a equipe pedagógica. Nesta perspectiva, a Quadro 9 traz os títulos das pesquisas realizadas pelas pedagogas no Mestrado:

Quadro 9 – Formação Continuada em Nível de Mestrado

PEDAGOGA	MESTRADO
João Câmara	Tramas do impedimento: os sentidos da desistência entre <b>alfabetizados da EJA</b> / (2007)
Macau	A incorporação de preceitos ambientais no sistema de gestão de resíduos sólidos do município de João Câmara/RN (2012)
Currais Novos	- A reforma do nível técnico do <b>Ensino Profissional</b> : análise das novas competências orientadas na proposta pedagógica do CEFET-RN, (2002).
Ipanguaçu	- A política de formação inicial de professores e a implementação do componente curricular prática profissional na licenciatura de Geografia do <b>CEFET RN</b> , (2007)
Zona Norte	- Djalma Maranhão ou o semeador de utopias de transformação social, (1999).
Apodi	Não há registros no currículo
Natal	Não há registros no currículo
Mossoró	- Diretrizes Pedagógicas para o Curso de Iniciação Tecnológica e Cidadania do <b>PROCEFET</b> : a busca por uma aprendizagem significativa (2001)
Pau dos Ferros	Não há registros no currículo

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Com base no Quadro 9, das nove pedagogas apenas três ainda não desenvolveram nenhuma pesquisa de Mestrado ou não informaram nos seus currículos. João Câmara discute sobre a desistência de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA); Currais Novos em sua pesquisa tratou da reforma do ensino técnico na proposta pedagógica do CEFET-RN; Ipanguaçu fez sua investigação sobre a política de formação inicial de professores na licenciatura do CEFET-RN; Zona Norte desenvolveu sua pesquisa no campo da história ao falar sobre Djalma Maranhão (consideramos esta pesquisa, pois Djalma, enquanto prefeito de Natal desenvolveu algumas iniciativas que dialogam com a EP); já a pesquisa de Mossoró trata das diretrizes pedagógicas do PROCEFET. Macau foi a única que não desenvolveu seu estudo no campo da EP.

A partir dos títulos, é possível perceber que as pedagogas já caminham no percurso da Educação Profissional. Tal constatação indica a necessidade de aprofundamento teórico dentro do seu lócus de atuação, demonstrando implicação tanto no seu desenvolvimento profissional, quanto para o próprio IFRN/CNAT.

Sob este aspecto, Imbernón (2011), afirma que a formação permanente do professor, no caso, das pedagogas, tem o objetivo de possibilitar um conhecimento profissional que lhe permita dentre várias ações: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que precisa ser inserida nas instituições de ensino. A formação nesse sentido, produzirá pesquisas colaborativas que favorecerá todo os elementos que envolvem o contexto educativo.

As pesquisas acadêmicas podem propiciar essa postura ou melhor dizer, essa dinâmica colaborativa dentro do IFRN. Pois à medida que as pedagogas e TAEs pedagogas aprofundam seus conhecimentos no âmbito da pesquisa, poderão compartilhar esses conhecimentos com seus pares, no acompanhamento pedagógico diário, como também na semana pedagógica, reuniões pedagógicas e até mesmo nas reuniões de grupo.

Dando continuidade às análises, consideramos agora a formação continuada em nível de Doutorado. Desse modo, das nossas pedagogas, quatro ainda não iniciaram o doutorado. Duas pedagogas ainda estão com suas pesquisas em andamento e três tem seus estudos finalizados, como podemos observar no Quadro 10:

Quadro 10 – Formação Continuada em Nível de Doutorado

PEDAGOGA	DOUTORADO
João Câmara	- <b>A desistência no Ensino Médio - EJA:</b> um estudo à luz da Teoria Representações Sociais e da praxiologia de Pierre Bourdieu.

	(EM ANDAMENTO)
Macau	Ainda não cursou
Currais Novos	- Estágio Docente como pesquisa e formação de identidade profissional para o licenciado do <b>IFRN</b> (EM ANDAMENTO)
Ipanguaçu	- A Reestruturação Curricular da <b>Educação Profissional</b> no Brasil Face às Diretrizes Nacionais e Internacionais e a Participação dos Agentes Curriculares: o caso <b>do IFRN</b> , (2012).
Zona Norte	- Escola para os filhos dos outros: trajetória histórica da <b>Escola Industrial de Natal</b> (1942-1968) (2012).
Apodi	Ainda não cursou
Natal	Ainda não cursou
Mossoró	- Políticas de <b>Educação Profissional Técnica e de Ensino Médio</b> no Brasil: a implementação no <b>CEFET-RN</b> (1998-2008), (2010).
Pau dos Ferros	Ainda não cursou

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Em relação aos títulos, todas as pesquisas abordam uma temática mais específica sobre a Educação Profissional. As temáticas giram em torno das representações sociais (uma pesquisa); uma sobre formação docente da EP; duas sobre políticas educacionais para a EP; e uma sobre história da educação profissional.

Nesse aspecto, acreditamos que as pedagogas ao realizarem suas pesquisas sobre temas que envolvem a Educação Profissional, tiveram o intuito de intervir na realidade onde atuam, na busca de soluções de problemas cotidianos que envolvem o seu saber-fazer. Nóvoa (1992), enfatiza ao tratar sobre o processo de profissionalização, a necessidade que o professor tem de se assumir como produtor de conhecimento, pois a formação não implica apenas na mudança do profissional, mas também no contexto que ele intervém.

Percebemos que aos poucos, as pedagogas foram buscando caminhos formativos dentro das demandas da própria EP. Nesse mesmo entendimento, Ramalho, Nunes e Gauthier (2003), asseveram que nos caminhos para a profissionalização docente, um elemento indispensável é a mobilização do pensamento do professor, num exercício mútuo entre os pares, para estabelecer novas referências que orientem seu pensamento e, conseqüentemente, seu agir.

Sob este ponto de vista, ao analisar os títulos das pesquisas realizadas por nossas pedagogas, tanto a nível de especialização, quanto de mestrado e doutorado, encontramos esse exercício de pensar a própria formação, considerando o seu próprio contexto de atuação profissional.

Para Imbernón (2011), a medida que produzimos conhecimento sobre as nossas experiências, nos permitimos aprender mediante a reflexão individual e coletiva, como também a resolução de problemas da prática. Pois, desta maneira estaremos buscando o significado das ações educativas, que devem ser partilhadas com outras equipes pedagógicas, considerando o contexto em que se forma. O autor ainda ressalta, nesse processo, a necessidade de submeter o conhecimento produzido a crítica, em função de seu valor prático.

A pesquisa possibilita a produção do conhecimento. Este conhecimento é produzido de maneira muito solitária, por seus pesquisadores. Não obstante, tem uma finalidade científica, mas também social porque produziu resultados que precisam ser socializados. Os eventos científicos e as revistas científicas, tem contribuído com essa socialização tanto internamente, na instituição interessada, quanto externamente com outros pares e contextos diversos.

Diante disso, analisamos nos currículos das pedagogas as suas produções em eventos científicos, no que tange a produção do conhecimento na Educação Profissional. Para isso, selecionamos algumas das produções, conforme a Quadro 11:

Quadro 11 – Produção do Conhecimento sobre EP

PEDAGOGA	Publicações sobre EP
João Câmara	- Tramas do impedimento: os sentidos da desistência entre a alfabetizandos da EJA.
Macau	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A proposta de avaliação do trabalho da equipe técnico-pedagógica desenvolvido pela Diretoria de Gestão e Tecnologia da Informação do Campus Natal Central;</li> <li>- O uso de software para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem do IFRN;</li> <li>- A busca pela sustentabilidade político-institucional no fazer da equipe técnico-pedagógica da DIATINF.</li> </ul>
Currais Novos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A inclusão dos estudantes do PROEJA: a percepção de professores e alunos do Campus Natal Zona Norte;</li> <li>- Proeja e Inclusão escolar no IFRN: um estudo de caso;</li> <li>- A Reforma do nível técnico do ensino profissional: análise das novas competências orientadas na proposta pedagógica do CEFET-RN.</li> </ul>
Ipanguaçu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As transformações curriculares no CEFET-RN entre 1995 e 2005: limites e desafios;</li> <li>- Da intenção à realidade: a política de formação de professores e a experiência do CEFET-RN;</li> <li>- As políticas, os valores e a ética da Educação Profissional no Brasil: formar para o mercado de trabalho ou para cidadania?</li> </ul>
Zona Norte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A orientação educacional no CEFET-RN frente as políticas de educação profissional e de ensino médio no Brasil (1995-2005);</li> <li>- Políticas de Educação Profissional no Brasil a partir dos anos de 1990: (des) configurações do trabalho do orientador educacional de uma instituição pública de ensino;</li> <li>- Tessituras entre a Lei Orgânica do Ensino Industrial e a Escola Industrial de</li> </ul>

	Natal (1942-1959).
Apodi	- A avaliação da aprendizagem no Campus Natal Central do IFRN; - Seminário de Integração: atividade de inspeção dos alunos no contexto educacional do IFRN e o papel do coordenador pedagógico.
Natal	Não identificamos nenhuma produção sobre EP.
Mossoró	- Políticas de Educação Profissional e de Ensino Médio no Brasil (1998-2008); - Algumas reflexões e proposições acerca do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; - Processo de gestão no CEFET-RN: das gerências educacionais às Diretorias Sistêmicas.
Pau dos Ferros	Não há registros de publicações no currículo

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Ao analisar as publicações, percebemos a intensa participação de algumas pedagogas tanto em eventos, como em publicações diversas. No entanto, uma das pedagogas não fez nenhum registro que nos mostrasse como vem contribuindo com a produção do conhecimento na EP. E, uma outra, dentre as suas publicações, nenhuma abordava discussões sobre a EP.

Mencionamos em discussões anteriores que a formação é processual, mas um processo inacabado e por isso, precisa ser constante. No entanto, o excesso de informação não resulta em conhecimento e muito menos em experiência. Sob este aspecto, Larrosa (2002), diz que a experiência está cada vez mais rara. Ele alega o excesso de informação, porque a informação não é experiência, não dá espaço para a experiência. Para ele o excesso de informação é quase uma “antiexperiência”. Por esta razão, é preciso separá-las, pois o saber da experiência é que faz preciso para separá-la do saber das coisas, quando se está informado.

## 5 NAS REFLEXÕES DA CAMINHADA, UM NOVO HORIZONTE...

Nada do que foi será, de novo do jeito que já foi um dia. Tudo muda o tempo todo no mundo (Lulu Santos).

Chegamos ao horizonte. E a sensação que temos é justamente essa: nada do que foi será, de novo do jeito que já foi um dia. Tudo muda o tempo todo. Nós também mudamos, aprendemos muito nessa caminhada, entrelaçados nesse processo de busca, de apreensão de conhecimentos, de partilhas, de reflexões, de reconstrução do aprendido. E, de repente uma nova caminhada nos desafia e, começa tudo novamente, mas os passos já são outros.

A formação é isso, esse entrelaçamento entre as nossas histórias de vida pessoal e profissional. Como nos implicamos com as nossas escolhas, mas como estas determinam nossas implicações. Denominamos essas relações de desenvolvimento profissional. Isso ocorre porque a identidade profissional é um lugar de conflitos, de embates, é um espaço que nos permite construir a maneira de ser, mas também de estar na profissão (NÓVOA, 2002).

Para compreender como as pedagogas atuantes no IFRN – Campus Natal Central, construíram sua maneira de ser e de estar na profissão, mas nesse lugar em específico, precisamos inicialmente, apreender como as mudanças no contexto econômico, político e social, intervíram nesse processo, modificando a finalidade da escola e, exigindo novas atitudes educativas de seus profissionais.

Por este motivo, voltamos ao passado para conhecer o processo de profissionalização do pedagogo e, embora tenhamos tratado as discussões, em seções diferentes, a história do Curso de Pedagogia, acaba se cruzando com o percurso histórico da Educação Profissional, o que resultou na inserção do pedagogo, nesse campo da Educação.

A história da Educação Profissional antecede o Curso de Pedagogia, mas ambos sofreram forte influência da sociedade capitalista e do contexto político, tendo que passar por inúmeras transições para atender as exigências que lhes foram impostas no decorrer de cada período. Dessa forma, temos de um lado um curso que, diante das determinações das políticas de formação, formou pedagogos com identidades diversas: o especialista da educação, o orientador educacional, o supervisor escolar, o inspetor escolar, o administrador escolar, o professor generalista e o gestor dos processos educativos em espaços escolares e não-escolares.

Por outro lado, temos uma instituição que tem em sua origem, o caráter assistencialista e compensatório, que passou por inúmeras institucionalidades, sempre se adequando as

exigências do mercado. Consequentemente, houve mudanças na oferta do ensino técnico e profissionalizantes, mas sendo perpetuado por muitas décadas o caráter instrumental e mecanizado de sua prática pedagógica

O ponto de interseção entre o Curso de Pedagogia e a Educação Profissional, é a racionalização técnica, que se ancora na divisão social do trabalho e na divisão do trabalho educativo. Nesse encontro, é que o pedagogo se insere no campo da EP, por meio das habilitações (supervisão, inspeção, orientação educacional, administrador escolar). Vale ressaltar que a inserção só se efetiva, em virtude de uma necessidade técnica que emerge na ação educativa.

No entanto, enquanto o Curso de Pedagogia ampliava as competências profissionais do pedagogo, tornando-o mais flexível, que se adapta com mais facilidade as circunstâncias do trabalho, que desenvolve a capacidade de gerir diferentes processos educativos, tendo não mais apenas à docência como base de sua formação, mas também a gestão e o conhecimento, após as prescrições normativas das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Isto é, enquanto o Curso de Pedagogia passou a formar um educador nos padrões neoliberais, a Educação Profissional caminhava numa via contrária, desenvolvendo um projeto contra a hegemonia do capital. Que se pauta na formação humana em sua integralidade, com vistas ao mundo do trabalho e não condicionado as suas condições.

Mesmo em vias contrárias, o espaço do trabalho pedagógico ganhou espaço no projeto de construção de uma escola coletiva. Deste modo, o pedagogo conquistou um espaço legitimado dentro da Educação Profissional e dentro do IFRN, especificamente, passando a participar tanto da elaboração dos princípios orientadores da prática pedagógica, como promovendo ações para sua implementação e continuidade, na Diretoria de Ensino e Diretorias Acadêmicas.

Desta forma, participa dos aspectos administrativos e pedagógicos da instituição, por meio de uma prática dialógica, reflexiva e transformadora, objetivando congregar dois fatores que se complementam: os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana, para que eles se tornem humanos e a descoberta das formas mais adequadas para se atingir esse objetivo.

Não obstante, cada pedagoga, teve um desenvolvimento profissional distinto na Educação Profissional. A caminhada inicial é solitária, pois se faz necessário conhecer e estudar o terreno, para depois saber como se comportar diante dele. Depois, aos poucos, é possível acompanhar uma outra pessoa na caminhada e iniciar um diálogo. Com o passar do

tempo, a caminhada vai se tornando menos árdua, pois o caminho se tornou conhecido e agora já não se anda mais sozinho. Então é possível partilhar experiências, questionar, se posicionar no diálogo porque existe familiaridade com todos os elementos.

Ao identificar essa familiaridade, nos percebemos parecidos uns com os outros por causa de pensamentos semelhantes, mas sem retirar a autenticidade da identidade de cada um. Mas isso, não implica que houve pausas, cansaço, sentimentos de desistências. Quantas pausas foram necessárias, para que o caminho fosse revisto? Quantos recomeços não foram necessários, para que um dia se conseguisse chegar aonde foi planejado? Quantas renúncias pessoais foram necessárias diante das questões profissionais? Portanto, por desafio, por afinidade, por identificação, por exigência profissional, as pedagogas foram construindo suas identidades pessoais e profissionais de maneiras diferentes dentro da EP. É assim que o pedagogo, na sua caminhada, vai se constituindo um educador plurefacetado.

Utilizamos essa metáfora da caminhada, para dar sentido ao desenvolvimento profissional das pedagogas atuantes do IFRN, que no decorrer de algumas décadas, tem compartilhado suas experiências formativas e profissionais, para ajudar a compreendermos o papel do pedagogo naquela instituição, naquele espaço.

Nas nossas análises, percebemos como foi ocorrendo o desenvolvimento profissional de cada uma delas. Sabemos que todo percurso é instigador de construções e desconstruções do pensamento. Envolve saber que não se sabe de tudo ou de modo impreciso, mas ao mesmo tempo, se realiza com a possibilidade de descobrir, de criar, de inventar e de encontrar soluções.

Assim como a educação transmuta pelo contexto, os seus profissionais também passam por estas transformações e nos mostram que somos, como cantava Raul Seixas: essa metamorfose ambulante, porque nos dispomos por meio do desenvolvimento profissional, a não ter aquela mesma opinião formada sobre tudo. Do mesmo modo, ocorre com todo profissional que se dispõe a aprender com as experiências, sejam elas pessoais, formativas e/ou profissionais.

Neste sentido, as pedagogas ao ingressar como técnicas de educação no IFRN, não tinham direcionamentos específicos para o contexto da Educação Profissional, a partir da sua formação inicial. Talvez aquelas que cursaram as habilitações no curso Pedagogia, tenham tido mais facilidade com a dinâmica de trabalho da instituição, do que as outras que tiveram uma formação mais generalista.

Mas o que foi interessante, ao fazer as análises de seus currículos, foi perceber como elas foram se implicando profissionalmente com aquele contexto. Sob este ponto de vista, a

maioria das pedagogas foi direcionando a sua formação a partir do seu saber-fazer, isto é, foram aprofundando o seu conhecimento dentro de aspectos mais específicos do cotidiano do seu trabalho, como por exemplo a intervenção pedagógica na proposta de Ensino Médio Integrado, na Educação de Jovens e Adultos, na produção de conhecimento dentro da EP.

Tais aspectos se tornam visíveis quando nos cursos de Especialização, apenas uma minoria começou a direcionar seus estudos para a EP, entretanto, este interesse foi tornando-se crescente durante o curso de Mestrado, e total durante o Doutorado quando todas as pesquisas desenvolvidas e /ou andamento tem em suas temáticas alguma especificidade da EP. Isso demonstra, como elas, nesse processo que vínhamos descrevendo até então, foram construindo suas identidades dentro do que é a Educação Profissional, um lugar cheio de especificidades.

A visão de quem olha para a EP de fora, é totalmente contrária de quem vive aquele espaço. Embora a base do conhecimento pedagógico seja o mesmo independente da área de atuação do pedagogo, a forma como ele vai sendo ressignificado na prática é totalmente diferente, porque exige uma adequação as demandas de cada contexto.

Quando nos voltamos para o objetivo desta pesquisa, compreendemos que o desenvolvimento profissional das pedagogas teve início com a escolha pelo Curso de Pedagogia como formação inicial, o que possibilitou a apreensão de saberes inerentes à profissão. Por conseguinte, veio a iniciação profissional imbuídas de tensões e aprendizagens intensivas referentes ao contexto de trabalho, no caso a EP e, conseqüentemente, a necessidade da formação continuada na busca por novas experiências e conhecimentos reverberados pela profissão.

Tais aspectos resultaram na mudança de concepção sobre a identidade profissional de cada uma delas, pois possibilitaram no decorrer de suas caminhadas, mudanças na prática profissional, fomentando os seus interesses pela produção do conhecimento no âmbito do contexto de atuação.

Os fatores que incentivam o desenvolvimento profissional emergem diariamente de novas situações, na dinamicidade das relações do mundo globalizado, mas também dos conflitos no interior da instituição onde atuam. E, nos fazer perceber que o desenvolvimento profissional consiste numa estrada longínqua. Quando pensamos que chegamos no final da estrada, nos damos conta de que ainda há um longo caminho a percorrer.

É neste sentido, que acreditamos que a conclusão das nossas análises nos levaram, a buscar conhecer mais sobre a identidade profissional destas pedagogas e, como estas podem ser legitimadas numa sociedade cheia de contradições. Portanto, ensejamos dar continuidade

nos estudos do objeto de pesquisa aqui proposto – o desenvolvimento profissional do pedagogo.

Placco e Souza (2006, p. 34), ao utilizar a memória como uma possibilidade de (trans) formação, compreenderam que o caminho do homem não se esgota, pelo contrário mostra a sua condição de inacabado, por isso “Ao projetar-se, lançar-se nos desejos de hoje e do amanhã, o adulto aprendiz ressignifica o vivido, perspectiva-se, movimenta-se, transforma-se”. E é essa a ideia de inacabado que atribuímos ao desenvolvimento profissional.

Quando escolhemos um caminho, ou melhor, uma profissão, não sabemos aonde ele irá nos levar. Podemos até fazer algumas deduções, interferir nos processos, mas o fato é que nunca teremos o controle da situação e muito menos dos resultados que iremos encontrar. Às vezes é impossível evitar o tropeço ou até mesmo a queda, mas o mais importante é a possibilidade de aprender com as circunstâncias adversas e nos fortalecer durante a nossa caminhada.

Não podemos mensurar, nem muito menos avaliar o desenvolvimento profissional das pedagogas em estudo, pois a nossa fonte de dados não permiti expressar todos os detalhes vivenciados por cada uma delas. As informações descritas nos currículos não pontuam as ações cotidianas, não revelam suas angústias, suas análises, os avanços e retrocessos da sua atuação, mas confirmam uma identidade profissional que se adapta constantemente ao contexto da Educação Profissional.

Essa condição de ser em construção, capaz de se integrar, como sugere Freire (1997), é que nos motiva a perceber criticamente e, com isso a pesquisar no intuito de modificar o que está condicionado, nos tornando sujeitos e não apenas objeto da nossa própria história. Só fica o que significa... O que aprendemos nessa caminhada, de tudo o que foi vivido, de tudo o que foi falado, de tudo o que foi ouvido, de tudo o que foi sentido, foi: “Vai! Desprende a bolha da memória e vai além... porque tem horizontes”.

## REFERÊNCIAS

- ABENSUR, Patricia Lima Dubeux; GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa; QUEIROZ, Soraya Menezes de. Identidade de profissionais da educação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os especialistas em educação. **Sinergia** (CEFETSP), v. 10, p. 9-15, 2009.
- AGUIAR, M.; SCHEIBE, L. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.
- AGUIAR, Márcia et. al. Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**[online]. out. 2006, vol.27, no.96, p.819-842. Disponível <<http://www.scielo.br/>> Acesso em: 15 de maio de 2016.
- ALMEIDA, Maria Conceição de. et al. **Ética, sociedade e complexidade**. São Paulo: Palas Athena, 1998.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologias e aparelho ideológico do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.
- ANDRÉ, M. E. D. Afonso de; VIEIRA, Marli M. da Silva. **O coordenador pedagógico e a questão dos saberes**. In: ALMEIDA, L. R. (Org.); PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. v. 1. p. 11-23
- ANTUNES, Ricardo. **Dez teses e uma hipótese sobre o presente (e o futuro) do trabalho**. In: \_\_\_\_\_. Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 247-261.
- BEILLEROT, Jacky. **A sociedade pedagógica**. Porto: Rés, 1985.
- BOGDAN, Robert; BIKLIN, Sari. **Características da investigação qualitativa**. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, p. 47-51.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, apr. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 jan. 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é a educação**. São Paulo: Brasiliense, 49 ed, 2007. (Coleção primeiros passos).
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n° 292, de 14 de novembro de 1962. Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. In: Documenta, n. 10, p. 95-101, dez. 1962. p. 95-100

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n° 292, de 14 de novembro de 1962. Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. In: Documenta, n. 10, p. 95-101, dez. 1962. p. 95-100

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n° 252/69. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. In: Documento, n. 100, p. 101-139, abr., 1969.

BRASIL. Decreto n°. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909

BRASIL. Decreto n°. 9.070, de 25 de outubro de 1911. Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1911.

BRASIL. Decreto n° 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004.

BRASIL. Decreto-Lei n° 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, p. 1997, 9 fev. 1942. Coleção de Leis do Brasil.

BRASIL. Decreto-Lei n° 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. 1939. Rio de Janeiro.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei n° 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 nov. 1968.

BRASIL. Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, p. 11429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2 graus, e da outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.

BRASIL. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 mai. 2006, Seção 1, p. 11.

BOURDIEU, Pierre. **Na televisão**. Paris: Liber, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado: Cursos no College de France (1989 -1992)**. Paris: Razões para agir / Limiar, 2012.

BRITO, Aline Grasielle Cardoso de; QUONIAM, Luc; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. Exploração da Plataforma Lattes por assunto: proposta de metodologia. **Transinformação**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 77-86, abr. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010337862016000100077&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010337862016000100077&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17/11/2017.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 1996.

CABRAL NETO, Antônio. Mudanças socioeconômicas e políticas e suas repercussões no campo da política educacional. Natal: **mimeo**, 2012.

CAMBOIM, Luiza Góes; Emy Porto, BEZERRA; Ítalo José Bastos, GUIMARÃES. Pesquisando na Internet: uma análise sobre metodologias utilizadas em dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFPB. **Biblionline**, João Pessoa, v. 11, n.2, p. 123 – 134, 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/biblio/article/view/25380>. Acessado em: 21/11/2017.

CANÁRIO, Rui. **A escola como construção histórica**. In: O que é a escola? Um olhar sociológico. Porto: Editora Porto, 2005. p.59-88.

CARDOSO, Cícera Romana. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 31 mar. 2014. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7892596817002761>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

CARRIJO, Carolina Ribeiro de Souza; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; DA SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. O trabalho do pedagogo nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: algumas análises. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 11, p. 2-12, abr. 2017. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

CARVALHO, Isabella Abreu. Os desafios do pedagogo na função supervisora em uma instituição de educação profissional. **HOLOS**, [S.1.], v. 2, p.65-74, mar. 2014. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1997>>. Acesso em: 18 jun 2016.

CLARKE, Simon. **Crise do Fordismo ou Crise da Social-Democracia?** São Paulo: Revista Lua Nova. n° 24, set. 1991.

COSTA, Tania. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 9 nov. 2015. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5133165175978607>>. Acesso em: 7 dez. 2017.

COUTINHO, Ticiania Patricia da Silveira Cunha. **A ação mediadora de pedagogas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: sentidos de sua ação na educação profissional**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CRUZ, Giseli Barreto da. **O curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-3970-Int.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

CRUZ, Giseli Barreto da. **O curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização Docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos A; CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Desmistificando a Profissionalização do magistério**. São Paulo: Papyrus, 2009

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, ago. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**. 2007. 226 f. Doutorado em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da Escola**. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

FALCO, Aparecida Meire Calegari. **O processo de formação do pedagogo para atuação em espaços não-escolares: em questão a Pedagogia Hospitalar**. Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

FÉLIX, Maria de Fátima C. **Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial**. São Paulo: Cortez – Autores Associados. 1989.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos avançados. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>>. Acesso em 17 de agosto de 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATA, Maria, RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação; CUT, 2005. p. 63-71.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação como capital humano: uma teoria mentenedora do senso comum**. In: A produtividade da escola improdutiva. São Paulo. Cortez. 4. ed.1993 (p.35-68).

GARCIA, Carlos Marcelo. **Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar**. Revista Brasileira de Educação, 1998, n. 9, p.51-75.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**: revista de ciências da educação, Lisboa n. 8, p. 7-22, jan - abr. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul/>>. Acesso em: 26 set. 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. **La formación inicial y permanente de los educadores**. En Consejo Escolar del Estado. Los educadores en la sociedad del siglo XXI, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. p. 161-194. Disponível em: <http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo/>. Acesso em: 29 nov. 2015.

GRAMSC, Antonio. **Selection from Prison Notebooks**. New York: International Publishers, 1971.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo, Atlas 2009.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

GODOY, Arilda Schimidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, 1995. v. 35. n 2. p. 57-63

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, v. 1, 2010.

GOMES, Erica Luana Galvão Torres. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 29 jan. 2016. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1730876737847154>>. Acesso em: 7 dez. 2017.

HARVEY, David. **O Enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, v. 14 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN. Natal, 2012. Disponível em: <<http://www.portal.ifrn.edu.br/institucional>>. Acesso em: 24 maio 2017.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004

KÜENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006, p. 185-212.

KUENZER, Acácia; RODRIGUES, Marli de Fátima. **As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia**: uma expressão da epistemologia da prática. In. Revista Olhar de Professor, p. 35-62. Ponta Grossa, 10, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1474/1119>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Saviani, D. ; SANFELICE, J. L. ; LOMBARDI, J.C (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados; 2005. p. 77-96.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

LIBANEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educ. rev.**, Curitiba, n.17, p.153-176, jun. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440602001000100012&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602001000100012&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 21 jan. 2017.

LIBANEO, Jose Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBANEO, Jose Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões Teóricas e Concepção Estreita da Formação Profissional de Educadores. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, out. 2006.

LIBANEO, Jose Carlos. **Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos?** Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006, p. 213 – 242.

LIBANEO, Jose Carlos; OLIVERA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 4 ed. São Paulo Cortez, 2007.

LIBANEO, Jose Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? **In: Selma G. Pimenta. (Org.). Pedagogia, Ciência da Educação?**. São Paulo: Cortez Editora, 1996, v. p.

LÜDKE, Menga; André, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2009.

MAGALHÃES, Caroline Stephanie Campos Arimateia. **Trabalho educativo do técnico-administrativo do IFRN/CNAT: consensos e dissensos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional). Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Natal-RN, 2016.

MANFREDI, Silvia Maria. **História da Educação Profissional no Brasil. Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010

MARX, KARL. **O capital: crítica da economia política**. 5. ed. Livro 1 v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha-EUCE, 2001

MEDEIROS, Arilene Lucena de. **A forja e a pena: a técnica e humanismo na trajetória da Escola de Aprendizizes Artífices de Natal à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte**. Natal: IFRN, 2011.

MÉSZÁROS, Istán. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. CFE e as habilitações no curso de pedagogia: a divisão do trabalho na escola. In: **XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 2015, Curitiba. Anais do XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2015.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisa em Administração, São Paulo, vol. 01, nº 3, 2º sem., 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>> Acesso em: 25 jan. 2017.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, n. 10, p. 7-28, dez, 1993.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.n. 46-49, p. 1 – 13, 2008.

- PARO, Vitor Henrique. A Natureza do Trabalho Pedagógico. In: FEUSP. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 19, n. 1, p. 103 - 109, jan.- jun. São Paulo: FEUSP, 1993. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33515>>. Acesso em: 5 mar. 2017.
- PEREIRA, Ulisseia Ávila. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 13 out. 2017. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6243230397916812>>. Acesso em: 7 dez. 2017.
- PEREIRA, Ulisséia Ávila ; SILVA, N. M. G. S. ; MEDEIROS NETA, O. M. . A orientação educacional no CEFET-RN frente às políticas de educação profissional e de ensino médio no Brasil (1995-2005). **Holos**. Natal, v. 5, p. 12-21, 2014. Disponível em: Acesso em: 22 dez. 2017.
- PIMENTA, S.G. (org) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. SP. Cortez Ed. 2002.
- PIMENTA, S.G. (coord.). **Pedagogia, ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia: sobre as Diretrizes Curriculares**. In: XVI Encontro Nacional do FORUMDIR. Chapada dos Guimarães-MT, 2002; Fórum Nacional de Pedagogia, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <[www.uniset.br/.../pedagogia\\_diretrizes\\_selma\\_garrido](http://www.uniset.br/.../pedagogia_diretrizes_selma_garrido)>. Acesso em: 21 de jun. de 2012.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan (Org). **A aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ. Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor Profissionalizar o Ensino: Perspectivas e Desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set.2002, p. 401-422. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 ago. 2017.
- RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica** – para alunos de graduação e pós-graduação. 3. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2002.
- RICHARDSON, Roberto Iarry. **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2010.
- SAVIANI, Demerval. **O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital**. In: Palestra UENP Cornélio Procópio, Paraná, 2012.
- SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Caderno de Pesquisa**. SP: Fundação Carlos Chagas; Autores Associados, v. 37, n. 130, p.99-134, jan/abr. 2007.
- SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34 jan/abr, p. 152-161, 2007.
- SAVIANI, Demerval. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. Ribeirão Preto: **Paidéia**. 2004, v.14, n.28, p.113-124.

SAVIANI, Demerval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felicias R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

SCHEIBE, Leda. *Pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares. A contribuição da ANFOPE para a compreensão da formação do Pedagogo no Brasil*. **ANPEd**, Sessão Especial, 2001.

SCHEIBE, Leda. *Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa*. **Caderno de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan-abril 2007.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Maria Ângela. *Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão*. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, dez.1999.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. *Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente*. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. il, p. 79-110, 2011.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de M. Matos. Rio de Janeiro. Zahar, 1973, p. 31-52

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. *A sociedade pedagógica: demandas e possibilidades contemporâneas de ensino e aprendizagem na perspectiva da pedagogia social*. **Interfaces Científicas – Educação**. Aracaju. v.2, n.3. p. 143 - 158, jun. 2014.

SILVA, A. F. da. **Formação de professores para a Educação Básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)**. 2004. 388f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

SILVA, Luzimar Barbalho. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 13 jan. 2014. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1588441700413781>>. Acesso em: 7 dez. 2017.

SILVA, Nina Maria da Guia de Souza. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 10 ago. 2017. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/0653806541583417>>. Acesso em: 7 dez. 2017.

SMITH, Adam. **A riqueza das Nações: investigando sobre sua natureza e suas causas**. Tradução de Luiz João Baraúna. 3. ed. São Paulo: Nova cultura,1988.

SOUZA, Maria de Fátima Feitosa de. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 19 jul. 2014. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6201089603268153>>. Acesso em: 7 dez. 2017.

SOUZA, Silvana Andrade de. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 23 out. 2014. Disponível em:< <http://lattes.cnpq.br/1751576810300042>>. Acesso em: 7 dez. 2017.

TRILHA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

VENTURA, Francisca Carneiro. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 12 jan. 2015. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/4676628614155203>>. Acesso em: 7 dez. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga. **A aventura de formar professores**. – Campinas, SP: Papirus, 2009.

VIEIRA, Suzane da Rocha. Novas perspectivas para a formação de educadores a partir das diretrizes curriculares para o curso de pedagogia. **Revista Didática Sistemica**, [S.l.], v. 9, p. 113-128, mar. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/1168>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: pedagogo, docente ou professor**. 2007. 151f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

VIEIRA, Suzane da Rocha. A trajetória do curso de pedagogia - de 1939 a 2006. In: 1º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia – O PDE e o atual contexto sócio-educacional, Cascavel – PR. **Anais...** Cascavel: UNIOESTE, 2008. v. 1. p. 1-15.