

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

**A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS
AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO
INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ – *campus*
MACAPÁ**

ELICIA THANES SILVA SODRÉ DE FRANÇA

2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM
ESTUDO DE CASO SOBRE AS AÇÕES PEDAGÓGICAS
DESENVOLVIDAS NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ – *campus*
MACAPÁ**

ELICIA THANES SILVA SODRÉ DE FRANÇA

Sob Orientação da Professora
Dr^a Liliane Sanchez

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
2016**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

T367a THANES SILVA SODRÉ DE FRANÇA, ELICIA, 1976-
A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM
ESTUDO DE CASO SOBRE AS AÇÕES PEDAGÓGICAS
DESENVOLVIDAS NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ - campus
MACAPÁ / ELICIA THANES SILVA SODRÉ DE FRANÇA. - 2016.
110 f.

Orientadora: Liliane Barraira Sanchez.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2016.

1. Pedagogo. 2. Educação Profissional. 3. Nova
Prática Pedagógica. I. Barraira Sanchez, Liliane, 1969
, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

ELICIA THANES SILVA SODRÉ DE FRANÇA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 25/05/2015.

Liliane Barreira Sanchez Profa Dra. UFRRJ

Siomara Moreira Freire, Profa Dra. UERJ

Eliane Fazollo Freire, Profa.Dra. UFRRJ

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, Pai Todo Poderoso, por conceder a graça da vida, sabedoria e força para enfrentar os obstáculos de cada momento, me guiando para o alcance dos meus projetos pessoais e profissionais.

A minha mãe, Maria da Graça, e a minha avó, Maria Esmeralda, pelo amor, apoio, confiança no meu potencial e, sobretudo, pelo exemplo de vida, que representam como mãe, mulher e profissional.

A minha família, Nelson, meu esposo e fiel companheiro, sempre presente e dedicado aos meus projetos. Compreensivo, paciente e firme no amor, na confiança e no incentivo, para que concretize meus sonhos e aspirações. As minhas filhas Maria Luiza e Ana Beatriz, razões do meu viver, que me fortalecem a cada dia pela doação sincera e desmedida de amor, carinho e paz.

As minhas irmãs, Alidia e Aida, pelo carinho, incentivo e colaboração dedicados a mim e minha família, principalmente nos momentos de ausência.

A Prof.^a Dr.^a. Liliane Barreira Sanchez pela parceria nesse trabalho, por aceitar o desafio de juntas buscarmos investigar o objeto aqui abordado, na perspectiva de oferecer nossa contribuição à educação do país.

A todas as minhas amigas pelo carinho, respeito, solidariedade, com que me acolhem em suas vidas. Pela confiança e presteza, diante dos pedidos de colaboração e apoio, ajudando-me a seguir em frente, em busca de novas saídas.

Aos meus colegas de trabalho, docentes, coordenadores de curso e pedagogas que colaboraram diretamente para realização desse estudo, participando da pesquisa e propondo ideias, para melhor organização do documento.

A todos aqueles que se fazem presentes em minha vida, me incentivam a buscar novos projetos e acreditam em meu potencial.

RESUMO

FRANÇA, Elicia Thanés Silva Sodré de. **A Atuação do Pedagogo na Educação Profissional: um Estudo de Caso sobre as Ações Pedagógicas desenvolvidas no Instituto Federal do Amapá – *campus* Macapá.** 2016. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2016.

O presente estudo aborda a atuação do pedagogo no desenvolvimento de ações pedagógicas na educação profissional técnica de nível médio no IFAP, *campus* Macapá. A partir de uma abordagem qualitativa, escolheu-se como método de pesquisa o estudo de caso e como instrumentos para coletas de dados, entrevistas semiestruturadas e questionário, envolvendo pedagogos, coordenadores de cursos técnicos e professores. O tratamento e análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo, na modalidade temática, de Bardin. À luz do referencial teórico, discutiu-se sobre o trabalho do pedagogo escolar, a partir de uma abordagem histórica da profissão e das mudanças ocorridas na sua formação e papel em cada época, seguida da trajetória da educação profissional no Brasil, para compreensão do atual contexto em que se inserem os Institutos Federais e os desafios e as perspectivas de trabalho postos ao pedagogo no âmbito dessa instituição. De modo particular, a pesquisa permitiu caracterizar o trabalho do pedagogo na educação profissional técnica de nível médio, situando o papel e as atividades realizadas pelo mesmo no IFAP, *campus* Macapá. Nas considerações finais são apontadas algumas medidas importantes, tendo em vista uma nova prática profissional dos pedagogos nesse espaço, mais atuante e comprometida com a democratização do conhecimento e a transformação social.

Palavras-chave: Pedagogo. Educação Profissional. Nova Prática Pedagógica.

ABSTRACT

FRANÇA, Elicia Thanés Silva Sodré de. **The Educator's Expertise in Professional Education: A Case Study of the Pedagogic Actions taken at the Federal Institute of Amapá - Macapá campus.** 2016. 109p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2016.

This study discusses the role of the pedagogues in the development of educational actions in average level technical professional education in IFAP, *campus* Macapá. From a qualitative approach was chosen as a research method, the case study and as instruments for data collection, semi-structured interviews and questionnaire involving pedagogues, teachers and coordinators of technical courses. Treatment and data analysis followed the content analysis technique, thematic modality of Bardin. The light of the theoretical framework was discussed about the work of school pedagogue, from a historical approach to the profession and changes in their training and role each season, then the trajectory of education in Brazil for understanding the current context it is part of the Federal Institutes and the challenges and prospects of jobs to pedagogue within that institution. In particular, the survey allowed to characterize the work of the pedagogues in the average level technical professional education, situation the role and activities of the same in IFAP, *campus* Macapá. In the final considerations are pointed out some important steps, given a new professional practice of pedagogues in this space, more active and committed to the democratization of knowledge and social transformation.

Keywords: Pedagogue. Professional Education. New Teaching Practice.

LISTA DE SIGLAS

AI-5	Ato Institucional número 5
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
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
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAE	Coordenação de Assistência ao Estudante
CEDES	Centro de Estudos, Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
CONCEFETs	Conselho de Diretores dos CEFETs
CONSUP	Conselho Superior
CPC	Centros Populares de Cultura
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEC	Departamento de Educação e Cultura
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
ETFs	Escolas Técnicas Federais
EVs	Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIC-PRONATEC	Formação Inicial e Continuada - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MCP	Movimentos de Cultura Popular
Mtb	Ministério do Trabalho
OIT	Organização Internacional para o Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PABAAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PLANFOR	Plano Nacional de Educação Profissional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos

PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PT	Partido dos Trabalhadores
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	United States Agency for International Development
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil do público pesquisado	65
Quadro 2 - Tempo de exercício no cargo de Pedagogo	68
Quadro 3 - Avaliação dos coordenadores de curso.....	87
Quadro 4- Avaliação dos docentes	87
Quadro 5 - Oferta de cursos técnicos e suas formas, nº de turmas e alunos, <i>campus</i> Macapá, ano letivo 2016	88
Quadro 6 - Avaliação dos pedagogos	90

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Tempo de exercício na docência na educação em geral	67
Figura 2 - Tempo de exercício na docência no IFAP	67
Figura 3 - Experiência na Educação Profissional.....	68
Figura 4 - Organograma do campus Macapá	72
Figura 5 - Estratégias docentes para superar as dificuldades	86

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Objetivo Geral	2
1.2	Objetivos Específicos	2
1.3	Justificativa.....	2
1.4	Metodologia.....	3
1.5	Referencial Teórico.....	6
1.6	Inserção na Pesquisa.....	7
1.7	<i>Lócus</i> da Pesquisa.....	9
2	A PROFISSÃO DO PEDAGOGO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	15
2.1	Um Início de Conversa: a Pedagogia e o Pedagogo Escolar	15
2.2	O Pedagogo e a Origem da Função de Supervisão Escolar no Brasil	20
2.3	A Formação do Pedagogo: dos Especialistas de Ensino ao Pedagogo Escolar.....	26
2.4	A Atuação do Pedagogo Escolar na Organização do Trabalho Pedagógico.....	32
3	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL	36
3.1	A Educação Profissional no Brasil Colônia	36
3.2	A Educação Profissional na Monarquia	38
3.3	A Educação Profissional na Primeira República	39
3.4	A Educação Profissional na Era Vargas.....	42
3.5	A Educação Profissional nos Governos Populistas	45
3.6	A Educação Profissional na Ditadura Militar	47
3.7	A Educação Profissional após a Redemocratização do País	52
3.7.1	A nova LDBEN e o velho dualismo entre o ensino médio e o profissional	53
3.7.2	Outros marcos legais e a educação profissional.....	56
3.7.3	O governo Lula: novos rumos para a educação profissional e tecnológica	59
3.7.4	A Lei nº 11.892/2008: um marco histórico	62
4	ESTUDO DE CASO - As ações e contribuições dos Pedagogos no IFAP/Campus Macapá	65
4.1	Perfil do Público Participante da Pesquisa	65
4.2	Planejamento e Execução das Ações Pedagógicas Voltadas aos Cursos Técnicos	70
4.3	Relacionamento entre Pedagogos, Professores e Coordenadores de Curso	80
4.4	Avaliação do Trabalho do Pedagogo: Limitações e Contribuições	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
6	REFERÊNCIAS	97
7	APÊNDICE	103
	Apêndice I.....	104
	Apêndice II	106
	Apêndice III.....	108
	Apêndice IV.....	110

1 INTRODUÇÃO

As recentes transformações do mundo contemporâneo em decorrência do intenso desenvolvimento científico e tecnológico configuraram novas condições de vida e de trabalho, impondo às sociedades novos desafios e exigências, novos saberes e domínios. Nesse cenário, as exigências para a formação profissional passam por características mais generalistas e qualitativas, que possibilitem a aquisição de conhecimentos mais abrangentes, o desenvolvimento das capacidades de sistematização, o domínio de tecnologias que se renovam constantemente e o posicionamento crítico dos cidadãos diante de um mundo globalizado, tendo em vista suas inserções no meio social e no sistema produtivo.

Para responder a esses desafios impostos pela sociedade do conhecimento tornou-se imprescindível rever a escola – *locus* principal de produção e transmissão de conhecimento, ciência e tecnologia – no que diz respeito a sua função, objetivos, organização e práticas pedagógicas, as quais não se articulam às novas demandas sociais e produtivas requeridas aos sujeitos da aprendizagem. É premente a construção de uma instituição de ensino contextualizada com as questões de seu tempo, além de problematizada, democrática no que tange aos processos de gestão educacional, bem como dinâmica e inovadora, capaz de (re)construir os saberes historicamente acumulados pela humanidade, tendo em vista uma formação humana, técnica e emancipadora.

A reorganização do trabalho educativo implica, dentre outros aspectos, em mudanças nas diferentes áreas de atividades da escola, assim como nas ações desenvolvidas pelos profissionais dessas áreas, em particular, o pedagogo, haja vista sua relevância no espaço educativo. Pelas características de sua formação, espera-se que esse profissional contribua para garantir a qualidade do processo educativo, tanto no que diz respeito às transformações que precisam ser implementadas, quanto às questões permanentes da democratização do conhecimento e da realização da função social da instituição escolar.

O trabalho desenvolvido pelo pedagogo nas escolas abrange, prioritariamente, os aspectos de caráter pedagógico referentes às competências, objetivos, procedimentos metodológicos e organizativos de construção de saberes e modos de ação em função da integralidade humana, e de caráter didático referente à teoria e à prática do processo de ensino-aprendizagem, abrangendo todas as ações e pessoas envolvidas direta e indiretamente nesse processo. Em face da amplitude da atuação profissional do pedagogo em diversas ações educativas e diferentes níveis e modalidades de ensino, esta pesquisa pretende investigar a atuação deste profissional no desenvolvimento de ações pedagógicas no contexto da educação profissional técnica de nível médio, tendo como foco o Instituto Federal do Amapá (IFAP), no *campus* Macapá.

O IFAP, integrante da rede federal de educação profissional e tecnológica e recentemente criado pela Lei nº 11.892/2008, enfrenta o desafio de elaborar um novo modelo institucional voltado para a oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino. Tudo isso alinhado às demandas dos arranjos produtivos locais, regionais e nacionais, na perspectiva de garantir a todos a democratização do conhecimento para pleno exercício da cidadania e transformação social.

Nesse sentido, surge o interesse em investigar os desafios e possibilidades que se

apresentam ao pedagogo para atuar simultaneamente e de forma articulada em diversos eixos tecnológicos e seus respectivos cursos técnicos e modalidades de ensino. As principais discussões que fundamentam esse trabalho envolvem os conhecimentos, as competências e as estratégias necessários ao pedagogo para o delineamento de ações pedagógicas propulsoras do diálogo entre os diferentes conhecimentos, os saberes e habilidades pertinentes ao trabalho, haja vista o alcance dos perfis almejados para os egressos desses cursos.

1.1 Objetivo Geral

- Caracterizar o trabalho do pedagogo na educação profissional e sua contribuição no delineamento das ações pedagógicas desenvolvidas pelo IFAP, *campus* Macapá.

1.2 Objetivos Específicos

- Contextualizar a educação profissional técnica de nível médio, situando o papel e as atividades realizadas pelo pedagogo nessa modalidade de ensino, haja vista as novas demandas da sociedade contemporânea;
- Identificar a percepção que o pedagogo tem a respeito do seu trabalho no âmbito da educação profissional técnica de nível médio, quanto às suas contribuições para a formação discente;
- Analisar os requisitos formativos necessários ao pedagogo para o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para a educação profissional técnica de nível médio.

1.3 Justificativa

A educação profissional vem assumindo um espaço relevante na sociedade contemporânea, em razão da crescente demanda do setor produtivo por profissionais com formação ampla e generalista, associada aos conhecimentos científicos e tecnológicos para atuação em diversas áreas relativas aos processos de criação e produção de bens e serviços. Em atendimento a essa nova realidade, os cursos de educação profissional vêm reestruturando sua forma de organização do trabalho didático, adotando os eixos tecnológicos como parâmetro de organização curricular, identidade dos cursos e definição do perfil profissional dos egressos, cuja essência está nas dimensões tecnológicas e nos conhecimentos científicos, mas também na articulação entre o saber, saber fazer e saber conviver.

Nesse contexto, o IFAP vem se reorganizando na perspectiva da construção de um novo modelo institucional, que traz em seu bojo desafios, problemáticas e expectativas referentes ao processo de estruturação de uma proposta educativa para os seus cursos de educação profissional. Um projeto em que as ações pedagógicas articulem teoria e prática, as dimensões científicas e tecnológicas, em situações de aprendizagem que estimulem a autonomia intelectual, o espírito investigativo, empreendedor e crítico.

A construção dessa nova proposta de trabalho em uma instituição de ensino que passa por mudanças em sua identidade, em sua concepção pedagógica e estrutura organizativa, tendo sido recém-implantada no Estado do Amapá, impõe aos seus pedagogos em pleno exercício de suas atividades no âmbito do IFAP situações

desafiadoras e problemáticas, que exigem o desvelar da realidade, a ruptura de velhos conceitos e práticas, a construção de novas concepções e posturas. Nesse sentido, a opção por esta pesquisa justifica-se pela importância da presença e atuação do pedagogo como profissional ativo, com visão crítica e competência humana e técnica sobre a educação na sua totalidade e historicidade. Sendo um profissional que atua diretamente envolvido com outros sujeitos educativos e com as questões inerentes às ações pedagógicas, em especial neste caso que permeiam a educação profissional técnica de nível médio no âmbito do IFAP, *campus* Macapá, consideramos primordial desenvolver esta investigação como contribuição à própria Instituição e ao ofício deste profissional.

1.4 Metodologia

Essa pesquisa propõe investigar a contribuição do trabalho do pedagogo em seu exercício frente às ações pedagógicas no IFAP, a partir de uma abordagem qualitativa. Tal abordagem se caracteriza por buscar compreender e classificar o fenômeno educação, de modo a sistematizar um embasamento teórico capaz de responder aos problemas e objetivos explicitados neste projeto.

Na perspectiva do enfoque qualitativo, escolheu-se o estudo de caso como método de pesquisa, por se tratar da investigação de uma realidade específica, permeada de seus significados, representações e intenções próprias dos sujeitos que ali se inserem, ao estabelecerem relações de trabalho e convivência (MALHEIROS, 2011). Da mesma forma, atende uma expectativa profissional da pesquisadora, uma vez que traz à tona questões particulares e julgadas importantes que circundam seu cotidiano como pedagoga atuando nessa instituição, podendo contribuir para novos horizontes de trabalho, frente aos desafios e problemas inerentes às transformações pedagógicas desenvolvidas na educação profissional.

Em linhas gerais, a investigação envolveu uma etapa de estudos teóricos e outra de coleta de dados junto aos sujeitos-alvo dessa pesquisa. Os estudos teóricos foram delineados com base em levantamentos bibliográficos, correspondentes à leitura, análise, fichamento e compreensão sobre o objeto estudado, em busca de estabelecer a dialogicidade em um processo de interação constante com a cultura acumulada historicamente pela humanidade. E, igualmente, construir o referencial teórico capaz de responder às inquietações já expressas. A fase de coleta de dados abrangeu a realização de entrevistas semiestruturadas e a aplicação de questionários, envolvendo pedagogos, coordenadores de cursos técnicos e professores, a partir de um rol diferenciado de questões previamente elencadas para cada grupo pesquisado.

As entrevistas representam uma importante técnica de pesquisa utilizada na investigação social para obtenção de informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversa “efetuada face a face”, de “natureza profissional e maneira metódica”. Ademais, teve como vantagens a obtenção de informações mais precisas e contextualizadas, que não estão disponíveis em fontes documentais; a oportunidade de comprovação e esclarecimentos de perguntas e respostas no momento da coleta dos dados; maior interação entre entrevistado e entrevistador, possibilitando a este captar reações, expressões e atitudes daquele em relação ao assunto abordado (LAKATOS, 2010).

A princípio, planejou-se a realização de entrevista somente com os pedagogos, a partir de uma interação verbal mediada por um roteiro previamente elaborado, com vistas a estabelecer uma relação harmônica entre os objetivos da pesquisa e o teor das questões orientadoras da pesquisa. O roteiro abordava os seguintes temas que nortearam a formulação das perguntas: formação, atuação e prática profissional dos pedagogos

(Apêndice I). O propósito desta abordagem era conhecer a realidade que permeia o cotidiano desses profissionais, caracterizando suas ações, dificuldades, desafios e relações estabelecidas com os coordenadores de curso e professores. A previsão de entrevistas abrangia todos os pedagogos em efetivo exercício nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, ofertados pelo IFAP, *campus* Macapá, que correspondia a um total de 04 (quatro) profissionais, até meados de junho/2015.

Devido a mudanças constantes ocorridas no setor, sobretudo, no período que compreendeu o ano letivo/2015 ao primeiro semestre do ano letivo/2016, o quantitativo de pedagogos em atuação foi reduzido para 03 (três), sendo um deles esta pesquisadora. Apesar dessa realidade, foi possível realizar entrevista com 03 (três) pedagogos, a saber: dois pedagogos, que estão em pleno exercício na educação profissional; e um pedagogo que, em fevereiro/2016, deixou de exercer tal atividade, para assumir função em outra área da instituição, mas que se disponibilizou a participar da pesquisa, principalmente, pelo tempo de exercício profissional no setor (03 anos).

Ressalta-se que o setor está sob a responsabilidade de um pedagogo, que também foi convidado a participar da pesquisa, mediante a aplicação de questionário, enviado via e-mail, estratégia também utilizada com o grupo de docentes. Particularmente, essa opção mostrou-se útil pela possibilidade de oferecer à coordenadora do setor maior liberdade em expressar suas opiniões e considerações sobre o trabalho realizado pelos pedagogos, incluindo esta pesquisadora. Contudo, a coordenadora optou por não participar da pesquisa, uma vez que não fez a devolutiva do questionário.

A opção pelo questionário como técnica de pesquisa justifica-se pela possibilidade de se obter informações de grande número de pessoas em um espaço de tempo curto. Outras vantagens deste instrumento referem-se a sua uniformidade, quanto ao vocabulário, à ordem das perguntas e às instruções iguais para os entrevistados. O questionário poderia ser anônimo, para que as pessoas se sentissem com maior liberdade de expressar suas opiniões (LAKATOS, 2010). Para tanto, sua estrutura compôs-se de perguntas fechadas e abertas. O questionário foi desenvolvido no Google Form, ferramenta que permite a criação de formulários acessíveis aos usuários através de um link (ligação) na Internet, facilitando, assim, a aplicação. Dessa forma, os sujeitos selecionados para responder ao questionário receberam em seu e-mail (correio eletrônico) institucional o link para acesso e preenchimento do instrumento (Apêndice II).

No primeiro momento, definiu-se pela aplicação do questionário com os coordenadores de curso e professores da formação geral e técnica em atuação nos cursos de educação profissional técnica de nível médio do *campus* Macapá. A seleção destes como participantes da pesquisa, além dos pedagogos que constituem objeto central desta investigação, ocorreu pela relação de trabalho estabelecida entre esses profissionais, que constituem os principais atores no que tange ao processo de delineamento das ações pedagógicas para os cursos técnicos do *campus* Macapá.

As informações coletadas dos coordenadores e docentes serviram como subsídios para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa e visavam conhecer a percepção dos mesmos a respeito do papel, da atuação e do trabalho desenvolvido pelo pedagogo no processo de organização, planejamento e avaliação das ações pedagógicas voltadas para os referidos cursos, bem como o nível de relação estabelecida entre os mesmos.

Nesse contexto, a pesquisa envolveria todos os coordenadores de curso da educação profissional de nível médio, nas formas integrada e subsequente, na modalidade presencial, representando um universo de 04 (quatro) coordenadores. No

entanto, no início do ano letivo 2016 houve mudanças em algumas coordenações de curso, assumindo docentes iniciantes em tal função o que, possivelmente, poderia limitar os relatos, repercutindo na limitação de subsídios suficientes para o estudo. Como desdobramento decidiu-se ampliar o quantitativo de sujeitos envolvidos na pesquisa, de 04 (quatro) para 05 (cinco), a saber: os atuais coordenadores e um ex-coordenador, que se disponibilizou a contribuir com o trabalho, relatando sua vivência e percepção sobre o objeto aqui abordado. Em razão desse quantitativo, associado às vantagens apresentadas com a aplicação de entrevista, resolveu-se adotá-la como instrumento de coleta de dados com os coordenadores de curso (Apêndice III). Assim, as entrevistas com os pedagogos e os coordenadores de curso foram realizadas no período de maio a meados de julho/2016 e gravadas em áudio, com a devida permissão destes, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice IV).

Por sua vez, o público docente envolvido na pesquisa corresponderia a 20% dos docentes desses cursos e *campus*, percentual equivalente a um total de 20 (vinte) professores, haja vista que a instituição possuía, até meados de 2015, um total de 98 (noventa e oito) professores no seu quadro de profissionais efetivos. Desses 20 (vinte) docentes, 10 (dez) seriam da formação profissional e 10 (dez) da formação geral, uma vez que os cursos técnicos de nível médio, na forma integrada, articulam em seu processo de formação conhecimentos gerais e técnicos. A seleção dos professores da formação profissional corresponderia ao total de 02(dois) e 03(três) docentes, respectivamente, de cada curso técnico de nível médio ofertado no *campus* Macapá, os quais são: Mineração e Alimentos; Edificações e Redes de Computadores.

Em relação ao quantitativo dos professores da formação geral abrangeria proporcionalmente ao número de componentes curriculares que constituem as 04 (quatro) áreas de conhecimento referentes a base nacional: 03 (três) professores representando a área de Linguagens; 01 (um) da área de Matemática; 03(três) da área de Ciências Humanas; 03(três) da área de Ciências da Natureza. Ressalto que a área de conhecimento Matemática é formada apenas pelo componente curricular Matemática.

Diante da possibilidade de não devolução do questionário por parte de todos os docentes selecionados, ampliou-se o quantitativo para um total de 30 (trinta) professores. Desse universo, obteve-se a participação efetiva de 24 (vinte e quatro) docentes, sendo 13 (treze) da formação geral e 11 (onze) da formação profissional. O questionário foi enviado para o e-mail institucional dos docentes do *campus* Macapá, após uma conversa pessoal e individual para esclarecimentos sobre a pesquisa, seguida do convite à participação na mesma. Nos casos em que houve a devolutiva do questionário, o docente assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Apesar do percentual de docentes participantes da pesquisa não corresponder à metade dos docentes vinculados à instituição, acredita-se que o quantitativo investigado enseje certa representatividade, por contemplar professores da formação geral e profissional, atendendo ao delineamento da pesquisa. Importante destacar que se trata de uma pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (2012, p. 21) “responde a questões muito particulares”, preocupando-se “com um nível de realidade que não se pode ou não deveria ser quantificado”. Sob essa ótica há um interesse menor pela obtenção de dados quantitativos e sua generalização, sobressaindo-se uma necessidade mais ampliada de aprofundamento e compreensão do objeto em estudo.

A fase de aplicação do questionário, que abrangeu os meses de março a maio/2016, foi precedida pela fase de validação do instrumento, realizada no segundo semestre do ano letivo/2015, envolvendo um grupo de 08 (oito) docentes da formação geral e profissional. Essa fase representou uma valiosa contribuição ao trabalho, uma

vez que foram apontados aspectos que poderiam dificultar a aplicação do questionário, bem como a análise dos dados coletados. De modo geral, percebeu-se que o instrumento estava extenso, podendo gerar certa resistência ou desânimo para respondê-lo. Por conseguinte, continha questões similares e distantes do foco ora investigado. O questionário foi modificado, sobretudo, no que concerne ao quantitativo de perguntas, havendo a redução e reformulação das mesmas, constituindo-se em um instrumento objetivo e mais adequado ao propósito deste trabalho.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram adotadas também consultas documentais. Além dessas estratégias, realizaram-se contatos via e-mails e conversas informais com os sujeitos dessa pesquisa. A consulta documental ocorreu mediante a leitura dos instrumentos legais vigentes, artigos, dissertações e teses relacionadas ao tema, com o objetivo de conhecer os aspectos legais que fundamentam a atuação do pedagogo, bem como outros enfoques e abordagens dados ao assunto.

Paralelamente ao estudo literário, realizou-se a coleta de dados, seguida do tratamento e da análise dos mesmos. Para essa fase, adotou-se a técnica de análise de conteúdo, na modalidade temática, conforme orientações de Bardin (2009). Para essa autora a análise de conteúdos representa

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p.44).

Desse modo, seguiram-se as etapas básicas sugeridas pela autora: “pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação” (BARDIN, 2009, p.121). Especificamente, trabalhou-se a leitura e organização das informações coletadas nas entrevistas e no questionário, sendo as primeiras transcritas do áudio para o Word e as respostas do questionário elencadas em planilha do Excel. Posteriormente, definiu-se 04 (quatro) temas com o propósito de traçar a percepção do público pesquisado sobre o trabalho proposto pelo pedagogo quanto ao desenvolvimento de ações pedagógicas no IFAP. As informações coletadas foram agrupadas conforme a temática a qual se relacionavam, seguindo sua análise e discussão, de modo a demarcar as potencialidades e fragilidades do trabalho desempenhado por esse profissional no *campus* Macapá. Com base nesses resultados e no referencial teórico adotado, foi possível inferir ideias acerca dessa questão e, por conseguinte, apresentar a conclusão do trabalho, explicitando alguns indicativos de uma nova realidade profissional para o pedagogo em pleno exercício no IFAP.

1.5 Referencial Teórico

O referencial teórico escolhido para fundamentar as discussões e proposições apresentadas neste trabalho pauta-se em estudiosos que se dedicam à investigação e produção teórica sobre a profissão do pedagogo, sua formação e campo de atuação, articulados àqueles que tratam da educação profissional técnica de nível médio, modalidade de ensino que também será investigada nesta pesquisa.

O primeiro capítulo contempla as contribuições de pesquisadores como Almeida e Soares (2010), Pinto (2011), Lima (2013), Ferreira (2013) que discutem sobre o trabalho do pedagogo escolar, a partir de uma abordagem histórica da profissão e as mudanças ocorridas no seu papel, articulando ao contexto econômico, político e social

de cada época; Libâneo (2007) com análise da profissão do pedagogo e enfoque no sistema de formação desse profissional, na base da sua identidade e no exercício de suas atividades profissionais; Libâneo e Pimenta (1999), Silva Jr. (2003), Brzezinski (2007; 2011), Saviani (2007), Aguiar et al. (2006) e outros que discorrem acerca da formação do pedagogo ao longo da história da educação brasileira.

O segundo capítulo apresenta como aportes teóricos Aranha (1996), Garcia (2013), Saviani (1998), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Brandão, M.(2010), Pacheco (2011), Otranto (2010), Müller (2013) e demais autores que retratam a trajetória da educação profissional no Brasil, contextualizada nos diferentes modelos políticos e econômicos de cada período, as reformas pelas quais passou, seu papel, retrocessos e perspectivas, considerada como uma estratégia importante na formação do cidadão trabalhador. Essa abordagem histórica permitirá identificar os desafios enfrentados pelos Institutos Federais quanto à elaboração de um novo modelo institucional e, particularmente, os problemas, desafios e as dificuldades que se impõem ao pedagogo, em face da nova configuração dessa instituição e de sua proposta educativa.

Da mesma forma, foram pesquisados documentos legais que regulamentam a profissão do pedagogo, assim como a educação profissional técnica de nível médio, entre os quais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; a Resolução nº 1/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, redefinindo a formação e a atuação do pedagogo, a partir da extinção das habilitações do Curso de Pedagogia e da unificação no referido Curso da formação do professor e do pedagogo; a Lei nº 11.892/2008 que cria os Institutos Federais e outros instrumentos legais.

Esse arcabouço teórico serviu de base para elaboração do terceiro capítulo, que pretende caracterizar o trabalho do pedagogo na educação profissional técnica de nível médio, situando o papel e as atividades realizadas pelo mesmo no IFAP, *campus* Macapá.

A partir desses pressupostos são apresentadas as considerações finais deste trabalho, com indicativos a respeito da atuação do pedagogo no delineamento das ações pedagógicas voltadas à educação profissional e possíveis perspectivas quanto a sua formação, tendo em vista um profissional dotado de competências técnicas, humanas e políticas, para um exercício profissional mais atuante e comprometido com a democratização do conhecimento e a transformação social.

1.6 Inserção na Pesquisa

A proposta de pesquisa sobre a atuação do pedagogo frente ao processo de organização das ações pedagógicas dos cursos de educação profissional técnica de nível médio, do IFAP, *campus* Macapá, atende a uma expectativa profissional da pesquisadora que atua como pedagoga desta instituição de ensino desde 2009, tendo assumido o desafio de colaborar na sua implantação no Estado do Amapá.

Inicialmente, fui lotada na Pró-reitoria de Ensino, instância responsável pelas questões do ensino, envolvendo a construção e implantação das políticas e diretrizes concernentes ao desenvolvimento da oferta da educação profissional técnica de nível médio e da educação superior, em cursos de graduação, a serem efetivadas nos *campi* Macapá e Laranjal, primeiras unidades de ensino a serem implantadas em 2010. Nesse setor, trabalhei durante o período de junho/2009 a agosto/2014, e tive a oportunidade de assumir cargos de direção, que representaram grandes desafios, expectativas e dilemas. Tais funções requeriam um embasamento teórico-prático aprofundado sobre a educação profissional e tecnológica, indispensáveis para subsidiar uma atuação mais abrangente e

efetiva. A dedicação e o compromisso com a instituição e o trabalho desenvolvido, associados aos conhecimentos e experiências adquiridos possibilitaram-me exercer as atribuições inerentes aos cargos assumidos, culminando na efetivação de várias ações que norteiam o funcionamento das atividades de ensino dos referidos *campi*.

Outra experiência importante no IFAP ocorreu na Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação, setor no qual atuei desenvolvendo atividades técnico-pedagógicas voltadas aos cursos de pós-graduação, até maio/2015. A partir de junho/2015 fui lotada no setor pedagógico do *campus* Macapá, para exercer o acompanhamento técnico-pedagógico dos cursos de educação profissional técnica de nível médio. Na ocasião, fui designada para trabalhar com os Cursos Técnicos em Alimentos e Mineração, na forma integrada. Em fevereiro/2016, após mudanças no setor, assumi o trabalho de acompanhamento de todos os cursos técnicos na forma subsequente (Alimentos, Mineração, Edificações e Redes de Computadores), bem como o Curso Técnico em Alimentos, na forma integrada/PROEJA. Destarte que a mudança da minha lotação, da reitoria para o *campus* Macapá, colocou-me em uma nova condição frente aos estudos realizados no presente Curso: tornei-me pesquisadora e pesquisada.

Essa nova realidade trouxe-me uma expectativa ainda maior em relação à pesquisa, uma vez que estava inserida, como profissional e pesquisadora no *lócus* de investigação desse trabalho, vivenciando as dificuldades, limitações e expectativas do pedagogo, assim como intervindo e sofrendo as interferências das ações realizadas. Por outro lado, causou-me certos receios, particularmente, nos momentos de realização das entrevistas e análise do material coletado, pois nessas fases atuei diretamente, ora coletando informações, ora discorrendo sobre situações que envolvem o trabalho que realizo, dia a dia.

Outro aspecto importante que influenciou esse estudo e merece ser destacado, ocorreu anteriormente às experiências vividas no IFAP, em 2008, quando tomei posse no cargo de pedagogo (técnico administrativo em educação) do Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-CEFET/MA, na Unidade de Ensino Descentralizada de Santa Inês-UNED/Santa Inês. Este momento marcou o início do processo de implantação da referida unidade de ensino no município de Santa Inês/MA, ocasião em que ingressei na instituição como primeira pedagoga, juntamente com um grupo constituído por aproximadamente 10 profissionais, entre docentes e técnicos administrativos de nível médio e superior, também recém empossados na instituição. No período de março a maio/2008 tivemos como principal incumbência elaborar os documentos norteadores das práticas pedagógicas, bem como planejar as ações voltadas às primeiras ofertas de cursos técnicos de nível médio, na UNED/Santa Inês.

Como única profissional pedagoga da UNED, assumi a frente dos trabalhos pedagógicos, com muitos questionamentos, dúvidas e dificuldades, pois conhecia a educação profissional somente pelas literaturas e não tinha experiência nessa modalidade de ensino, que por sua vez passava por mudanças em sua concepção e organização pedagógica, assim como o CEFET/MA, que caminhava para uma nova institucionalidade. Por conta própria decidi buscar conhecimentos educacionais, pedagógicos, técnicos e, sobretudo, da educação profissional, junto aos profissionais com certa vivência na instituição, principalmente com os cursos técnicos, uma vez que não foi proporcionado aos novos servidores nenhum momento de capacitação. Reconheço que a falta de conhecimento sobre a dinâmica da instituição e a dificuldade em relacionar teoria-prática a respeito da educação profissional trouxeram-me sérios problemas e dificuldades para o desenvolvimento das atividades inerentes ao meu cargo, particularmente com os professores, nos processos de discussão e elaboração dos planos de curso.

A experiência adquirida com o trabalho de pedagoga ao longo desses anos nos Institutos evidenciou a importância da presença de profissionais da educação qualificados, compondo o quadro de servidores destas instituições, para que alcancem os objetivos e as finalidades traçados. Particularmente, destaco o papel do pedagogo como sujeito educativo responsável pelas ações de cunho pedagógico e didático, mediador das ações e pessoas envolvidas direta e indiretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Em todas as frentes do trabalho realizado como pedagoga atuando em diferentes níveis da organização, ora vinculada diretamente ao campus, desempenhando a atividade de assessoramento e acompanhamento aos professores, ora vinculada à reitoria, exercendo cargos de direção, percebi a relevância do papel e da atuação desse profissional no espaço educativo escolar, colaborando na condução e orientação das ações pedagógicas. No entanto, o que vivenciei observando minha própria atuação no início da carreira e no atual momento, bem como as dos demais colegas de profissão, retrata uma atuação limitada, burocrática, desarticulada e com poucos resultados produzidos, gerando certa resistência, desconfiança e afastamento por parte dos professores quanto ao trabalho realizado.

Considerando todas as nuances e desafios envolvidos no processo de implantação e expansão do IFAP e a importância da atuação do pedagogo inserido nesse contexto, escolhi abordar o tema desta pesquisa, na perspectiva de colaborar na construção de outro entendimento sobre o trabalho do pedagogo, bem como de um novo perfil profissional, para uma atuação mais ativa, competente e efetiva.

1.7 *Lócus da Pesquisa*

O *lócus* da pesquisa é o IFAP, *campus* Macapá, localizado no município de Macapá, capital do Estado e cujo funcionamento das atividades acadêmicas teve origem em setembro de 2010. O IFAP foi criado pela Lei nº 11.892/2008, a partir da transformação da antiga Escola Técnica Federal do Amapá, instituída pela Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007. De acordo com o art. 2º da supracitada Lei, os Institutos Federais se configuram como

...instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

O IFAP caracteriza-se ainda por sua natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Inserido no plano de expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a instituição está contemplada nas fases II e III, respectivamente, com as seguintes unidades de ensino: *campi* Macapá e Laranjal do Jari; *campi* Santana, Porto Grande, *campus* Avançado Oiapoque, vinculado à estrutura do *campus* Macapá, e o Centro de Referência de Pedra Branca do Amapari, vinculado ao *campus* Porto Grande.

A implantação do IFAP no estado do Amapá marca a inserção desta unidade da federação no rol das cidades brasileiras que possuem a presença de uma instituição da rede federal de educação profissional e tecnológica. Ressalta-se que o Amapá, juntamente com Acre, Mato Grosso do Sul, Rondônia e Distrito Federal não contavam com uma instituição dessa natureza em seu território.

O Estado do Amapá localiza-se no extremo norte do Brasil, com uma parte do seu

território perpassando a linha do Equador, situando-se, dessa forma, parte no hemisfério norte e parte no hemisfério sul. O Amapá se limita ao norte e a noroeste com a Guiana Francesa e Suriname; a leste e nordeste com o Oceano Atlântico e o rio Amazonas; ao Sul e oeste com o estado do Pará. Segundo dados do IBGE (2010), o Amapá possui uma área de 142.828,520 Km². O censo de 2010 apontou uma população de 669.526 habitantes para o estado. Posteriormente, foi publicada a estimativa da população para 2014, de 750.912 pessoas. O estado possui 16 municípios, sendo os mais populosos Macapá, Santana e Laranjal do Jari, cidades que sediam Campus do IFAP.

O enquadramento do Amapá como um Estado membro da União é um fato recente, ocorrido com a promulgação da Constituição Brasileira, em 05 de outubro de 1988, que extinguiu o Território Federal do Amapá transformando-o em Estado. Por sua vez, a condição de Território Federal do Amapá surgiu com o Decreto-lei nº 5.812¹, de 13 de setembro de 1943, a partir do qual a região do Amapá deixava de pertencer à jurisdição do estado do Pará para vincular-se diretamente à União.

A decisão do governo federal em criar o Território Federal do Amapá tinha como principais objetivos promover a ocupação da fronteira norte² e o desenvolvimento econômico através das potencialidades dos recursos naturais existentes na região. Nessa conjuntura, a principal atividade econômica da região voltou-se para a exploração mineral, haja vista a comercialização para o mercado internacional. Na década de 40, houve a exploração do manganês no município de Serra do Navio. Nos anos 60, a exploração da celulose nas mediações do Rio Jari, entre o Amapá e o Pará³. Na década de 80, a exploração do ouro no município de Calçoene. Nos anos 90, a exploração do ouro em Mazagão e do caulim em Vitória do Jari. Em 2004, a exploração de ouro e ferro em Pedra Branca do Amapari.

Muito embora a exploração mineral no Território do Amapá tenha representado uma atividade lucrativa, tanto para grupos privados, quanto para o governo brasileiro, isso não correspondeu em investimentos suficientes para promover o desenvolvimento socioeconômico do Estado, configurando-se, dessa forma, em uma atividade predominantemente de caráter comercial, voltada para a exportação.

Nesse cenário, áreas sociais, como a educação não receberam grandes investimentos, principalmente, por parte do poder público. Ao longo de várias décadas, a demanda da população em idade escolar mostrou-se superior à quantidade de escolas disponíveis. Registra-se que na década em que o Amapá tornou-se Território, a maioria dos habitantes era analfabeta, não havia escolas particulares, contava-se com poucas

1 O Decreto criou os territórios federais do Amapá, Rio Branco, Guaporé, Ponta Porã e Iguacu. A decisão do governo federal em criar áreas territoriais administradas pela União ocorreu em razão da falta de capacidade financeira e condições de promover o desenvolvimento dessas áreas, por parte daqueles Estados que detinham sua responsabilidade política e administrativa.

2 Nesse período, década de 40, o mundo enfrentava a 2ª guerra mundial e o Brasil, assim como as demais nações, precisava proteger suas fronteiras contra os ataques de invasão das tropas inimigas. Dessa maneira, permitiu-se aos americanos a construção de uma base militar aérea no Amapá, fato que causa divergências em diversos setores da sociedade a este respeito.

3 Tanto a exploração do manganês quanto da celulose foram realizadas por empresas multinacionais. A atuação dessas empresas contribuiu, sobremaneira, para o crescimento e expansão do Estado, pois foram responsáveis pela realização de várias obras, que viabilizaram a infraestrutura necessária à exploração do mineral. Por conseguinte, houve o crescimento populacional do Amapá, com o aparecimento de vários núcleos populacionais de pessoas oriundas principalmente do Nordeste, atraídos pelas oportunidades de emprego, trabalho, renda e conquista da terra própria, enfim, de uma oportunidade de melhoria de vida (BARBOSA, 2011).

escolas públicas, algumas funcionando em prédios cedidos e o magistério era exercido por professores leigos (CARVALHO, 2012).

A partir da administração do governo territorial, em 1944, iniciou-se de fato a construção das bases do sistema educacional público, com a instituição de órgãos normatizadores e fiscalizadores do ensino, como o Departamento de Educação e Cultura (DEC); a expansão do número de escolas de ensino primário e secundário; a contratação de professores e o investimento na sua formação (LOBATO, 2009).

Em se tratando do ensino profissionalizante, tornou-se importante a partir de 1947, quando o governo estabeleceu um plano prevendo a criação das primeiras escolas técnicas públicas estaduais, sendo uma escola doméstica feminina, uma profissional masculina e as demais escolas profissionalizantes, como a Escola Industrial de Macapá, a Escola de Iniciação Agrícola do Amapá e o Curso Normal Regional. Em 1949 foi criada a Escola de Comércio do Amapá, uma instituição particular mantida pelos contadores da Associação Comercial Agrícola e Industrial do Território do Amapá (LOBATO, 2009).

A partir de então, as políticas públicas estaduais voltadas para o ensino profissionalizante ocorreram, sobretudo, como forma de alinhamento à política nacional em vigência, que atribuiu a esta modalidade de ensino um papel relevante no tocante à formação da mão de obra necessária ao fortalecimento do modelo econômico em funcionamento. Era premente ao governo amapaense investir na formação e qualificação da sua população, haja vista a necessidade de crescimento e modernização econômica e social desta localidade.

Morais (2010) aponta que, em 1999, as instituições públicas estaduais de educação profissional contabilizavam 11 (onze) escolas, com a oferta apenas de 10 tipos de cursos técnicos. Em 2010, havia 05 (cinco) Centros de Educação Profissional e 06 (seis) escolas estaduais, com a oferta de ensino médio integrado, totalizando 25 (vinte e cinco) cursos.

A presença do Instituto no estado e, particularmente nos municípios de Macapá, Santana e Laranjal do Jari, traz novas perspectivas de promoção do crescimento e desenvolvimento socioeconômico local e regional, na medida em que propõe a oferecer formação e qualificação à população, elevando seu nível educacional e profissional, possibilitando a diversificação de setores da economia, de forma a contribuir para geração de trabalho e renda aos cidadãos.

Para tanto, o processo de planejamento e decisão dos diferentes níveis e modalidades de ensino a serem contemplados pela instituição adota como elementos balizadores a conjugação dos dados e das informações oriundos dos arranjos produtivos locais, regionais e nacionais, da análise do mundo do trabalho e das demandas da comunidade. Outros elementos também são considerados nesse processo, como as dependências físicas existentes e em estado adequado de uso, bem como os recursos humanos em atuação no *campus*.

Como instituição de educação profissional e tecnológica, o IFAP deverá garantir a oferta de educação profissional técnica de nível médio, em todos os seus níveis e modalidades, cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e educação de nível superior, com cursos superiores de tecnologia e cursos de licenciatura, além de programas especiais de formação pedagógica. A previsão da oferta desses cursos consta em documentos institucionais, tais como o Plano de Metas 2010-2020 e os Planos de Desenvolvimento 2010-2014 e 2014-2018.

O Termo de Acordo de Metas é um documento assinado entre o IFAP e o Ministério da Educação, que expressa todos os níveis e modalidades de ensino ofertados pela instituição, com indicativo de cada curso, total de vagas, turno e ano de início e fim da oferta,

cuja validade compreende um período de 10 (dez) anos de vigência. O Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI⁴ é um documento de suma relevância e ampla abrangência que apresenta diretrizes, princípios, missão, valores, metas e ações constituindo-se em uma ferramenta de planejamento institucional, elaborada com a participação direta, democrática e coletiva da comunidade escolar e vigência de 05 (cinco) anos.

Inicialmente, o IFAP implantou, em 2010, os *campi* Macapá e Laranjal do Jari, conforme o previsto na fase II do plano de expansão da rede federal. No primeiro semestre do referido ano realizou-se concurso público para docentes e técnicos administrativos, visando a composição do quadro de servidores efetivos da instituição. No segundo semestre, em meados de setembro, deu-se início as atividades acadêmicas nos *campi* mencionados, com a oferta dos primeiros cursos técnicos de nível médio, na forma subsequente, na modalidade presencial.

Naquele momento, o *campus* Macapá contemplou 02 (dois) eixos tecnológicos, tendo para cada eixo 01 (um) curso técnico de nível médio: Eixo Informação e Comunicação, Curso Técnico em Informática; Eixo Infraestrutura, Curso Técnico em Edificações. Por sua vez, o *campus* Laranjal do Jari contemplou 03 (três) eixos tecnológicos, tendo para cada eixo 01 (um) curso técnico de nível médio: Eixo Gestão e Negócios, Curso Técnico em Secretariado; Eixo Informação e Comunicação, Curso Técnico em Informática; Eixo Apoio Educacional, Curso Técnico em Secretaria Escolar. Este último eixo e seu respectivo curso foram ofertados apenas uma vez, mediante um convênio assinado entre o IFAP e a Prefeitura do município, em atendimento a uma solicitação da Prefeitura para qualificar seus servidores efetivos.

Para preenchimento das vagas nos cursos supracitados fora realizado o primeiro processo seletivo discente, regido pelo Edital N° 001/2010/IFAP de 09/07/2010, com um total de 340 vagas ofertadas, distribuídas da seguinte forma: *campus* Macapá, 140 vagas e *campus* Laranjal do Jari, 200 vagas. A seleção dos alunos ocorreu mediante aplicação de provas objetivas de Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2011, os *campi* Macapá e Laranjal do Jari ampliaram sua área de atuação na educação profissional técnica de nível médio, contemplando outros eixos tecnológicos e cursos, bem como oferecendo as primeiras turmas de cursos técnicos de nível médio, na forma integrada. O *campus* Macapá passou a atuar em 04 (quatro) eixos tecnológicos e seus respectivos cursos técnicos de nível médio, na forma integrada: Eixo Informação e Comunicação, Curso Técnico em Redes de Computadores; Eixo Infraestrutura, Curso Técnico em Edificações; Eixo Produção Alimentícia, Curso Técnico em Alimentos; Eixo Recursos Naturais, Curso Técnico em Mineração. O *Campus* Laranjal do Jari contemplou 03 (três) eixos tecnológicos e seus respectivos cursos técnicos de nível médio, na forma integrada: Eixo Gestão e Negócios, Curso Técnico em Secretariado; Eixo Informação e Comunicação, Curso Técnico em Informática; Eixo Ambiente e Saúde, Curso Técnico em Meio Ambiente.

No 2º semestre de 2011 apenas o *campus* Macapá iniciou a oferta de curso superior em Licenciatura em Química e Licenciatura em Informática. A instituição aderiu ao processo de seleção unificada do MEC, SISU, que utiliza a nota do ENEM para seleção dos alunos aos cursos de graduação. Em 2012, o *campus* Macapá ofereceu mais 02 (dois) cursos superiores, Tecnólogo em Redes de Computadores e Tecnólogo em Construção de Edifícios. O *campus* Laranjal do Jari somente passou a oferecer curso superior em Licenciatura em Ciências Biológicas, no 1º semestre de 2014.

Nos anos de 2012 e 2013, a instituição diversificou a atuação na educação profissional técnica de nível médio, abrangendo novas modalidades de ensino,

4 O Decreto n° 5.773, de 2006 estabelece os elementos mínimos a serem contemplados no PDI.

respectivamente, a educação de jovens e adultos e a educação à distância. No 2º semestre de 2012 ocorreu a oferta dos primeiros cursos técnicos de nível médio, na forma integrada/PROEJA: Curso Técnico em Alimentos, *campus* Macapá; Curso Técnico em Comércio, *campus* Laranjal do Jari. A seleção dos alunos ocorreu via processo seletivo, regido pelo Edital N° 002/2012/IFAP de 15/07/2012, no qual constavam 02 (duas) fases, análise de questionário socioeconômico e redação, e um total de 80 (oitenta) vagas distribuídas igualmente entre os *campi*.

No 2º semestre de 2013, a oferta dos primeiros cursos técnicos de nível médio, na forma subsequente, na modalidade educação à distância, foram distribuídos da seguinte forma: *campus* Macapá, com os Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho, Serviços Públicos, Informática para Internet, Manutenção e Suporte em Informática, totalizando 200 (duzentas) vagas; *campus* Laranjal do Jari, com os Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho e Serviços Públicos, totalizando 100 (cem) vagas. O ingresso dos alunos aos referidos cursos foi normatizado pelo Edital N° 001/2013/IFAP de 14/05/2013 e obedeceu aos mesmos critérios de seleção dos demais cursos técnicos de nível médio.

O 2º semestre de 2014 marcou o início das atividades acadêmicas do *campus* Santana, o 3º *campus* a ser implantado no Estado, previsto na fase III do plano de expansão da rede federal. Foram oferecidas 02 (duas) turmas do Curso técnico de nível médio em Logística, na forma subsequente, na modalidade presencial, vinculado ao eixo tecnológico Gestão e Negócios. O preenchimento das 70 (setenta) vagas ofertadas foi regido pelo Edital N° 001/2014/IFAP de 22/04/2014, que seguiu as regras de seleção já adotadas pela instituição.

Ao longo desses anos também houve a oferta de cursos de formação inicial e continuada/FIC, curso de formação pedagógica aos docentes que não possuíam Licenciatura e cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, estes últimos apenas no *campus* Macapá. Todos os cursos ofertados pela instituição obedecem aos eixos tecnológicos dos respectivos *campi*, possibilitando a verticalização do ensino e construção de diferentes itinerários formativos.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 do IFAP, todas as unidades de ensino previstas para o Estado, deverão estar funcionando com sua capacidade plena da oferta de vagas por curso/ano, até o último ano de vigência deste documento, assim distribuídas: *campus* Macapá, 3.600 (três mil e seiscentos) alunos e Laranjal do Jari, 1.200 (mil e duzentos) alunos; *campus* Santana e Porto Grande, 1.200 (mil e duzentos) alunos; *campus* Avançado de Oiapoque com 400 (quatrocentos) alunos; Centro de Referência de Pedra Branca do Amapari, 2.000 (dois mil) alunos do FIC e 1.200 (mil e duzentos) alunos nos cursos técnicos a distância, totalizando 3.200 (três mil e duzentos) alunos atendidos.

Como mencionado anteriormente, a atuação do *campus* Macapá em cursos de educação profissional técnica de nível médio, abrange cursos técnicos, nas formas integrada e subsequente e nas modalidades presencial e a distância. Atualmente, são oferecidos 04 (quatro) cursos técnicos, nas formas integrada e subsequente, na modalidade presencial: Alimentos, Edificações, Redes de Computadores e Mineração. Por sua vez, são oferecidos 07 (sete) cursos técnicos, na forma subsequente, na modalidade a distância: Manutenção e Suporte em Informática, Informática para Internet, Serviços Públicos, Segurança do Trabalho, Secretaria Escolar, Infraestrutura Escolar, Alimentação Escolar.

Em se tratando particularmente do *campus* Macapá, *lócus* de pesquisa deste trabalho, cabe destacar outros motivos que subsidiaram a escolha dos pedagogos em pleno exercício de suas funções nos cursos técnicos de nível médio, nas formas

integrada e subsequente, na modalidade presencial, para participação nesta pesquisa, como veremos a seguir.

O quadro atual de pedagogos em plena atuação no acompanhamento dos cursos técnicos de nível médio, nas formas integrada e subsequente, na modalidade presencial, do *campus* Macapá totaliza 03 (três) profissionais, quantitativo que possibilita a aplicação da pesquisa com todos os envolvidos desse grupo. Ressalto que os cursos técnicos de nível médio, na forma subsequente, na modalidade à distância ainda não possuem equipe pedagógica e administrativa definida e permanente, como nos cursos presenciais, pois são cursos vinculados ao Programa e-Tec Brasil⁵, criado pelo governo federal, com o objetivo de contribuir para a democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino técnico de nível médio, na modalidade a distância.

Os profissionais que atuam nos cursos técnicos do Programa e-Tec não necessariamente possuem vínculo empregatício com a instituição, são selecionados a cada semestre letivo e recebem bolsa proveniente do FNDE⁶, como pagamento dos serviços prestados. Dentre estes profissionais estão os professores pesquisadores, tutores e coordenadores de tutoria. À exceção, estão os coordenadores de polo, coordenadores de curso, coordenador adjunto e geral do Programa que, geralmente, são docentes ou técnicos administrativos pertencentes ao quadro de servidores efetivos do IFAP. Os coordenadores têm uma permanência mais fixa no Programa e no curso e também têm direito a bolsa

Diante da falta de alguns profissionais e da transitoriedade da equipe pedagógica dos cursos de educação profissional técnica de nível médio, na modalidade à distância, optou-se pela sua não participação nesta pesquisa, que tem como sujeito principal o pedagogo em pleno exercício de suas atividades em cursos técnicos de nível médio.

5 O Programa e-Tec Brasil, instituído pelo Decreto nº 6.301/2007, é desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Sua finalidade é a oferta de cursos técnicos à distância, públicos e gratuitos, com vistas a formar e qualificar a população economicamente ativa.

6 O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). No âmbito do Programa e-Tec é o órgão responsável pela normatização, concessão e monitoramento de bolsas de estudo e pesquisa. (Resolução CD/FNDE nº 36, de 13 de julho de 2009, art. 5º, parágrafo II).

2 A PROFISSÃO DO PEDAGOGO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Neste capítulo faremos uma breve abordagem a respeito da Pedagogia como um campo do conhecimento, que se destaca pelos estudos estritamente ligados à área educacional. Sob a luz de alguns estudiosos brasileiros que pesquisam sobre o assunto far-se-á a relação da Pedagogia com a figura do pedagogo como profissional da área responsável pelas questões concernentes às práticas educativas escolares.

Como desdobramento dessa abordagem apresentar-se-á uma retrospectiva da trajetória desse profissional no contexto escolar, desde a origem do seu trabalho até os dias atuais, relacionando-a aos diferentes momentos históricos vividos pela sociedade brasileira. Em seguida, discutiremos sobre o processo de formação do pedagogo escolar, em face às mudanças que ocorreram nesse âmbito, sob o ponto de vista dos referenciais legais que normatizam a matéria e as demandas da sociedade contemporânea. Nesse horizonte, vislumbra-se uma nova identidade e prática profissional para o pedagogo escolar, tendo em vista a postura de um educador cômico do seu papel, capaz de assumir um compromisso social e político com o seu trabalho, com a educação e a sociedade.

2.1 Um Início de Conversa: a Pedagogia e o Pedagogo Escolar

Nas últimas décadas, o Brasil tem registrado um aumento expressivo da produção acadêmica sobre estudos voltados à realidade educacional nacional. Segundo Pinto (2011), esse fato deve-se ao crescimento da oferta de cursos de Pós-Graduação em Educação, com suas respectivas linhas de pesquisa, principalmente na área das Ciências da Educação, as quais têm contribuído, sobremaneira, na construção de uma produção teórica nacional acerca da educação escolar. Um avanço visto como positivo, considerando a discussão e proposições de ideias relacionadas aos problemas, necessidades e peculiaridades dos modelos educacionais do nosso país.

Um dos pontos bastante discutido envolve a conceituação da Pedagogia como campo de conhecimento, cuja especificidade está em seu objeto de estudo, a educação. Esta, por sua vez, configura-se como uma prática social que sofre os intervenientes do contexto sócio-histórico no qual se insere, tendo assumido um papel importante na transmissão e construção dos conhecimentos historicamente produzidos às novas gerações, correspondendo aos interesses de determinados grupos sociais. De forma breve, recorreremos a alguns estudiosos que entendem a “Pedagogia como ciência prática da e para a educação” (PINTO, 2011; SAVIANI, 2007; LIBÂNEO, 2007) e como caracterizam seu objeto de estudo, bem como sua relação com as demais Ciências da Educação.

Na visão de Pinto (2011, p.36), a Pedagogia é “a Ciência da Educação”, uma vez que se dedica exclusivamente à “investigação e compreensão do fenômeno educativo em sua totalidade”. Justamente por ser a educação uma atividade essencialmente humana orientada por ideias, conceitos e referências sobre o homem, o mundo e os modos de vida das sociedades, que se efetivam em ações e práticas carregadas de intencionalidades e, sobretudo, com caráter formativo, o autor considera a Pedagogia

uma ciência prática, que se constitui e transforma a partir da compreensão sobre as relações entre a teoria e a prática.

Portanto, a Pedagogia como “campo do conhecimento sobre e na educação”, trata das práticas educativas produzidas e adotadas nas diferentes sociedades em determinados contextos históricos, realizando um movimento de análise, crítica e reformulação, a fim de gerar novas produções teóricas balizadoras de tais práticas, na perspectiva de uma ação educativa transformadora da realidade social (PINTO, 2011, p.63). Nesse sentido, aponta a existência de certa relação entre o campo teórico da Pedagogia e das Ciências da Educação, bem como a distinção entre essas áreas, opondo-se à ideia do uso da expressão “Ciências da Educação” como sinônimo de Pedagogia.

Para Pinto (2011), as Ciências da Educação referem-se ao campo do conhecimento que abrange a produção teórica realizada pela Psicologia, Sociologia, História e Filosofia sobre a realidade educacional brasileira. Muito embora essas áreas do conhecimento abordem as questões educacionais, estas não constituem seu objeto de estudo, conforme esclarece o autor:

Cada uma das ciências (da Educação) parte do seu objeto de investigação específico, chega ao fenômeno educacional, interpreta-o e retorna ao seu objeto de origem. A Pedagogia, ao tomar a educação como objeto específico de estudo, de modo diferente, parte do fenômeno educativo, busca nas diversas ciências os elementos teóricos que possibilitem o alargamento de sua compreensão e retorna ao próprio fenômeno educativo (PINTO, 2011, p. 32).

Sob essa ótica, as Ciências da Educação assumem o papel de aporte teórico à Pedagogia, à medida que contribuem com os conhecimentos específicos gerados em suas áreas, no processo de apreensão e estudo das questões educacionais como um todo.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Saviani (2007) também identifica a Pedagogia como teoria da educação, uma vez que sua origem e evolução, como área de conhecimento específico, estão intrinsecamente relacionadas aos processos de desenvolvimento das práticas educativas que permeiam a história da humanidade. Nessa perspectiva, destaca que o traço mais marcante da Pedagogia em toda a sua existência está na relação teoria-prática, tendo em vista apresentar-se como “uma teoria da prática: a teoria da prática educativa”. Segundo o autor,

...o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação sem ter como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa (SAVIANI, 2007, p. 102).

O autor deixa claro o objeto de estudo da Pedagogia e o seu papel no processo de análise e compreensão do fenômeno educativo. Da mesma forma, pontua que nem toda teoria da educação pode ser considerada Pedagogia, como o caso das produções científicas oriundas das Ciências Humanas que, muito embora se debruçam sobre a investigação das questões educativas, não culminam com a sistematização de uma teoria

pedagógica norteadora da ação educativa.

Corroborando com essa discussão, Libâneo (2007) apresenta um conceito sobre Pedagogia e explicita seu objeto de estudo e suas finalidades, ampliando as ideias apontadas pelos teóricos mencionados. Assim, define a Pedagogia como teoria e prática da educação ao configurar-se como campo de conhecimento que estuda de modo específico e sistemático a prática educativa intencional⁷, considerando o contexto histórico do momento, assim como as influências dos vários aspectos que interferem em sua ação, tendo em vista contribuir com o processo de formação dos indivíduos.

Ressalta a educação como uma prática social inserida no cenário geral da sociedade, ocorrendo em diversos lugares, de maneira formal ou não, que se expressa em várias modalidades, o que lhe confere uma natureza “pluridimensional”. Ao configurar-se em diferentes ações educativas com o propósito de intervir “no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social”, torna-se uma prática vinculada ao atendimento dos interesses e conveniências de determinadas classes sociais. Por conseguinte, a Pedagogia, ao se ocupar “dos objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana”, os delinea com base em finalidades sociopolíticas, conferindo uma orientação clara e intencional à ação educativa (LIBÂNEO, 2007, p.34). Nesse sentido, o autor afirma que a educação possui um caráter emancipatório, à medida que assume o compromisso de promover o desenvolvimento e a formação humana dos indivíduos em sua plenitude, dando-lhes condições para lutar por relações sociais mais equilibradas e justas.

A respeito da relação entre a Pedagogia e as demais Ciências Humanas e Sociais, ele reconhece que estas últimas podem tratar das questões educacionais como objeto de investigação, sem perder de vista seus objetos de estudos específicos, de forma que as produções oriundas de tais pesquisas possam contribuir para a elucidação da prática educativa. No entanto, pontua que

...cada uma dessas ciências aborda o fenômeno educativo sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação. É a Pedagogia que pode postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais ciências. Isso significa que, embora não ocupe lugar hierarquicamente superior às outras ciências da educação, tem um lugar diferenciado (LIBÂNEO, 2007, p.37).

Assim como os demais teóricos abordados nesse trabalho, Libâneo compreende a Pedagogia como campo de conhecimento detentor de objeto específico, a educação, característica que a diferencia das demais ciências, uma vez que sua tarefa é integrar e dar sentido às contribuições delas, conferindo um enfoque “globalizante e unitário do fenômeno educativo”.

Por essa ótica, Libâneo (2007) classifica a Pedagogia como uma das Ciências da Educação, aspecto que difere da posição tomada por Pinto (2011), explicitada anteriormente. Segundo Libâneo (2007, p.96), a educação não é objeto de estudo exclusivo da Pedagogia, pois outras ciências também investigam tal prática social. Sua peculiaridade está no fato de possuir um campo de investigação próprio, com “identidade e problemas definidos”, mas que se relaciona com as demais Ciências da

⁷ Como práticas educativas intencionais, Libâneo (2007) reporta-se à educação não-formal e formal, ambas possuem caráter de institucionalidade e sistematização. Outra modalidade de prática educativa diz respeito à educação informal de caráter assistemático e que ocorre em espaços não institucionalizados.

Educação, recorrendo aos seus conhecimentos teóricos, para “compreensão global e intencionalmente dirigida dos problemas educativos”, dando-lhes uma nova orientação sistematizada e proposital, haja vista o alcance de finalidades formativas.

A partir da conceituação da Pedagogia como ciência da e para a educação, cuja especificidade está em seu objeto de estudo, a prática educativa, que é histórica e social, entende-se que sua manifestação depende da ação dos indivíduos, de modo particular, do agente educativo. O pedagogo representa o agente educativo legalmente habilitado na área da Pedagogia para o exercício profissional de atividades voltadas à educação. Segundo Libâneo (2007),

Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2007, p. 52).

Como a prática educativa é uma atividade abrangente e diversificada que pode se realizar em vários espaços sociais, seja no âmbito escolar ou extraescolar, sob diferentes modalidades, isso implica em um campo de atuação vasto para o profissional formado nessa área. Assim, pode atuar em instituições escolares em seus diversos níveis de ensino, nos sistemas de ensino, bem como em diferentes ambientes da vida social, como empresas, igrejas, associações, entre outros, envolvido em atividades sistematizadas, com caráter pedagógico.

No caso das instituições de ensino, o pedagogo pode exercer a função de docente ou a de especialista, conforme sua habilitação e as especificidades do trabalho educativo (nível de ensino, área de atuação, papel exigido). Como professor, está habilitado para lecionar na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nos cursos de magistério e de educação profissional técnica de nível médio. Como especialista no âmbito escolar, pode atuar nas áreas de gestão, supervisão, orientação e planejamento escolar. Também como especialista, mas com exercício profissional em espaços não-escolares, pode desempenhar atividades na formação continuada, na gestão dos sistemas de ensino, na pesquisa, em serviços de entretenimento, na produção de materiais publicitários, entre outros que tenham relação com a formação humana e os processos organizativos e metodológicos para transmissão de conhecimentos.

De modo específico, nas situações em que o pedagogo desempenha o papel de especialista, Libâneo (2007, p.45) lhe atribui a denominação de “pedagogo *stricto sensu*”⁸. Tal expressão faz referência ao pedagogo como “profissional não diretamente docente”, habilitado para exercer atividades de cunho pedagógico em diferentes espaços sociais. Essa ideia insere-se nos estudos do autor sobre o campo científico da Pedagogia, o sistema de formação de pedagogos e sua base de identidade profissional, do qual decorre em uma proposta de formação para o Curso de Pedagogia, apresentada

⁸ Libâneo (2007) denomina como pedagogos *lato sensu* todos os docentes, assim como os profissionais de diferentes áreas de formação que, em determinadas situações e contextos sociais, realizam atividades educativas. O emprego das expressões “pedagogo *stricto sensu*” e “pedagogo *lato sensu*” têm como finalidade diferenciar o trabalho realizado pelo primeiro, como especialista, do trabalho realizado pelo segundo, como docente. Ambos realizam trabalho pedagógico, sendo que o pedagogo *lato sensu* ao ocupar-se da docência, realiza tão somente uma das formas do trabalho pedagógico. A partir dessa compreensão o autor defende que o Curso de Pedagogia deve formar o especialista e os Cursos de Licenciatura, os docentes.

em um encontro nacional de educadores, em julho de 1992 e também defendida por um grupo de estudiosos. De acordo com as proposições formuladas, o Curso de Pedagogia formaria o pedagogo, qualificando-o como

...profissional especializado em estudos e ações relacionados com a ciência pedagógica, pesquisa pedagógica e problemática educativa, abordando o fenômeno educativo em sua multidimensionalidade. Nesse sentido, o curso de Pedagogia ofereceria formação teórica, científica e técnica para sua atuação em diferentes setores de atividades... (LIBÂNEO, 2007, p.44-45).

Dessa forma, a habilitação para o exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental e no curso de magistério não ocorreria mais no Curso de Pedagogia, mas sim em um curso de licenciatura. A proposta tratava da formatação de cursos distintos, mas com a perspectiva da criação de certo vínculo entre os mesmos, para obtenção da habilitação de especialista e de licenciado durante o processo formativo nos referidos cursos.

Particularmente, abordaremos o tema da profissão do pedagogo na função de especialista, atuante em instituições de ensino, por constituir-se no objeto de estudo desse trabalho. Tal função é comumente conhecida nas literaturas pela nomenclatura de pedagogo escolar, e no caso dessa pesquisa, reporta-se ao profissional que desenvolve atividades relacionadas à organização e articulação do trabalho pedagógico, no espaço educativo escolar.

A respeito do pedagogo escolar, Almeida e Soares (2010) ressaltam o caráter científico da profissão desse agente educativo, cujo fundamento está na Pedagogia como ciência da educação, a quem compete organizar de maneira sistemática e intencional a relação entre o senso comum e o conhecimento científico, transformando-os no conhecimento escolar. Portanto, torna-se eixo central do trabalho do pedagogo “discutir os conhecimentos necessários à formação humana em cada momento histórico, bem como as formas metodológicas para sua socialização” (ALMEIDA; SOARES, 2010, p.16). A finalidade é corroborar com a escola para o alcance de sua função social: garantir a efetivação do processo ensino-aprendizagem e a democratização do conhecimento elaborado/científico à maioria da população.

Pinto (2011, p.80) caracteriza o pedagogo escolar como o “educador-estudioso e interventor” na área da educação escolar, que desenvolve seus trabalhos “fora da sala de aula, nas funções de coordenação pedagógica, orientação pedagógica, direção e vice-direção”. Em se tratando da função de coordenação pedagógica, campo de investigação desse trabalho, o autor destaca que, ao longo da história da educação brasileira, tal atividade recebeu várias denominações: “supervisão pedagógica, supervisão escolar, supervisão educacional, assistência pedagógica e orientação pedagógica”. Isso decorreu das reformas promovidas nos sistemas de ensino estaduais e municipais do país, que muito embora apresentassem diferenças nos termos adotados, reportavam-se a uma mesma atribuição desempenhada pelo pedagogo: o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, com intervenção direta junto ao trabalho do professor.

Para melhor compreensão do papel e das atividades desenvolvidas pelo pedagogo escolar na atualidade, far-se-á uma retrospectiva da trajetória desse profissional no contexto da educação nacional, sem perder de vista as influências do cenário político e econômico de cada momento histórico sob o modelo de formação adotado e sua repercussão no trabalho do pedagogo.

2.2 O Pedagogo e a Origem da Função de Supervisão Escolar no Brasil

Segundo as autoras Almeida e Soares (2010, p.31), o pedagogo, profissional responsável pela organização e articulação do trabalho educativo escolar, sofre diretamente nas funções e ações que desempenha a influência dos aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais do seu tempo. A origem do seu trabalho está relacionada ao “modo de produção capitalista”, portanto, toda a sua prática tem como substrato os “princípios empresariais da racionalização, eficiência e produtividade deste processo”.

O sistema de produção capitalista, em seus primórdios até os dias atuais, organizou suas relações de produção com base no poder econômico, sobre o qual se assentaram as relações de exploração de um grupo social sobre outro, particularmente, pela apropriação do produto do trabalho. É nítida a distinção entre esses grupos, havendo a classe proprietária dos meios de produção, formada por uma minoria, mas possuidora de poder político e econômico, e a classe detentora da força de trabalho, formada pela maioria, desprovida de bens e posses. A característica peculiar desse modo de produção está justamente nos resultados alcançados pela exploração do trabalho, a produção de excedente, tendo em vista a ampliação do capital.

A esse respeito, Paro (2006) explicita que o

...valor produzido pelo trabalhador durante o tempo de trabalho excedente é a chamada mais-valia, objetivo último do processo de produção capitalista. Sua apropriação pelo capitalista constitui a forma pela qual se dá a exploração do trabalho em nossa sociedade. Embora pagando o justo valor da força de trabalho, o capitalista não remunera todo o trabalho realizado pelo trabalhador, mas apenas uma parte, aquela necessária para produzir o valor de sua força de trabalho. Essa operação só é possível porque o homem consegue produzir não apenas o necessário para subsistir (o valor da força de trabalho), mas também um excedente, que no modo de produção capitalista, aparece sob a forma de mais-valia, que é apropriada pelo proprietário dos meios de produção (PARO, 2006, p.43).

Por essa razão, desde os primeiros tempos do capitalismo, o proprietário dos meios de produção buscava de forma constante o aproveitamento máximo da mão de obra associado ao emprego racional dos recursos necessários à produção, a fim de torná-la cada vez mais eficiente, possibilitando a elevação da produtividade e, por conseguinte, maior lucro do capital.

À medida que o capitalismo se desenvolvia, o sistema produtivo se incrementava e diversificava com a introdução de novos instrumentos de trabalho, novas formas de organização da produção, novas áreas de atividade e ampliação do número de trabalhadores. Tais mudanças geraram o aumento da complexidade da produção, inviabilizando o seu acompanhamento direto pelo capitalista, que precisou recorrer a métodos e técnicas mais eficientes de organização do trabalho e, principalmente, de controle do trabalhador.

A administração sobressaiu nesse contexto como área da atividade humana que busca a “utilização racional de recursos tendo em vista o alcance de objetivos” (PARO, 2006). Apresentava-se com potencial para corroborar com o sistema de produção capitalista, pois como afirma Paro (2006), tratava especificamente da “racionalização do trabalho” e da “coordenação do esforço humano coletivo”, abrindo horizontes para a busca contínua e ascendente do capital, via produção da mais-valia. Foram criadas, então, várias teorias e métodos de administração voltados para subsidiar as práticas

adotadas no interior do sistema produtivo capitalista, dentre elas, destacam-se a Escola Clássica da Administração fundada por Henri Fayol, no século XVIII; a Escola da Administração Científica, criada por Frederick Wilson Taylor, no final do século XIX, mais conhecida como taylorismo; e o fordismo⁹, criado por Henry Ford, no século XX, um método de gestão, cuja base conceitual advinha da Escola da Administração Científica. De modo geral, esses modelos de administração lançaram conceitos, princípios e métodos sobre os quais se estabeleceram padrões de organização, sistematização e rotina às operações e, sobretudo, medidas de fiscalização do trabalhador, a fim de que este se adequasse às condições de trabalho, na perspectiva de atingir bons índices de produtividade.

Segundo Paro (2006, p.58), na administração capitalista de base taylorista/fordista, a “racionalização do trabalho” constituiu-se em estratégias voltadas para a “divisão pormenorizada do trabalho”, haja vista o melhor aproveitamento dos recursos materiais e conceituais. Tal divisão consistiu no parcelamento do processo do trabalho em numerosas operações limitadas e repetitivas, distribuídas entre vários trabalhadores. A produção de determinado objeto que anteriormente era realizada por um único trabalhador, responsável pela concepção e execução de todas as etapas inerentes a tal processo, mudou radicalmente, sendo executada por diferentes pessoas, cada uma responsável por uma atividade específica dentre as demais realizadas por outros trabalhadores.

Essa nova forma de organização do trabalho no interior do processo produtivo, baseada na administração científica, trouxe como consequência a cisão entre trabalho manual e intelectual, uma vez que não mais requisitava do trabalhador as atividades de conceber, criar e planejar. Suas atividades limitavam-se tão somente à execução de tarefas parceladas e simples. A concepção do trabalho passou a ser realizada por um grupo específico de profissionais, em um espaço distinto daquele em que se encontravam a massa de trabalhadores, no escritório.

Kuenzer (2013, p.47) destaca que essa divisão do sistema produtivo originou uma “estrutura verticalizada desdobrada em basicamente três níveis: operacionais, intermediários (de supervisão) e de planejamento e gestão”¹⁰, tendo em vista a padronização e o controle das atividades desempenhadas por cada funcionário para o alcance da produção. Toda essa organização do trabalho de base taylorista/fordista, com funções e espaços bem definidos para os operários e os dirigentes, tinha articulação direta com as relações sociais de classe presentes no sistema capitalista.

Na esteira do processo de subdivisão sistemática do trabalho, Paro (2006, p.58) destaca a origem de ideias voltadas à “coordenação do esforço humano coletivo”, mediante a implantação da gerência. A gerência surgiu em decorrência do crescente número de trabalhadores envolvidos na produção e da nova forma de organização desta, constituindo-se em uma ação especificamente de controle dos trabalhadores. Uma das formas de expressão da gerência, haja vista seu caráter controlador, diz respeito à

⁹ O taylorismo e o fordismo compreendem modelos de administração cuja aplicabilidade voltava-se para o sistema produtivo capitalista, a partir da utilização de métodos científicos de racionalização do trabalho, visando aumento de produtividade e lucro. Tem como princípios a separação entre a concepção e a execução do trabalho, criando o setor do planejamento e submetendo o operário ao parcelamento das tarefas. (ARANHA, 1996)

¹⁰ Segundo Kuenzer (2013), o nível operacional correspondia à produção, onde se encontrava a massa de trabalhadores, fiscalizados por inspetores de qualidade; o nível intermediário referia-se à área de “mediação entre execução e planejamento, feita por supervisores, profissionais da administração de recursos humanos”; o nível de planejamento e gestão relacionados à gerência.

supervisão do processo de trabalho, que se caracterizou como uma atividade de natureza fiscalizadora e de mediação entre as ações de execução e planejamento.

Segundo Almeida e Soares (2010, p.23), a função supervisora originou-se no interior do sistema produtivo capitalista em decorrência da necessidade do proprietário dos meios de produção “controlar a eficácia do processo de trabalho”, com o objetivo de obter o lucro, a mais-valia e assim garantir a continuidade da produção. Portanto, para as autoras, a função supervisora veio responder a uma demanda do sistema produtivo capitalista relacionado ao problema de “gerência”, dada às condições de trabalho impostas aos operários, que os colocou em situação de subordinação ao empregador e alienação ao processo de trabalho.

De acordo com Paro (2006, p.61), a gerência justificou-se no interior do sistema produtivo capitalista em razão deste ser “inevitavelmente, processo de valorização do capital e processo de exploração da força de trabalho”. Nesse sentido, a administração capitalista adquiriu uma característica peculiar que diz respeito ao atendimento dos interesses de uma classe social em particular, aquela detentora do poder político e econômico, em detrimento dos interesses de toda a sociedade.

Na perspectiva de garantir a hegemonia e o poder da classe dominante, a administração capitalista se propagou pelos demais setores de atividade da sociedade, sob o pretexto da relevância de seus aspectos meramente técnicos, para realização de qualquer trabalho humano que desejasse alcançar maior eficiência e produtividade dos resultados. Ocultava-se, dessa forma, o caráter político da administração capitalista de mediação entre o capital e a exploração do trabalho, que se concretizou através da gerência.

A instituição escolar como uma das peças integrantes do tecido social absorveu os princípios e as normas da administração capitalista, pautada no discurso da importância dos aspectos técnicos inerentes a tal modelo, como necessários para a promoção dos objetivos educacionais. No entanto, a história da educação tem revelado a prevalência dos aspectos políticos do modelo de administração capitalista, evidenciados pelo controle e submissão da escola e de seus trabalhadores aos interesses da classe dominante, cuja consequência manifesta-se em práticas educativas voltadas para a manutenção do *status quo*.

A adoção das ideias de divisão do trabalho e de gerência no interior da escola implicou na separação entre trabalho intelectual, de natureza criadora e decisória, e trabalho manual, de natureza operativa, com a criação de diferentes funções distribuídas entre os profissionais ali atuantes, os quais assumiam papéis e lugares específicos, resultando em “um sistema hierárquico análogo da empresa capitalista” (PARO, 2006, p.132).

Nesse contexto, surgiu a função supervisora escolar fortemente ligada às ideias de racionalização do trabalho advindas do sistema produtivo, bem como de controle das ações desencadeadas no ensino. No Brasil, a origem da supervisão escolar está articulada a outras funções e cargos existentes na estrutura escolar, de acordo com os diferentes contextos históricos. Santos (2012) aponta que é na origem da inspeção escolar que se encontram as bases da supervisão escolar.

Para Santos (2012), a supervisão implantou-se no Brasil no período da Primeira República (1889-1930), sob a nomenclatura de inspeção escolar, tendo como área de atuação o ensino primário e como objetivos

...controlar e fiscalizar as ações dos professores sob o ponto de vista administrativo, interessando-se mais pelo cumprimento das leis do ensino, pelas condições físicas e estruturais dos prédios escolares, pela

situação legal dos professores e pela realização de festejos de datas cívicas comemorativas do que pela melhoria do processo ensino-aprendizagem e da prática pedagógica dos docentes (SANTOS, 2012, p. 28).

A inspeção escolar configurou-se como atividade de natureza burocrática, abrangendo predominantemente aspectos administrativos em detrimento dos aspectos pedagógicos, sendo exercida pela figura do inspetor escolar. Sua presença nas escolas expressava o interesse do Estado em manter sob controle a educação destinada às massas e que atendia aos interesses da elite dominante: uma formação mínima e reprodutora das relações sociais existentes. Essa visão perdurou por muitos anos na história da educação brasileira, deixando o legado de uma prática centralizadora e burocrática das ações educativas.

A atividade de supervisão escolar institucionalizou-se inicialmente no âmbito de alguns Estados e posteriormente tornou-se realidade em todas as escolas do país. Lima (2013), Paiva e Paixão (2003) identificam como medida pioneira de institucionalização da supervisão escolar no Brasil, a reforma educacional realizada por Francisco Campos no estado de Minas Gerais no final da década de 20.

Segundo Paiva e Paixão (2003, p.40), a partir dessa reforma criou-se o cargo de supervisão nas escolas primárias do estado mineiro, exercido pelas professoras atuantes nesse nível, após submeterem-se a curso de qualificação. Tal curso destinava-se “à formação de docentes para os Cursos Normais e à assistência técnica ao ensino nos grupos escolares”, sendo ministrados em uma instituição criada especificamente para tal fim e com duração de dois anos. Seguindo essa iniciativa, Pinto (2011) destaca o Estado de Pernambuco que, ao promover uma reforma na educação em 1928, determinou a criação do supervisor como agente educativo para atuar nas escolas com as questões técnicas ligadas ao processo ensino-aprendizagem.

Paralelo às reformas nos estados, o governo federal tomou uma medida importante no que se refere à busca pela melhoria da qualidade do ensino: a criação do Curso de Pedagogia, normatizado pelo Decreto nº 1.190, de 04 de abril de 1939. De acordo com o referido Decreto, o Curso de Pedagogia estabeleceu-se como curso de bacharelado, com duração de 03 (três) anos, para formar o técnico em educação. Mas também previu como possibilidade formar o licenciado, a partir do acréscimo de mais um ano de formação no Curso de Didática. Portanto, o pedagogo formado nessa época poderia atuar no exercício do magistério no Curso Normal ou como técnico em educação. Pinto (2011, p.84) ressalta a criação do Curso de Pedagogia como primeiro marco legal que contemplou a formação dos especialistas em educação, que nesse contexto configuravam como o “pedagogo generalista”.

Na década de 50, o Brasil assinou acordo de cooperação técnica com os Estados Unidos, por meio do qual surgiu o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar/Pabae, que visava prestar assistência técnica-financeira à educação do país. O Pabae foi desenvolvido nos anos de 1957 a 1963 e tinha como ações oferecer treinamento aos professores das Escolas Normais, principalmente, sobre inovações de métodos e técnicas de ensino, a fim de que estes se tornassem multiplicadores das ideias e práticas veiculadas nos cursos, realizando o treinamento dos professores atuantes no ensino primário; e formação aos supervisores de ensino, dada a necessidade de acompanhar o trabalho dos professores primários que haviam recebido treinamento.

Com essa proposta de formação de supervisores, o Pabae corroborou tanto para a criação da supervisão como uma atividade distinta da inspeção escolar, caracterizada por sua natureza menos fiscalizadora e mais supervisora, quanto para a

institucionalização da supervisão escolar em todo país, a partir da oferta de cursos de formação de supervisores escolares, assentados no modelo de educação norte americana. Paiva e Paixão (2003, p.38) atribuem ao Pabaee à influência “na incorporação de uma perspectiva tecnicista¹¹ na análise das questões educacionais dos anos 60”, haja vista seu foco na divulgação de métodos e técnicas de ensino como mecanismos para superação dos problemas da educação.

Paralelamente às ações do Pabaee, ocorreu a reformulação do Curso de Pedagogia, normatizado pelo Parecer nº 251/1962, em atendimento às orientações legais expressas na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LBDEN nº 4.024/61. Saviani (2007) destaca que tal regulamentação não provocou mudanças substanciais no processo de formação do pedagogo, pois ainda permaneceu a vertente de um curso de bacharelado e licenciatura, voltado para formar o pedagogo generalista, ao longo de 04 (quatro) anos de estudos. A alteração proposta limitou-se a permitir “certa flexibilidade” nos estudos das disciplinas de licenciatura, que poderiam ocorrer em concomitância aos estudos das disciplinas de bacharelado, possibilitando aos discentes antecipar os estudos das matérias pedagógicas que anteriormente só poderiam ser realizadas no quarto ano do curso. Dessa forma, a grade curricular pôde ser definida por cada instituição de ensino, que teria a liberdade de organizar as disciplinas durante os 04 (anos) do curso.

No final da década de 60, a formação do pedagogo encontrava-se sob nova regulamentação. A Lei nº 5.540/1968 que promoveu a reforma do ensino universitário brasileiro, em conjunto com o Parecer nº 252/1969 e a Resolução nº 02/1969, emitidos pelo Conselho Federal de Educação, ambos sobre a reformulação do Curso de Pedagogia, implicaram na inserção da Supervisão Escolar como área de estudo no referido Curso, configurando-se em uma habilitação técnica na profissão do pedagogo aliada a outras habilitações, tais como: planejamento escolar, orientação educacional, administração escolar e inspeção escolar. Eis a primeira legislação que introduziu a questão da formação dos especialistas em educação, dividida em modalidades de capacitação, denominadas de habilitações, criadas conforme as áreas de atuação desses profissionais.

O enquadramento da supervisão escolar como campo de formação em um curso de nível superior e a respectiva profissionalização do supervisor escolar inseria-se num contexto de reformas promovidas pelo governo militar no sistema educacional brasileiro, que abrangia do ensino básico ao superior, sob o argumento da relevância da educação escolar para promover o desenvolvimento da economia e a segurança nacional.

Todo esse processo de mudanças na política educacional ocorreu no período da ditadura militar (1964-1984) e visava seu alinhamento ao modelo econômico vigente de cunho capitalista monopolista dependente do capital internacional. No plano político, o país vivia sob um regime “militarista-tecnocrático de controle do povo e da nação” (SILVA JR., 2003, p.93), que se expressava pela racionalidade técnica, burocracia estatal e, principalmente, pelo autoritarismo e repressão às manifestações políticas e

¹¹ O emprego dessa tendência na educação originou-se nos Estados Unidos no século XX. Teve ampla divulgação nos países latino-americanos, principalmente naqueles em desenvolvimento, como o Brasil. Seus pressupostos teóricos assentam-se na filosofia positivista e na psicologia behaviorista. Portanto, valorizava a transmissão do conhecimento científico, principalmente pela observação e experimentação, com o objetivo de desenvolver no aluno as mudanças comportamentais esperadas. O tecnicismo introduziu uma acentuada divisão do trabalho escolar entre basicamente dois grupos: aqueles responsáveis pelo planejamento das ações pedagógicas, no caso os técnicos em educação; e os responsáveis pela execução em sala de aula do trabalho planejado nos gabinetes, no caso os docentes. (ARANHA, 1996)

sociais. Portanto, a educação configurava-se como fator preponderante para a implementação e efetivação desse projeto de governo.

Sendo assim, a legalização da supervisão escolar nesse momento tinha como objetivo atender aos interesses do sistema político e econômico capitalista, por isso sua prática pautava-se nos princípios do modelo produtivo de base taylorista/fordista, da racionalização e divisão técnica do trabalho, com vistas a assegurar o controle da execução das políticas planejadas nas instâncias governamentais, principalmente, via controle das atividades realizadas pelos professores.

A respeito da postura profissional assumida pelo supervisor escolar nesse contexto, Silva Jr.(2003) ressalta que:

Para que esse supervisor se fizesse possível foi-lhe dito e sugerido que o controle é sempre atributo dos que decidem, e foi-lhe dito e sugerido também que decidir é atributo privativo dos que detêm o poder; (...) Foi-lhe dito e sugerido, finalmente, que a melhor maneira de servir aos homens é ensiná-los a submeterem-se ao poder que determina suas vidas (SILVA JR., 2003, p. 93).

As condições impostas ao pedagogo na função de supervisor escolar não possibilitaram outra prática a não ser uma ação centralizadora e controladora do processo ensino-aprendizagem, garantida pela posição hierárquica superior que assumiu no interior da escola. Situava-se no comando das decisões e coordenação do trabalho pedagógico, sobretudo, do trabalho do professor, cabendo a este último apenas a execução do que havia sido decidido. Dessa forma, sua atuação contribuiu sobremaneira para separar “o que é inseparável no âmbito da prática: o pensar e o fazer” (ALMEIDA; SOARES, 2010, p.26).

A partir da década de 80, emergiu um novo contexto sócio-político-econômico nacional com sérias implicações sobre a educação escolar, sendo necessário discutir, particularmente, o papel do pedagogo diante da construção de um modelo de gestão democrática pautada na organização coletiva do trabalho pedagógico:

...de uma função controladora e fiscalizadora do trabalho do professor, começa a ser entendido como apoio e suporte pedagógico, destacando que sua competência técnica precisa estar articulada com o compromisso político (ALMEIDA; SOARES, 2010, p.113).

Vários estudos produzidos a respeito da ressignificação do papel e da postura do pedagogo escolar convergem para a ideia deste como um educador com participação ativa nas discussões e análises sobre os atuais desafios, exigências e papel da educação na sociedade brasileira, corroborando “na construção da consciência histórico-política necessária à luta contra a dominação” (SILVA JR., 2003, p.96). Da mesma forma, esse profissional passa a ser visto como o articulador de um projeto de formação humana e cidadã, discutido e elaborado coletivamente, em prol dos interesses e das necessidades das classes populares, sob a perspectiva da transformação social.

Nesse horizonte, é imperiosa a discussão sobre o processo de formação do pedagogo escolar, tomando por base o referencial legal e o contexto histórico sobre o qual se manifesta, tendo em vista situar os limites e as possibilidades dessa formação para uma prática profissional crítica, competente e humana.

2.3 A Formação do Pedagogo: dos Especialistas de Ensino ao Pedagogo Escolar

Na década de 90 se intensificam os debates acerca da formação e da prática profissional dos especialistas da educação, sob o horizonte de um educador cômico do seu papel como profissional e cidadão no enfrentamento dos problemas e desafios postos à escola. Era indiscutível a ruptura daquela prática do pedagogo supervisor escolar que exercia “um papel controlador principalmente dos aspectos burocráticos da estrutura escolar”, que se realizava “isolado e pouco motivador”, semelhante ao “papel de policial do sistema, pouco crítico e criativo” (SILVA, T., 2011, p.29).

Para tanto, era premente repensar os aspectos teóricos que embasavam o processo de formação do pedagogo, estabelecendo novos rumos para essa relação teoria/prática, no sentido de propor a “superação das habilitações e especializações pela valorização do pedagogo escolar” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.240). Dessa forma, pretendia-se mudar o papel do pedagogo, haja vista as novas perspectivas de atuação desse profissional, mais comprometida com um projeto político e pedagógico a favor das classes sociais populares.

Ressalta-se que até a primeira metade dos anos 90 ainda estava em vigência o referencial legal que normatizava o Curso de Pedagogia como licenciatura e como bacharelado, dividido em 04 (quatro) habilitações técnicas (Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar), as quais promoviam a obtenção do título de especialista em educação. Para Saviani (2007, p.121), esse modelo de formação presente no Curso de Pedagogia encontrava substrato numa “concepção produtivista da educação”, que a compreendia como área diretamente subordinada às demandas do sistema produtivo capitalista, tendo como papel fundamental a formação do trabalhador para a inserção nesse sistema. Ainda conforme o autor, os temas e as questões da educação abordados no Curso de Pedagogia eram tratados sob o enfoque da dimensão técnica, minimizando sua dimensão política e científica, cuja consequência resultou no enfraquecimento do espaço acadêmico da educação e, por conseguinte, o “afastamento da pedagogia como teoria e prática da educação”.

As portas do século XXI, o Brasil ainda mantinha uma política nacional de formação dos profissionais da educação assentada no modelo tecnicista, que não respondia mais às exigências de qualificação profissional postas pelo atual contexto. Segundo Kuenzer (2013, p.46), a “intensificação de práticas transnacionais na economia” e “as novas bases materiais de produção”, impulsionadas pelo crescente avanço científico e tecnológico, determinaram “novas formas de relação entre o Estado e a sociedade”. Nessa nova ordem política e econômica, a autora ressalta o enfraquecimento do princípio educativo de tendência taylorista/fordista, que não se coadunava às novas formas de organização do trabalho. Por outro lado, emerge outro princípio educativo, que preconiza a formação de um novo tipo de trabalhador, dotado de capacidades intelectuais, comportamentais e afetivas, bem como aberto a se adaptar às constantes transformações do sistema produtivo.

Em face aos novos paradigmas de produção do sistema capitalista e às exigências de mudanças na educação nacional, postas pelos organismos internacionais e pela sociedade brasileira, o governo promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 - em 20 de dezembro de 1996. A referida lei determinou mudanças no que concerne à formação dos professores da educação básica, com a definição de novo *lôcus* de formação, bem como o campo de atuação desses profissionais. Essa nova realidade repercutiu diretamente no Curso de Pedagogia, que passou a ser questionado sobre sua identidade e papel no cenário nacional.

A nova LDBEN em seu art. 61, parágrafo II definiu o pedagogo como profissional da educação escolar básica, portador de diploma de Pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, com a possibilidade de obter títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas.

Por sua vez, os artigos 62 e 63 da nova lei especificavam que a formação dos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental passaria a ocorrer nos institutos superiores de educação, no curso normal superior¹². A institucionalização desse novo espaço educativo responsável, dentre outras competências, pela formação dos referidos docentes por meio da oferta de um novo curso, no caso o Curso Normal Superior, suscitou polêmicas e questionamentos em relação as suas verdadeiras finalidades.

Para Brandão, C. (2007, p.138), não havia respaldo, no que diz respeito ao “ponto de vista epistemológico”, que justificasse a regulamentação do curso normal superior, uma vez que o “objeto de estudo e os conteúdos ministrados nesse curso” seriam os mesmos trabalhados no curso normal, de nível médio, e no Curso de Pedagogia. Portanto, não havendo a descoberta de “um novo objeto de estudo”, não seria necessária a criação de uma “terceira opção” de curso. O autor vislumbrava como possíveis consequências dessa realidade o crescente desinteresse da sociedade pela procura do curso normal de nível médio, assim como o exercício da docência na educação básica realizada por dois tipos de profissionais: aqueles formados no curso normal superior e outros formados no Curso de Pedagogia.

Segundo Ens e Vaz (2011), a criação dos institutos superiores de educação e a oferta do curso normal superior representariam uma alternativa ao Curso de Pedagogia, retirando desse espaço o papel de formar docentes para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental. A intenção do governo era consolidar um modelo de formação docente mais aligeirado, em um curso de curta duração e mais baratos. Dessa forma, alinhava-se às orientações emanadas pelo Banco Mundial, de caráter “mercadológicas neoliberais”, que determinavam a adoção de medidas básicas para promover o desenvolvimento do país, dentre elas, a oferta de cursos de formação de professores com baixo custo e duração mínima. Também viabilizaria o alcance da meta expressa na própria LDBEN, em seu §4º do art. 87, que determinava até o final de 2007 o prazo para formar professores em nível superior.

Tomando por base os preceitos contidos na LDBEN, o Curso de Pedagogia assumia como incumbências: a formação de docente para atuar na educação básica, art. 62; a “formação do profissional da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, (...) garantindo nesta formação a base comum nacional”, art. 64. Na visão de Brzezinski (2011, p.127), a medida expressa no art.64 caracterizava o teor das políticas educacionais adotadas pelo governo, “de cunho neoliberal”, que nesse caso “condenavam nosso país a manter a fragmentação em especializações”, corroborando para a perpetuação do “modelo de formação do pedagogo especialista, conforme uma visão tecnicista”.

Diante das condições impostas na LDBEN para a formação dos profissionais no

¹² O Decreto nº 3.276/99 regulamentou essa matéria ao determinar a exclusividade dos cursos normais superiores para a formação dos referidos docentes. Em decorrência das críticas e manifestações da comunidade educacional contrária a essa medida, o governo recuou em sua decisão, aprovando o novo Decreto nº 3.554/2000 que substituiu o termo “exclusivamente” por “preferencialmente” (AGUIAR et al, 2006, p.827). Mantinha-se a prerrogativa dos Centros Universitários e Universidades de formar professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no Curso de Pedagogia (BRZEZINSKI, 2007, p.235)

Curso de Pedagogia e do início do processo de elaboração das diretrizes curriculares do curso, em 1998 intensificaram-se as manifestações e discussões envolvendo tal temática, promovidas pelas diferentes entidades educacionais, dentre elas: Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A mobilização das entidades representada pelo Movimento Nacional de Educadores buscava garantir sua efetiva participação e assim expressar seus posicionamentos e expectativas, de modo a intervir no processo de delineamento da política nacional de formação dos profissionais da educação básica, e particularmente, no sistema de formação do pedagogo.

A esse respeito, Brzezinski (2011, p.127) salienta que as reivindicações apresentadas pelo referido Movimento vislumbravam a construção de uma nova identidade para o Curso de Pedagogia e, por conseguinte, para o pedagogo, tendo como elemento balizador de sua proposta de formação uma “base nacional comum”¹³, e como princípios: “uma sólida formação teórica, a unidade teoria-prática, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a concepção de gestão democrática, a pesquisa como princípio educativo, dentre outros”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia/DCNP homologadas pela Resolução nº 01/2006 com base nos Pareceres CNE/CP nº 005/2005 e nº 003/2006 resultaram de um longo processo de negociações e acordos envolvendo diretamente o Movimento Nacional dos Educadores e os representantes do Conselho Nacional de Educação/CNE. Para Brzezinski (2011, p.128), as atuais DCNP não correspondem plenamente às proposições defendidas pelos educadores, mas representam a “negociação possível entre conflitos instalados na arena política, em que eclodiam choques de temporalidade e de concepções de mundo, de sociedade, de formação, de docência, de pedagogo”. Por essa razão, a autora caracteriza as DCNP como o documento que delinea “a identidade consensuada do pedagogo”.

Nesse sentido, as DCNP explicitam em seu §1º do art.2º a docência como base da identidade do Curso de Pedagogia, caracterizando-o como licenciatura. Por sua vez, os artigos 4º e 5º definem a identidade do pedagogo como professor-pesquisador-gestor, cujo campo de atuação abrange espaços escolares e não-escolares. Para tanto, a formação deve ocorrer em cursos universitários, por “meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica”, norteados pela contribuição de diferentes áreas de conhecimento, como a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a História e a Economia (BRASIL, 2006).

A partir desses pressupostos, fica estabelecido no art.5º o perfil profissional do pedagogo, que deve:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

¹³ A concepção de base nacional comum teve sua origem no interior do movimento de educadores e vem sendo desenvolvida ao longo desses anos. Configura-se como um elemento unificador da profissão, entendendo a docência como a base da formação de todos os profissionais da educação. Tal ideia, de formar o professor e o especialista no educador, foi defendida primeiramente por Saviani, em 1982, e incorporada por outros educadores e associações, sobretudo, pela ANFOPE (FERREIRA, 2013, p.94).

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;

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;

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 (BRASIL, 2006).

Percebe-se uma sequência ampla e complexa de conhecimentos, competências e atitudes que deverão ser desenvolvidas ao longo do curso, com o propósito de formar o pedagogo para atuar como docente, pesquisador e gestor, em espaços escolares e não-escolares, desenvolvendo práticas educativas diferenciadas, conforme as peculiaridades do público atendido (crianças, jovens e adultos), assim como os níveis e modalidades de ensino ofertados.

De acordo com as DCNP, em seu art.6º, a organização curricular do Curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á por três núcleos: núcleo de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; núcleo de estudos integradores (BRASIL, 2006). Ainda segundo as DCNP, em seu art.3º, tal organização fundamentar-se-á nos princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Para Aguiar et al. (2006, p.833), essa estrutura curricular representa um avanço em relação as formas de pensar e organizar o currículo adotadas historicamente, pautadas em “concepções fragmentadas, parcelares, restritas a um elenco de disciplinas fechadas em seus campos de conhecimento”.

Saviani (2007, p.127) considera que a organização da estrutura curricular do curso em núcleos configura-se mais em “uma lista de tarefas e um conjunto de exortações” e menos na “especificação dos componentes curriculares” que deveriam integrar tais núcleos. Ainda conforme sua análise em relação às DCNP, tomadas como um todo, destaca a existência de um paradoxo: “extremamente restritas e demasiadamente extensivas”. E assim explica sua crítica:

São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais... (SAVIANI, 2007, p.127).

Em decorrência do caráter paradoxo das DCNP no que concernem as orientações e procedimentos a serem observados para a organização do Curso de Pedagogia, possivelmente, as instituições de ensino poderão encontrar dificuldade na elaboração do

projeto pedagógico do curso. São muitas as possibilidades de interpretação, escolhas e caminhos a serem seguidos na configuração do currículo do curso postas pelas DCNP, inviabilizando “um substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso” (SAVIANI, 2007, p.127).

Brzezinski (2007, p.248) ressalta que as DCNP, ao contemplarem a organização curricular por núcleos, o desenvolvimento de pesquisas integradas, bem como um processo formativo reflexivo e crítico, possibilitam as condições para a promoção do “diálogo e da integração entre os diferentes componentes curriculares, conteúdos, metodologias e procedimentos”. Dessa forma, projeta-se uma sólida formação, cujo eixo central pauta-se: no conhecimento da escola como organização complexa; na pesquisa e a aplicação dos resultados de investigações na área educacional; na participação na organização e na gestão de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006).

Sob esse horizonte, o art. 10 da Resolução determina a extinção das habilitações, haja vista a perspectiva de “unificação da identidade do Curso de Pedagogia”, materializada nas DCNP no novo formato de estrutura curricular e em seus princípios balizadores (BRZEZINSKI, 2007, p.247). Portanto, aquele modelo curricular estruturado em formação geral e formação diversificada, esta correspondente às habilitações em supervisão, orientação, administração e inspeção escolar, as quais resultavam na formação dos especialistas em educação, torna-se ultrapassado e excluído do processo de formação do pedagogo.

Por sua vez, o art. 14 da Resolução preserva a formação de profissionais da educação para o exercício de atividades nas áreas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, com vistas à atuação na educação básica. Estabelece como espaços para a obtenção de tal formação, o Curso de Licenciatura em Pedagogia ou cursos de pós-graduação, garantindo o atendimento ao disposto no art.64 da atual LDBEN. Dessa forma, explicita as ideias presentes nos Pareceres nº 005/2005 e 003/2006 sobre a concepção de formação dos profissionais da educação, do ponto de vista de dois aspectos: o princípio da gestão democrática como balizador do processo formativo desses profissionais, haja vista a obrigatoriedade deste princípio no ensino público e sua perspectiva como elemento integrador das diferentes atividades e funções que permeiam as práticas educativas; a superação do modelo de organização escolar estruturado em níveis hierárquicos e burocráticos (AGUIAR et al, 2006).

Para Brzenzisk (2011, p.131), o art.14 das DCNP, ao reafirmar o teor expresso no art.64 da atual LDBEN de que a Licenciatura em Pedagogia ou cursos de pós-graduação devem formar o profissional da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, legitima a formação de especialistas em educação. Conforme a autora esse é um aspecto das DCNP que representa um “retrocesso” que, por sua vez, expõe “o conteúdo anacrônico do art.64 da Lei nº 9.394/96”. Assim, mantém-se a concepção de formação fragmentada, com formações distintas para o docente e para os demais profissionais que atuarão na gestão de sistemas e instituições de ensino, tendo a docência como a base da identidade profissional do pedagogo. Contrapõe-se à concepção de formação do professor e do especialista no educador, amplamente defendida pelo Movimento Nacional de Educadores durante os trabalhos de elaboração das DCNP.

A definição da docência como base da formação e da identidade profissional do pedagogo, em um processo formativo que deve assegurar a qualificação de um profissional que articule o professor, o pesquisador e o gestor para o desenvolvimento de atividades pedagógicas diversificadas, é uma questão polêmica entre os educadores, havendo aqueles que se contrapõem a essa ideia.

Libâneo e Pimenta (1999) entendem que há distinções entre o trabalho docente e o trabalho pedagógico, não sendo correta a identificação do pedagogo com o docente. A ação pedagógica é uma prática abrangente que envolve modalidades distintas de atividades educativas, incluindo a docência, e ocorre em espaços diversos, como na escola, na família, no trabalho, na igreja, nas associações, entre outros. A docência envolve diretamente o trabalho na escola, em atividades relacionadas ao ensino-aprendizagem, tendo como principais atores professores e alunos. Os autores reconhecem que “o pedagógico e o docente são termos inter-relacionados, mas conceitualmente distintos”, sendo um equívoco “reduzir a ação pedagógica à docência”, haja vista recorrer-se a “um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia”. A identificação da pedagogia-docência restringe-se ao entendimento do “termo pedagogia como metodologia, isto é, como procedimentos de ensino, prática do ensino”. Na visão dos autores, a pedagogia deve ser compreendida como “reflexão teórica baseada nas práticas educativas e sobre elas”, responsável pela investigação dos “objetivos sociopolíticos e os meios organizacionais e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contexto socioculturais específicos” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.252).

Esse posicionamento materializa-se em outra proposta para o Curso de Pedagogia, na qual este seria compreendido como “campo teórico-investigativo da educação (em conexão com as demais ciências da educação) e como campo técnico-profissional de formação do profissional não diretamente docente”, neste caso o pedagogo. Sua normatização implicaria na superação da tendência vigente que identifica o Curso de Pedagogia com um curso de licenciatura. Por conseguinte, haveria a ruptura com uma tradição histórica herdada desde os anos 30, corrigindo o “esvaziamento da teoria pedagógica no Brasil, entre a formação do pedagogo *stricto sensu* e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.253).

Em outra obra, Libâneo (2007) reitera essas ideias e defende que o Curso de Pedagogia deve formar “o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional não diretamente docente que lida com fatos, estruturas, processos, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações” (Libâneo, 2007, p. 45). Sua formação deve estar alicerçada em conhecimentos teóricos, científicos e técnicos, constituindo-se em um profissional capaz de contribuir para a formação humana em cada contexto histórico-social. A base da identidade profissional do pedagogo é a ação pedagógica, que envolve todos os processos e elementos que interferem na relação entre o processo educativo intencional e os interesses das classes e grupos sociais.

Diante da complexidade das questões que envolvem a temática da educação, articuladas diretamente às questões e exigências postas pela sociedade contemporânea, seria um equívoco afirmar que estamos diante de um processo imutável, de instituição de princípios, diretrizes e procedimentos de organização do Curso de Pedagogia. É notório que a educação também é um campo fértil sobre o qual subjaz diferentes concepções de mundo, sociedade e homem, revelando interesses e expectativas dos grupos sociais existentes de acordo com o contexto histórico do momento. Portanto, as possibilidades de mudança estão abertas, mediatizadas pelo diálogo direto e profícuo entre a comunidade educacional e a sociedade em geral, sob o horizonte de uma formação e identidade profissional do pedagogo que o qualifique para atuar de forma competente e responsável frente aos desafios e realidades postos à escola, tendo em vista contribuir para a formação das futuras gerações.

2.4 A Atuação do Pedagogo Escolar na Organização do Trabalho Pedagógico

De uma forma particular, esse trabalho aborda a atuação do pedagogo em atividades não-docentes, relacionadas à articulação e organização do trabalho pedagógico no âmbito escolar. Conforme mencionado nesse estudo, comumente atribuem-se várias nomenclaturas a esse trabalho realizado pelo pedagogo, tais como: “supervisão pedagógica, supervisão escolar, supervisão educacional, assistência pedagógica e orientação pedagógica” (PINTO, 2011, p.80). Alguns dos teóricos aqui referenciados reportam-se a tais termos como uma prática educativa escolar e ao supervisor como o profissional responsável por sua execução. De acordo com a atual LDBEN, em seu art.64, a formação de profissionais da educação para supervisão educacional far-se-á em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino. Isso implica dizer que a prática da supervisão educacional é uma atividade inerente ao pedagogo e que tem como *locus* os níveis centrais e intermediários de gestão, bem como as instituições de ensino.

De um modo geral, têm-se discutindo sobre o papel da escola em suas finalidades sociopolíticas, concepções de homem e educação, metodologias de ensino, currículo, sistemática de avaliação e gestão escolar. De modo específico, sobre o papel do pedagogo nesse espaço, refletindo sobre sua *práxis* na perspectiva de superação daquele trabalho controlador, burocrático e alienado para um trabalho coletivo, consciente e voltado para o acompanhamento do trabalho escolar. Destarte, essas discussões se inserem em uma conjuntura política e econômica que vem passando por mudanças em decorrência da reestruturação do sistema produtivo, da mundialização da economia e das transformações tecnológicas, fenômenos ocorridos de forma acentuada a partir dos anos 80. Dentre suas implicações estão a necessidade de reorganização do processo educativo escolar, haja vista os novos requisitos formativos exigidos ao cidadão-trabalhador do século XXI.

Diante das novas condições de produção, de trabalho e de formação impostas pela sociedade contemporânea, Ferreira (2013) aponta como tarefa dos profissionais da educação, particularmente, do pedagogo por meio da supervisão educacional,

...traduzir o novo processo pedagógico em curso na sociedade mundial, a partir dessas transformações, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as articulações necessárias para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas (FERREIRA, 2013, p.93).

Em decorrência da complexidade desse papel e do reconhecimento da importância do pedagogo no espaço escolar, discute-se sua atuação como profissional responsável em estimular o grupo à reflexão e à compreensão do processo educativo em sua totalidade e em suas relações com a sociedade na qual está inserida, visando à construção de práticas pedagógicas que corroborem para o alcance de um ensino efetivo e de qualidade. Busca-se, portanto, ressignificar sua identidade e sua prática profissional, no trabalho com a equipe escolar, com a educação e a sociedade.

É premente uma nova concepção de pedagogo escolar que, segundo o entendimento de Pinto (2011, p.75), deve pautar-se na figura de um “educador-estudioso e interventor” sobre a educação escolar, que evoluiu de uma concepção fragmentada de

formação e de exercício profissional em direção a uma proposta unitária de atuação profissional, cujo foco volta-se para a totalidade do trabalho desenvolvido na escola. Segundo o autor, é no seio dessa totalidade que se concentram as ações do pedagogo, sobre elas devem ser discutidas e planejadas diferentes propostas de trabalho, para intervenção no cotidiano escolar. Conhecer os elementos que a constituem e os fatores que nela intervêm é imprescindível para uma atuação mais efetiva por parte desse profissional.

Em conformidade a essa nova identidade para o pedagogo, vislumbra-se uma nova prática profissional. Em seus estudos, Boas (2011) a caracteriza como uma prática supervisora, que revestida de novos conceitos e objetivos “deve ser entendida como o ver crítico, construtivo, vitalizador das ações educativas colocadas a serviço dos indivíduos e dos grupos, tendo-se em vista seu desenvolvimento e transformação para melhor” (BOAS, 2011, p.77). Trata-se de um outro horizonte que se abre para o pedagogo, com possibilidades de um perfil profissional questionador, reflexivo e comprometido com seu trabalho, que se integra ao coletivo da escola, para juntos pensarem e decidirem sobre as práticas pedagógicas adotadas. Uma nova configuração do seu trabalho, cujos princípios balizadores assentam-se “na participação, na cooperação, na integração e na flexibilidade” (LIMA, 2013, p.78).

É consenso entre alguns autores que a prática profissional do pedagogo esteja assentada na ideia de “trabalho coletivo”, tomado como o trabalho realizado por todos os profissionais em efetivo exercício na escola (BOAS, 2011; PINTO, 2011; ALARCÃO, 2013; LIMA, 2013; FERREIRA, 2013; CARDOSO, 2011). Tradicionalmente, essa prática foi permeada por ações fragmentadas, centralizadoras e individuais, desfavoráveis à integração e participação da comunidade educativa nos processos decisórios da escola.

O trabalho coletivo apresenta-se como o caminho mais propício para uma gestão participativa da escola, uma vez que preconiza o diálogo, o respeito e a valorização das ideias e experiências do grupo. Para Silva Jr.(2003), esse é o grande desafio que se coloca ao pedagogo na ação supervisora:

...cabe-lhe ser solidário numa sociedade competitiva, afirmando pela convicção sua individualidade e negando com convicção o domínio sobre a individualidade do outro; reconhecendo o indivíduo como a ‘síntese de múltiplas determinações’ e ajudando a construir a ‘vontade coletiva que transforma a necessidade em liberdade (SILVA JR., 2003, p.96).

Buscar a solidariedade entre os sujeitos partícipes da escola, sem perder de vista à individualidade de cada um, como reflexo do contexto histórico, tendo em vista a construção de práticas coletivas de trabalho, não só representaria um grande desafio ao pedagogo escolar, mas, sobretudo, uma grande contribuição à escola. Sob essa ótica, seu trabalho transforma-se numa prática dinâmica, contextualizada e articuladora das verdadeiras demandas da escola, comprometida efetivamente com o alcance dos objetivos educacionais pensados e definidos pela comunidade escolar.

A organização do trabalho pedagógico é o núcleo central de atividade do pedagogo e corresponde ao “conjunto de todas as práticas educativas que se desenvolvem dentro da escola”, abrangendo “as atividades docentes e discentes, assim como as atividades dos demais profissionais não docentes”, cujo elemento principal “são os processos de ensino aprendizagem que acontecem em sala de aula” (PINTO, 2011, p.151). Portanto, seu trabalho compreende uma visão integrada da escola na sua

totalidade e caracteriza-se por ações coletivas e articuladas com o grupo escolar, necessárias à organização das práticas pedagógicas. Principalmente aquelas voltadas ao trabalho do professor de sala de aula.

A materialização dessas práticas deve estar presente no Projeto Político Pedagógico da escola/PPP, o qual se torna o principal instrumento norteador do trabalho do pedagogo. Segundo Almeida e Soares (2010, p. 50), o PPP é o documento que “expressa os objetivos, princípios, finalidades e orienta os encaminhamentos a serem desenvolvidos na perspectiva da concepção de sociedade que se almeja”. Representa a identidade da escola, ao contemplar sua proposta educativa e suas práticas, evidenciando as intenções e os interesses do grupo ao qual se refere. Da mesma forma, constitui-se espaço de exercício da autonomia escolar ao conferir aos seus profissionais o protagonismo na sua concepção e execução, garantindo o “enraizamento da cultura escolar local” (PINTO, 2011, p.139).

Perpassa a competência do pedagogo escolar articular os processos de elaboração e avaliação do PPP, a partir da organização de encontros para estudos, discussões, análises e reflexões pertinentes às questões pedagógicas expressas no documento, bem como a sistematização das ideias do grupo. Igualmente, viabilizar sua implementação, sobretudo por meio de assistência pedagógico-didática aos docentes, orientando-lhes quanto às ações de aprendizagem necessárias à promoção de um ensino de qualidade. Um processo contínuo de ação-reflexão-ação, fundamentado na relação teoria-prática sobre os conhecimentos que envolvem a educação escolar.

A partir e com base no PPP, o pedagogo assume seu papel no interior da escola como o articulador do trabalho pedagógico, responsável por reunir os diferentes atores envolvidos nesse espaço para discutir, planejar e avaliar as ações educativas. Sua atuação é complexa e abrangente, pois envolve atividades que convergem para a “organização sistemática e intencional do processo de ensino” (ALMEIDA; SOARES, 2010). São atividades inerentes ao pedagogo escolar: prestar “apoio organizacional e pedagógico aos professores” (PINTO, 2011, p.153); promover a “articulação da escola com a comunidade local” (PINTO, 2011, p. 167); subsidiar a direção da escola nos processos de tomada de decisão quanto aos assuntos relativos ao ensino e aprendizagem; e participar dos órgãos colegiados da instituição, tais como conselho escolar, conselho de classe, caixa escolar, entre outros.

Destarte, o trabalho do pedagogo junto ao corpo docente compreende sua principal atividade na escola. Alarcão (2013, p.12), em referência a Rangel, ressalta que se tal trabalho for concebido como uma construção coletiva, envolvendo todos os professores e o supervisor nos processos de planejamento, execução e avaliação do processo ensino e aprendizagem, romper-se-á com aquele caráter de “supervisão escolar”, constituindo-se em uma “supervisão pedagógica”, cujo objeto volta-se para a “qualidade do ensino”. Sob essa perspectiva, Alarcão (2013) atribui ao supervisor uma “função sociopolítica crítica”, haja vista sua posição de coordenador do grupo, suscitando a reflexão e o entendimento das práticas realizadas na escola como um todo, de forma contextualizada com as questões da sociedade.

Os horizontes que se abrem à prática profissional do pedagogo escolar requerem a mudança quanto aquele papel como profissional controlador das ações educativas, a serviço dos interesses da classe dominante, que se reproduziu historicamente no contexto escolar e que, atualmente, não se coaduna às situações que ocorrem na escola, tão pouco, na sociedade contemporânea. Espera-se que sua prática constitua-se como a “prática profissional do educador” balizada por uma concepção de sociedade “mais justa e humana” e verdadeiramente comprometida com a educação, sobretudo para as camadas populares (FERREIRA, 2013, p.87). Uma prática contextualizada ao processo

histórico, capaz de perceber os elementos determinantes da nossa sociedade e suas implicações na educação, subjacente a um projeto pedagógico sólido, fruto do trabalho coletivo realizado no âmbito da escola, unificadora das ações e dos agentes educativos, flexível às mudanças e dotada de criticidade. E que esteja efetivamente voltada para a melhoria da qualidade do ensino, viabilizando a democratização do conhecimento e, igualmente, a emancipação de homens e mulheres.

Em face deste trabalho, que pretende abordar a prática profissional do pedagogo escolar nos Institutos Federais, no que diz respeito ao acompanhamento técnico-pedagógico dos cursos de educação profissional de nível médio ofertados nessa instituição, far-se-á antes uma breve explanação sobre a trajetória dessa modalidade de ensino ao longo dos diferentes momentos históricos vividos pela sociedade brasileira. Desse modo, pretende-se buscar a compreensão do atual contexto em que se inserem os Institutos Federais e, de modo específico, delinear os desafios, as dificuldades e as perspectivas de trabalho postos ao pedagogo no âmbito dessa instituição, com vistas a corroborar na construção do seu modelo institucional e das práticas pedagógicas voltadas à educação profissional.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

A compreensão da trajetória da educação profissional no Brasil requer o entendimento de cada contexto histórico, dos modelos políticos e econômicos adotados e dos conflitos de classes, cujos arcaibouços orientaram todo o aparato legal e conceitual balizadores dos diferentes modelos de instituição escolar, de ensino e formação que respaldaram o funcionamento dessa modalidade ao longo da história da educação brasileira. O panorama aqui apresentado permitirá entender a relação existente entre a educação e o trabalho, marcada por contradições, interesses e muita discriminação, cujos fatores determinantes vinculam-se diretamente às demandas do sistema produtivo e às expectativas dos grupos sociais.

3.1 A Educação Profissional no Brasil Colônia

Durante grande parte do período denominado Brasil colônia (1530 até a independência, em 1822), não há registro da oferta de educação profissional no país, de forma sistêmica. O Brasil era uma colônia de Portugal, assumindo como tal o papel de consumidor dos produtos da corte, bem como fornecedor de produtos primários, entre os principais, pau-brasil, ouro, algodão e açúcar. A base da economia assentava-se na “monocultura, com grandes latifúndios e mão de obra escrava”, constituindo um “modelo agrário-exportador dependente” (ARANHA, 1996, p.99).

Portanto, a educação não era prioridade para a coroa portuguesa, visto que não havia necessidade de mão de obra especializada e diversificada para trabalhar na principal atividade econômica da época, a agricultura. Ainda assim, a coroa delegou aos jesuítas¹⁴ a responsabilidade pela educação dos povos que aqui viviam, com modelos de ensino distintos de acordo com a posição social de cada grupo, mas com o mesmo propósito: a reprodução das relações de dominação e da ideologia advinda do poder real. Para os filhos dos colonos, deveria se oferecer a instrução e para os índios e negros, a catequização. Os jesuítas criaram as escolas elementares, secundárias e os seminários, constituindo um sistema educacional que, sobretudo, disseminava a religião católica como ideário de formação humana e salvação da alma.

Em decorrência da descoberta e exploração do ouro em Minas Gerais, surgiram as Casas de Fundação e de Moeda e, por conseguinte, a necessidade de se ensinar o ofício para os interessados em trabalhar em tal ramo de atividade. As próprias Casas tornaram-se escolas e os ensinamentos oferecidos no seu âmbito se distinguiam daqueles do engenho oferecidos aos escravos, por dois motivos: primeiro, porque eram exclusivos para os homens brancos, filhos dos empregados da grande casa; segundo, porque o aprendiz, ao final do curso, era submetido a um exame, aplicado por uma banca, para comprovar as habilidades adquiridas e ter direito a uma certificação de aprovação (GARCIA, 2000).

¹⁴ Os jesuítas representavam a Companhia de Jesus, uma ordem religiosa fundada por Inácio de Loyola na Espanha, em 1534, cujo propósito inicial era divulgação da religião católica e o combate aos infiéis. Posteriormente, assumiram o papel de educar as futuras gerações, espalhando-se pelos diversos continentes. A companhia chegou ao Brasil em 1549, acompanhando o primeiro governador geral, Tomé de Sousa. A partir de então, os jesuítas construíram as primeiras escolas e durante 210 anos monopolizaram o ensino no Brasil. Foram expulsos do país pelo Marquês de Pombal, em 1759, principalmente, devido ao crescente poder político e econômico da Companhia (ARANHA, 1996).

Outra iniciativa desse período que merece ser mencionada trata-se do aparecimento de Centros de Aprendizagem de Ofícios, criados nos Arsenais da Marinha, cujos aprendizes eram moradores de rua, capturados durante a noite pela patrulha do Arsenal, bem como presos que apresentassem boas condições físicas para o trabalho. Pelo público alvo atendido, percebe-se que, em primeira instância, o objetivo dessas escolas era prestar assistência social e, em última instância, promover a aprendizagem de um ofício.

A vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, marcou o início de mudanças nas estruturas políticas, econômicas e culturais locais, com a adoção de algumas medidas que fragilizaram o absolutismo, propiciando a independência do Brasil como colônia de Portugal, em 1822. Assim, ocorreu a abertura dos portos¹⁵, principalmente para favorecer as relações comerciais com a Inglaterra, mediante a publicação do Alvará de 1º de abril de 1808¹⁶, que autorizava o livre estabelecimento de fábricas e manufaturas no Brasil.

Seguida à publicação do referido Alvará, D. João VI criou o Colégio das Fábricas, no porto do Rio de Janeiro, que se tornou a primeira unidade de ensino de responsabilidade do poder público, para formar trabalhadores para as fábricas. De acordo com Müller (2013, p.88), a denominação atribuída à supracitada instituição era tão somente “um nome genérico”, uma vez que correspondia, de fato, a “dez unidades escolares, em diferentes endereços, com oito aulas optativas em oficinas – nas áreas de trabalhos com tecidos, serralheria e carpintaria – e duas aulas obrigatórias; desenho e música”. Ainda segundo Müller, essa instituição funcionou por pouco tempo, sendo fechada em 1812, em virtude da ínfima quantidade de indústrias existentes nesse período na colônia, que não absorvia toda a mão de obra formada nessas escolas, bem como a disputa no mercado interno dos produtos brasileiros com os ingleses.

Em 1816, D. João VI criou a escola de Belas Artes, direcionada ao “ensino de ciências e de desenho para ofícios mecânicos”. Segundo Gallindo (2013, p. 44), essas instituições imprimiram mais um caráter ao ensino profissional, o utilitarista, aliando-se ao outro caráter já existente, o assistencial. Dessa forma, prestavam assistência aos pobres e desvalidos e, igualmente, combatiam a “criminalidade e vagabundagem”, preservando a ordem social nas cidades do país.

Ainda nesse período, outras instituições foram criadas, como apontam Aranha (1996, p.151) e Fonseca (2013, p. 26): Companhia de Artífices no Arsenal Real do Exército; Imprensa Régia (1808), permitindo publicações locais; Biblioteca Real(1810), com 60 mil volumes trazidos por D. João VI; Jardim Botânico do Rio de Janeiro (1810) e Museu Real (1818); escolas de ensino superior, como a Academia Real da Marinha (1808) e a Academia Real Militar (1810); cursos superiores de cirurgia, anatomia e medicina (1808); Missão Cultural Francesa (1816), espaço que recebia artistas franceses para ensino das artes plásticas e ofícios; Seminário dos Órfãos da Bahia (1819).

O modelo econômico do período colonial gerou uma configuração da sociedade brasileira desfavorável à relação entre educação e trabalho, visto que este último assentava-se em uma atividade predominantemente manual, conferida aos escravos. O

15 A abertura dos portos ocorreu pela necessidade de ampliação das atividades comerciais entre o Brasil e os demais países, tendo em vista dinamizar a economia nacional, gerando mais riquezas para manutenção da corte portuguesa. Como consequências desse ato destacam-se: ruptura do pacto colonial, uma vez que o Brasil deixou de comercializar exclusivamente com Portugal, passando a comercializar com outras nações; entrada maciça de produtos ingleses, pois estes pagavam uma taxa alfandegária menor em relação aos produtos de outros países, causando certa dependência do Brasil à Inglaterra (SILVEIRA, 2008).

16 A publicação do Alvará de 1º de abril de 1808 ocasionou a revogação do Alvará de 05 de janeiro de 1785, que proibia a instalação de fábricas no país.

trabalho manual sinalizava a classificação social do indivíduo, ocasionando ações de preconceito e repulsa dos demais segmentos sociais com relação a esse tipo de atividade. Por sua vez, a educação caracterizava-se pelos estudos das letras, humanidades e artes, uma atividade estritamente intelectual.

A respeito da relação educação/trabalho Gallindo (2013) afirma que:

Para além da divisão do trabalho por camadas sociais, no período colonial brasileiro ocorre apenas um ensino assistemático de artes e ofícios, sendo a máxima sistematização que se pode observar quanto à educação para o trabalho a das corporações de ofícios (GALLINDO, 2013, p. 42).

Percebe-se que havia uma nítida separação entre educação escolar e trabalho, sendo a primeira de caráter elitista e intelectual; o segundo voltado para os menos favorecidos, envolvendo predominantemente as habilidades manuais.

3.2 A Educação Profissional na Monarquia

Em 1822, o Brasil rompeu relações com Portugal e proclamou sua “independência” política e econômica em relação a este país. O novo regime político adotado passou a ser a monarquia, representado pela figura do imperador. Contudo, a nova condição de “independência” vivida pelo Brasil não produziu grandes alterações na estrutura econômica e social do país, que se encontrava em transição do “modelo agrário-exportador dependente” para um “modelo agrário-comercial-exportador dependente”, com 03 segmentos sociais distintos: “os grandes proprietários rurais, os homens livres não proprietários e os escravos” (ARANHA, 1996, p.150).

Em se tratando da educação, registram-se muitas iniciativas no sentido de promover a organização do ensino, mediante a elaboração de leis e decretos, mas que na prática não obtiveram nenhuma efetivação, porque não se coadunavam com a realidade local e, muitas vezes, eram impossíveis de serem implantados devido à falta de condições mínimas de ordem financeira, técnica, pedagógica e política. De modo geral, havia uma discrepância entre o prescrito nas leis e a realidade vivida, resultando na ausência de políticas educacionais exequíveis e sistemáticas. Prevaleceu a adoção de medidas pontuais e voltadas à garantia dos interesses da classe dominante como, por exemplo, a prioridade na oferta do ensino superior.

A Constituição de 1824 determinou a liberdade de ensino e a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, ideário este que não se concretizou. Em 1827 foi promulgada uma lei que tratava da organização do ensino público em todo o Brasil, determinando a divisão do ensino em quatro graus: Pedagogias, que se destinava ao 1º grau; Liceus, que seria o 2º grau; Ginásios, destinados a transmitir conhecimento relativo ao 3º grau; e Academias, destinadas ao ensino superior. Nesta organização, o ensino de ofícios pertencia a 3ª série das escolas primárias e posteriormente aos Liceus Provinciais¹⁷ (GARCIA, 2000, p. 3).

Em 1834 foi promulgado o Ato Adicional à Constituição, uma espécie de emenda à Carta Magna, que determinou a descentralização do ensino, com a Coroa responsável pelo ensino superior e as províncias pelo ensino primário e secundário. Essa

¹⁷ Liceus provinciais representavam o prédio em que aconteciam as aulas avulsas, ministradas por professores particulares, referentes ao ensino secundário.

atitude evidenciava de forma clara que não interessava ao governo central a educação das massas, mas, tão somente a educação da elite, grupo que deveria receber boa formação e de nível elevado, para futuramente ocupar os principais cargos e comandar o país.

Particularmente, o ensino técnico era visto com preconceito e desinteresse pela classe dominante, que privilegiava os estudos das humanidades, das ciências e das artes, bem como as profissões liberais, em oposição aos estudos voltados ao trabalho, que formassem mão de obra para as atividades primárias e secundárias. As escolas criadas nesse período referentes ao ensino de ofícios eram voltadas para mendigos, moradores de rua, órfãos, pessoas com necessidades especiais, como os cegos e surdos mudos, com o objetivo de ensiná-los certos ofícios, mantendo-os ocupados e longe da criminalidade. A exemplo dessas escolas, pode-se mencionar as Casas de Educandos e Artífices, criadas nas capitais das províncias, nos anos 40; o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, especificamente para os cegos e os surdos mudos; Casas de Asilos, para os menores abandonados, criadas entre 1854 e 1874 (GARCIA, 2000).

É notório que essas escolas reproduziam o mesmo ideário dos Centros de Aprendizagem de Ofícios criados no Brasil colônia, com predomínio do caráter assistencialista e utilitarista. Escolas direcionadas prioritariamente aos pobres, que cumpriam dois papéis: envolvê-los com uma ocupação, afastando-os da marginalidade e ensiná-los os ofícios, a fim de que realizassem aquelas atividades relacionadas ao trabalho manual.

O contexto que culminou com o fim da Monarquia e a proclamação da República, em 1889, teve como alguns fatores a abolição da escravidão, o incipiente processo de industrialização do país, o início da formação da burguesia comercial e industrial, a migração do campo para cidade e a chegada de imigrantes, como mão de obra para trabalhar nas lavouras e nas fábricas. De certa maneira, a República mudou a configuração política do país, alargando a participação de outros grupos no poder, a partir da instauração de um governo representativo, federal e presidencial.

3.3 A Educação Profissional na Primeira República

A mudança no regime político brasileiro em 1889 trouxe à tona novas aspirações ideológicas de transformação da sociedade, defendidas por um grupo denominado liberais, influenciado pelas ideias europeias e pelo positivismo¹⁸, em contraposição ao grupo conservador, formado pela oligarquia agrária e escravocata, que lutava contra toda e qualquer mudança do *status quo*. Na área educacional, os liberais defendiam a escola pública, leiga e gratuita, opondo-se à forte influência da igreja católica no modelo de educação vigente. Eram favoráveis ao ensino das ciências, conforme preceitos positivistas, em superação à tradição acadêmica e humanista do ensino brasileiro.

De alguma forma, as ideias positivistas exerceram influências no início do governo republicano brasileiro, no que concerne à algumas decisões tomadas no campo educacional. A Constituição de 1891 expressou bem essa realidade ao determinar as seguintes medidas: separação da Igreja e do Estado, bem como a desobrigação das

18 O positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França no século XIX, tendo como maior expoente Augusto Comte. Suas ideias repercutiram de maneira expressiva na educação, com a defesa do ensino das ciências, como áreas mais confiáveis para desvelar o mundo em busca de novos conhecimentos, superando os mitos e a metafísica (ARANHA, 1996, p.197).

escolas públicas em ministrar ensino religioso; introdução das ciências naturais e físicas no currículo do ensino primário e secundário.

No entanto, a constituinte ainda manteve um privilégio importante para a elite, à medida que ratificou a descentralização do ensino, definindo como competência da União o ensino superior e secundário e dos Estados, o ensino primário e profissional. Assim assegurava-se à classe dominante o acesso ao ensino secundário, de caráter acadêmico e propedêutico, bem como ao superior. Por outro lado, deixava-se a grande maioria da população com poucas oportunidades de acesso ao ensino primário e técnico, haja vista o desinteresse dos Estados com a escolarização das camadas populares. Essa decisão consolidou o sistema dual de ensino, representado por dois modelos distintos de formação: “educação acadêmica para a elite” e “educação de baixo nível e precária” para os demais grupos sociais. (GOMES, 2013, p.60)

A respeito da trajetória da educação profissional até as primeiras décadas do século XX, Gallindo (2013) destaca uma estrutura

...ainda incipiente, com suas raízes histórico-sociais calcadas no assistencialismo e no utilitarismo direcionado para uma formação prática, ou seja, não humanista, delimitando-se, também, no processo educacional formal brasileiro, a divisão por classes e uma dualidade estrutural, qual seja: o ensino profissional ou educação/trabalho para os pobres, o ensino propedêutico e a formação para os dirigentes ricos (GALLINDO, 2013, p. 55).

O século XX trouxe para o Brasil o desafio do progresso, do crescimento econômico e social, mediatizados principalmente pela expansão da industrialização e urbanização, em contraposição ao modelo agroexportador dependente ainda em vigência, que priorizava a vida na zona rural, em que a maioria da população não desfrutava das condições básicas de sobrevivência. Essa nova realidade interna que se impunha ocorreu como reflexo de acontecimentos mundiais relevantes, que repercutiram sobremaneira no sistema produtivo nacional, exigindo-lhe novas respostas e adaptações. Por conseguinte, a educação ganhou centralidade nas discussões suscitadas por alguns segmentos sociais, como a burguesia urbana e comercial, os intelectuais e os militares, que almejavam mais acesso à escola, por entender seu papel e importância no processo de desenvolvimento do país.

A I Guerra Mundial (1914-1918) ocasionou impactos no processo produtivo de vários países, tanto daqueles que participaram diretamente das batalhas, quanto daqueles que tinham alguma relação com os países envolvidos. Houve um decréscimo na produção mundial, impactando na diminuição do volume das exportações e importações entre as nações. O Brasil, grande exportador de café e importador de produtos industrializados, também sofreu as consequências dessa guerra, com a perda de lucro para aqueles que dependiam dessas transações comerciais. Contudo, essa realidade aparentemente negativa para o país, tornou-se uma oportunidade para avançar no processo de industrialização, fenômeno que contribuiu para promover a nacionalização da economia (ARANHA, 1996).

Essa nova configuração da economia brasileira implicou em mais um papel ao ensino profissional que, de caráter assistencialista voltado aos pobres, passou a ser visto como instrumento de preparação da mão de obra para as indústrias em processo de implantação no país. Porém, a iniciativa que alavancou o processo de expansão dessa modalidade de ensino ocorreu ainda em 1906, com Nilo Peçanha, então presidente do

Estado do Rio de Janeiro, que implantou o ensino técnico¹⁹ na região, a partir da criação de 04 escolas profissionais: três para o ensino de ofícios, distribuídas entre as cidades de Campos, Petrópolis, Niterói; e uma para a aprendizagem agrícola, localizada em Paraíba do Sul.

Em 1909, Nilo Peçanha no exercício do mandato de presidente do Brasil (1909/1910), em razão do falecimento do então presidente Afonso Pena, assinou o Decreto nº 7.566/1909, instituindo 19 Escolas de Aprendizes Artífices em várias capitais do Brasil, voltadas ao ensino industrial, primário e gratuito, com vistas ao atendimento das classes menos favorecidas economicamente. Conforme expressa o próprio Decreto, deveriam atender prioritariamente os filhos dos operários, indivíduos com grande probabilidade de

...cooptação pelo crime, mais propensos à mendicância e ao ócio, o que tornaria necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-lo adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime (MÜLLER, 2013, p.95).

Desse modo, as Escolas de Aprendizes Artífices reforçavam o caráter assistencialista e utilitarista atribuídos ao ensino profissional desde a colônia. Tais escolas estavam sob a competência da União, vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Regattieri e Castro (2009) consideram essas escolas como o “embrião da atual rede de instituições federais de educação tecnológica”. As autoras destacam ainda como acontecimentos dessa década a reorganização do ensino agrícola, voltado para habilitação de chefes de cultura, administradores e capatazes, bem como a criação de escolas-oficina para formação de ferroviários.

O aparecimento de novas escolas profissionais, em virtude da necessidade do sistema produtivo por operários qualificados para o trabalho nas indústrias, pressionou o governo a aprovar o Decreto nº 13.064/1918, estabelecendo novo regulamento para as Escolas de Aprendizes Artífices. De acordo com Garcia (2000, p.6), entre os pontos relevantes do regulamento estavam: a obrigatoriedade do curso primário para todos os alunos, com exceção daqueles que apresentassem certificados de exames realizados em instituições públicas do estado ou município; a oferta de cursos noturnos de aperfeiçoamento, voltados para o desenho e o ensino primário, para aqueles que trabalhavam durante o dia; a efetivação de diretores e docentes mediante realização de concurso de títulos e provas práticas, haja vista selecionar os melhores profissionais para elevar o nível dos cursos.

Em um contexto que se aproximava dos anos 20, essas mudanças pareciam minimizadas diante de questões mais abrangentes relativas ao ensino profissional. Müller (2013), em seus estudos, aponta que as escolas enfrentavam dificuldades de ordem estrutural e pedagógica, concernentes às instalações físicas, a falta de profissionais qualificados para o ensino, a ausência de uma organização didático-pedagógica unificada para os cursos ofertados, bem como as altas taxas de evasão. Por sua vez, Gomes (2013) ressalta dois aspectos importantes a respeito da formação oferecida nas escolas profissionais nesse período: primeiro, a defasagem dos estudos ainda voltados para o aprendizado de ofícios artesanais, enquanto o setor produtivo

19 A regulamentação do ensino técnico no Estado do Rio de Janeiro ocorreu mediante a aprovação do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906.

encontrava-se na fase da manufatura, requerendo, portanto, o aprendizado de ofícios manufatureiros; segundo, a formação era destinada prioritariamente à instrução, com poucos estudos teóricos e muitas atividades práticas, haja vista a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Isso implicava em um ensino de pouca qualidade, principalmente porque os conhecimentos não se coadunavam com as demandas da sociedade. Não menos grave, implicava na perpetuação da dualidade do sistema escolar, conforme já mencionado.

Outro acontecimento mundial significativo que abalou as estruturas do Brasil foi a quebra da Bolsa de Nova York, em 1929. O mundo enfrentou uma grave crise econômica, cujo um dos resultados implicou em pouca circulação de produtos e dinheiro. O café, principal produto da economia brasileira, registrou uma queda acentuada em suas vendas para as outras nações. Muitos fazendeiros de café queimaram suas plantações, por não ter com quem comercializar seu produto. Por outro lado, a queda nas importações representou para a pequena burguesia urbano-industrial a possibilidade de expansão de seus negócios, com a ampliação das indústrias nacionais, visando abastecer o mercado local. Assim, essa nova classe social ganhou espaço no cenário brasileiro, ascendendo economicamente e reivindicando poder político, em contraposição à oligarquia agrária, enfraquecida em ambos os aspectos.

3.4 A Educação Profissional na Era Vargas

Nesse contexto de reordenamento da conjuntura política e econômica brasileira, assumiu o poder central Getúlio Vargas, em 1930. Inicialmente, comandou o país por meio de um governo provisório, que compreendeu o período de 1930 a 1934. O principal objetivo era elaborar uma nova Carta Magna, somente promulgada em 1934. Posterior à aprovação da Constituição de 1934, Getúlio Vargas foi eleito presidente do Brasil, para um mandato de 04 (quatro) anos, abrangendo de 1934 a 1937.

Sob a alegação de que um grupo político da esquerda estaria arquitetando um golpe comunista contra o governo, Getúlio Vargas tomou decisões drásticas: anulou a eleição presidencial de 1937 para a escolha do seu sucessor, bem como a Constituição de 1934; fechou o Congresso Nacional e publicou uma nova Constituição, conhecida como Constituição de 1937. Dessa maneira, ele assumiu o poder central, instaurando um governo ditatorial, mais conhecido como Estado Novo, com vigência de 1937 a 1945.

A trajetória de Getúlio Vargas no comando do Brasil durante 15 anos ficou conhecida como a Era Vargas, um marco na história do país, sobretudo, pelas mudanças nas áreas econômica e social, e em particular, pelas políticas educacionais voltadas ao ensino profissional. Ressalta-se que o país, desde o primeiro governo de Getúlio Vargas, na década de 30, foi marcado pela implantação do modelo econômico nacional-desenvolvimentista, que emergiu a partir da crise econômica mundial de 1929, com ênfase na industrialização nacional e no fortalecimento do mercado interno. Superava-se, portanto, o modelo econômico agroexportador, vigente durante a primeira república, baseado no cultivo e exportação do café.

O impacto desse novo cenário na área educacional revelou-se mediante a necessidade de ampliação do acesso à educação escolar à classe pobre e melhoria da qualidade do ensino, visto que o crescimento dos setores da indústria e do comércio requisitava cada vez mais um contingente de trabalhadores, com qualificação para ocupação dos postos de trabalho. Sendo assim, em 1930, a educação tornou-se competência de outra instância administrativa, o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Registra-se que essa década instaurou uma série de mudanças na

estrutura e organização do ensino nacional, conhecida por reforma Francisco Campos, nome do então Ministro da Educação.

Particularmente, o ensino profissional, como um todo, não recebeu a devida atenção por parte do governo como modalidade importante para alavancar o processo de desenvolvimento do país. A propósito, a gestão das políticas públicas do ensino profissional foi dividida entre duas instâncias do governo: o Ministério da Educação e Saúde Pública, responsável pelo ensino técnico-industrial; o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio responsável pelo ensino agrícola.

O ensino industrial, importante na conjuntura econômica do momento, não foi alvo da reforma. Apenas o ensino comercial foi normatizado, por meio do Decreto Federal nº 20.158/31, que estabeleceu sua organização em nível médio, bem como regulamentou a profissão de contador. Ressalta-se que o status de nível médio conferido ao ensino comercial permitia tão somente o acesso ao nível superior do Curso de Finanças. Isso significava que não havia articulação entre o ensino comercial e o ensino secundário, assim como não era possível acesso ao ensino superior de outras áreas por meio do ensino comercial.

Sobre o assunto da falta de articulação do ensino profissional com o ensino secundário e o superior, que não permitia ao aluno transitar entre cursos do mesmo nível, como do profissional para o secundário e vice versa, e tão pouco de níveis diferentes, como do profissional para o superior, Gomes (2013, p. 66) considera como uma “barreira concreta e ideológica” que se transformou em um dos determinantes históricos responsável pelo “fortalecimento do preconceito” contra essa modalidade de ensino.

A nova Constituição de 1934 contemplou alguns avanços para a educação, à medida que pela primeira vez uma legislação determinou a obrigatoriedade de elaboração de um Plano Nacional de Educação que estabelecesse a organização e supervisão do ensino em seus diferentes níveis (art.150). Além disso, estabeleceu formas de financiamento da rede pública de educação em percentuais fixos para os três entes federativos, a União, os Estados e Municípios (art.156). Implantou a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, bem como tornou o ensino religioso facultativo (FREITAG, 1986).

Em 1937, o governo de Getúlio Vargas promulgou uma nova Constituição que manteve algumas determinações referentes à educação presentes na Constituição de 1934, mas também apresentou novidades para o ensino profissional. A Carta Magna de 1937 tornou-se a primeira constituinte a contemplar de forma específica o ensino técnico, profissional e industrial, explicitados no art.129 como primeiro dever do Estado e voltado às classes menos favorecidas. Este mesmo artigo também determinou como obrigação das indústrias e dos sindicatos a criação de escolas de aprendizagem relacionadas à sua área de atuação, voltadas para o seu quadro de funcionários e os filhos destes (FREITAG, 1986). Ainda em 1937, a Lei nº 378 determinou que as Escolas de Aprendizes e Artífices fossem transformadas em Liceus Industriais, responsáveis pela oferta de ensino profissional, de todas as áreas e níveis de ensino.

A década de 40 ensejou um novo cenário para a educação nacional, com a implantação de uma série de leis que organizavam os níveis e as formas de ensino, denominadas Leis Orgânicas, mais popularmente chamadas de Reforma Capanema em alusão ao ministro da educação, Gustavo Capanema. No tocante ao ensino profissional, foram aprovadas as seguintes leis: Lei Orgânica do Ensino Industrial (DECRETO-LEI Nº 4.073/42); Lei Orgânica do Ensino Comercial (DECRETO-LEI Nº. 6.141/43); Lei Orgânica do Ensino Normal (DECRETO-LEI Nº 8.530/46); Lei Orgânica do Ensino Agrícola (DECRETO-LEI Nº 9.613/46). A partir da Lei Orgânica do Ensino Agrícola,

as instituições que constituíam esse ramo de ensino, foram organizadas em três tipos, com finalidades e níveis de formação distintos.

A Escola de Iniciação Agrícola tinha como responsabilidade a oferta de cursos de iniciação, que duravam dois anos e qualificavam o trabalhador como operário agrícola. As Escolas Agrícolas deveriam oferecer cursos de iniciação e de mestria, este com duração de dois anos e voltado para qualificação do trabalhador em mestre agrícola. As Escolas Agrotécnicas tinham como incumbência ministrar cursos agrícolas, qualificando o trabalhador como técnico agrícola.

Em se tratando do ensino técnico industrial, destacam-se duas mudanças em sua organização: a exigência de exames de admissão para os candidatos que desejassem concorrer às vagas ofertadas; a divisão dos cursos em dois níveis, sendo o primeiro ciclo correspondente a cursos básicos industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e o segundo ciclo, ao curso técnico industrial, cuja formação abrangia três anos de estudos e mais um ano de estágio obrigatório, realizado na indústria.

A nova conjuntura dada ao ensino industrial se consolidou com a publicação do Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que transformou os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, possibilitando a organização de uma rede federal, constituída por essas instituições de ensino. Nesse processo, a formação profissional adquirida nessas escolas equiparou-se ao nível secundário.

Apesar do empenho e interesse do governo em aprovar um novo marco legal regulamentando a organização do ensino profissional, em consonância com o processo de industrialização vigente no país, houve um descompasso entre o instituído legalmente e as ações desenvolvidas na prática. O crescimento e a efetivação do ensino profissionalizante proclamados pelo poder público não se implantaram na mesma proporção das demandas das indústrias, que necessitavam, de imediato, mão de obra qualificada. Os cursos ofertados nas escolas públicas não garantiam boa formação. Além disso, duravam em média 04 anos de estudos para sua conclusão. Outra situação que perdurou diz respeito à falta de articulação do ensino profissional com o ensino secundário, não permitindo a mobilidade do aluno entre esses dois cursos, e a limitação no acesso ao ensino superior, sendo possível o ingresso nesta etapa somente na área profissional correspondente ao curso técnico.

A alternativa do governo para amenizar o problema ocorreu mediante a autorização para criação e funcionamento de um sistema de ensino mantido pelo setor privado, especializado na formação e qualificação de trabalhadores para a indústria e o comércio²⁰. Esse sistema ficou conhecido popularmente como S4, em menção as quatro instituições que compunham o referido sistema de ensino. Sendo assim, em 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), organizado e mantido pela Confederação Nacional das Indústrias. Em 1946 surgiram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Social da Indústria (SESI). Ressalta-se que essas instituições apresentavam melhores condições físicas, estruturais e pedagógicas que as instituições mantidas pelo sistema oficial, acrescidas das vantagens de cursos com menor tempo de formação e oferta de bolsa para os alunos, fatores que atraíam a classe pobre para o caminho da profissionalização, principalmente nessas escolas.

²⁰ Araújo (2014, p.200) em referência a Oliveira ressalta como desdobramento dessa realidade a origem do pensamento e da ideologia do empresariado industrial brasileiro, de forma a requerer um ensino profissional que a eles atendesse e um sistema de ensino que o promovesse, sob seus cuidados. Nesse contexto emergiu um modelo de formação do trabalhador fortemente atrelado às necessidades e aos anseios dos empresários que, por meio do sistema S, promoveu a qualificação da mão de obra necessária às demandas do setor produtivo daquele período.

Para alguns autores, essa realidade acentuou o modelo educacional excludente e com formações distintas para as classes sociais, conforme sua condição socioeconômica. A esse respeito Romanelli apud Gomes (2013) destaca que

...ao criar um sistema paralelo, o Governo descuidou de manter um sistema único de escola, prevalecendo o sistema dual, no qual as camadas médias e superiores procuravam o ensino secundário e superior enquanto as camadas populares recorriam às escolas de nível primário e profissional (ROMANELLI apud GOMES, 2013, p.68).

Nesse sentido, o ensino secundário permaneceu de caráter científico e propedêutico, frequentado pelas classes mais favorecidas, como caminho em busca de formação que os tornassem a futura classe dirigente. E o ensino profissional, voltado para formação e qualificação da classe trabalhadora e de seus filhos, permaneceu como única alternativa de estudos para obtenção de emprego e garantia de sobrevivência na sociedade.

3.5 A Educação Profissional nos Governos Populistas

Em 1946 foi promulgada uma nova Constituição Brasileira, em um contexto de redemocratização do modelo político brasileiro, com a retomada da liberdade dos direitos políticos, da escolha dos governantes pelo povo e das atividades do Congresso. Dava-se início aos governos populistas²¹ (1946-1964), que foram acompanhados por um modelo econômico baseado no nacional-desenvolvimentismo, pela expansão da urbanização e industrialização, fenômenos que alteravam a estrutura social levando ao aumento da burguesia, das classes médias e proletariado. Foram presidentes da república nesse período: Eurico Gaspar Dutra (1946-1954); Getúlio Vargas (1951-1954); Café Filho (1954-1955); Juscelino Kubitschek (1956-1961); Jânio Quadros (1961); João Goulart (1961-1964).

Diante da nova conjuntura, esses segmentos da população ampliavam suas reivindicações por mais escolas, por melhores condições de trabalho e remuneração para os professores, pela extensão do ensino público e gratuito em todos os níveis, enfim, pela concretização de uma política educacional mais igualitária e justa, que possibilitasse condições de acesso e permanência para todos.

Em atendimento à Carta Magna de 1946, que assegurava pela primeira vez à União o dever de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, o então ministro do Ministério da Educação e Saúde Pública, Clemente Mariani, organizou uma comissão

²¹ O populismo é um fenômeno político e social que teve suas origens articuladas a dois processos históricos: a crise mundial de 1929, responsável por abalar a economia nacional baseada na exportação do café; e a revolução de 30, uma crise política que enfraqueceu a oligarquia cafeeira. Tais processos impulsionaram as condições para o desenvolvimento histórico-político de democratização do Estado, marcado pelo declínio do Estado Oligárquico e pela formação de um Estado Democrático, apoiado principalmente nas massas populares urbanas e nos setores sociais ligados à industrialização (WEFFORT, 1980, p.45). Segundo Debert (2008, p.9), o populismo tinha um caráter ambíguo, constituindo-se a um só tempo em manipulação e satisfação das classes populares. Assim surgiu e manteve-se como uma alternativa política viável enquanto foi capaz de satisfazer, de forma real, a aspectos do interesse das classes populares. Portanto, ao constituir-se como mecanismo de manipulação dessas classes, acenando sempre com a possibilidade de atender às suas aspirações, o populismo obscureceu a consciência social dessas classes, impedindo, assim, que participassem da vida em sociedade com independência e autonomia de estratégia política.

de educadores que reunia liberais e conservadores para a elaboração de um projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional. Em 1948, o projeto foi encaminhado ao Congresso, percorrendo um longo caminho entre debates, arquivamentos, reformulações, discussões e votações, que se estenderam desde o fim dos anos 40 até o início dos anos 60, quando foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 4.024, em 1961.

O teor da LDBEN nº 4.024/61 não atendia às expectativas das camadas sociais progressistas, uma vez que foi dificultada a possibilidade de uma rede de ensino público democrático, em razão das concessões feitas à rede privada, entre as quais a garantia de verbas públicas para suas escolas. A referida lei que expressava como um dos seus princípios a liberdade de ensino, “manteve a dualidade estrutural entre a educação formal e a profissionalizante” (MÜLLER, 2013). No entanto, permitiu a plena equivalência entre o ensino secundário e o profissional, possibilitando ao aluno a circulação pelos diferentes ramos do ensino médio – secundário, normal e técnico – e o acesso ao ensino superior.

Esta mesma Lei também instituiu a descentralização da educação, ou seja, a organização dos sistemas de ensino por cada Estado. Determinou a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), com a garantia de assento nessas instâncias dos representantes das escolas privadas. Estabeleceu que todas as instituições de ensino ficariam sob a tutela do Ministério da Educação, o que só foi alcançada pelas instituições de Ensino Agrícola em 1967.

Vale ressaltar dois fatos importantes concernentes ao ensino profissional ocorridos anteriormente à aprovação da referida LDBEN. Primeiro, a publicação da Lei nº 1.076/50, que contemplou uma certa equivalência entre o ensino secundário e o profissional, à medida que possibilitava aos concluintes de cursos técnicos o ingresso a cursos superiores, desde que estes se submetessem a realização de exames das disciplinas não estudadas. A finalidade dos exames era a comprovação de conhecimentos considerados essenciais por parte daqueles que desejassem cursar o nível superior. O segundo fato refere-se à publicação do Decreto nº 47.038, de 16 de fevereiro de 1959, que transformava as Escolas Industriais e Técnicas em Escolas Técnicas Federais, formando a rede federal de ensino técnico. Tal mudança implicou principalmente na configuração de uma nova natureza jurídica a essas instituições, assumindo a condição de autarquia, sendo-lhes permitido gozar de autonomia administrativa e pedagógica.

De acordo com Aranha (1996), a LDBEN nº 4.024/61 não tratou o ensino profissional com a devida importância requerida pelo sistema produtivo. O número de estabelecimentos de ensino existentes não atendia a demanda do mercado por técnicos qualificados. Havia poucas escolas e muitas vagas de trabalho abertas em busca de profissionais diplomados. A alternativa encontrada pelas empresas de grande porte, nas quais era indispensável a qualificação do trabalhador para o alcance dos resultados esperados, foi a implantação de programas de treinamento em serviço, mediante a oferta de cursos de curta duração, com o objetivo de qualificar a mão de obra contratada.

Por sua vez, Tomé (2012) destaca um aspecto relevante imbricado tanto na LDBEN nº 4.024/61, quanto no Decreto nº 47.038/59. No plano formal, tais legislações induziam a ideia de rompimento da visão preconceituosa de que a educação profissional era voltada tão somente à classe pobre, haja vista a equivalência com o ensino secundário e a possibilidade de acesso ao curso superior. No plano real, a situação era bastante diferente, pois a formação oferecida nos cursos técnicos priorizava os estudos para o trabalho, em detrimento dos estudos das outras áreas do conhecimento contempladas no ensino secundário e requeridas na seleção aos cursos superiores. Isso

nos leva a compreensão de que o esforço do governo em implementar políticas voltadas ao ensino profissional visava, sobretudo, ao atendimento das necessidades e exigências do setor econômico que, diante do crescimento e da diversificação do parque industrial, passava a requerer mão de obra qualificada para atuação neste espaço produtivo.

Em face do atraso educacional do país e da necessidade de promover “escolarização” aos segmentos da população menos favorecidos, acentuam-se, na primeira metade dos anos 60, os movimentos de educação popular. Aranha (1996, p.210) aponta algumas das instituições representativas desses movimentos: os Centros Populares de Cultura/CPC, criados pela União Nacional dos Estudantes/UNE; os Movimentos de Cultura Popular/MCP, que contou com a participação de Paulo Freire; os Movimentos de Educação de Base/MEB, ligados a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/CNBB. O propósito dessas entidades era suscitar nos grupos populares a reflexão e a conscientização da realidade na qual estavam inseridos, haja vista uma participação mais efetiva na vida política do país, reivindicando acesso a seus direitos básicos, como saúde, educação, saneamento básico, moradia, entre outros. Para Aranha (1996, p.210), a atuação desses movimentos representou uma contribuição valiosa para todos: para a população diretamente atingida, pela “fecundidade das reflexões sobre a cultura nacional” e “originalidade” quanto às estratégias de mediação adotadas; para a sociedade brasileira, pelo exemplo de que não somente o Estado, mas a sociedade civil pode e deve buscar meios e condições para intervir na realidade, visando sua transformação.

Em se tratando das últimas iniciativas desse período denominado “governos populistas” (1946-1964) tomadas pelo então presidente João Goulart, destacam-se a elaboração de dois planos de trabalho. O primeiro diz respeito ao Plano Nacional de Educação/PNE (1962), um documento com objetivos e metas a serem desenvolvidos no prazo de oito anos. O segundo, o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (1963-1965), estabelecendo como ações de primeira ordem no âmbito educacional o crescimento do número de escolas primárias, a criação dos ginásios modernos, o incremento da produção de ciência e tecnologia, seguido da formação e qualificação do corpo técnico. Tais iniciativas sofreram uma brusca interrupção em seu desenvolvimento, principalmente o PNE, totalmente extinto pelo golpe militar de 1964.

Dessa forma, assistia-se ao encerramento de mais um período da História em que as questões educacionais foram tratadas conforme os interesses e necessidades dos grupos dominantes, com projetos distintos de formação, de acordo com a conjuntura política e econômica e a classe social dos indivíduos. Novamente, ficava em segundo plano a concretização de um projeto de Estado que garantisse educação pública e democrática, destinada, sobretudo, às classes menos favorecidas economicamente.

3.6 A Educação Profissional na Ditadura Militar

No dia 31 de março de 1964 instaurou-se no Brasil a ditadura militar, um regime político autoritário e repressivo, que cassou o estado de direito e vigorou durante 21 anos, sob o comando de generais presidentes. Além dos militares na liderança do novo regime, mais três segmentos compuseram o governo: os tecnocratas civis, a burguesia nacional (banqueiros e industriais) e as empresas multinacionais, que preocupados em defender seus interesses econômicos e paralisar as reivindicações das classes populares por políticas públicas voltadas às suas necessidades, decidiram fazer uma aliança política. O modelo político adotado denominou-se “desenvolvimento com segurança”, constituído apenas pela direita conservadora, caracterizado por ser extremamente repressivo e violento aos grupos contrários ao governo.

A ditadura não pretendeu alterar o modelo econômico vigente baseado no capitalismo monopolista dependente do capital internacional, mas queria transformar o modelo político nacionalista-populista, que congregava a direita, a esquerda, a classe trabalhadora e as forças liberais-progressistas, pelo “desenvolvimento com segurança”, formado apenas pela direita conservadora. A intenção era garantir o prosseguimento do modelo econômico, viabilizando cada vez mais a entrada de investidores estrangeiros no país. Tal modelo sustentava-se na concentração de renda, no arrocho salarial, aumento da inflação e endividamento externo.

A repercussão desse novo contexto político e econômico no campo educacional refletiu-se mediante a adoção dos princípios taylorista/fordista, típicos do sistema produtivo, no âmbito escolar, tendo em vista alinhar o processo de formação às demandas e exigências da sociedade industrial. Ideias como racionalidade, objetividade, eficiência e produtividade foram incorporadas à educação, servindo como fundamentos da tendência tecnicista. Uma série de reformas e mudanças foram planejadas e executadas, com o propósito de garantir o enquadramento do sistema educacional ao sistema capitalista internacional.

Para tanto, o governo militar realizou acordos internacionais com os Estados Unidos, por meio dos quais o Ministério da Educação e Cultura (MEC) recebia assistência financeira e técnica da United States Agency for International Development (USAID). As orientações encaminhadas pela agência norte americana continham os pressupostos teóricos e metodológicos sobre os quais deveriam se assentar as novas bases da organização e estrutura do ensino brasileiro. Seguindo essas diretrizes, os militares promoveram reformas na educação, a partir da aprovação das Leis nº 5.540/68, 5.692/71, 7.044/82, bem como pareceres complementares.

A promulgação das Leis nº 5.540/68 e 5.692/71, respectivamente, do ensino superior e do ensino de primeiro e segundo graus, ocasionaram a revogação dos dispostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, relativos à estrutura e organização de tais níveis de ensino. Permaneceram dessa Lei apenas os cinco primeiros títulos, denominados de diretrizes, os quais abordavam o tema: “Dos Fins da Educação, Do Direito à Educação, Da Liberdade do Ensino, Da Administração do Ensino e Dos Sistemas de Ensino” (SAVIANI, 1998, p.31).

Na visão de Saviani (1998, p.21), essa realidade se explicava na medida em que para os militares estava em jogo “garantir a continuidade da ordem socioeconômica”, e nesse sentido as “diretrizes gerais da educação, em vigor”, se adequavam às intenções proclamadas. Naquele contexto, bastava tão somente “ajustar a organização do ensino ao novo quadro político, como um instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica”. Portanto, para o governo interessava ajustar a política educacional aos interesses da nova classe dominante politicamente, preservando o sistema econômico vigente. Dessa maneira, surgiu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Lei nº 5.540/68 tratava da reforma universitária, tão desejada pelos segmentos progressistas e estudantes, que viam na universidade um meio de ascensão social e um espaço político para lutar contra os ditames do Estado militar. Contudo, a nova Lei estabeleceu normas de funcionamento e organização do ensino superior contrárias aos seus anseios, uma vez que causaram a desmobilização do movimento estudantil e, conseqüentemente, sua despolitização, resultado de medidas como: divisão dos cursos em departamentos, matrícula por disciplinas, regime de créditos e restrição à participação dos estudantes nos processos de decisão interna (ARANHA, 1996).

A Lei também inovou quanto à implantação do jubramento, um mecanismo de expulsão dos alunos que não atingissem determinadas médias estabelecidas pela universidade, bem como não concluíssem os estudos nos prazos estipulados. Alterou-se

o caráter do vestibular para classificatório, eliminando o sistema de seleção que aprovava uma quantidade de alunos maior que o número de vagas disponíveis, deixando-os como excedentes. Houve também o incentivo do governo à abertura de instituições de ensino superior privadas (ARANHA, 1996).

Como aponta Freitag (1986), a reforma universitária foi planejada para estabelecer medidas que buscassem a “solução da crise universitária”. Havia uma demanda expressiva de jovens almejando acesso ao ensino superior, que não encontrava correspondência na oferta de matrículas pelas instituições públicas. Isso gerava descontentamento entre a classe estudantil e, por conseguinte, sua articulação em ações políticas geradoras de ideias contrárias ao governo. Este, preocupado com tais movimentações, criava medidas de controle cada vez mais austeras e repressoras.

Nesse sentido, o teor da Lei expressava certa democratização do ensino, através da adoção de medidas que ocasionaram a abertura de mais vagas para alunos. Por outro lado, estabelecia medidas de restrição, como o jubramento, visando disciplinar os alunos e conter manifestações contrárias ao governo. Ambos os aspectos, embora contraditórios, se respaldavam nos princípios balizadores da reforma: racionalização das estruturas acadêmicas e otimização dos recursos, que significava aproveitar o máximo possível dos recursos disponíveis, sem precisar ampliar ou dispor de novos investimentos.

Em consonância com a reforma universitária, o governo militar aprovou a Lei nº 5.692/71, que, dentre outras medidas, introduziu o ensino profissionalizante compulsório como estratégia fundamental para frear o contingente de jovens desejosos pelo curso universitário e, por conseguinte, direcioná-los para o mercado de trabalho, em franca expansão. A Lei nº 5.692/71 tratou das mudanças relacionadas ao ensino primário e secundário, os quais passaram a ser denominados, respectivamente, de 1º e 2º graus. Conforme o art. 1º da referida Lei, tais etapas de ensino deveriam possibilitar o “pleno desenvolvimento do aluno, a qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício da cidadania”. (ARANHA, 1996, p.214).

O ensino de 1º grau abrangia o antigo curso primário e o ciclo ginásial e passou a ter duração de oito anos, destinando-se às crianças e jovens com faixa etária entre 7 a 14 anos. Entre as vantagens dessa nova configuração do 1º grau estavam a eliminação dos exames de admissão, realizados na passagem do primário ao ginásial, causadores da seletividade de um contingente de alunos da escola; a possibilidade de continuidade dos estudos, tanto de uma série para outra, quanto entre níveis diferentes, abarcando do 1º ao 2º grau; a ampliação da obrigatoriedade do ensino para um total de oito anos, que levaria a expansão do número de vagas nas escolas. No entanto, Gomes (2013, p.72) aponta que a realidade não correspondeu às expectativas geradas pela Lei, haja vista o registro de que a “queda na qualidade do ensino e as taxas de evasão e repetência mantiveram-se altas”. A esse respeito, Aranha (1996) acrescenta que a questão da obrigatoriedade de oito anos de estudos não se efetivou na prática por falta de recursos humanos e materiais suficientes para garantir a oportunidade de estudos a todos que desejassem formação escolar.

Em se tratando do ensino de 2º grau, este passou a ter caráter profissionalizante para todos os alunos que cursassem essa etapa. Uma tentativa de criação da escola única, eliminando a dualidade existente entre o ensino secundário e o profissionalizante. Por meio dessa medida, pretendia-se profissionalizar um universo expressivo de jovens, oportunizando-lhes a conclusão dos estudos mais cedo e a inserção no trabalho. Em consequência disso, haveria uma queda na procura pelo ensino superior, amenizando as cobranças da sociedade pela expansão desse nível de ensino. Além do alcance dessas finalidades, o propósito maior da obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau

era subordinar o ensino ao modelo político e econômico do governo militar, promovendo a formação de mão de obra qualificada para atender as demandas do sistema produtivo.

O Parecer nº 45/72 determinou as habilitações ofertadas naquele período, distribuídas da seguinte forma: 52 habilitações plenas (nível técnico) e 78 habilitações parciais (nível auxiliar), correspondendo a um total de 130 cursos profissionalizantes. Mais da metade desses cursos eram direcionados para a indústria. A grade curricular dos cursos era composta por núcleo comum e parte diversificada, sendo esta última composta por disciplinas específicas de acordo com as habilitações oferecidas. No geral, o currículo resultou da incorporação de disciplinas da formação geral e técnica, com sérios prejuízos para as primeiras, que perderam espaço para as segundas. Como exemplo dessa situação, tem-se o caso da Filosofia, que foi retirada do currículo. Outras como História e Geografia tiveram sua carga horária reduzida. Outras foram incluídas, como Educação Moral e Cívica, Programa de Saúde, Educação Física (ARANHA, 1996).

A esse respeito, Gomes (2013) relata que:

A Lei constituída acabou por racionar o ensino da escola formal, tendo essa de restringir a proposta curricular para agregar o ensino profissionalizante. Esse agregado ao ensino formal também foi prejudicado, sendo oferecido de forma precária. Além da insuficiência curricular para tal, não contou, afinal, com as devidas condições materiais devidas e teve seus laboratórios progressivamente defasados. O fracasso da reforma no ensino acabou por se contradizer, reforçando ainda mais o elitismo na educação (GOMES, 2013, p. 73).

Em se tratando das medidas tomadas sobre o currículo, visavam principalmente garantir a divulgação da ideologia do governo militar, bem como controlar o pensamento e as atitudes da classe estudantil, subordinando-os ao sistema vigente.

Quanto à situação da maioria das escolas, era notório a falta de condições financeiras, técnicas e humanas para a implantação de um ensino profissionalizante, sobretudo de cursos voltados para as áreas de agricultura e indústria, que exigiam mais equipamentos e espaços de aprendizagem. Havia também dificuldades em relação ao corpo docente, devido a falta de profissionais com formação específica, para atender a grande demanda de cursos existentes.

Por outro lado, as Escolas Técnicas Federais viviam uma realidade distinta da mencionada acima, gozando de melhores condições para oferta do ensino profissional. Segundo aponta Ortigara e Ganzeli (2013), essas escolas

... formavam o segmento com mais disponibilidade de recursos, tanto para contratação de professores como para instalação de laboratórios; seus currículos foram reestruturados e, dispondo de tempo integral, foram neles acomodadas a formação geral e a formação profissional, consolidando, assim, a sua atuação no setor industrial e no setor agropecuário (ORTIGARA; GANZELI, 2013, p. 261).

Certamente, a Lei nº 5.692/71 favoreceu as Escolas Técnicas Federais por se destinarem exclusivamente para a oferta do 2º grau profissionalizante, uma vez que dispunham de toda uma conjuntura física, humana e pedagógica para a formação de técnicos de nível médio com qualidade. Registra-se que tal situação perdurou até o final

dos anos 80, cuja consequência foi o reconhecimento por parte de diferentes segmentos da sociedade do papel e da importância dessas instituições no cenário econômico e social (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Já as escolas privadas, em sua maioria, conseguiram burlar a legislação, apresentando em seus documentos oficiais a oferta de cursos técnicos. Porém, na prática ofereciam ensino humanístico e propedêutico. Dessa forma, garantiam às classes com melhor poder aquisitivo formação geral de qualidade, que as conduzia à universidade. Por sua vez, as escolas públicas eram obrigadas a oferecer o ensino profissional, mesmo com qualidade insatisfatória.

Diante dessa conjuntura, o governo militar editou o Parecer nº 76/75, acrescentando uma nova habilitação ao ensino profissionalizante: a habilitação básica, de caráter geral, que em paralelo com as já existentes – técnico pleno e técnico parcial – trouxe de volta a questão do ensino dual. Isto porque a habilitação básica equivalia ao curso propedêutico à universidade e as demais habilitações ao profissionalizante, direcionado para o mercado de trabalho.

Para Aranha (1996), essa realidade

...aumentou a seletividade de nossa educação, fazendo com que o ensino superior se destinasse cada vez mais aos filhos da elite. Quanto à escola pública...conseguiu, de fato, a formação de mão de obra barata, não qualificada, pronta para engrossar o 'exército de reserva' – trabalhadores disponíveis para empregos de baixa remuneração (ARANHA, 1996, p. 233).

Em 1978, o governo decidiu realizar mais uma mudança no ensino profissional, por meio da promulgação da Lei nº 6.545/78²², que autorizou a transformação de três Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, a saber: Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro. As demais instituições de ensino técnico da rede federal passaram por tal mudança durante os anos 80 e 90²³. O surgimento dos CEFETs ocorreu principalmente para legitimar a oferta de cursos superiores por estas instituições, fato que marcou sobremaneira o processo de reordenamento da rede federal de educação profissional, cujas fases mais efervescentes ocorreram nos governos de Fernando Henrique Cardoso/FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010).

Os anos 80 ensejaram uma nova conjuntura política contrária ao governo militar, com a perda de aliados e o aumento de inimigos. A sociedade civil passou a se manifestar através de entidades e organizações representando diferentes segmentos, que reivindicavam, sobretudo, um país mais livre e democrático com abertura para participação da população no processo político e melhor distribuição de renda e riqueza. A burguesia nacional também sinalizava sua insatisfação em decorrência das sucessivas crises econômicas. As instituições estrangeiras exigiam o pagamento de empréstimos vultuosos cedidos ao país.

Dessa forma, os militares governavam contra a maioria, situação que desencadeou um processo lento e gradual de abertura política, caminho inevitável para o fim do regime. O último presidente desse período, João Figueiredo, tomou várias medidas no âmbito político e social que reforçavam o processo de democratização do

22 A Lei nº 6.545/78 estabeleceu como objetivos para os CEFETs a oferta de ensino, pesquisa e extensão. O ensino abrangia cursos técnicos, de graduação (Engenharia Industrial, tecnólogos e licenciaturas) e pós-graduação *lato sensu*. Posteriormente, a referida Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 87.310/82.

23 A exemplo menciona-se a Lei nº 7.863 de 31 de outubro de 1989 que transformou a Escola Técnica Federal do Maranhão em CEFET/MA e a Lei nº 8.711 de 28 de outubro de 1993 que transformou a Escola Técnica Federal da Bahia em CEFET/BA.

Brasil. Assim, concedeu anistia política, suspendeu o AI-5²⁴, realizou a reforma partidária²⁵ e promoveu eleições diretas para governador, em 1982.

Na área educacional, promulgou a Lei nº 7.044/82, que revogava o ensino profissionalizante obrigatório de 2º grau. Tal medida era o notório reconhecimento de que a política educacional em voga, direcionada principalmente para suprir a demanda do mercado de trabalho por mão de obra qualificada, não alcançava os resultados esperados.

3.7 A Educação Profissional após a Redemocratização do País

Em 15 de março de 1985, o país retomou o regime democrático com a posse de José Sarney²⁶ na Presidência do Brasil. Seu governo foi marcado por sucessivas crises na economia, mediatizadas por planos econômicos frustrados, que repercutiam em “altas taxas de inflação, arrocho salarial e desemprego”. No plano político foram realizadas medidas que garantiam a retomada de direitos civis e políticos dos brasileiros, como a “eleição direta para presidente da República” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.147).

No âmbito educacional, destacou-se a implantação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), em 1986, que previa a criação de 200 escolas de ensino técnico e agrotécnico²⁷ nos diferentes estados do país. Para tanto, o país contraiu um empréstimo financeiro junto ao Banco Mundial. O discurso do governo para explicar tal iniciativa respaldava-se na importância e necessidade de incrementar essa modalidade de ensino no país. No entanto, todo esse esforço do governo voltava-se em direção ao alinhamento das políticas educacionais aos postulados do sistema capitalista internacional, que exigiam do Brasil melhores resultados nos índices educacionais, haja vista a necessidade de trabalhadores com melhor qualificação e desempenho no processo produtivo.

Diante do péssimo quadro educacional²⁸ apresentado no início dos anos 80 e da falta de medidas efetivas por parte do governo federal na referida área, profissionais da educação e intelectuais, que já vinham se mobilizando desde o final dos anos 70,

24 O Ato Institucional número 5/AI-5 foi promulgado pelo Poder Executivo em dezembro de 1968, no governo de Artur da Costa e Silva. O AI-5 concedia amplos poderes para o Presidente da República, resguardando-lhe o direito de fechar o Congresso Nacional, as assembleias legislativas e as câmaras de vereadores, de cassar mandatos parlamentares e direitos políticos e de legislar sobre qualquer matéria. (PINHEIRO, 2014)

25 A reforma partidária consistiu no fim do bipartidarismo, com a extinção dos partidos da Aliança Renovadora Nacional/ARENA e Movimento Democrático Brasileiro/MDB. A partir de então vigorava o pluripartidarismo no país.

26 José Sarney concorreu à eleição para a presidência da República compondo uma chapa política com Tancredo Neves, sendo este candidato a presidente e aquele a vice-presidente. A eleição ocorreu de forma indireta, com a vitória dos candidatos mencionados. Com a morte de Tancredo, antes mesmo da posse, Sarney assumiu o cargo de Presidente do país, marcando o início do primeiro governo civil depois do regime militar.

27 Do total de escolas planejadas no PROTEC, apenas 65 foram implantadas, entre as quais: 19 Escolas Técnicas Federais, 5 CEFETs e 41 Escolas Agrotécnicas. Algumas dessas escolas enfrentaram problemas para seu funcionamento, sendo fechadas, sobretudo porque foram criadas tendo como critério principal o fator político. (OLIVEIRA, M., 2003)

28 Os índices educacionais do país sinalizavam que metade da população encontrava-se na condição de semi-letrada e analfabeta, havia queda na matrícula do ensino primário, escolas de 2º grau em número insuficiente em relação à demanda, expansão de instituições privadas de ensino superior contra a estagnação das públicas e perda salarial dos professores bastante expressiva comparada às décadas anteriores.

intensificaram suas ações por toda a década de 80, por meio de entidades como a Associação Nacional de Educação (ANDE), criada em 1979; a Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPEd), criada em 1977; o Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES), fundado em 1978; a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES); Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE).

Tal período foi marcado pelo processo de elaboração da nova Constituição brasileira e havia um empenho expressivo desses segmentos na luta contra a iniciativa privada, pela conquista de princípios democráticos e mais garantias para a escola pública. A nova Lei Magna, promulgada em 05 de outubro de 1988, determinou compromissos importantes para serem cumpridos pelo Estado Nacional, no sentido de garantir a expansão e melhoria do ensino público, viabilizando a escolarização de milhões de brasileiros.

Assim, estabeleceram-se o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público e subjetivo, principalmente ao ensino fundamental; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; elaboração de um Plano Nacional de Educação; valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério público, entre outros aspectos (Aranha, 1996). Muito embora a escola pública tenha conseguido assegurar pontos indispensáveis para seu progresso, não foi possível impedir a rede de ensino privada de usufruir de recursos públicos, fato comum presente nas legislações anteriores e que evidenciava a força da classe dominante sobre o Estado.

Em conformidade às linhas gerais expressas na Constituição de 1988, deu-se início, ainda no final da década de 80, aos trabalhos de elaboração da lei que determinaria as novas diretrizes e bases da educação nacional.

3.7.1 A nova LDBEN e o velho dualismo entre o ensino médio e o profissional

O primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN foi apresentado pelo Deputado Federal Octávio Elísio à Câmara Federal, em dezembro de 1988. Tal projeto originou-se de um artigo²⁹ redigido por Dermeval Saviani, publicado na Revista da ANDE nº 13, em julho de 1988. A condução dos trabalhos de análise e discussão desse projeto esteve sob a responsabilidade do relator da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, o deputado Jorge Hage. Foram realizadas audiências, fóruns, seminários, conferências, mesas redondas e outras formas de socialização e (re)construção do projeto, tanto na Câmara dos Deputados quanto em outros espaços públicos, as quais resultaram em novas propostas e emendas ao projeto original.

Havia uma grande mobilização por parte dos representantes do governo e da comunidade educacional para definição de um projeto de lei que pudesse articular e expressar os interesses do Poder Executivo e da sociedade brasileira. Destarte, para a participação ativa do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública nas diversas modalidades de trabalho adotadas, para discussão sobre o referido projeto, de forma a contribuir com ideias, estudos e pesquisas sobre a educação nacional. O Fórum constituía-se em uma organização que congregava aproximadamente 30 entidades nacionais ligadas à educação, tais como: ANDE, ANPAE, ANPED, CNTE, CUT,

29 O artigo denominado “Contribuição a elaboração da nova LDB: um início de conversa” discorria sobre o significado de uma lei de diretrizes e bases, bem como apresentava um esboço de uma proposta de texto para a nova LDB, constituído por 68 artigos, dispostos entre títulos e capítulos (SAVIANI, 1998).

CEDES, UNDIME, entre outras, que reivindicavam, sobretudo, educação pública para todos e de qualidade (SAVIANI, 1998).

A aprovação final do projeto de LDBEN da Câmara ocorreu em sessão plenária realizada nesta Casa, em 13 de maio de 1993. O tempo decorrido pelo projeto de LDBEN que compreendeu a apresentação do primeiro projeto, em 1988, até a aprovação final na Câmara, em 1993, contabilizava a existência de dois mandatos legislativos. O primeiro vigorou de 1987 a 1990, com forte atuação de partidos progressistas na condução das discussões e votações do projeto. O segundo vigorou de 1991 a 1994³⁰, com a ascensão de partidos políticos conservadores, atentos às solicitações do setor privado de ensino. Nesses períodos, a participação direta e ativa das entidades educacionais foi de suma relevância para o avançar das discussões em busca de uma legislação que assegurasse educação pública, gratuita e de qualidade.

Nesse íterim, ocorreu a aprovação da Lei nº 8.948/1994, que tratava da implantação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. A referida Lei permitia que as Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) se transformassem em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), sendo às primeiras estabelecido um processo de transformação mais gradual e conforme o atendimento de critérios determinados pelo Ministério da Educação³¹. A criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica se confrontava com a ideia de criação de um Sistema Nacional de Educação, constante no projeto de LDBEN da Câmara, ainda em trâmite no Congresso.

A proposta do Sistema Nacional de Educação caminhava na direção de promover a integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino. A esse respeito, Ortigara e Ganzeli (2013) destacam que a perspectiva da nova LDBEN seria minimizar o velho dualismo entre o ensino médio e o profissional, estabelecendo para o primeiro uma formação politécnica, voltada para todos; para o segundo, uma formação técnico-profissional, somente obtida por aqueles que desejassem tal formação.

Até o final de 1994, o projeto da Câmara não havia obtido aprovação no Senado. O ano seguinte marcou uma nova legislatura (1995 a 1998), com a eleição de Fernando Henrique Cardoso à presidência da República e a ascensão de partidos conservadores ao Congresso, que tão logo mudaram os rumos do projeto de LDBEN. O senador Darcy Ribeiro, relator do projeto da Câmara em tramitação no senado, apresentou um parecer desfavorável ao documento, sob a justificativa da presença de inconstitucionalidades³², bem como de ser excessivamente detalhista e corporativista (BRANDÃO, C., 2007). Nesse momento, o referido senador apresentou um projeto substitutivo de LDBEN, de sua autoria, com participação direta do MEC e apoio do governo.

30 A legislatura nacional referente ao período de 1991 a 1994 teve como presidente da República Fernando Collor de Melo e vice Itamar Franco. O modelo econômico adotado não logrou êxito e o país enfrentou graves crises financeiras, inflação e recessão. Além disso, acontecerem sucessivos escândalos políticos envolvendo o alto escalão do governo, que resultaram no impeachment de Collor, em setembro de 1992. Assumiu a presidência Itamar Franco e como ministro da Educação o Prof. Murílio Hingel, que se mostrou favorável ao projeto. Assim, realizou acordos e negociações com os parlamentares antes das votações em plenário, obtendo, dessa forma, a aprovação final na Câmara, em maio de 1993 (SAVIANI, 1998).

31 A consolidação do processo de transformação de todas as Escolas Técnicas Federais em CEFETs ocorreu mediante a promulgação do Decreto nº 2.406/97.

32 As inconstitucionalidades apontadas pelo senador em seu parecer reportam-se a previsão de criação do Conselho Nacional de Educação e, por conseguinte, a extinção do Conselho Federal de Educação. Para o senador tal competência seria do Poder Executivo e não do Legislativo. Ressalta-se que o presidente Itamar já havia publicado a Medida Provisória nº 992/95, instituindo o referido Conselho Nacional, razão que encerraria tal discussão (SAVIANI, 1998, p.159).

A comunidade educacional reagiu contrária a essa manobra do governo, que descartava todo um processo de discussões e reformulações desenvolvido ao longo de vários anos, permeado pela participação direta de diferentes entidades e grupos vinculados à educação. Sobre tal situação, Brandão, C. (2007, p. 15) aponta como atitude tomada por Darcy Ribeiro, a apresentação de “sucessivas versões de 'seu' projeto”, a partir do acréscimo de emendas ao documento, tendo em vista minimizar as críticas e posições contrárias em decorrência da “utilização dessa manobra regimental e pelo contorcionismo político explícito”.

Nesse sentido, o projeto de Darcy Ribeiro aproveitou algumas ideias presentes no projeto da Câmara, tais como a estrutura da lei, disposta em capítulos e títulos, e a “organização dos níveis e modalidades de ensino” (SAVIANI, 1998, p.161). No que concerne ao gerenciamento do sistema educacional e seu controle político, havia a indicação de novo reordenamento, no sentido de mantê-los centralizados no Poder Executivo. Dessa forma, o governo obteve o arquivamento do projeto de LDBEN advindo da Câmara, garantindo para votação no Congresso o projeto do senador Darcy Ribeiro. Em janeiro de 1996 o projeto foi aprovado no Senado. Posteriormente, seguiu para Câmara, obtendo aprovação em 17 de dezembro daquele ano. Finalmente, em 20 de dezembro de 1996, foi sancionado pelo presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, sem vetos, constituindo-se na Lei nº 9394/96.

O fato da promulgação da nova LDBEN ter ocorrido sem vetos causou estranhamentos à sociedade, haja vista que tal situação não se configurava em um fato comum, registrado ao longo da história da educação nacional. A exceção ocorreu apenas na aprovação da Lei nº 5.692/71, durante o regime militar, sob o governo de Garrastazu Médici. Mas, àquela época, tratava-se de um período marcado por extrema repressão e controle de manifestações (SAVIANI, 1998).

Saviani (1998) aponta dois motivos para justificar a aprovação da nova LDBEN sem vetos. Primeiro, a participação direta do MEC junto ao senador Darcy Ribeiro no processo de elaboração do documento, bem como no acompanhamento de sua tramitação e votações no Congresso. Segundo, o projeto contemplava interesses dos grupos privados ligados à educação. Portanto, governo e iniciativa privada haviam garantido sua representatividade durante a elaboração e aprovação da nova LDBEN, o que lhes possibilitou exercer todo tipo de influência e pressão sob os congressistas, alcançando dessa maneira uma legislação em consonância com suas aspirações, demandas e concepções de sociedade e educação.

Outra força política com grande influência nesse processo refere-se aos organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Comissão Econômica para a América latina e o Caribe (CEPAL), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Internacional para o Trabalho (OIT) e outras instâncias responsáveis pelas discussões e proposições de políticas voltadas ao processo de reprodução capitalista (OLIVEIRA, R., 2013).

De um modo geral, havia distinções conceituais e estruturais entre o projeto inicial apresentado na Câmara e o projeto final de autoria do senador Darcy Ribeiro. O primeiro tinha como fundamento uma concepção social democrata, contemplando como elementos balizadores igualdade, liberdade, democracia e solidariedade humana. Nessa perspectiva, a educação preconizada configurava-se

como um direito social que deve ser garantido pelo Estado a quem cabe regular, planejar e executar ou supervisionar a execução das

medidas que viabilizem a cada cidadão o exercício desse direito nos limites da ordem vigente (SAVIANI, 1998, p. 195).

É notória a ideia da educação como um dever primeiro do Poder Público a ser garantido a todos os brasileiros, a partir do estabelecimento das competências deste para com aquela. Isso viabilizaria uma educação que assegurasse os interesses, as expectativas e a participação da comunidade escolar, com o intuito de promover a formação de homens e mulheres capazes de transformar sua realidade e o meio em que vivem.

Particularmente, no que concerne ao ensino médio, o projeto inicial propunha uma carga horária mínima de 2.400 horas, sobre as quais poderiam ser computadas mais horas e mais tempo de duração do curso, caso fosse incluída a formação profissional. Ainda segundo o projeto, a educação profissional seria ofertada nas modalidades normal e técnica pelas escolas de ensino médio regular ou profissionalizante. Portanto, havia a indicação de integração do ensino médio com o técnico, promovendo a formação humana em todas as suas dimensões (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Em se tratando do projeto final, aprovado sem vetos pelo Presidente da República, apresentava um teor em consonância com os preceitos da política neoliberal, uma “LDB minimalista”, compatível com o “Estado mínimo” (SAVIANI, 1998, p.199). Isso significa dizer que o governo optou por uma legislação genérica e abrangente, limitadora do papel do poder público sobre o funcionamento e os investimentos na área educacional, mas suscetível à ação de grupos privados. Tal posicionamento do governo ocorreu, sobretudo, como estratégia para amenizar as insatisfações e resistências dos grupos envolvidos nas discussões sobre a Lei. A regulamentação e implementação de algumas questões ocorreram a partir de “reformas pontuais” (SAVIANI, 1998, p.200).

A exemplo disso, pode-se mencionar a educação profissional tratada no Capítulo III, do Título V, artigos 39 ao 42. Assim, foram definidas a forma de relação entre essa modalidade, as demais modalidades de ensino e outras categorias correlatas à sua área, como trabalho, ciência e tecnologia (art.39); o público alvo (parágrafo único, art.39); instituições onde pode ser desenvolvida e sua forma de oferta (art.40); reconhecimento de saberes para prosseguimento ou conclusão de estudos (art.41); oferta de cursos regulares e cursos especiais, abertos à comunidade (art.42).

Os artigos referentes à educação profissional não explicitavam a quem competia a gestão e oferta dessa modalidade de ensino, tampouco quais seriam as atribuições e responsabilidades do Estado e das demais entidades envolvidas nessa questão. A definição e normatização desses aspectos foram resolvidas mediante a iniciativa do governo na elaboração de outros instrumentos legais, tais como Decretos, Pareceres, Resoluções e Leis. Todo esse aparato legal provocou uma reforma profunda na educação profissional técnica e no ensino médio, implementada nos anos 90. Particularmente, as instituições de ensino profissional da rede pública federal ficaram à mercê do descaso do governo, principalmente, no que concerne ao direcionamento de novas formas de oferta da educação profissional com o ensino médio.

3.7.2 Outros marcos legais e a educação profissional

Nessa conjuntura, a resposta do governo surgiu com a publicação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentava alguns artigos da LDBEN relativos à educação profissional. O maior impacto do Decreto foi promover a separação entre esta modalidade de ensino e o ensino médio. A esse respeito, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontam o teor de ilegalidade presente no Decreto em relação à atual LDBEN,

uma vez que seu papel seria normatizar esta Lei, cabendo-lhe, portanto, disciplinar os preceitos ali contidos. No entanto, o art.5º do Decreto nº 2.208/97 estabelece que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio...”, contrapondo-se com os artigos 36 e 40 da Lei que sinalizam a articulação entre o ensino médio e o técnico.

Oliveira, R. (2013) também indica outra contradição expressa no próprio Decreto, referente ao papel definido ao ensino médio e técnico.

Enquanto, para o ensino médio, o MEC atribui um papel central no desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania e à inserção no mercado de trabalho, esse considerou o ensino profissional apenas como espaço preparatório para o mercado de trabalho. Ou seja, ao definir a educação profissionalizante como complementar, o MEC reafirmou a dicotomia estrutural da educação brasileira, na qual se atribui à educação profissional um papel secundário e empobrecido na formação do trabalhador (OLIVEIRA, R., 2013, p. 229).

A velha dualidade entre a formação geral e a formação profissional foi reinstaurada, uma vez que não era mais permitida a oferta de curso que integrasse ambas as formações. O ensino técnico somente poderia ser desenvolvido de forma concomitante ou posterior ao ensino médio, cabendo-lhe apenas a transmissão e reprodução de conhecimentos profissionais da área de formação, haja vista a preparação do trabalhador para sua inserção no sistema produtivo.

Outras medidas foram tomadas pelo governo e afetaram diretamente as escolas técnicas federais, conforme aponta Pacheco (2011):

Em 1998, o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais. Ao mesmo tempo, uma série de atos normativos direciona essas instituições para a oferta predominante de cursos superiores e, contraditoriamente, ensino médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada (PACHECO, 2011, p.48).

Portanto, estava-se diante de um contexto histórico, permeado por sucessivos marcos legais, que não garantiam a essas instituições perspectivas de investimentos financeiros, muito menos de expansão de novas unidades e educativa (oferta de cursos técnicos de nível médio). Além disso, priorizava-se a oferta de cursos voltados para a formação tecnológica e para a propedêutica, negando sua tradição como instituição de referência no país na área da educação profissional técnica.

A nova configuração desenhada para as instituições de educação profissional, como instituição ofertante de educação superior suscitou, principalmente entre os CEFETs mais antigos - Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia – o desejo de sua transformação em universidade tecnológica³³. Era notório, tanto por parte de grupos

33 O projeto de criação da universidade tecnológica encontrou respaldo legal na própria LDBEN nº 9394/96 que, em seu art.52, parágrafo único tratava da “criação de universidades especializadas por campo de saber”. A regulamentação desse dispositivo resultou em uma série de decretos, concernentes a organização da educação superior e, em particular, a definição e caracterização dos CEFETs como instituições de ensino superior de um tipo específico de cursos – Cursos Superiores de Tecnologia (BRANDÃO, M., 2010, p.64).

ligados a essa modalidade de ensino quanto do governo, um movimento de articulações e discussões em prol de mudanças, no que diz respeito ao modelo de educação profissional e tecnológica vigente e às instituições integrantes dessa estrutura, sinalizando uma nova concepção, finalidades, objetivos e formato para a rede federal.

Todo esse processo de mudanças no sistema educacional brasileiro inseria-se num contexto mais amplo de reordenamento do sistema capitalista mundial, sob a égide do neoliberalismo. As principais bases sobre as quais se assentavam tais transformações estavam na globalização da economia e na introdução de novas tecnologias no sistema produtivo. Por sua vez, repercutiram diretamente em novas formas de organização e produção do trabalho. Próximo à virada do século XX para o XXI era eminente a necessidade de formação de trabalhadores com mais qualificação e habilidades para responder aos desafios e demandas do sistema produtivo.

Outra frente de ação adotada pelo governo brasileiro, em paralelo às reformas realizadas pelo MEC, ocorreu com o Ministério do Trabalho/MTb, mediante a criação do Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), publicado em 1995. O objetivo do PLANFOR era promover a expansão da educação profissional, sob o argumento de que as instituições existentes com atuação nessa área não propiciavam formação condizente às exigências do processo produtivo. Isso explicava o uso do conceito de empregabilidade como balizador das ações traçadas no Plano, uma vez que a formação oferecida deveria possibilitar aos futuros profissionais o desenvolvimento de habilidades básicas, específicas e gerenciais para a obtenção de um emprego (Oliveira, R., 2013). O PLANFOR previu a participação de vários segmentos dos setores públicos e privados da sociedade, entre os quais os governos estaduais, as instituições do Sistema S³⁴ e as Escolas Técnicas Federais, como parceiros indispensáveis para operacionalização de suas estratégias.

Analisando a atuação do MEC e do MTb nesse período, Oliveira, R. (2013) ressalta que os referidos Ministérios realizaram uma “divisão de tarefas” semelhante ao que ocorre no processo de organização do sistema produtivo, com a “divisão do trabalho” entre aqueles que pensam e aqueles que executam

...enquanto o MEC se responsabilizaria por garantir uma educação de caráter mais geral, o MTb responsabilizava-se por ações de profissionalização para os excluídos do mercado, garantindo apenas formas de qualificação pouco elaboradas e de caráter fragmentado, que não surtem efeito algum sobre a possibilidade de ascensão social e econômica (OLIVEIRA, R., 2013, p. 226).

Para cada Ministério foi atribuída determinada responsabilidade, considerando a relação existente entre formação geral e formação profissional, sendo a primeira indispensável para o desenvolvimento da segunda e, portanto, para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. No entanto, a ideia de profissionalização posta pelo MTb limitava-se à aquisição de certas habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, havendo o esvaziamento de uma formação científica e tecnológica mais sólida e abrangente. Isto colocava o trabalhador apenas na condição de subordinado à ordem vigente, totalmente desprovido de condições intelectuais e comportamentais para elevar

34 São instituições que compõem o Sistema S: Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial/SENAI; Serviço Social da Indústria/SESI; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial/SENAC; Serviço Social do Comércio/SESC; Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola/SENAR; Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte/SENAT; Serviço Social do Transporte/SEST; Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas/SEBRAE.

sua posição na hierarquia social.

Nessa conjuntura, a relação entre educação e trabalho pautava-se na imediatividade das condições políticas e econômicas inerentes à sociedade contemporânea, sendo determinada principalmente pelos reflexos da globalização e do avanço científico e tecnológico. A formação requerida limitava-se apenas a uma qualificação em determinada área, contrapondo-se à ideia de formação integral, potencializadora das diversas capacidades humanas.

3.7.3 O governo Lula: novos rumos para a educação profissional e tecnológica

A partir de 2003 iniciou-se um novo mandato executivo, com a posse de Luís Inácio Lula da Silva na Presidência do Brasil. Um operário com uma longa e efetiva militância, sobretudo, nos movimentos sindicais da indústria e de luta pela redemocratização do país. Ligado ao Partido dos Trabalhadores/PT venceu a campanha presidencial com a promessa de realizar alterações no modelo socioeconômico vigente, tendo em vista uma sociedade menos desigual.

No campo educacional, iniciou-se uma mobilização entre setores do governo e da sociedade civil para discussão sobre novas políticas públicas voltadas à educação profissional e tecnológica, no tocante a relação entre o ensino médio e a educação profissional, bem como a organização do ensino superior. Por conseguinte, discutia-se também a reestruturação da rede federal, haja vista a acomodação dos diferentes níveis e modalidades de ensino oriundos das novas políticas em curso.

Todo esforço empreendido durante os meses de maio de 2003 a janeiro de 2004³⁵ direcionava-se para revogação do Decreto nº 2.208/97 e construção de um novo instrumento legal que viabilizasse a concretização do ensino médio integrado à educação profissional. Finalmente, em julho de 2004, o presidente Lula sancionou o Decreto nº 5.154/2004, que estabeleceu em seu art.1º a oferta da educação profissional por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, de educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Como premissas norteadoras para tais ofertas, a organização por áreas profissionais em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; articulação das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia, conforme o art. 2º do Decreto.

O aspecto mais discutido e reivindicado sobre a educação profissional apareceu contemplado no §1º do art.4º, que reinstaurou a integração entre o ensino técnico e o ensino médio, na mesma instituição de ensino, com matrícula única para cada aluno. Além disso, preservou as formas concomitante e subsequente ao ensino médio, sendo a concomitância possível de ocorrer em instituições distintas ou na mesma instituição. Para os cursos técnicos na forma integrada ficou determinado no §2º do art.4º a ampliação da carga horária total do curso, haja vista assegurar tanto a formação geral quanto a formação profissional.

Na visão de Garcia (2013, p.54), o referido Decreto retomou a concepção de formação integral presente no projeto original de LDBEN, à medida que contemplou a

35 Nesse período ocorreram reuniões, audiências públicas, seminários e debates, os quais expressavam a disputa e a correlação de forças ideológicas e políticas existentes entre educadores e governo, por projetos distintos de sociedade e formação humana. Esse processo resultou na elaboração de sete versões de minuta de decreto, com a última versão elaborada em abril /2004 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.26).

“articulação entre conhecimento, cultura, trabalho e tecnologia, com o sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, cultural, política e científico-tecnológica, buscando a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica”.

Convém ressaltar o disposto no §2º do art.3º, que tratava da possibilidade de articulação entre os cursos da educação profissional e os cursos da educação de jovens e adultos, visando à qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade. Uma estratégia que gerou reflexos positivos à população de jovens e adultos que almejassem retomar seus estudos. Como desdobramento desse dispositivo, ocorreu à aprovação dos Decretos nº 5.478/2005 e nº 5.840/2006³⁶, versando sobre a integração da educação profissional técnica de nível médio com a educação de jovens e adultos (PROEJA).

Em se tratando da educação superior, seguiu-se o processo de reformulação iniciado no governo FHC, mantendo-se a ideia adotada para os CEFETs, no que se refere a sua caracterização como instituições de ensino superior voltadas para a educação tecnológica. O avanço ocorreu na nova categoria atribuída aos CEFETs, os quais foram elevados à condição de centros universitários, adquirindo as mesmas prerrogativas usufruídas por estas instituições. A expectativa dos CEFETs, particularmente os mais antigos, era sua transformação em universidade tecnológica, em decorrência do *status* conquistado como instituição federal de ensino superior.

Convém ressaltar que tal objetivo surgiu no governo FHC e teve continuidade até o início de 2006, ano que marcou o fim do primeiro mandato do governo Lula. No período entre 2003 a 2006 se intensificaram as discussões e defesas em torno desse projeto, sendo realizados eventos pelo país com o apoio direto das instâncias governamentais interessadas no assunto, tendo em vista o delineamento dos pressupostos balizadores desse novo modelo de instituição. A conquista da categoria de Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTF - PR pelo então CEFET/PR, mediante a promulgação da Lei nº 11.184 em outubro de 2005, parecia confirmar a tendência de criação de outras universidades tecnológicas.

Outro aspecto importante nesse contexto que contribuía para tal compreensão diz respeito à legislação vigente³⁷ sobre a educação superior e outras em processo de elaboração. A exemplo, tinha-se um projeto de lei em tramitação que previa a criação de três tipos de instituição federal de ensino superior de educação profissional: “universidade tecnológica, centro tecnológico federal e escola tecnológica federal” (BRANDÃO, M., 2010, p.71). Sobre esse projeto de lei, Brandão, M. (2010, p.71) ressalta que sua aprovação poderia “desarticular a Rede Federal de Educação Profissional, transformando-a em diferentes tipos de instituições, com diferentes níveis de autonomia”.

A possibilidade de existência de três tipos de instituição de educação profissional de nível superior possivelmente implicaria no enfraquecimento da rede federal.

36 O Decreto nº 5.478/2005 criou o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), por meio da oferta de cursos e programas de formação inicial e continuada e de ensino médio integrado, em instituições federais de educação profissional. O Decreto nº 5.840/2006 estendeu essa oferta contemplando a articulação com o ensino fundamental, bem como incluindo as instituições públicas estaduais e municipais e aquelas privadas pertencentes ao sistema S, denominando-se a partir de então Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). (REGATTIERI; CASTRO, 2009, p. 29)

37 Pode-se mencionar os Decretos nº 5.224 e nº 5.225 ambos de 2004 que tratavam, dentre outras questões, da definição e caracterização dos CEFETs como instituições de ensino superior de um tipo específico (BRANDÃO, M., 2010, p.69).

Primeiro, pela quantidade de instituições existentes, tendo cada uma seu grau de autonomia e em busca de seus próprios interesses. Da mesma forma, haveria a constituição de órgãos colegiados distintos, como mecanismo de representatividade dessas instituições. Isso substituiria o modelo então vigente, constituído por uma única instância, reunindo todos os diretores dos CEFETs – Conselho de Diretores dos CEFETs/CONCEFETs. Cabe destacar que o CONCEFET caracterizava-se por uma atuação ativa e com bom poder de barganha junto ao governo. O esfacelamento dos CEFETs em várias instituições levaria à divisão do poder que, por sua vez, suscitaria o acirramento de disputas internas e o conflito de interesses entre as mesmas, ocasionando o desgaste das relações institucionais e, conseqüentemente, a ameaça de existência da própria rede federal.

Contudo, no final de 2006 e início de 2007 o governo adotou medidas que evidenciavam mudanças de rumo quanto ao projeto de reformulação da rede federal: a ideia de criação das universidades tecnológicas perdia espaço para outro formato de instituição, denominada Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia/IFET. Segundo documentos oficiais do governo, a exemplo da publicação Concepção e Diretrizes - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2008, a adoção de uma nova política para a educação profissional e para as instituições federais de educação profissional e tecnológica justificava-se como estratégia de alinhamento destas ao projeto de nação em voga, que prioriza a responsabilidade social.

Naquele momento, o governo reconhecia o potencial da referida modalidade de ensino e suas instituições formadoras para o alcance de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Mas também reconhecia o modelo histórico de política educacional adotado para a educação profissional, estritamente submisso ao desenvolvimento econômico. Sob a ótica de alinhamento da política educacional com o projeto societário, o governo Lula definiu a nova política para a educação profissional e tecnológica, tendo como eixo norteador a qualidade social e como compromisso o desenvolvimento local e regional, na perspectiva do alcance de uma “formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados” (BRASIL, 2008, p.16).

Brandão, M. (2010) destaca como pilares dessa nova política as seguintes ações: maior incentivo, por parte do governo, da oferta de cursos técnicos de nível médio; lançamento do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, constituído por duas fases; publicação do Decreto nº 6.905/2007 que tratava das diretrizes para integração de instituições federais de educação tecnológica, haja vista a formação dos IFET.

A primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal iniciou-se em 2006, com a perspectiva de implantação de 64 novas unidades de ensino. Foram estabelecidos como critérios para implantação de novas escolas federais de educação profissional: estados que não possuíssem tal instituição; periferia de grandes centros urbanos e municípios interioranos. Como exemplos do primeiro caso estavam os estados do Acre, Amapá, Rondônia e Mato Grosso do Sul, bem como o Distrito Federal, que foram contemplados cada um com a criação da Escola Técnica Federal (BRASIL, 2008).

A segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal denominada “Uma escola técnica em cada cidade-pólo do país”, entrou em execução em 2007, com a projeção de 150 novas unidades de ensino, gerando a abertura de 180 mil vagas na educação profissional e tecnológica. Segundo o governo, a meta era atingir o total de 354 unidades em 2010 (BRASIL, 2008, p.17).

Em se tratando do Decreto nº 6.905/2007, estavam enquadradas como

instituições federais de educação tecnológica: “33 CEFETs³⁸ com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 01 Escola Técnica Federal/ETF, 36 EAFs, 32 Evs e 01 Universidade Tecnológica Federal”. Esse era o quantitativo de instituições que compunham a rede federal, até o final de 2008 (OTRANTO, 2010, p.91).

Ainda conforme o Decreto nº 6.905/2007 caberia a cada instituição decidir quanto a sua adesão ou não a proposta do governo. Por sua vez, a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007 definiu que as instituições teriam um prazo de 90 dias para manifestação, sendo a publicação do resultado desse processo marcado para 31 de março de 2008.

Em julho de 2008, o Poder Executivo encaminhou ao Congresso Nacional o projeto de lei que tratava de “Instituir a Rede Federal e criar os Institutos Federais”. No final desse mesmo ano, a lei foi sancionada, instaurando uma nova fase para a educação profissional e tecnológica no país.

3.7.4 A Lei nº 11.892/2008: um marco histórico

Em 29 de dezembro de 2008, o Presidente Lula sancionou a Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brandão, M. (2010) ressalta que foi a primeira Lei a instituir legalmente a rede federal. De fato, um marco para a história da educação profissional que, após quase 100 anos de trajetória, conquistava uma estrutura orgânica, com potencial para alavancar os índices educacionais do país.

A respeito do significado do termo Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Pacheco o explica da seguinte forma:

...rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, ...tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social...federal por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De educação por sua centralidade nos processos formativos...profissional, científica e tecnológica...foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria (PACHECO, 2011, p.57).

A instituição da referida rede no país garantiu para cada Estado, no mínimo, 01(um) Instituto Federal. Em alguns casos, oriundo da fusão de instituições existentes na mesma unidade federativa, em outros, da implantação de uma nova instituição. Todos ligados a um único marco regulatório, seguindo os mesmos parâmetros de organização e funcionamento, com o objetivo de ampliar a oportunidade de acesso à educação a todos e contribuir para a promoção do desenvolvimento social e econômico do país.

De acordo com o art. 1º da Lei nº 11.892/2008, a rede federal de educação profissional e tecnológica insere-se no âmbito do sistema federal de ensino e está vinculada ao MEC. É composta pelas seguintes instituições, conforme os incisos do referido artigo:

I- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais;

38 Dos 33 CEFETs existentes apenas os CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro decidiram pela não adesão em IFET, pois ainda pleiteiam a transformação em universidade, haja vista sua atuação no ensino superior, com a oferta de diferentes cursos, quadro de professores constituído, em grande parte, por mestres e doutores, bem como realização de pesquisas (OTRANTO, 2010, p.96).

- II- Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR;
- III- Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG;
- IV- Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Essas instituições, exceto as Escolas Técnicas Vinculadas, possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (parágrafo único do art.1º). Em se tratando dos Institutos Federais são originários da integração voluntária de “76 instituições de educação profissional: 36 EAFs, 31 CEFETs, 8 Evs e 1 ETF” (OTRANTO, 2010, p. 105).

Ainda segundo a Lei, em seu art.2º, os Institutos Federais estão caracterizados como instituições de educação profissional e tecnológica com atuação ampla e diversificada abrangendo a educação básica, superior e profissional, a partir da oferta de cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino. São, portanto, pluricurriculares, devido à variedade de currículos, áreas de conhecimentos e formações. E multicampi, pois cada Instituto deve possuir várias unidades, sendo cada uma delas denominada de *campus*.

No âmbito de atuação da educação superior, os Institutos Federais foram equiparados às universidades federais, seguindo as mesmas normas legais quanto à avaliação, regulação e supervisão direcionadas a estas. Ademais, foi lhes conferido autonomia para criar e extinguir cursos na sua respectiva área de atuação geográfica, da mesma forma que registrar os diplomas dos cursos a que se propõe ofertar (*Ibid*).

Portanto, conforme determina o art.7º da Lei nº 11.892/2008, é de competência dos Institutos Federais ministrar educação profissional e tecnológica, mediante cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; cursos de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, na forma integrada ao ensino médio para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; cursos superiores de tecnologia, licenciatura, bacharelado e engenharia; cursos de pós graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Toda essa abrangência tem como objetivo a formação e qualificação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento.

Outro aspecto inerente a essa oferta educativa, presente no inciso III do art.6º, concerne à busca da integração e verticalização da educação básica à educação profissional e superior, a fim de otimizar recursos humanos, físicos, materiais e financeiros. Certamente, a integração de currículos de níveis de ensino distintos, sob a perspectiva de uma trajetória formativa presente no mesmo eixo tecnológico, implicará em benefícios para a instituição e para os alunos. A partir da definição dos eixos tecnológicos e seus respectivos cursos, a instituição delinea sua identidade e vocação institucional, sendo possível um planejamento mais objetivo e racional. Para os alunos, representa a oportunidade de percorrer, no âmbito da mesma instituição e do mesmo eixo tecnológico, níveis de formação diferentes, conforme seus interesses e necessidades.

Em conjugação com o ensino, os Institutos Federais devem promover atividades de pesquisa e extensão, explicitadas nos art. 6º e 7º da Lei nº 11.892/2008, haja vista o desenvolvimento de conhecimentos e soluções técnicas e tecnológicas, voltadas às reais necessidades e problemas enfrentados, sobretudo, pela localidade na qual se inserem. Nesse sentido, tais atividades configuram-se como estratégias para desenvolver nos alunos o espírito crítico, investigativo, a autonomia e a criatividade, bem como para buscar alternativas às demandas socioeconômicas locais e regionais.

Quanto à estrutura organizacional dos Institutos Federais, ficou estabelecido no

art.9º da Lei nº 11.892/2008, o formato multicampi, conforme mencionado anteriormente, com proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e a reitoria, exceto nas questões relativas a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores. A estrutura multicampi foi possível graças ao Plano de Expansão da Rede Federal lançado em 2006, com a implantação de novas unidades de ensino em várias cidades brasileiras, gerando o crescimento expressivo da rede federal e, por conseguinte, o aumento do número de matrículas na educação profissional e tecnológica.

Como desdobramento da criação de *campi* pelos municípios do país, propicia-se uma relação mais estreita entre os Institutos Federais e a região na qual estão inseridos, viabilizada pela articulação entre as ofertas educativas de cada *campus* com as peculiaridades e os arranjos produtivos locais. A proposta é que os Institutos possam contribuir para promover formação e qualificação dos cidadãos e, igualmente, o desenvolvimento social e econômico local (PACHECO, 2011).

Esses e outros aspectos relativos aos Institutos Federais consubstanciam o discurso do governo sobre sua relevância para o país, referendando-os como uma política pública, inserido no conjunto das políticas para a educação profissional e tecnológica. Certamente, tal caráter atribui-se tanto por sua manutenção pelo poder público central, mas, sobretudo, pelo compromisso que assumem para a promoção do desenvolvimento socioeconômico do país, mediante o diálogo com outras políticas sociais e econômicas, principalmente aquelas voltadas às demandas locais e regionais (BRASIL, 2008).

Desse modo, os Institutos Federais se colocam a serviço da sociedade, antenados com os seus problemas sociais e econômicos, tendo em vista contribuir para a superação dos mesmos, a partir da produção e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos. Com substrato em processos educativos voltados para a formação de profissionais, numa perspectiva emancipatória e transformadora. Uma nova realidade que traz para os profissionais da educação inseridos nesse contexto, novos desafios e exigências, no que tange a concepção, elaboração e execução de um projeto pedagógico que contemple a integração e verticalização de diferentes níveis e modalidades de ensino, balizadas pelas dimensões da educação, ciência, tecnologia e cultura. Um projeto de educação nos moldes do que a sociedade brasileira verdadeiramente necessita e deseja de uma instituição de educação profissional e tecnológica, que definiu como fator primordial a qualidade social.

4 ESTUDO DE CASO - AS AÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DOS PEDAGOGOS NO IFAP/CAMPUS MACAPÁ

No contexto das discussões ora abordadas concernentes ao papel do pedagogo no espaço escolar, tendo como um desses espaços os Institutos Federais, propõe-se neste capítulo caracterizar o trabalho do pedagogo na educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do IFAP, *campus* Macapá. Nesse sentido, buscou-se investigar o cotidiano desses profissionais, demarcando suas práticas, desafios e relações estabelecidas na referida instituição de ensino.

4.1 Perfil do Público Participante da Pesquisa

O público participante da pesquisa envolveu, além de 03 (três) pedagogos, 05 (cinco) coordenadores de curso técnico e 24 (vinte e quatro) docentes da formação geral e profissional. O levantamento do perfil desses atores relacionou aspectos como sexo, faixa etária, formação e experiência profissional na educação. Em conformidade ao princípio da ética em pesquisa, todos tiveram sua identidade mantida sob sigilo, sendo, portanto, identificados da seguinte maneira: coordenadores de curso técnico, CCT; docentes da formação geral, DFG; docentes da formação profissional, DFP; pedagogos, letras do alfabeto (A, B e C).

Quadro 1- Perfil do público pesquisado

	GRUPO (n° = 32)				TOTAL
	PEDAGOGOS (N° = 03)	COORDENADOR CURSOS TÉCNICOS (N° = 05)	DOCENTES FORMAÇÃO GERAL (N° = 13)	DOCENTES FORMAÇÃO PROFISSIONAL (N° = 11)	
SEXO					
- Feminino	03	01	07	05	16
- Masculino	--	04	06	06	16
IDADE					
25-30	01	02	01	04	08
30-35	--	01	02	04	07
35-40	01	01	04	01	07
40-45	--	01	04	01	06
45-50	01	--	--	01	02
+50	--	--	02	--	02
GRADUAÇÃO					
- Licenciatura	03	--	12	--	15
- Tecnológico	--	--		06	06
- Bacharelado	--	05	01	05	11
PÓS-GRADUAÇÃO					
-Especialização	03	05	13	11	32

- Mestrado	02	04	12	09	27
- Doutorado	--	02	02	04	08

Fonte: Resultado do questionário e das entrevistas aplicados de março a julho de 2016.

Os dados evidenciam a predominância de pedagogas do sexo feminino em atuação no *campus* Macapá. Historicamente, essa realidade tornou-se comum nas instituições de ensino do país, uma vez que o Curso de Pedagogia, desde sua origem, foi caracterizado como uma “profissão feminina” (SILVA, K., 2011). Segundo a estudiosa, por muito tempo a profissão de pedagoga esteve associada à realização dos “serviços domésticos”, visto que suas atividades eram consideradas como o “cuidar das crianças”, trabalho semelhante aquele realizado pelas mulheres em seu lar.

Por outro lado, à frente das coordenações dos cursos técnicos predominam coordenadores do sexo masculino, sendo 03 (três) do total de 04 (quatro). Há apenas uma coordenadora do sexo feminino, que assumiu no início do ano letivo/2016, em substituição a um coordenador, do sexo masculino. Muito embora a área técnica tenha sido caracterizada como uma profissão eminentemente masculina, em parte pelos ramos de atividades profissionais e pela natureza das atividades desenvolvidas, percebe-se, atualmente, a crescente inserção das mulheres nessa área. Ressalta-se que as atividades de gestão ainda são, preferencialmente, exercidas por homens, conforme nos mostra o Quadro 1.

No grupo dos docentes, constituído por aqueles da formação geral e da formação técnica, há certo equilíbrio entre os sexos feminino e masculino. Do total de 13 (treze) DFG, 07 (sete) são do sexo feminino e 06 (seis) do sexo masculino. Por sua vez, dos 11 (onze) DFP, 05 são do sexo feminino e 06 (seis) do sexo masculino. A presença da mulher no mercado de trabalho é uma discussão em avanço na sociedade contemporânea, mas que não nos cabe discutir nesse estudo. A intenção era apenas mostrar um pequeno recorte do atual quantitativo de profissionais ligados ao ensino, do sexo feminino e masculino.

No que se refere à faixa etária, todos os sujeitos pesquisados se enquadram na classificação do IBGE (2011) como população adulta, que corresponde entre 20 a 59 anos de idade. A grande maioria possui de 25 a 50 anos de idade, tendo apenas 02 (dois) DFG com mais de 50 anos. Outro aspecto importante relacionado à faixa etária desse grupo diz respeito a sua inserção como população em idade economicamente ativa, que, segundo determina o IBGE (2011), compreende de 15 a 64 anos de idade. Portanto, o *campus* Macapá possui um determinado grupo de profissionais em plena fase de produção e, ainda, com um tempo expressivo de trabalho a ser prestado na instituição.

A formação inicial do grupo sinaliza uma realidade peculiar dos Institutos: profissionais de diferentes modalidades de formação, licenciatura, bacharel e tecnólogo, e variadas áreas do saber, trabalhando em uma instituição de ensino que se propõe a ofertar cursos de formação e qualificação profissional, da educação básica à educação superior.

Também sobre o nível de formação do grupo, verificou-se um índice significativo de profissionais com titulação em mestrado no grupo dos docentes e coordenadores de curso. Ainda nesse grupo, há aqueles que estão em processo de formação em cursos do referido nível, a exemplo tem-se 01 (um) DFG e 03 (três) DFP, bem como outros em curso de doutorado, no caso 02 (dois) coordenadores de curso técnico e 06 (seis) docentes, conforme Quadro 1. No caso dos pedagogos, percebe-se o mesmo interesse visto nos demais grupos em busca de qualificação. Ressalta-se que 01 (um) está em processo de formação em curso de mestrado e 01 (um) já possui o título de mestre, obtido no mesmo programa do qual esta pesquisadora integra. Ressalta-se que

essa realidade observada no *campus* Macapá pode representar melhor atuação desses servidores no exercício de seus cargos e, por consequência, melhores resultados dos serviços prestados à população.

Outro aspecto importante levantado sobre o perfil do grupo participante da pesquisa diz respeito a sua atuação profissional, delimitada da seguinte forma: tempo de exercício da docência, na educação em geral e no IFAP, relacionado aos docentes e coordenadores; tempo de exercício como pedagogo, na educação em geral e no IFAP; bem como a experiência na educação profissional, considerando todo o grupo.

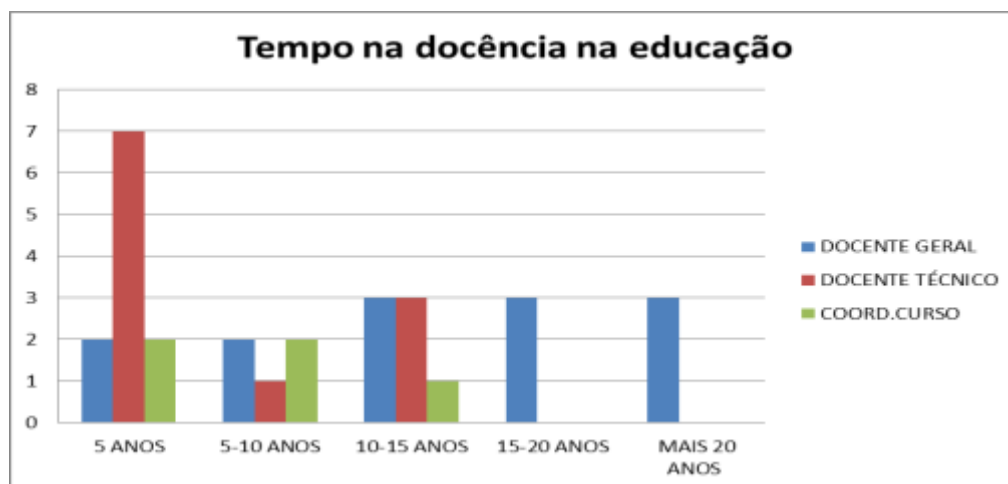


Figura 1 - Tempo de exercício na docência na educação em geral

Fonte: Resultado do questionário e das entrevistas aplicados de março a julho de 2016.

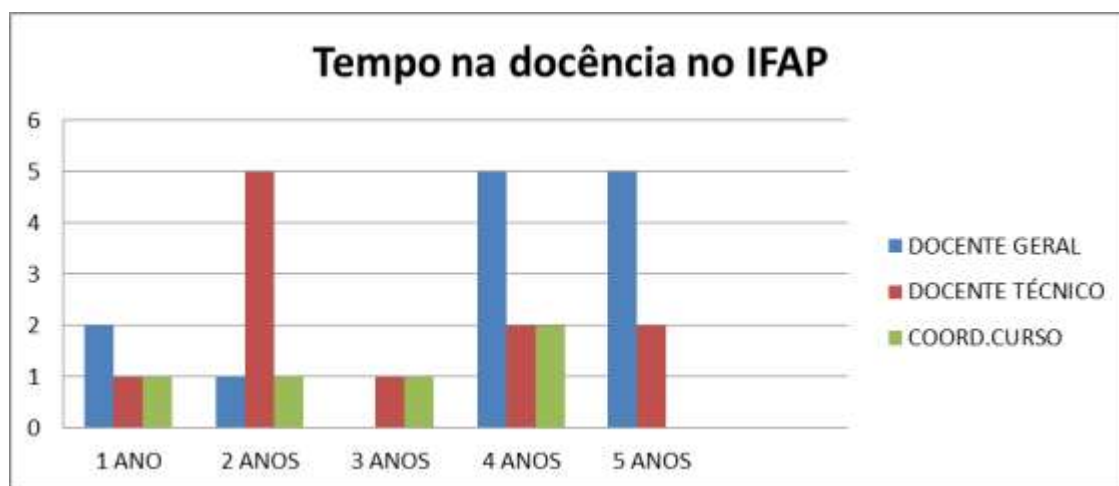


Figura 2 - Tempo de exercício na docência no IFAP

Fonte: Resultado do questionário e das entrevistas aplicados de março a julho de 2016.

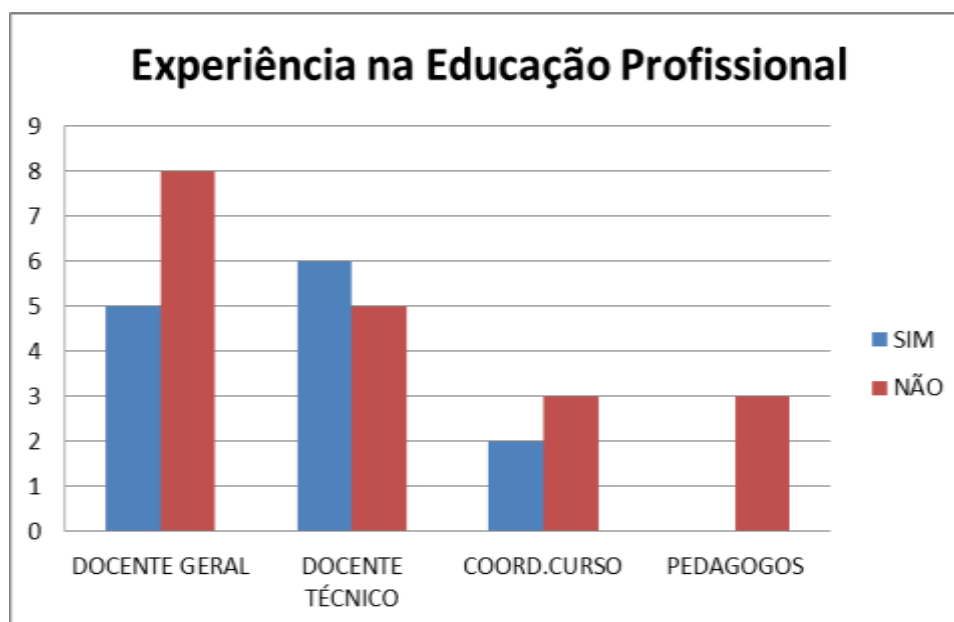


Figura 3 - Experiência na Educação Profissional

Fonte: Resultado do questionário e das entrevistas aplicados de março a julho de 2016.

Quadro 2 - Tempo de exercício no cargo de Pedagogo

TEMPO DE EXERCÍCIO	GRUPO DE PEDAGOGOS (nº = 03)		
	NA EDUCAÇÃO EM GERAL	NO IFAP	RESPONSÁVEL PELO ACOMPANHAMENTO DOS CURSOS TÉCNICOS
Até 5 anos	01	02	03
5 a 10 anos	01	01	-
10 a 15 anos	01	-	-
Total	03	03	03

Fonte: Resultado das entrevistas aplicadas de maio a julho de 2016.

Nas Figuras 1 e 2 verifica-se que os DFG se sobressaem em relação ao tempo de exercício na docência, comparado aos DFP e aos CCT: 09 (nove) DFG têm mais de 10 (dez) anos de docência na educação (Figura 1); 10 (dez) DFG têm mais de 04 (quatro) anos lecionando no IFAP (Figura 2). Os DFP são os que têm menos tempo de magistério, sendo a maioria, 07 (sete), com até 05 (cinco) anos exercendo a docência em geral (Figura 1); 05 (cinco) DFP com apenas 02 (dois) anos em atuação no IFAP (Figura 2). Um indicador relevante sobre os 03 (três) grupos, DFG, DFP E CCT, refere-se à experiência na educação profissional, anterior ao ingresso no IFAP, conforme mostra a Figura 3. Em cada um dos grupos há um quantitativo de docentes que já trabalhou na educação profissional, um aspecto positivo pela vivência adquirida, que, de algum modo, poderá ser compartilhada com a instituição, corroborando na construção de sua identidade e proposta educativa.

Para Domingues (2014, p.66) a socialização das experiências profissionais docentes concorre para a criação de processos de “formação contínua na escola”, uma das modalidades de formação continuada em evidência no país, que visa “ao desenvolvimento profissional, teórico e prático do educador no próprio contexto do trabalho”. Nesse sentido, a “socialização profissional” representa uma ação importante para o fortalecimento da escola, haja vista favorecer entre os agentes educativos (calouros e veteranos) a troca de saberes, reflexão das práticas desenvolvidas,

construção do trabalho coletivo e, sobretudo, desenvolvimento profissional.

Em se tratando da atuação profissional dos pedagogos, constatou-se que 02 (dois) apresentam mais de 05 (cinco) anos de exercício na área, na educação em geral e um deles com mais tempo de exercício no IFAP, pois está lá desde a sua implantação, em 2010, segundo o Quadro 2. Todavia, essa servidora foi designada para o trabalho de acompanhamento pedagógico dos cursos técnicos há apenas 02 (dois) anos. Os outros dois pedagogos realizam tal trabalho há mais tempo no *campus* Macapá, desde que tomaram posse no respectivo cargo.

Diferentemente dos docentes e coordenadores de curso, nenhum desses pedagogos possuía experiência na educação profissional, conforme mostra a Figura 3. Muito embora a falta de experiência possa representar um aspecto negativo em algumas situações para os pedagogos, por outro lado pode ser positivo pela ausência de preconceitos, ranços e práticas tradicionais particulares dessa modalidade de ensino. Aliado a falta de experiência profissional, os pedagogos destacaram em seu processo de formação inicial a falta de densidade na abordagem dos conhecimentos específicos da educação profissional. Todavia, consideram que os estudos realizados no Curso de Pedagogia, contribuíram para uma formação pedagógica sólida que lhes permite desenvolver as atribuições inerentes ao cargo exercido no IFAP. Dois deles se formaram em universidade federal e uma em instituição privada. Ressaltaram ainda a participação em cursos de qualificação nessa modalidade de ensino, como estratégia para aquisição e aprofundamento de conhecimentos, conforme relatos abaixo:

Considero minha formação inicial satisfatória...O curso de Pedagogia me deu uma base pedagógica sólida, conhecimentos técnicos e pedagógicos da educação de uma forma geral, para atuar como pedagoga. Não tive uma disciplina específica da educação profissional. Foram contemplados alguns assuntos dessa modalidade em algumas disciplinas... Tenho participado de formação continuada sobre a educação profissional, complementando a formação inicial e contribuindo para o desenvolvimento do meu trabalho na instituição (Pedagogo A).

No geral, eu avalio minha formação inicial como satisfatória...Mas lembro que meu curso teve carências... Temas voltados para a educação profissional foram discutidos... como competências, habilidades, mundo do trabalho, mas não de forma satisfatória... faltaram mais estudos sobre essa área. A legislação da educação profissional ficou a desejar.... Tenho participado de cursos sobre educação profissional, alguns ofertados pelo Instituto e outros por conta própria (Pedagogo B).

A graduação foi satisfatória, na área da educação básica, educação infantil e ensino fundamental...Na área da educação profissional e educação de jovens e adultos a formação não foi boa, porque não contemplou estudos sobre essas modalidades de ensino...Tenho participado de cursos na área de educação profissional (Pedagogo C).

Pelo exposto, percebe-se que o curso de graduação dos pedagogos não contemplou alguns pressupostos indicados na Resolução CNE/CP nº 01/2006, em seu art.5º, que trata do perfil profissional do pedagogo, particularmente, os incisos IV, V e IX, já mencionados nesse estudo. Nesse caso, não lhes foi oportunizado estudos relacionados à teoria e prática da educação profissional, sendo imprescindível, nesse

momento, buscá-los, haja vista seu domínio, para uma atuação competente. A busca por formação continuada (Quadro 1) associada às experiências anteriores como pedagoga na área da educação em geral (Quadro 2), bem como o desejo em interagir com seus pares, entre outros fatores, podem minimizar as lacunas apontadas, contribuindo para o bom desempenho profissional das mesmas.

Conforme já mencionado, a formação continuada na escola configura-se em uma das estratégias importantes para o desenvolvimento profissional dos educadores. No caso dos pedagogos, os momentos de formação representam uma via de mão dupla, uma vez que assumem os papéis de agente e sujeito desses processos (DOMINGUES, 2014). São agentes à medida que lhes compete a posição de articulador dos encontros com os docentes, desenvolvendo a tarefa de mediar a “socialização dos conhecimentos profissionais”, numa perspectiva “crítica e reflexiva”. São sujeitos porque o processo de troca de “saberes e experiências profissionais” resultam em novas aprendizagens.

Diante dos dados apresentados, a formação continuada dos docentes do *campus* Macapá constitui-se em espaço profícuo para a atuação dos pedagogos, uma vez que se percebe a necessidade e relevância de estudos e discussões coletivas no referido espaço, seja pelos motivos de falta de experiência profissional por parte de uns ou de troca de experiência por parte de outros.

4.2 Planejamento e Execução das Ações Pedagógicas Voltadas aos Cursos Técnicos

A partir da apresentação do perfil dos pedagogos, dos coordenadores de cursos técnicos e de um grupo de docentes em atuação no *campus* Macapá, segue-se discutindo como esses atores realizam o planejamento e a execução das ações pedagógicas voltadas aos referidos cursos, com ênfase no papel desempenhado pelos pedagogos nesses processos.

Em se tratando dos coordenadores de cursos técnicos, relataram como organizam o ato de planejar as práticas educativas, os sujeitos partícipes e as dificuldades encontradas frente a esse trabalho desenvolvido na coordenação.

Então, as reuniões para planejar e construir as ações do semestre letivo são as reuniões pedagógicas de início de cada semestre, previstas no calendário escolar da instituição. Participam todos os professores, os coordenadores de curso e a parte pedagógica. Os encontros promovidos pela coordenação de curso são as reuniões de colegiado, mais específicas, com os professores da área técnica, não havendo encontros com os professores do núcleo comum... As coordenações são separadas, tem a coordenação do núcleo comum e a coordenação do curso técnico. Não há comunicação entre esses colegiados. No decorrer dos semestres não há um planejamento em conjunto com a coordenação de curso, todos os componentes curriculares e a parte pedagógica, com reuniões específicas para dirimir ações dentro do curso e dentro do período letivo. Mas é uma prática que a gente tem que aplicar no cotidiano da instituição, para que a gente possa realmente fazer algo sair do papel indo para a construção de algo efetivo para o ensino, para os cursos que são ofertados na instituição (CCT4).

Nosso principal planejamento é o calendário escolar, que é feito antes do início de cada ano e são levantadas todas as atividades que irão ocorrer no ano letivo. (CCT2).

Segundo os coordenadores de curso, a prática de planejamento do ensino tem como referência as ações previstas no calendário escolar e os respectivos períodos para sua realização. A partir de então, o planejamento divide-se em duas modalidades: reunião pedagógica e reunião de colegiado. A primeira com data previamente definida no calendário escolar, no início de cada semestre letivo, reúne os principais atores ligados ao ensino. A segunda ocorre ao longo do período letivo, direcionada, prioritariamente, aos professores da área técnica. Cabe destacar que a reunião pedagógica realizada no 1º semestre letivo denomina-se semana pedagógica e dura, em média, 04 (quatro) dias. A reunião promovida no 2º semestre letivo denomina-se encontro pedagógico, cuja duração é de apenas 01 (um) dia.

Evidenciam-se algumas dificuldades no processo de planejar, realizado pelas coordenações de curso técnico. Falta articulação entre as coordenações, os encontros são restritos aos docentes da área técnica e há pouca participação dos pedagogos, elementos que inviabilizam momentos de discussão, reflexão e proposição de forma coletiva e durante o processo. Assim reiteram os demais coordenadores:

Em relação ao planejamento, as discussões, são muito fracionadas, acredito que por conta da dificuldade em relação ao fluxo das informações das atividades que vão ocorrer no período letivo... Em relação ao setor pedagógico e a coordenação de cada curso, não vejo ação, não tem encontros, não tem reuniões, não tem essas diretrizes, encaminhamentos para definir o papel de cada setor... acho que toda gestão tem que conversar entre si, tem que andar no mesmo caminho, todo mundo de forma diferente, mas convergindo para o mesmo ponto, com todos os atores envolvidos e cientes daquele objetivo. (CCT 1).

Atualmente, somos coordenadores para executar trabalhos necessários; é necessário fazer isso, agente faz; é necessário fazer aquilo agente faz; não tem um planejamento em si, isso não ocorre, porque você não senta com a equipe para planejar; cada coordenação vai buscar dentro do seu conhecimento planejar e executar as suas atividades da melhor forma que acredita; nesse contexto, temos um planejamento feito pela coordenação de curso somente com a participação dos professores da área técnica, que os pensamentos são quase iguais... Uma vez ou outra convidamos algum professor de outra área que queira desenvolver algum trabalho com os professores da área técnica do curso; outras vezes o professor se convida. Atualmente, temos a participação das pedagogas nos momentos em que necessitamos de auxílio nos planos de curso ou em alguma situação que envolva a parte pedagógica, por não termos domínio dessa área... A ação do pedagogo ficou mais distante da coordenação; na formatação atual da coordenação de curso sem o pedagogo, a gente perdeu, principalmente, na questão do planejamento e da interação do professor com o ensino e a aprendizagem (CCT2).

O pedagogo chegou a participar de algumas reuniões do colegiado relacionadas à questão da docência e ao comportamento de algumas turmas... Não é comum o pedagogo participar das reuniões do colegiado sobre planejamento. Outras reuniões que a pedagoga participou foram relacionadas à Plano de Curso (CCT 5).

Para melhor compreensão da realidade supracitada segue abaixo o organograma

do *campus* Macapá (figura 4), cujo destaque é a configuração das instâncias de ensino ligadas à educação profissional.

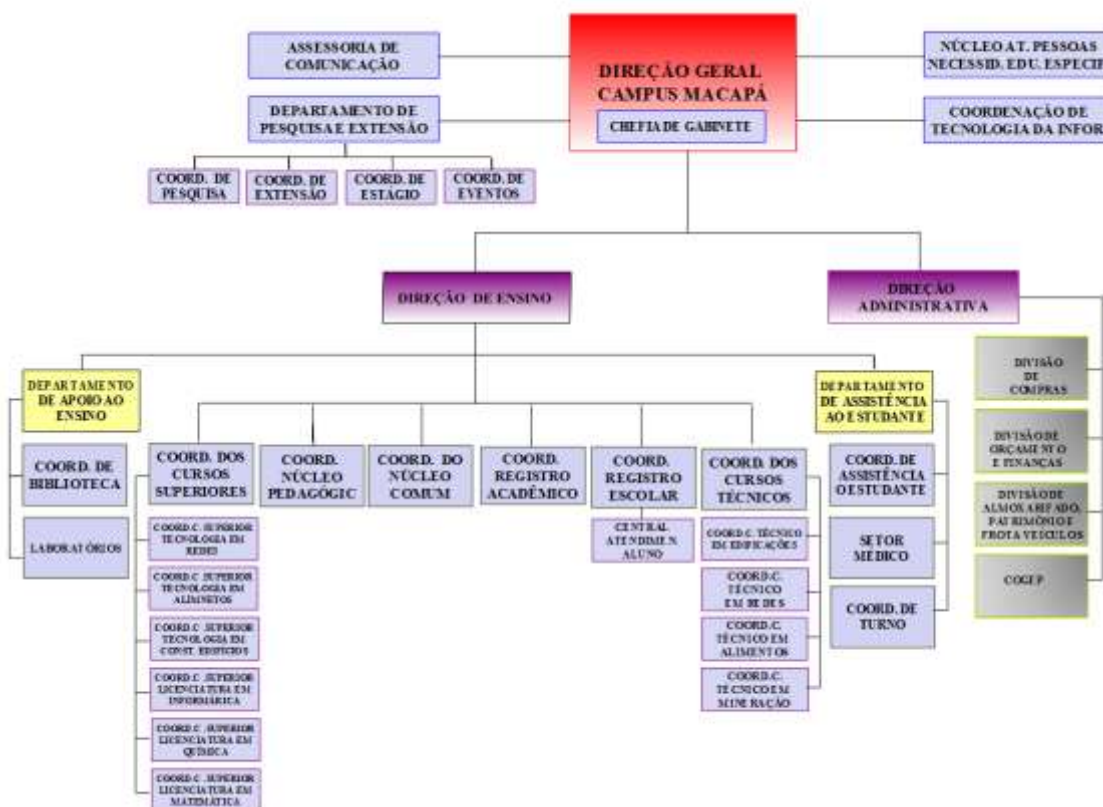


Figura 4 - Organograma do campus Macapá

Fonte: Elicia França, 2016.

Até o encerramento da fase de coleta de dados dessa pesquisa, meados de julho/2016, a Coordenação de Cursos Técnicos e suas respectivas coordenações, assim como a Coordenação do Núcleo Comum eram constituídas pelo coordenador e seus respectivos docentes. Para cada coordenador de curso técnico estão vinculados os docentes da referida área técnica. Ao coordenador do núcleo comum estão vinculados todos os docentes da formação geral. Em razão da carência de servidores técnicos administrativos, tais setores contam com um aluno bolsista³⁹, que a partir das atividades desenvolvidas junto aos coordenadores, colaboram na operacionalização das demandas administrativas.

Na atual estrutura, os pedagogos estão lotados no Núcleo Pedagógico, sob a chefia de um pedagogo, formando um setor específico desses profissionais e que compõe com os demais setores o cerne do ensino. A configuração do Núcleo Pedagógico surgiu no final de 2014, ocasionando mudanças, sobretudo, nas relações de trabalho estabelecidas entre os pedagogos e os coordenadores de cursos técnicos, descritas abaixo:

³⁹ A instituição desenvolve o Programa Formação que se destina a proporcionar ao aluno uma experiência de atividade laboral, que lhe possibilite a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes, necessários ao seu processo de formação. Participam desse Programa os discentes regularmente matriculados nos cursos técnicos de nível médio (integrado, subsequente e proeja) e nos cursos superiores (tecnologias e licenciaturas), na modalidade presencial (Edital nº 05/2016 DAGER/campus Macapá).

Nós tivemos vários cenários na instituição, em relação à lotação do pedagogo. Nos primeiros anos de implantação do campus, o pedagogo estava lotado em uma Coordenação Pedagógica, formada pelos pedagogos e os técnicos em assuntos educacionais/TAE, sob a responsabilidade de uma pedagoga. Depois, se mudou essa configuração... cada coordenador de curso técnico tinha um pedagogo e um TAE para acompanhar efetivamente esse trabalho, porque se entendia a questão do elo, de manter uma relação entre coordenador, pedagogo e TAE, para desenvolver as atividades de forma interligada. Agora há uma nova configuração, a coordenação pedagógica voltou somente com os pedagogos sem as TAEs... com essa separação, cada coordenador fica na sua cabine e a gente não consegue ter mais essa relação de proximidade, de acompanhamento do curso. Às vezes a gente não sabe nem o que está acontecendo no curso, não participamos das decisões e planejamento do colegiado. Quebrou-se o elo com a coordenação de curso e com as TAEs, que foram para a Coordenação de Assistência ao Estudante/CAE. Essa relação do ensino-aprendizagem não conseguimos mais fazer... A gente não sabe como elas estão acompanhando os alunos... não conversamos, não temos reuniões para discutir o que está acontecendo nas turmas. Deveríamos ter essas reuniões, porque às vezes o problema é no professor, às vezes é no aluno e temos que caminhar juntos (Pedagogo A).

É confuso o papel do setor pedagógico, alguns setores estão bem claros, como o setor da CAE, que é direcionado ao atendimento aos alunos. Mas o setor pedagógico não tem essa clareza, não sabemos a quem, como e quando recorrer. Quais são as ações que devo recorrer lá? Será que é somente sobre o papel e a prática do professor em sala de aula? ... a gente ainda fica melindroso de procurar o setor. Tem situações que envolvem o professor da formação geral, então, quem deve resolver: o coordenador do curso, o coordenador do núcleo comum ou o setor pedagógico? A gente não sabe por onde caminhar, qual deve ser o fluxo das informações e o papel de quem nesse contexto (CCT 1).

Existe um gap, um espaço vazio entre as coordenações de curso, técnico e comum, e a coordenação pedagógica, onde todos trabalham de forma descentralizada, cada um fazendo o seu papel dentro das demandas que são repassadas e com muito distanciamento em termos de comunicação entre todos (CCT 4).

Os relatos apontam para a atual estrutura administrativa como um possível fator que não contribui para o estreitamento das relações de trabalho. Há muitos setores, cada um com sua função, atividades e profissionais envolvidos, trabalhando especificamente em suas demandas, mas sem muita articulação entre eles. Além disso, a instituição ainda não disponibilizou à comunidade escolar um regulamento interno que estabeleça o funcionamento dessas instâncias, com a definição de suas finalidades, atribuições, áreas de atuação e servidores⁴⁰. A falta dessa diretriz também repercute na organização e

⁴⁰ Verificou-se a existência da Resolução nº52/2105/CONSUP/IFAP, de 18/12/2015, que aprovou, *ad referendum*, o Regimento Interno dos *campi* Laranjal do Jari e Macapá do IFAP, disponível no site da

desenvolvimento dos trabalhos, pois permite que cada coordenador realize tão somente aquilo que lhe é determinado pela gestão ou aquilo que entende ou julga ser de sua competência, neste último caso, tomando como base seus conhecimentos e experiências profissionais.

Segundo Vasconcelos (2006), a organização fragmentada do trabalho está relacionada diretamente à tendência tecnicista da educação e à origem da supervisão escolar no Brasil, a partir dos anos 70. Torna-se uma maneira de conduzir a escola a partir da separação entre as práticas de concepção e execução, marcando nitidamente os sujeitos e os papéis na instituição, cabendo à equipe diretiva a centralização dos processos decisórios e de planejamento e à grande maioria a reponsabilidade em executar o trabalho. Como desdobramento dessa realidade, o autor alerta para um “processo de desumanização, de alienação, já que é próprio do ser humano uma unidade e não uma separação, entre o pensar e o fazer, o analisar e o decidir, o construir e o usufruir” (VASCONCELOS, 2006, p.33).

No que se refere às pedagogas, percebe-se que as consequências dessa configuração implicaram em perdas, tanto ao nível das relações de trabalho estabelecidas, a exemplo do relacionamento com as TAEs e os coordenadores de curso, quanto ao papel e as respectivas atividades que desempenham frente aos colegiados de curso e à gestão do ensino. Segue o relato dos coordenadores de curso:

...o papel do pedagogo é voltado mais para atividades burocráticas, administrativas, verificando Plano de Aula, Plano de Ensino, diários e não participando efetivamente do processo de construção desse planejamento do ensino dentro do semestre letivo... com isso fica sem muita proximidade com o coordenador de curso, para discutir questões pedagógicas (CCT 4).

Hoje eu vejo o papel do pedagogo voltado para ações administrativas... não o vejo atuante dentro do que eu acredito que é uma ação pedagógica: de acompanhamento do professor, de estar buscando ferramentas para auxiliar o processo ensino-aprendizagem (CCT 1).

Um profissional que está muito voltado para as coisas burocráticas, de ordem administrativa: ficar olhando diário, datas, o verbo que não está adequado para a base tecnológica, o componente já passou e ele fica olhando para aquele diário... Essa percepção que eu tenho que o pedagogo só trata do diário é a mesma dos professores, daí as pessoas dão pouca importância para o setor... gerando a falta de reconhecimento do trabalho das pedagogas (CCT 3).

Esse trabalho e outros são reiterados pelos pedagogos, quando discorreram sobre suas atividades no setor pedagógico:

O nosso trabalho envolve mais questões burocráticas e até operacionais Nos limitamos muito à análise do diário e plano de

instituição. Contudo, não se encontrou o documento referente ao Regimento Interno. Cabe destacar que em abril/2016 o Conselho Superior/CONSUP aprovou o novo Estatuto do IFAP e, em setembro/2016, o Regimento Geral. Ambos são referência para elaboração do Regimento Interno dos *campi*. Ainda em setembro/2016 o CONSUP aprovou a revisão do PDI 2014-2018, Resolução nº041/2016 de 05/09/2016, que estabelece um novo organograma do IFAP e dos *campi*, incluindo o *campus* Macapá.

ensino. Isso requer muito tempo, a questão de verificar os dias que o professor ministrou aula se o registro no diário está coincidindo com o que está no registro do ponto hora-aula; os conteúdos que ele está trabalhando em sala de aula comparando ao plano de aula... o quadro de pessoal está reduzido... saíram algumas pedagogas, sobrecarregando o acompanhamento de vários cursos e várias turmas para um profissional. Isso... vai dificultando para uma atuação focada nas funções de planejamento e formação continuada com os professores. Não que não aconteçam essas atividades, mas ainda de forma limitada (Pedagogo A).

Auxílio aos professores no dia a dia nas suas dúvidas ou dificuldades em relação às metodologias, ao diário ou algo relacionado à sala de aula... Participo de reuniões de pais, quando as turmas apresentam dificuldades com relação à aprendizagem ou comportamento... Realizo assessoramento pedagógico aos professores... outras atividades que considero muito burocráticas e que tomam muito nosso tempo: conferência da carga horária mensal ministrada por cada professor em seu respectivo componente curricular e elaboração de relatório, para encaminhamento às coordenações; análise dos diários de classe de cada turma... Também fazemos atividades operacionais como elaborar e cortar bilhetes para os pais sobre aulas de reposição, eventos... (Pedagogo C).

Diante das coordenações de curso, depreende-se que o papel do pedagogo está centrado na execução de atividades pedagógicas, de natureza administrativa, envolvendo a análise dos instrumentos de trabalho docente, controle da carga horária destes, elaboração de relatórios e informativos aos pais. Pressupõe-se que essa realidade se agrava pela carência de profissionais no setor, conforme aponta a pedagoga A, mas, sobretudo, pela pouca participação das mesmas nos momentos de planejamento feitos pelos colegiados de curso, conforme mencionados anteriormente pelos CCT 2, CCT 4 e CCT 5. Da mesma forma, como ocorre sua participação no planejamento realizado em nível macro do ensino. A esse respeito, segue a opinião das pedagogas:

Nossa participação está muito reduzida, limitada, estamos mais na execução.

Os gestores, os diretores e os coordenadores pensam lá em cima e chega tudo pronto para o setor pedagógico, para nós pedagogos executarmos. Muitos trabalhos são feitos por comissões... Muitas vezes ficamos a margem desse processo e não temos conhecimento das comissões... Têm as reuniões de colegiado dos cursos técnicos que dificilmente nos chamam... na semana pedagógica e no encontro pedagógico... participamos mais da execução, com informações aos professores... prazos para entrega dos planejamentos, a questão dos diários (como vai funcionar), os eventos que vão acontecer, as questões do dia a dia. Somente os assessoramentos pedagógicos são planejados e executados por nós... são encontros com os professores, os coordenadores de curso não participam efetivamente. Realizamos somente dois nesse primeiro semestre... discutimos temas ligados ao trabalho docente: planejamento e diário de classe (Pedagogo A).

Sinto falta da nossa participação nas discussões e planejamento promovidos pela gestão. Faltam informações, muitas coisas

aconteciam, eventos, ações... e eu não sabia... O planejamento vem da gestão maior, direção de ensino e repassa todas as demandas para os setores competentes. Baseado nessas informações, o setor pedagógico se planeja e faz suas contribuições. Tiveram momentos em que o setor teve uma autonomia mais limitada e momentos com autonomia mais crescente. No começo da estruturação do setor, final de 2014, houve uma participação efetiva das pedagogas, uma integração maior no setor. Fazíamos planejamento, discussões, verificávamos o que tinha e dizíamos “a gente vai fazer isso de acordo com o calendário, nesse mês tem isso, vamos ver o que a gente pode fazer”. Dependendo da pauta participavam outras pessoas. Se fosse algo restrito ao setor participavam apenas as pedagogas... a frequência dessas reuniões, ficou estipulado o começo do mês (Pedagogo B).

Não temos uma participação ativa e direta no processo de construção das ações pedagógicas, dos documentos e algumas atividades do campus... Muitas vezes ficamos sabendo das mudanças por terceiros, colegas de trabalho, professores, coordenadores e pais. Nossa participação está mais restrita à execução, à questão operacional. Em vez de nos reunirmos mais para planejar, propor, nós perdemos muito tempo fazendo atividades burocráticas e operacionais... Dificilmente, chamam a pedagoga e os demais professores da formação geral para fazer parte da reunião de colegiado, para contribuir (Pedagogo C).

No contexto geral do processo de delineamento das ações pedagógicas referentes aos cursos técnicos, reserva-se aos pedagogos um papel operacional, de agente executor das ações concebidas pelos gestores, ocupando-se, prioritariamente, das questões técnicas ligadas ao ensino. Entre os reflexos desse cenário os pedagogos destacam: o acesso limitado às informações havendo, em alguns momentos, o seu desconhecimento; o comprometimento da autonomia do setor, que oscila entre períodos com maior e menor atuação do grupo em ações inerentes ao planejamento que, por sua vez, interfere na própria integração entre os pedagogos e entres estes e os outros profissionais.

Essa atuação dos pedagogos está arraigada na origem da supervisão escolar que, conforme afirma Vasconcelos (2006), trouxe para o interior da escola “a divisão social do trabalho no campo pedagógico”. Nesse sentido, Almeida e Soares (2010) destacam que à supervisão competia o papel de “garantir a execução do que foi planejado” por meio do controle das atividades realizadas pelos professores. Lima (2013) ressalta seu caráter de “assistência técnica”, cuja prática abrangia os “aspectos burocráticos do ensino”, com prevalência de ações voltadas para os procedimentos, os meios sem a compreensão dos fins e da classe social a quem atendia. Uma realidade ainda muito presente nas escolas do país e que se assemelha, em muitos aspectos, ao contexto vivido pelos pedagogos no *campus* Macapá. No cenário geral da educação, tal realidade justifica alguns conflitos existentes entre professores e pedagogos, como resistência ao acompanhamento técnico-pedagógico, disputa de poder e espaço, falta de diálogo e trabalho coletivo.

De maneira específica, a posição ocupada pelos pedagogos interfere diretamente no trabalho desenvolvido junto ao corpo docente. É interessante a percepção dos professores a respeito dos encontros promovidos pela equipe pedagógica: as reuniões pedagógicas, voltadas para o planejamento do processo ensino-aprendizagem e o assessoramento pedagógico, momento de discussão de temáticas relacionadas às práticas docentes, previsto no calendário escolar/2016 para acontecer uma vez a cada mês. Procurou-se saber os assuntos discutidos, a opinião sobre a quantidade de

encontros durante o ano e se contribuem para melhoria da atuação docente, bem como das práticas pedagógicas efetivadas na educação profissional.

No que concerne aos assuntos abordados, 75% do total de professores apontaram discussões acerca do processo ensino-aprendizagem, planejamento e avaliação, com foco nos seguintes aspectos:

Preenchimento de diário, datas de entrega, avisos em geral... dificuldades do professor em elaborar o plano de aula e ensino (DFP 1).

Apenas assuntos relacionados a cobranças e suporte para preenchimento de documentos (DFP 10).

...somente os planos de ensino, de aula, cadernetas e calendário. Por isso ninguém gosta dos encontros, porque sempre se escuta as mesmas coisas... (DFP 7).

Desempenho, comportamento e frequência dos discentes, etc. (DFP 6)

A cada encontro é discutido um assunto escolhido pela equipe pedagógica, como exemplo... diário online, planos de ensino, planos de aula... (DFG 7).

Os resultados acima sinalizam a preocupação da equipe pedagógica em torno de temas relevantes do ensino. Contudo, percebe-se a abordagem de questões específicas e, de forma repetitiva, elementos importantes que serviram como subsídios para compreensão dos dados obtidos nas duas perguntas a seguir.

Sobre a quantidade dessas reuniões, 58,3% do grupo de professores responderam que são suficientes e 41,7% que não são suficientes. Eis algumas justificativas favoráveis:

É um número suficiente, pois os professores podem traçar um canal de comunicação via internet para complementarem o que foi acordado em reunião originária (DFG 3).

Acredito que a frequência deveria ser mais se houvesse a proposta da integração entre as disciplinas dos cursos técnicos e as melhores formas de articular o conhecimento (DFG 5).

Se o papel for apenas discutir e apresentar sugestões é o suficiente. Haveria necessidade de mais tempo se realmente houvesse acompanhamento (DFP 1).

É suficiente se for aproveitado da melhor forma possível, principalmente, em relação ao aproveitamento do tempo (DFP 3).

Por sua vez, aqueles que discordaram da quantidade de encontros, explicam:

Na verdade, não é uma questão de tempo cronológico, mas de como as atividades são desenvolvidas. Fica muito no aspecto teórico,

difícilmente resolvermos de forma prática alguma demanda que nós professores levamos (DFG 6).

Discutir apenas no início e fim do semestre faz com que aconteça apenas a informação e no final a coleta de resultados, não acontece o acompanhamento das ações (DFP 10).

Outros encontros seriam interessantes para acompanhar, junto com o professor, o rendimento, comportamento, desempenho, entre outros, das turmas para que sejam feitas ações que melhorem a aprendizagem do aluno e o ensino do professor (DFP 11).

Em termos quantitativos, o resultado expressa uma diferença de opiniões: a maioria acredita ser suficiente a frequência com que ocorrem as reuniões ao longo do ano, possivelmente porque os assuntos tratados não despertem mais o interesse e a vontade dos professores em discuti-los. Cabe enfatizar a resposta do DFG 3, que sugere o contato via internet como mais uma opção de comunicação, tendo em vista a continuidade dos assuntos abordados nas reuniões. Ideia que provavelmente está relacionada aos objetivos e temas desses encontros que, dada sua natureza, poderiam ser tratados de forma não presencial.

Qualitativamente, percebe-se em grande parte das respostas um descontentamento referente aos objetivos dessas reuniões: discutir sobre os aspectos técnicos do ensino e as demandas, informar prazos, apresentar resultados. Nesse sentido, tais docentes manifestam o desejo de mais encontros, desde que sua finalidade seja o acompanhamento das ações desenvolvidas pelos professores e alunos, oportunizando ao grupo a discussão das questões pedagógicas que envolvem o ensino e a aprendizagem, assim como a proposição de ações reais e potencialmente efetivas. Com afirmação de Rangel (2013, p.58), é uma função inerente à prática supervisora promover oportunidades de estudos coletivos sobre as questões didáticas e curriculares, contemplando tanto “conteúdos específicos quanto os que ampliam e aprofundam bases, encaminhamentos e concepções do ato educativo de ensinar e aprender”. Segundo a autora, são momentos de “formação em serviço”, coordenados pelo supervisor pedagógico, com o objetivo de viabilizar aos docentes momentos coletivos para “ler, debater, avaliar, reelaborar conceitos e práticas” (Rangel, 2013, p.67). Ideia que se alinha à proposta de Domingues (2014).

Quanto à repercussão das reuniões para melhoria das práticas pedagógicas, 66,7% do total de docentes respondeu positivamente, confirmando a contribuição de tais encontros. Destaca-se que desse universo, 03 (três) professores responderam à pergunta, mas não justificaram. Esse índice demonstra um alinhamento com os dados supracitados, sobretudo, aqueles que mostram a maioria do grupo satisfeito com a quantidade de reuniões pedagógicas. Seguem algumas opiniões:

Através desses encontros tenho percebido que o planejamento docente faz toda a diferença no aprendizado dos alunos (DFG 2)

Pois a orientação adquirida pela experiência da equipe pedagógica possibilita uma visão mais ampla de como agir em determinados casos em sala de aula, no preenchimento correto do diário, na elaboração correta do plano de aula e plano de ensino, nas diversas estratégias de ensino-aprendizagem que podem ser utilizadas, etc... (DFG 7).

Sempre melhoram, pois a partir das discussões sempre é possível melhorar ou encontrar uma resolução de problema/resolução (DFG 13).

Pois sempre é compartilhado as boas experiências dos outros colegas e podemos usar nas nossas turmas (DFP 8).

As proposições afirmativas revelam o reconhecimento dos encontros coletivos como momentos importantes de interação entre os profissionais do ensino, nos quais é possível socializar experiências, pensar novas estratégias e, principalmente, aperfeiçoar o uso dos instrumentos de trabalho docente. Porém, os demais professores, representando um universo de 33,3%, consideram que tais encontros não contribuem em sua prática docente, tendo em vista os seguintes aspectos:

Na minha opinião, geralmente os encontros não são produtivos, muito se discute, se teoriza, mas a prática não é sistematizada, não se definem ações concretas a serem de fato executadas (DFG 1).

Acredito que o fato de não colocar questões práticas para nós professores. Não assistimos a filmes, não lemos textos que possam colaborar com nossa formação e atuação, por exemplo (DFG 6).

Acredito que o preenchimento desses documentos é obrigação dos professores já saberem e a educação requer metodologias novas. No entanto, perdemos tempo discutindo o óbvio e não temos reunião com novas tendências metodológicas, grupos de estudo com aplicação de métodos didáticos adequados ao ensino, e ações que possibilitem o professor a mudar práticas tradicionais e sua relação com aluno. Enfim algo que contribua nesse sentido é importante (DFG 8).

Para a minha atuação como docente não, contribuem para que eu coloque em dia a entrega dos meus documentos, mas a forma como eu executo estes documentos não é acompanhada da forma que eu gostaria. Gostaria de uma reunião onde pegassem os nossos planos de aula e ensino, no meio do bimestre, e fosse perguntado: "professora como foi a execução desta atividade, deu certo? A senhora acha que deve mudar a metodologia? Com que disciplinas poderíamos desenvolver projeto integrado?"

E assim nós íamos construir um ensino melhor (DFP 10).

As repostas acima reiteram as críticas de alguns docentes apontadas em análises anteriores sobre as reuniões pedagógicas: a redundância dos temas discutidos, a necessidade e expectativa de outros encontros, com objetivos e discussões diferentes do que têm sido propostos. Da mesma forma, se coadunam com as críticas evidenciadas pelos coordenadores de curso e os próprios pedagogos a respeito de sua participação no planejamento e execução das ações pedagógicas dos cursos técnicos. É notório o desejo desses atores por outra atuação dos pedagogos frente a esses momentos, que ultrapasse os limites de um trabalho voltado eminentemente para as questões técnicas do ensino.

No contexto em que se insere o IFAP, almeja-se que os pedagogos desenvolvam uma nova postura, alinhada às discussões ora propostas nesse estudo: articuladores do trabalho pedagógico, responsáveis em promover o diálogo coletivo e propositivo acerca das atuais práticas educativas, em busca de novas maneiras de ensinar e aprender.

Principalmente sob a perspectiva da integração entre áreas do conhecimento, da contextualização e do maior estreitamento entre teoria e prática, questões que perpassam o trabalho do pedagogo e podem ser pensadas e construídas com sua colaboração. Além disso, constituem requisitos indispensáveis no processo de formação dos educandos da educação profissional. Trata-se, portanto, de outra prática profissional que tem como objeto de trabalho a totalidade das ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar e como função sua articulação e organização, a partir de estratégias coletivas de trabalho.

4.3 Relacionamento entre Pedagogos, Professores e Coordenadores de Curso

Outro aspecto importante para a compreensão do objeto investigado nesse trabalho diz respeito ao nível de relacionamento existente entre pedagogos, coordenadores de curso técnico e docentes. Na tentativa de esclarecer melhor essa questão, far-se-á uma discussão sobre a forma como interagem, haja vista o trabalho que esses sujeitos realizam. Assim, outros indicativos serão abordados, tais como: as situações que recorrem ao pedagogo e as atividades que o pedagogo deveria desenvolver; dificuldades para exercer a docência e estratégias para superá-las.

Do ponto de vista dos coordenadores de curso, todos afirmaram ter um bom relacionamento com os pedagogos, conforme respostas abaixo:

é uma relação amistosa, não há encontros com muita frequência, há menos interação. Somos ilhas, estamos muito distantes (CCT 2).

...uma relação muito boa com as pedagogas... Temos nos encontrado... para tratarmos de assuntos relacionados às turmas (CCT 3).

é uma relação muito boa, tenho uma boa amizade com elas e a gente trabalha em conjunto, tentando resolver as demandas que me são repassadas... (CCT 5).

Por outro lado, percebe-se que há um distanciamento demarcado de forma clara pelo CCT 2, visto que se encontram esporadicamente para tratar de assuntos específicos, segundo o CCT 3, e solucionar demandas, afirma o CCT 5. Essa realidade também é evidenciada pelos pedagogos, conforme segue:

...a relação com os coordenadores é amistosa, não tem atritos... funciona mais se nós pedagogas formos até eles, solicitar, pedir que ele nos passe informações... o coordenador não vai lá com a gente diariamente sentar para compartilhar o que está acontecendo com o curso ou para planejar. É uma relação de via única, onde eles ficam mais na espera do pedagogo e sempre considerando que o pedagogo pode resolver tudo... Uma relação muito distante, não há esse estreitamento de trabalho (Pedagogo A).

Tal distanciamento pode ser justificado em decorrência das situações expostas anteriormente, uma delas, a falta de encontros coletivos para planejamento e discussão de ações pedagógicas durante o ano escolar. Outro aspecto que pode contribuir para esse afastamento está relacionado à visão que se tem do trabalho dos pedagogos, segundo relata o CCT 4:

vejo algumas pessoas com certo preconceito com as questões pedagógicas... se sentem acuadas em ter que elaborar, planejar... Não é um preconceito ao profissional, mas como eles enxergam o papel do pedagogo dentro da instituição. Às vezes os professores têm a visão que o papel do pedagogo é somente trabalhar com a parte burocrática de verificação de planos, de diários... tudo isso faz parte do processo de construção... (CCT 4).

Pelo relato, infere-se que a percepção dos coordenadores de curso e professores a respeito do trabalho dos pedagogos volta-se para o desenvolvimento de ações burocráticas, rígidas e com o objetivo de cumprir procedimentos institucionais. Consequentemente, manifestam certa resistência e desinteresse em aproximar-se dos pedagogos para tratar de assuntos pedagógicos. Medina (2003, p.29) destaca que essa concepção linear e controladora de supervisão não cabe no atual contexto histórico e em seu lugar deve ser construída a concepção de supervisão “como ação de um fazer coletivo envolvendo reação”, balizada pela “prática cotidiana da escola” e suas relações com o meio político e social no qual se insere, visando à projeção de ações pensadas e decididas pela comunidade escolar.

Dentre as situações apontadas pelos coordenadores como aquelas que os levam a procurar o pedagogo, predominou a questão do apoio às demandas entre professor e alunos, seguida da elaboração do plano de curso e ações de natureza administrativa, expressas a seguir:

A questão do conflito entre aluno e professor é uma situação que procuro a pedagoga... é uma profissional mais capacitada, tem um outro olhar para entender o caso e propor soluções. Nas situações de esclarecimentos sobre a situação das turmas... quando temos que redigir recado para os pais de atividades no contraturno, marcar prova e aula (CCT 3).

...situações em sala de aula que envolvem o comportamento de professores e alunos e metodologias de ensino... trabalho de elaboração e avaliação dos planos de curso, sinto mais a necessidade do acompanhamento na parte da formação geral e na estruturação do ementário... a questão de diário sobre sua formatação... Elas estão cada vez mais “krikri” com relação aos Planos, diários e provas, elas fazem essa parte de análise e orientação desses instrumentos... a gente da área técnica não gosta muito do trabalho delas, acha ruim. Mas... é positivo, porque tudo tende a ficar mais organizado, explicadinho, tem que seguir.... Isso é chato, mas é positivo, pois nos ajuda a desenvolver o nosso trabalho (CCT 5).

Os dados acima reiteram a existência de uma relação superficial, restrita ao tratamento de questões pontuais. Portanto, há pouco diálogo e trabalho em grupo sobre os demais aspectos da prática educativa. Ressalta-se na fala do CCT 5 o grau de exigência dos pedagogos em termos de elaboração dos instrumentos de trabalho docente, aspecto que reforça a visão destes sobre o trabalho das mesmas.

Boas (2011) destaca que a prática da supervisão se efetiva sobre as pessoas que integram o espaço escolar, seja como agentes promovendo direta e indiretamente o ensino ou como sujeitos construindo aprendizagens. Isso a configura como “uma atividade essencialmente cooperativa”, na qual o êxito de suas ações dependerá, em grande parte, do nível de interação e relacionamento entre esses atores. Assim, articular

e integrar as pessoas envolvidas nesse processo é muito mais importante que planejar e definir ações, pois “é dividindo tarefas por todos e somando os esforços de cada um que se diminui o dispêndio de energias e se multiplica o resultado final” (BOAS, 2011, p.87).

Apesar da pouca integração entre coordenadores de curso e pedagogos, cabe pontuar o reconhecimento por parte dos CCT 5 e CCT 3, bem como pelos demais, quanto à competência dos pedagogos como profissionais qualificados para a organização das ações pedagógicas. Isso pode contribuir para o estreitamento da relação, que já é amistosa, ampliando as possibilidades de diálogo e trabalho entre esses sujeitos. Sob essa ótica, os coordenadores de curso sinalizam como atividades que os pedagogos deveriam desenvolver:

... atuar mais na organização das questões ligadas ao ensino... fazer o link entre o professor e o aluno... Vejo o professor muito solto, o nó muito solto; a equipe da pedagogia poderia apertar mais esse nó, trazer o professor para mais perto do ensino, do instituto, isso iria melhorar o ensino... (CCT 2).

... deveria ser feita pelas pedagogas um curso de formação de curta duração para o professor que está chegando à instituição... discutir com os professores sobre o ensino, as metodologias de ensino, as diversas maneiras de transmitir o conhecimento para os diversos públicos que a instituição atende... O professor muito novo não entende isso... (CCT 3).

... fazer a ponte ligando a construção do planejamento estrutural do ensino da instituição, do planejamento geral do ensino de cada curso... ao planejamento em conjunto dos componentes curriculares dos núcleos técnico e comum... aumentar a participação nesse processo, para que as ações sejam realmente efetivadas... Discutir mais sobre as questões pedagógicas... ao longo do ano e não somente no início e final do semestre, que torna... burocrático e administrativo... (CCT 4).

As respostas revelam a compreensão dos coordenadores de curso sobre a importância dos pedagogos no espaço escolar, atuando, principalmente, no direcionamento dos aspectos pedagógicos: no planejamento do ensino realizado nas várias instâncias (gestão, coordenações de curso e colegiados); no acompanhamento do trabalho do professor, voltado para orientação de suas práticas de ensino; na oferta de formação continuada para os docentes. Ideia que se coaduna à proposta de Almeida e Soares (2010, p.40) como cerne do trabalho desse profissional: “coordenar as ações necessárias para a garantia da efetivação do processo ensino-aprendizagem”, cujas dimensões abrangem “a formação continuada, o planejamento escolar, a avaliação e a gestão democrática” (ALMEIDA; SOARES, 2010, p.57).

Interessante pontuar que tal entendimento revela-se contraditório às práticas efetivadas por esses profissionais no cotidiano do *campus* Macapá, conforme demonstram as análises aqui expostas. Mas que precisa ser transformado por eles e pelos demais, tendo em vista ações coletivas e efetivas em prol da qualidade do processo educativo.

Da mesma forma que os coordenadores de curso, os docentes afirmaram a existência de uma relação cordial e respeitosa com os pedagogos, que se estabelece mediante demandas específicas do cotidiano, assim expressas:

Saudável ao que diz respeito ao campo profissional. Sempre atentos e disponíveis quando necessário (DFG 3).

Uma boa relação... nosso contato é de forma esporádica e sempre nos atende as demandas que a procuro... (DFG 6).

Tranquila, atendem com a maior cordialidade, nunca se eximem em atender e são bem disponíveis, ajudam sempre a resolver os problemas que lhes competem (DFG 8).

Uma relação um pouco distante, com pouca orientação e/ou sugestão. Em fim, uma relação pouco produtiva (DFP 6).

Os relatos acima expõem dois aspectos importantes dessa relação. Por um lado, a disponibilidade e presteza dos pedagogos em atender as solicitações dos docentes e prestar-lhes orientação, quando requisitados; bem como o interesse de alguns professores em buscá-los e ouvi-los. Isso é comprovado pelos próprios pedagogos:

Temos uma relação de trabalho tranquila... os professores ouvem as considerações e sugestões, aceitam, são bem receptivos e até agradecem. Alguns dizem: “não sabia que funcionava assim, tô aprendendo com você”; “a vida toda eu fiz isso aqui e nunca ninguém me disse que não era dessa forma”. Isso é até gratificante, agente vê que tem um retorno do nosso trabalho (Pedagogo A).

Pressupõe-se, por parte dos pedagogos, à vontade em colaborar e o compromisso com seu trabalho. Por parte de alguns docentes, o reconhecimento desse profissional como parceiro de trabalho, que tem contribuições pertinentes e relevantes para o processo educativo. Para Boas (2011, p.81), as bases para uma boa relação de trabalho entre esses sujeitos estão, sobretudo, em suas competências pessoais, relacionadas à “seriedade de propósitos e o respeito ao outro”, que articuladas as suas competências profissionais irão possibilitar a organização e o desenvolvimento dos trabalhos.

De outro lado, há certo distanciamento entre esses sujeitos, apontado pelo DFP 6, uma vez que não se encontram com frequência, destaca a DFG 6, somente em circunstâncias necessárias, segundo os DFG 3 e DFG 8. Os pedagogos ratificam essa realidade:

Nos encontramos no setor e nas reuniões de assessoramento pedagógico... no dia a dia estamos no setor à disposição, mas não há muito essa prática deles nos procurar ou nós procurarmos ele... não existe essa proximidade... falta melhorar essa cultura, nos aproximar, trocar ideias, contribuir um com o trabalho do outro... (Pedagogo C).

Da mesma forma, como constatado no relato dos coordenadores de curso, os pedagogos apontam a visão que se tem do seu trabalho, como um dos elementos que corroboram para o distanciamento entre os sujeitos educativos:

...aqui no IFAP está faltando melhorar essa visão que ainda permanece em alguns sobre o pedagogo e seu trabalho... prevalece a antiga visão de supervisor, como controlador, fiscalizador... e isso atrapalha...embora procuremos ter outra postura... É como se fosse uma barreira, impedindo que os coordenadores e professores se cheguem a nós, para que possamos ajudá-los... a estrutura

organizacional do *campus* acaba contribuindo também para essa visão, principalmente quando não promove a articulação e o acompanhamento, favorecendo a fragmentação do nosso trabalho (Pedagogo C).

Possivelmente, esse distanciamento contribua para uma relação com resultados pouco expressivos no contexto escolar, conforme sinaliza o DFP 6 e o pedagogo C. E sua origem pode estar relacionada a configuração dos setores que compõem o ensino, evidenciado pelo pedagogo C, assim como pelos demais pedagogos e os coordenadores de curso, em outros relatos.

No levantamento de mais indicadores sobre essa relação, os docentes apontaram as situações que os levam a recorrer aos pedagogos e a frequência com que se encontram. Por outro lado, apontaram, segundo sua compreensão, as atividades que os pedagogos deveriam desenvolver, como profissionais responsáveis pelas questões pedagógicas dos cursos técnicos. No que concerne ao primeiro aspecto, eis alguns relatos:

Situações referentes à elaboração dos planos de trabalho, ensino e aula, no início de cada ano letivo (DFG 4).

Sempre quando há uma necessidade: agendar prova, impressão, comunicar alguma situação em sala com alunos, diário (DFG 6).

... quando estou com dúvidas como devo proceder em determinados assuntos para lecionar (DFG 7).

Só... quando tenho algum problema de desrespeito e indisciplina do aluno com o professor (DFP 9).

Segundo os dados acima, os docentes recorrem aos pedagogos, prioritariamente, para tratar de questões técnicas do ensino, entre elas: preenchimento e entrega dos planos de ensino, de aula e do diário de classe, bem como agendamento das avaliações. As questões pedagógicas aparecem em menor frequência, relacionadas às orientações metodológicas do fazer docente, assim como ao comportamento dos alunos em sala de aula. São situações corriqueiras, sendo que a maioria delas envolve pouca complexidade e acontecem eventualmente, resultando em encontros esporádicos entre pedagogos e professores.

De acordo com Pinto (2011, p.153), o elemento central do trabalho pedagógico é o processo ensino-aprendizagem, por isso destaca como atuação mais importante dos pedagogos, “prestar assistência pedagógico-didática aos professores”. Nessa linha de raciocínio, Libâneo (2007, p.61) explicita que cabe ao pedagogo “ajudar aos professores no aprimoramento do seu desempenho em sala de aula..., na análise e compreensão das situações de ensino”, promovendo um diálogo “entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula”. Sob esse prisma, pedagogos e professores compreendem que suas atividades são interdependentes, indissociáveis, que necessitam da parceria e colaboração entre eles, compartilhando seus conhecimentos e experiências profissionais, a favor do ensino e da aprendizagem. Para Medina (2003) significa colocar o pedagogo como “parceiro político-pedagógico do professor”, aquele que problematiza, acompanha, discute, orienta as ações deste, para a construção de novas ideias e práticas, mais apropriadas ao desenvolvimento das potencialidades formativas dos alunos.

Numa outra perspectiva, das atividades que os pedagogos deveriam desenvolver, os docentes apontam para aquilo que determina o trabalho do pedagogo: a organização das práticas educativas. Destaca-se o relato da DFG 8 que expressa, de forma clara e objetiva, as principais ações do pedagogo no espaço escolar, se assemelhando à ideia apresentada pelos coordenadores de curso.

Promover o diálogo entre gestão, professores, pais e alunos. Promover oportunidade de trabalho coletivo para construção permanente da prática docente e revisão do PPP; acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos junto aos professores; assumir o trabalho de formação continuada e garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica e aprofundamento das teorias da educação; auxiliar o professor na organização de sua rotina de trabalho... (DFG 8).

Como afirma Pinto (2011, p.151), tais práticas englobam as atividades escolares que ocorrem dentro e fora de sala de aula, realizadas por professores, alunos e demais funcionários da instituição, cuja coordenação é competência do pedagogo. Nesse sentido, a atuação do pedagogo envolve a “totalidade do trabalho desenvolvido na escola” e se realiza junto aos atores inseridos nesse espaço, a partir de sua mobilização para ações coletivas de trabalho, tendo como referencial o projeto pedagógico da instituição.

Notadamente, uma atuação inquestionável e relevante diante dos desafios e problemas que se colocam no processo de (re)construção e execução da proposta educativa do IFAP, a qual deve “agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes”, mediatizados por ações de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008, p.28). Entretanto, as atividades apontadas pela DFG 8 estão num campo teórico, vinculados aos desejos e as expectativas dos docentes em relação à prática dos pedagogos. No cotidiano desses atores se efetivam ações fragmentadas, desarticuladas e pontuais que, para os professores, refletem em dificuldades no processo de elaboração e execução de suas ações.

A esse respeito os docentes apontaram como principais dificuldades aspectos pedagógicos ligados ao ensino, como o currículo, no sentido da falta de integração entre a formação geral e a formação profissional; o planejamento, com metodologias de ensino pouco diversificadas, distanciamento entre teoria e prática, bem como das áreas do conhecimento; aspectos pedagógicos voltados à aprendizagem, como baixo nível de conhecimento dos alunos, desânimo e falta de interesse pelos estudos, adaptação às normas e rotina do *campus*; aspectos institucionais relativos à falta de laboratórios e burocracia, no que trata do desenvolvimento de projetos envolvendo os componentes curriculares ou aqueles de pesquisa e extensão.

São elementos que associados às análises anteriores, principalmente sobre o nível de interação entre os profissionais do ensino e as atividades desenvolvidas pelos pedagogos, sinalizam sérios problemas resultantes da falta de uma atuação mais efetiva desses profissionais no processo de articulação e acompanhamento das práticas educativas dos cursos técnicos do *campus* Macapá. Essa postura dos pedagogos é tão marcante para os professores que, mesmo diante das dificuldades ora mencionadas, a busca de apoio e orientação desses profissionais configura-se como uma das últimas estratégias para superar tais situações, conforme demonstra a Figura 5.



Figura 5 - Estratégias docentes para superar as dificuldades

Fonte: Resultado do questionário aplicado de março a maio de 2016.

No caso dos docentes da formação geral, a consulta ao pedagogo ocorre como quarta opção, juntamente com a leitura de livros de educação e a consulta ao coordenador de curso, sendo mencionada apenas por 03 professores. Em primeiro lugar, está o acesso a sites de instituições de ensino; em segundo, consulta aos docentes da área e outras afins; em terceiro, leitura de revistas e artigos da área. Os docentes da formação profissional recorrem ao pedagogo como quinta opção, sendo citada apenas por 02 (dois) deles. Em ordem decrescente de prioridade estão: leitura de revistas e artigos da área; acesso a sites de instituições de ensino; consulta aos docentes da área e outras afins; acesso a sites de diversas instituições ligadas à área e consulta ao coordenador de curso.

A partir dos dados da Figura 5 observa-se que os docentes da formação geral recorrem mais aos pedagogos que os outros docentes. A pesquisa não buscou conhecer os motivos que justificam tais escolhas, uma vez que exigiria o aprofundamento da temática. Diante da análise de outros dados referentes à relação entre os pedagogos e os docentes, pressupõe-se que essa realidade se manifesta como desdobramento do papel desempenhado pelos pedagogos, aliado à percepção que alguns professores têm acerca da sua atuação, no processo ensino-aprendizagem.

Portanto, as informações acima correlacionadas às outras discutidas anteriormente evidenciam a existência de uma problemática já delimitada nesse trabalho e, por conseguinte, a necessidade de sua discussão envolvendo a equipe gestora, técnica e docente. É premente o delineamento de medidas e estratégias que favoreçam a configuração de uma nova prática supervisora, no *campus* Macapá.

4.4 Avaliação do Trabalho do Pedagogo: Limitações e Contribuições

Como último aspecto para caracterizar a prática dos pedagogos no processo de organização do trabalho pedagógico dos cursos técnicos do *campus* Macapá, buscou-se conhecer como os coordenadores de curso, os docentes e os próprios pedagogos avaliam esse trabalho, apontando suas limitações e contribuições sob a perspectiva de uma

atuação mais efetiva e competente.

Os dados coletados dos coordenadores de curso e docentes sobre esse aspecto coincidiram com os dados analisados anteriormente quanto ao trabalho realizado pelos pedagogos. Na visão desses atores, as limitações estão relacionadas à forma como o trabalho desses profissionais se organiza e se desenvolve no cotidiano do IFAP. Portanto, têm correspondência direta com os aspectos relatados sobre a configuração da estrutura administrativa do ensino do *campus* Macapá, bem como o papel dos pedagogos nos processos de planejamento e execução das ações pedagógicas. Os Quadros 3 e 4 apresentam a avaliação dos referidos sujeitos:

Quadro 3 - Avaliação dos coordenadores de curso

TRABALHO DO PEDAGOGO: LIMITAÇÕES	TRABALHO DO PEDAGOGO: CONTRIBUIÇÕES
...tá meio confuso o papel do pedagogo na instituição: onde e como ele pode atuar, que área e ações pode desenvolver... (CCT 1).	...nas metodologias de ensino: como trabalhar com esse público diverso que temos nos cursos técnicos integrado, subsequente e PROEJA; como nivelar esse público e chegar a competência que precisa desenvolver... formar o mesmo profissional (CCT 1).
...a maior é o planejamento e a execução das atividades do curso... as coordenações de curso e pedagógica são como ilhas e aquele planejar juntos não temos (CCT 2).	...dá uma contribuição global relacionada à parte pedagógica, que envolve desde o professor, o aluno, as coordenações, a direção, todos os setores do ensino (CCT 2).
...o trabalho do setor pedagógico é sempre muito burocrático... o coordenador também não tem muito tempo para estar com o pedagogo... A falta de proximidade... pode ser um empecilho, para resolver as demandas (CCT 3).	...acompanhamento maior dos alunos, para saber a necessidade da turma... também acompanhar o professor... Também aquelas questões burocráticas: fazer avisos para os pais... fazer o agendamento de provas (CCT 3).
...a forma de trabalho que temos, não é contínua e não envolve todos os atores no processo de construção... o pedagogo junto com o núcleo técnico e o núcleo comum... há uma baixa participação dos professores nas reuniões pedagógicas(CCT 4).	Ajudar a gente que não tem essa vivência na área, a construir e planejar o componente curricular... discutir temas ligados à educação... vencer paradigmas consolidados ao longo de anos e mudar a metodologia de como trabalhamos... trazer assuntos atuais, para que possamos enxergar o nosso meio de uma forma mais diferenciada (CCT 4).

Fonte: Resultado das entrevistas aplicadas de maio a julho de 2016.

Quadro 4- Avaliação dos docentes

TRABALHO DO PEDAGOGO: LIMITAÇÕES	TRABALHO DO PEDAGOGO: CONTRIBUIÇÕES
... fica muito preso aos trabalhos burocráticos (documentais - diários e planos)... (DFG 1).	... agir mais efetivamente, propondo com os docentes atividades diferenciadas, para possibilitar um ensino mais significativo aos aluno (DFG 1).
... é impossível atender todos os professores, acompanhando passo a passo suas atividades, para sanar os problema...Além disso, o pedagogo exerce outras atividades administrativas que lhe conferem tempo! (DFG 7).	... orientações na elaboração dos Plano de Ensino, Planos de Aula, Avaliações, estratégias de ensino-aprendizagem, indicação de referências, resolução de conflitos de um modo geral, etc... (DFG 7)
... o pedagogo tem a visão muito clara de que forma pode acompanhar o curso e os professores, porém como tem muitas demandas	... reunir com os docentes do curso e buscar formas de integrar as disciplinas em projetos para que eles passem a observar que as disciplinas não são

acaba não acompanhando da forma necessária. (DFP 10).

"separadas" e sim integradas, mas que por conta dos currículos acabam estudando um conteúdo por vez. (DFP 10).

Fonte: Resultado do questionário aplicado de março a maio de 2016.

Em se tratando das contribuições apontadas nos Quadros 3 e 4 percebe-se a equivalência com a opinião que esses atores expressaram referentes as atividades que os pedagogos deveriam desenvolver: planejamento, assistência pedagógico-didática ao professor, avaliação, formação continuada. São ações que se reportam para aquilo que os estudiosos mencionados nessa pesquisa chamam de organização do trabalho pedagógico e correspondem ao cerne da prática profissional do pedagogo no espaço escolar. Ressalta-se que algumas dessas atividades são realizadas, conforme mencionou o público participante da pesquisa, porém sem uma dimensão profunda e abrangente.

Merecem ênfase dois aspectos citados nos Quadros 3 e 4. Em se tratando do Quadro 4, no que se refere às limitações do trabalho do pedagogo, destaca-se a fala do DFG 7 sobre a impossibilidade dos pedagogos atenderem todos os professores, assim como seu maior envolvimento com atividades de natureza administrativa, também apontados pelos DFG1 e DFP 10. Atualmente, o *campus* Macapá oferta 04 (quatro) cursos técnicos, nas formas integrada, integrada/PROEJA e subsequente, sendo cada curso de um eixo tecnológico distinto, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 5 - Oferta de cursos técnicos e suas formas, nº de turmas e alunos, *campus* Macapá, ano letivo 2016

CURSOS TÉCNICOS	FORMA DO CURSO	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS
Alimentos	Integrado	04	142
	Integrado/PROEJA	02	42
	Subsequente	02	38
Edificações	Integrado	04	144
	Subsequente	02	45
Mineração	Integrado	05	182
	Subsequente	02	34
Redes de Computadores	Integrado	06	180
	Subsequente	01	33
Total	---	29	840

Fonte: Setor pedagógico e Coordenação de Apoio ao Estudante, *campus* Macapá, 2016.

Para o acompanhamento desses cursos há apenas 03 (três) pedagogos, que contam com uma média de 105 docentes em pleno exercício e 840 alunos regularmente matriculados no ano letivo 2016. Um universo expressivo de cursos, turmas, alunos e professores que requer um trabalho minucioso e global, para a compreensão das peculiaridades de cada grupo, seguidas do delineamento das ações pedagógicas necessárias e adequadas ao atendimento das demandas apresentadas. Possivelmente, a relação desfavorável entre o quantitativo de pedagogos, docentes e alunos, bem como a prevalência com as questões técnicas do ensino e a falta de trabalho coletivo, inviabilizem a efetividade desse trabalho no *campus* Macapá.

O segundo aspecto diz respeito às contribuições do pedagogo. Tanto os coordenadores de curso quanto os docentes reiteram seu reconhecimento na competência desse profissional, balizada pela sua formação e experiência na área da educação, conforme expressaram os CCT 2, CCT 4 e DFP 10. Por isso, acreditam no potencial dos pedagogos, nos seus conhecimentos técnicos e pedagógicos, para articular, organizar, direcionar e (re)orientar as práticas educativas e seus agentes envolvidos, haja

vista a melhoria das práticas desenvolvidas. Isso seria um passo importante na superação da visão tradicional do pedagogo como agente fiscalizador das atividades escolares, ainda presente no comportamento de alguns docentes e gestores atuantes no *campus* Macapá.

No processo de organização dessas práticas, Medina (2003) destaca o trabalho produzido pelo professor como importante objeto de ação do supervisor, com base no qual esses sujeitos irão estabelecer uma relação de diálogo, análise e reflexão, na tentativa de definir os melhores meios e estratégias para desenvolver as aprendizagens dos alunos. Essa interação é possível em razão dos conhecimentos que esses atores possuem.

O professor conhece e domina os conteúdos lógico-sistematizados do processo de ensinar e aprender; o supervisor possui um conhecimento abrangente a respeito das atividades de quem ensina e das formas de encaminhá-la, considerando as condições de existência dos que aprendem (alunos)...No diálogo do professor com o supervisor surgem as formas para encaminhar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos... (MEDINA, 2003, p. 31)

Segundo o autor, esse trabalho desencadeia outro tipo de relação entre supervisor e professor, conforme já mencionado, baseada na “parceria”, na colaboração mútua, em que a questão do controle do trabalho assume outra conotação. O professor mantém sob sua responsabilidade o ato de ensinar. O supervisor abre mão do controle sobre o trabalho do professor e torna-se um “problematizador” da prática docente. Assim, o controle não é imposto pelos níveis centrais e intermediários do ensino às escolas e às equipes técnica e docente. É construído por esses atores, resultante de suas concepções e práticas e se expressa nas formas de ação que envolve o ensinar e o aprender.

Do ponto de vista dos próprios pedagogos a respeito das limitações e contribuições do seu trabalho, suas respostas se alinham ao que expuseram sobre sua participação nos processos de concepção e planejamento das ações pedagógicas, relacionando-a à organização dos setores ligados ao ensino, sobretudo, o setor no qual estão lotadas. Igualmente, se alinham às opiniões dos coordenadores de curso e docentes referentes ao assunto. Da mesma forma, na coleta e análise dos dados, percebeu-se que os aspectos levantados quanto às limitações do seu trabalho se coadunam com aqueles relativos às dificuldades para desenvolver suas atividades, por isso foram tratados de maneira unificada, configurando-se em apenas um aspecto, as limitações. Segue abaixo o Quadro 6 com a avaliação dos pedagogos sobre seu trabalho.

Quadro 6 - Avaliação dos pedagogos

TRABALHO DO PEDAGOGO: LIMITAÇÕES	TRABALHO DO PEDAGOGO: CONTRIBUIÇÕES
... a falta de acompanhamento do nosso trabalho e de metas... Parece que agente trabalha por demanda, para o dia a dia, para o que aparecer... A configuração atual do setor pedagógico, limita nossa atuação.... fazemos mais a análise dos instrumentos que os professores utilizam na sua prática docente (Pedagogo A).	... para o trabalho fluir com qualidade temos que trabalhar juntos com as coordenações de curso, com a coordenação de assistência ao aluno... aumentar a proximidade com os professores... observar e assessorar sua prática docente, oferecer formação continuada.... também acompanhar aos pais... dando esse retorno na questão da família com a escola (Pedagogo A).
... ter muitos e diferentes cursos para acompanhar... São muitos professores... muitos alunos... restringe um trabalho melhor (Pedagogo B).	... orientações para o planejamento, e avaliações, discussões técnicas, estratégias e metodologias de ensino... (Pedagogo B)
... muito tempo em atividades burocráticas e operacionais do que com as pedagógicas em si... a visão que se tem do pedagogo como controlador, embora nosso relacionamento com os professores seja amigável... não temos acompanhamento do que estamos fazendo... a falta de articulação entre nós pedagogas, entre nós e a direção, entre nós e os demais setores... Isso dificulta nossa participação, ficamos isoladas... Havia mais oportunidade para o pedagogo conhecer outros <i>campi</i> , participar de eventos de formação... (Pedagogo C).	... muito importante junto ao professor, contribuir, ajudar, trocar ideias e dar ideias para eles... Participar de forma mais ativa na construção dos documentos norteadores do funcionamento dos cursos e das práticas pedagógicas... avançar na parceria com a comunidade e com os pais... criar estratégias para trabalhar com essa comunidade em torno do <i>campus</i> Macapá, dar oportunidades de acesso à educação e informação... (Pedagogo C).

Fonte: Resultado das entrevistas aplicadas de maio a julho de 2016.

As ideias expostas pelos pedagogos no Quadro 6 sintetizam as análises apresentadas ao longo desse trabalho sobre sua prática profissional no *campus* Macapá e sinalizam para a estrutura administrativa do ensino como fator preponderante que desencadeia uma série de situações desfavoráveis à atuação dos mesmos na totalidade da instituição e, sobretudo, à participação coletiva nos processos decisórios e de planejamento das ações educativas. Há muitos setores e pouca comunicação entre eles, pouca abertura para o trabalho coletivo e multidisciplinar. Em particular, os pedagogos se encontram à margem desses processos, por isso voltam suas ações para atividades pedagógicas, de natureza administrativa e operacional, em cumprimento ao programado no calendário escolar ou que emergem no cotidiano das várias turmas dos cursos técnicos, sem o acompanhamento efetivo e a avaliação dessas práticas. A autonomia limitada gera pouco espaço para iniciativas próprias e, ao invés de tomar a frente das ações, assumindo a posição de articuladores, ocupam a posição de executores daquilo que foi pensado pelas instâncias superiores. Por conseguinte, reforça a visão do pedagogo como agente controlador do processo ensino-aprendizagem, consolidando o distanciamento entre estes, o corpo docente e os coordenadores de curso.

Diante de algumas dificuldades oriundas desse cenário, os pedagogos foram unânimes em responder que recorrem aos colegas que têm maior proximidade ou experiência na área, como uma das estratégias em busca de apoio e direcionamento, para resolver os problemas do cotidiano, conforme relato a seguir:

...tentamos nos organizar com nosso conhecimento e experiência, nos unindo para fazer um trabalho uniformizado... Uma vê o que a outra está fazendo. Não deixamos de executar aquilo que nos compete, as nossas atribuições... porque é uma questão de profissionalismo (Pedagogo A).

...reorro as minhas colegas pedagogas com mais experiência. Faço leituras, baixo textos, gosto de me atualizar nas legislações... (Pedagoga B).

...a mudança de algumas situações foge a minha capacidade, depende mais da gestão... para melhorar minha atuação busco apoio de outras colegas, para trocar ideias e planejar, bem como pesquiso na internet novidades na educação... tenho procurado me capacitar... (Pedagogo C)

Outras estratégias apontadas foram leituras, pesquisa na internet e participação em cursos de qualificação. Importante ressaltar a opinião do Pedagogo C sobre a gestão como instância máxima da instituição, a quem compete o poder de decidir sobre determinadas situações do *campus* Macapá, no sentido de transformá-las ou mantê-las. Paro (2006, p.160) destaca que as instituições escolares cuja administração assenta-se “pelo autoritarismo em suas relações e pela ausência de participação dos diversos setores da escola e da comunidade em sua realização, não se coaduna com uma concepção de sociedade democrática a que se pretende chegar com a transformação social”. Segundo o autor, para que a escola contribua “com a superação da atual ordem autoritária na sociedade” é imperiosa a concretização de uma gestão escolar balizada em princípios democráticos, o que pressupõe a participação de “todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar, nos processos decisórios concernentes à organização e funcionamento da escola”.

Na contramão da realidade vivenciada no *campus* Macapá, os pedagogos vislumbram outra atuação profissional, de forma mais abrangente e participativa nas questões que permeiam as diversas áreas da instituição escolar, que se relacionam direta ou indiretamente ao ensino e aprendizagem. Para tanto, mencionaram como saberes e habilidades necessários ao seu trabalho:

...ser conhecedor da legislação vigente da educação profissional... ser articulador, deve ter como competência o ato de planejar e organizar o processo de ensino e aprendizagem... como mediador das ações didático-pedagógicas deve ter conhecimentos básicos sobre as relações pedagógicas... (Pedagogo B).

...conhecer a legislação... buscar novos conhecimentos na área da educação profissional... sobre comportamentos, como lidar com as pessoas...a questão da informática, das tecnologias, trabalhamos num instituto tecnológico de educação, precisamos conhecer e nos apropriar das ferramentas, para auxiliar e contribuir com o trabalho do docente (Pedagogo C).

É notório, no relato dos pedagogos, a importância da apropriação do referencial legal que norteia a educação profissional. Esse conhecimento é fundamental para a organização das práticas pedagógicas, mas, sobretudo para assumir um posicionamento crítico e consciente do papel que exercem no espaço escolar. A esse respeito, Silva (2011) alerta para o perigo da “falta de embasamento histórico” nos estudos sobre a

legislação educacional. O estudo mecânico e desarticulado do contexto histórico no qual se produzem as leis geram práticas alienadas e manipuladoras, a serviço da classe dominante. Por sua vez, o conhecimento dos interesses políticos e econômicos dos grupos sociais determinantes na configuração dos instrumentos legais, permite ao pedagogo uma leitura crítica e reflexiva do seu conteúdo e das suas implicações para a educação e para a sociedade. Nesse sentido, poderá encontrar formas de aplicá-la “a favor dos grupos sociais marginalizados do poder” (SILVA, T., 2011, p.31).

Outro conhecimento apontado diz respeito aos pedagógicos, que se referem aos estudos teóricos e práticos sobre o processo educativo, envolvendo a compreensão da escola, do ensino e da aprendizagem, contribuindo para organização das formas e estratégias de transmissão e assimilação dos saberes escolares (LIBÂNEO, 2007). Segundo Domingues (2014, p.27), esses conhecimentos constituem importantes subsídios teóricos e práticos para a ação do pedagogo. Além desses, a autora enfatiza os conhecimentos advindos das “ciências da educação e as experiências profissionais e pessoais” adquiridas ao longo de cada trajetória de vida. A conjugação desses três elementos compõe aquilo que denomina de “rede de saberes e fazeres”, essenciais para “uma ação pedagógica crítica”.

Um terceiro aspecto que cabe destacar refere-se aos conhecimentos sobre as relações pedagógicas, citado pelo Pedagogo B. Pressupõe-se que se tratam das diversas formas de interação e convivência entre os sujeitos educativos, expressas nos diferentes momentos e espaços em que ocorrem as práticas pedagógicas. Sobre esse assunto, Cardoso (2011, p.121) atribui ao pedagogo uma habilidade importante, denominada “estratégia democrática da *práxis* supervisora”, que significa a “sua capacidade de liderança e comunicação, da percepção que tenha de si e do outro, do autoconceito, enfim do atendimento às suas necessidades individuais e do clima emocional do grupo”. A estratégia democrática expressa a “habilidade e sensibilidade políticas” presentes no pedagogo que, no cotidiano do seu trabalho, consegue estabelecer relações baseadas na cooperação, participação, flexibilidade, solidariedade, liberdade de expressão, respeito e bem-estar do grupo. Uma habilidade que coloca o pedagogo no patamar de educador, aquele que articula, mobiliza e orienta os agentes educativos, para o desenvolvimento de ações conscientes e transformadoras da realidade. Portanto, uma habilidade indispensável na construção da nova concepção de prática profissional do pedagogo, ora exposta nesse trabalho.

A informática também aparece como uma área importante que precisa ser apropriada pelos pedagogos, no sentido da utilização das suas ferramentas, linguagens e sistemas no auxílio das atividades de ensino, pesquisa e extensão inerentes ao processo formativo discente. E também no sentido da sua contribuição na produção de novas tecnologias para o desenvolvimento social e econômico do país, conforme preconiza a Lei nº 11.892/2008. Como afirma o Pedagogo C, a informática é um elemento que integra a realidade dos institutos, que trazem em seu escopo a articulação entre educação, ciência, tecnologia e cultura como elementos basilares da sua proposta educativa.

Diante da complexidade das questões que envolvem a educação, em seus diversos níveis e formas de ensino, Libâneo (2007) aponta outras competências e habilidades exigidas dos educadores, incluindo o pedagogo, entre as quais estão

...novas habilidades cognitivas, mais capacidade de pensamento abstrato e flexibilidade de raciocínio, capacidade de percepção de mudanças... familiarização com os meios de comunicação... desenvolvimento de competências comunicativas e capacidades

criativas para análise de situações novas e cambiantes (LIBÂNEO, 2007, p. 151).

Nesse sentido, considera-se importante que os pedagogos em pleno exercício de suas atividades na educação profissional, em uma instituição com a envergadura do Instituto Federal, busquem o aprimoramento e a ampliação dos seus saberes teóricos e práticos da educação, bem como das suas capacidades pessoais, relacionadas aos aspectos afetivos, sociais e cognitivos. A participação em processos de formação continuada é uma das condições para o alcance desse perfil profissional que, por sua vez, está mais próximo da perspectiva de prática profissional dos pedagogos, delineada nesse estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No bojo das análises apresentadas nesse trabalho, evidenciou-se de um lado a realidade na qual se inserem os pedagogos no processo de concepção e desenvolvimento das ações pedagógicas e, de outro, a perspectiva de uma nova configuração desse processo, alavancada principalmente pela adoção de uma nova prática profissional dos pedagogos. O contexto dessa pesquisa envolveu o Instituto Federal do Amapá, particularmente, o *campus* Macapá, e as ações voltadas para a educação profissional técnica de nível médio.

De um modo geral, constatou-se que a atuação dos pedagogos nesse espaço tem como pressuposto práticas fragmentadas, burocráticas e que priorizam as questões pedagógicas, de natureza administrativa e operacional. Características que muito se assemelham à prática supervisora institucionalizada no país, nos idos da década de 70, e que não mais atendem ao momento histórico atual. A par dessa realidade demarcaram-se seus desdobramentos no cotidiano das relações de trabalho estabelecidas, sobretudo, entre os sujeitos aqui investigados, bem como na percepção que se tem acerca do papel dos pedagogos nesse espaço. Da mesma forma, suscitou-se como um dos fatores que ocasionam tal realidade, a divisão do trabalho escolar adotada pelo *campus* Macapá.

A compreensão da estrutura do ensino aliada aos relatos obtidos sinalizaram para uma acentuada divisão de pessoas, ações e papéis, com impacto direto no processo de concepção e execução das práticas educativas. Nessa forma de organização há um grupo que pensa, decide e outro, que executa e controla as ações. Os riscos dessa cisão entre concepção e execução, estão relacionados à falta de visão da escola como um todo, do olhar as partes como elementos isolados, sem conexão e, igualmente, amplia-se a dificuldade em perceber a importância do trabalho de cada um e de todos, principalmente, do agente que o produziu. Em outras palavras, esse contexto suscita a alienação do trabalho e do trabalhador. Historicamente, esse modelo de divisão do trabalho transplantado do sistema produtivo para o interior das escolas tem seus determinantes no próprio sistema capitalista que, por sua vez, está sob o domínio de grupos sociais que mantém a hegemonia do poder político e econômico da sociedade.

Nesse sentido, a forma de organização do trabalho escolar no IFAP, conforme demonstra a Figura 4, pode estar corroborando, sobremaneira, como mecanismo para manutenção do *status quo*. Aliado a isso, os órgãos colegiados em funcionamento, Conselho Superior/CONSUP, Colégio de Dirigentes e Colegiados de Curso possuem um trabalho ainda incipiente, no que diz respeito a proporcionar ao grupo escolar momentos de discussão e proposição sobre as questões que permeiam a realidade da instituição. Em sua grande maioria, as decisões são tomadas no âmbito dessas instâncias, sem o conhecimento prévio, o debate e a participação dos demais atores educativos. No caso do CONSUP, geralmente, as decisões são divulgadas na página do IFAP.

Importante destacar que o novo Regimento Geral do IFAP, aprovado em setembro/2106, estabelece a existência de outras instâncias colegiadas, de caráter deliberativo, no âmbito da reitoria e de cada *campus*, respectivamente: Conselho Superior, Colégio de Dirigentes e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (art.4º, inciso I); Conselho de *campus*, Colegiados de Curso, Conselho de Classe (art.4º, inciso II). Algumas delas serão constituídas por representantes dos segmentos da comunidade escolar, eleitos diretamente pelos seus pares. Aliado a isso, ressalta-se a aprovação da revisão do PDI 2014-2018, em setembro/2016, no qual consta o organograma das unidades do IFAP, com novas nomenclaturas e reorganização dos setores. Uma

conjuntura que poderá representar o aumento da participação da comunidade escolar nos processos decisórios e de planejamento da instituição, cujas implicações poderão resultar em outra forma de organização e execução das ações educativas. A implementação dessas medidas repercutirá na transformação da realidade ora retrata nesse trabalho ou na sua manutenção.

Essa pesquisa traz à tona a importância da discussão da divisão do trabalho escolar, sobretudo, na perspectiva de contribuir para o alinhamento do modelo institucional do IFAP ao que rege a Lei nº 11.892/2008 para os Institutos Federais, no que tange à educação profissional e tecnológica como “compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos para modificar a vida social”, e como fator importante na promoção do “desenvolvimento econômico e tecnológico nacional” (PACHECO, 2011, p.17)

A efetivação desses compromissos perpassa, dentre outros aspectos, um projeto institucional que viabilize uma organização administrativa e pedagógica favorável à participação coletiva, integração, solidariedade, liberdade e respeito ao outro, em que as decisões não estejam exclusivamente sob o controle do dirigente da instituição ou do seu grupo gestor, mas sejam de responsabilidade dos grupos que constituem a comunidade escolar. Certamente, essa conjuntura romperá com aquelas práticas isoladas, desfavoráveis à percepção do todo, avançando para a cooperação entre os sujeitos educativos, que estarão orientados pelo interesse coletivo, em alcançar os propósitos delineados para uma educação profissional e tecnológica comprometida com a transformação social.

Nesse novo contexto, vislumbra-se uma nova prática profissional aos pedagogos em atuação nos cursos técnicos de nível médio, ofertados no *campus* Macapá. Como mencionado anteriormente, almeja-se que os pedagogos assumam o protagonismo no processo de articulação e organização das ações pedagógicas, desenvolvendo atividades no âmbito do planejamento, assistência pedagógico-didática ao professor, formação continuada, gestão e avaliação. Isso significa um novo objeto de trabalho, a totalidade das ações pedagógicas, e um novo papel “de educador comprometido com o significado e as implicações sociopolíticas da educação” (RANGEL, 2003, p.148). Sob essa ótica caberá ao pedagogo à compreensão das diferentes atividades que permeiam o ensino e a aprendizagem, articulando-as a uma visão da escola em sua integralidade e em suas relações com a sociedade, em seu aspecto social, político e econômico.

Um trabalho dessa complexidade e magnitude requisitará dos pedagogos a apropriação e o domínio de conhecimentos sobre a educação, integrados aqueles que tratam da instituição escolar no contexto social, dos processos que envolvem o ato de ensinar e aprender, das práticas avaliativas e suas finalidades, das novas formas metodológicas de construção do conhecimento. Igualmente, o desenvolvimento de conhecimentos na área da supervisão educacional, como subsídios fundamentais para nortear sua prática profissional. Saviani (2007, p.132) destaca que à luz desses conhecimentos é possível investigar, compreender e intervir no espaço educativo escolar e nas práticas de ensino, tendo como referências níveis mais elaborados de ideias, partindo do “nível da *doxa* (o saber opinativo) para o nível da *episteme* (o saber metodicamente organizado e teoricamente fundamentado)”. Não menos importante que as competências profissionais, destacam-se as competências pessoais, relacionadas ao desenvolvimento de habilidades pertinentes aos aspectos cognitivo, afetivo e social.

Em se tratando dessa pesquisa que discute a atuação dos pedagogos em um Instituto Federal recém-implantado no Estado do Amapá, e com base nos dados coletados sobre a formação inicial dos pedagogos, entende-se também a relevância da participação dessas profissionais em momentos de estudos e realização de pesquisas

concernentes à educação profissional. A abordagem de temas como a evolução histórica da educação profissional, das suas instituições de ensino e seu papel no processo de desenvolvimento do país; as diferentes conjunturas da história do país e do mundo e a repercussão dos condicionantes sociais, políticos e econômicos na configuração das políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino, sobretudo, na atualidade; os modelos de ensino, formação e organização escolar adotados; novas perspectivas da educação profissional e tecnológica e suas contribuições para o desenvolvimento social e econômico da nação, são fundamentais para compreensão e desvelamento sobre os verdadeiros propósitos das atuais políticas públicas que engendram essa educação. Acredita-se que a aquisição desses conhecimentos e de outros relacionados a essa área, sejam condição *sine qua non* para uma prática profissional crítica e consciente das reais necessidades e perspectivas advindas do atual modelo institucional e de suas práticas educacionais, tendo em vista seu alinhamento em favor de uma formação emancipatória e cidadã.

Na atual conjuntura do IFAP, há um aspecto relevante que merece ser destacado, uma vez que pode se tornar favorável no processo de efetivação da nova realidade aqui proposta. Diz respeito ao perfil profissional dos servidores efetivos que integram o *campus* Macapá. Os dados dessa pesquisa apontam para um grupo constituído em sua maioria, por pessoas em plena idade da fase adulta, potencialmente ativos e com boas perspectivas de uma carreira longínqua na instituição. Uns com certa experiência na área da educação e outros iniciando na profissão. De um modo geral, todos com muito a aprender, sobretudo, no que se refere à educação profissional e tecnológica. Uma construção que dependerá do entrelaçamento de diversos fatores, principalmente: das condições e oportunidades de trabalho concedidas pela instituição aos servidores, bem como do interesse, desejo e compromisso desses atores com seu próprio crescimento pessoal e profissional. Todo esse esforço direcionado aquilo que é mais importante para a instituição, o Estado do Amapá e o país: formar as futuras gerações de cidadãos e cidadãs, visando sua inserção ativa e consciente em todas as esferas da sociedade.

6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. et al. (org.). Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n.96, p. 819-842, out. 2006.

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 12 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p.11-55.

ALMEIDA, Claudia Mara de; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Pedagogo escolar: as funções supervisora e orientadora**. Curitiba: Ibplex, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Instituições de formação profissional – histórias e perspectivas: o projeto da nova institucionalidade da educação profissional brasileira dos anos 1990. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 197-214, jan./mar. 2014.

BARBOSA, Raimundo Gomes. **Os efeitos da mineração na arrecadação e no processo de urbanização do município de Pedra Branca do Amapari**. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas) - Fundação Universidade Federal do Amapá, Amapá, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOAS, Maria Violeta Villas. A prática da Supervisão. In: ALVES, Nilda (Coord.). **Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. São Paulo: Cortez, 2011. p.77-87.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LBD passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo**. 3 ed. São Paulo: Avercamp, 2007.

BRANDÃO, Marisa. O governo Lula e a chamada educação profissional e tecnológica. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, vol.1, nº 01, Seropédica/RJ, jan./jun 2010, p. 61-87.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 20 out.2014.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 16 out.2014.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso

em: 20 out.2014.

_____. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia-IFET. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm>. Acesso em: 12 nov.2014.

_____. Lei nº 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. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 12 nov.2014.

_____. MEC/SETEC. **Concepção e Diretrizes - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC/ SETEC, 2008.

_____. Resolução nº 01/2016. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 fev.2015.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre o instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, ANPAE/UFG, Goiânia, v.23, n. 2, p. 229-251, maio/ago. 2007.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG/Universidade Federal de Goiás**, Goiânia, ano XIII, n. 10, p.120-132, julho 2011.

CARDOSO, Heloísa. Supervisão: um exercício de democracia ou autoritarismo? In: ALVES, Nilda (Coord.). **Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. São Paulo: Cortez, 2011. p.89-124.

CARVALHO, João Wilson Savino. **Instituto de Educação do Amapá: uma história de educação pelo exemplo**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2012.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ENS, Romilda Teodoro; VAZ, Fabiana, Andréa Barbosa. Políticas de formação de professores no Brasil: caminhos do Curso de Pedagogia. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n.43, p.143-158, set.2011.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p.81-102.

FONSECA, Sônia Maria. O “ensino profissional” no Brasil Colônia: a propósito de três planos de estudos e ensino – Nóbrega, Pombal e Lebreton. In: BATISTA, Eraldo Leme e MÜLLER, Meire Terezinha (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: histórias, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Alínea, 2013. p.17-37.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6 ed. São Paulo: Moderna: 1986.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GALINDO, Jussara. Formação para o trabalho e profissionalização no Brasil: da assistência à educação formal. In: BATISTA, Eraldo Leme e MÜLLER, Meire Terezinha (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: histórias, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Alínea, 2013. p.39-57.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. “O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil”. **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0904t.PDF>>. Acesso em: 16/03/2015.

_____. Ensino Médio e Educação Profissional: um breve histórico a partir da LDBEN nº 9.394/96. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

GOMES, Hélica Silva Carmo. Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil: uma história de dualismos e racionalidade técnica. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: histórias, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Alínea, 2013. p.59-81.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ. Plano de Metas. Macapá, 2010-2020.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional. Macapá, 2010-2014.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional. Macapá, 2014-2018. Resolução nº41/CONSUP/IFAP de 05 de setembro de 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ. Regimento Geral. Macapá, 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2013. p.45-73.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação & Sociedade**. Ano XX. nº 68. CEDES, Campinas, dezembro/1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>. Acesso em: 23 fev.2015.

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p.69-80.

LOBATO, Sidney da Silva. **Educação na fronteira da modernização: a política educacional no Amapá (1944-1956)**. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, São Paulo, 2009.

LUDKE, Menga. André, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MEDINA, Antônio da Silva. Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; Rangel, Mary (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 9 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003. p.9-35.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORAIS, Job Duarte. **A política de educação profissional no Estado do Amapá – análise da experiência dos Cursos de Turismo e Informática do centro de Educação Profissional do Amapá/CEPA**. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) - Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2010.

MÜLLER, Meire Terezinha. A educação profissionalizante no Brasil e no SENAI: a formação para o trabalho. In: BATISTA, Eraldo Leme e MÜLLER, Meire Terezinha (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: histórias, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Alínea, 2013. p.85-121.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETs**. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Série Prática Pedagógica)

OLIVEIRA, Ramon de. A reforma da educação profissional nos anos 90. In: BATISTA, Eraldo Leme e MÜLLER, Meire Terezinha (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: histórias, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Alínea, 2013. p.219-234.

ORTIGARA, Claudino; GANZELI, Pedro. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: permanências e mudanças. In: BATISTA, Eraldo Leme e MÜLLER, Meire Terezinha (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: histórias, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Alínea, 2013. p.257-280.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, vol.1, nº 01, Seropédica/RJ, jan./jun. 2010, p.89-108.

PACHECO, Eliezer. (org). **Institutos Federais uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, São Paulo: Moderna, 2011.

PAIVA, Edil V. de; PAIXÃO, Léa Pinheiro. O PABAE e a supervisão escolar. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; Rangel, Mary (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 9 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003. p.37-57.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINHEIRO, Milton. **Ditadura: o que resta da transição**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

RANGEL, Mary. O estudo como prática de supervisão. In: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p.57-67.

_____. Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; Rangel, Mary (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 9 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003. p.147-161.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Orgs.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília: UNESCO, 2009.

SANTOS, Marcos Pereira dos. **Historiando a supervisão educacional no Brasil: da gerência empresarial burocrática à gestão escolar democrática**. Educação em Revista, Marília, São Paulo, v.13, n.2, p.25-36, julho/dez. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.130, p.99-134, jan./abr. 2007.

SILVA, Kelly da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2011.

SILVA, Teresa Roserley Neubauer da. Formação do educador: aspectos teóricos. In: ALVES, Nilda (Coord.). **Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. São Paulo: Cortez, 2011. p.25-42

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; Rangel, Mary (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 9 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003. p.91-109.

SILVEIRA, Itamar Flávio da. 1808: A importância da abertura dos portos. 2008. Disponível em: <http://www.institutoliberal.org.br/biblioteca/artigos-gerais/serie-historia/serie-historica-1808-a-importancia-da-abertura-dos-portos/>. Acesso em: 25 julho2016.

TOMÉ, Ana Clécia de Abreu. Trabalho e/ou educação: história da educação profissional no Brasil. #Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, vol.1, n.2, p.1-13, julho/dez. 2012.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-parendizagem e projeto político-pedagógico**. 13 ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

7 APÊNDICE

Apêndice I



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Este questionário integra a etapa de pesquisa intitulada “A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ – CAMPUS MACAPÁ” da discente Elicia Sodré de França, regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em nível de mestrado.

Você autoriza o uso destes dados para esta finalidade? () SIM () NÃO

ENTREVISTA (Pedagogo)

Identificação:

Nome(opcional): _____

Sexo: () masculino () feminino

Idade: () 20 a 25 anos () 25 a 30 anos () 30 a 35 anos () 35 a 40 anos () 40 a 45 anos () 45 a 50 anos () mais de 50 anos

Formação Inicial e Continuada:

a) Graduação

Curso/Habilitação: _____

Bacharel () Licenciatura ()

Instituição em que se formou: _____

Período de formação: _____

b) Pós-Graduação: () Sim () Não

Curso/nível: _____

Instituição: _____

Período de formação: _____

Curso/nível: _____

Instituição: _____

Período de formação: _____

1) Diante dos desafios enfrentados pelo IFAP na configuração de um novo modelo institucional, como você avalia sua formação inicial e continuada para atuar na educação profissional técnica de nível médio?

() Insatisfatória () Satisfatória () Parcialmente satisfatória () Amplamente satisfatória

Atuação:

- 1) Há quanto tempo exerce o cargo de Pedagoga?
 até 5 anos 5 a 10 anos 10 a 15 anos 15 a 20 anos mais de 20 anos
- 2) Há quanto tempo exerce o cargo de Pedagoga no IFAP?
 até 6 meses 1 ano 2 anos 3 anos 4 anos 5 anos
- 3) Há quanto tempo exerce o cargo de Pedagoga no IFAP, desempenhando a atividade de acompanhamento técnico-pedagógico dos cursos técnicos:
- 4) Já tinha experiência na modalidade de educação profissional?
 Sim Não
Qual(ais)? _____

PRÁTICA PROFISSIONAL:

- 1) Então, que atividades você desenvolve como pedagoga responsável pelo acompanhamento técnico-pedagógico dos cursos de educação profissional?
- 2) Como se dá a sua participação nos processos de concepção e execução das ações pedagógicas voltadas aos cursos de educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal do Amapá?
- 3) No que se refere ao processo de elaboração e execução das ações voltadas ao curso que você acompanha, que dificuldades você enfrenta para desenvolver suas atividades como pedagoga na educação profissional do Instituto Federal do Amapá?
- 4) Que estratégias você adota para superar as dificuldades mencionadas na resposta da questão anterior? Assinale quantas opções corresponderem a sua realidade.
- 5) Que saberes e habilidades você aponta como necessários para atuar como pedagoga de cursos de educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal do Amapá?
- 6) Como você avalia a sua relação, como pedagoga, com o corpo docente e com o coordenador dos cursos técnicos de nível médio que você acompanha?
- 7) Fazendo uma avaliação do seu trabalho, como pedagoga responsável pelo acompanhamento pedagógico dos cursos técnicos de nível médio, aponte suas limitações e contribuições, numa perspectiva de atuação mais efetiva e competente.

Apêndice II



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Este questionário integra a etapa de pesquisa intitulada “A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ – CAMPUS MACAPÁ” da discente Elicia Sodré de França, regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em nível de mestrado.

Você autoriza o uso destes dados para esta finalidade? () SIM () NÃO

QUESTIONÁRIO (Docentes)

Identificação:

Nome(opcional): _____

Sexo: () masculino () feminino

Idade: () 20 a 25 anos () 25 a 30 anos () 30 a 35 anos () 35 a 40 anos () 40 a 45 anos () 45 a 50 anos () mais de 50 anos

Formação Inicial e Continuada:

a) Graduação

Curso/Habilitação: _____

Bacharel () Licenciatura () Tecnólogo ()

Instituição em que se formou: _____

Período de formação: _____

b) Pós-Graduação: () Sim () Não

Curso/nível: _____

Instituição: _____

Período de formação: _____

Curso/nível: _____

Instituição: _____

Período de formação: _____

Atuação

1) Há quanto tempo exerce a docência?

() até 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 15 anos () 15 a 20 anos () mais de 20 anos

2) Há quanto tempo exerce a docência no IFAP?

() até 6 meses () 1 ano () 2 anos () 3 anos () 4 anos () 5 anos

3) Já tinha experiência na modalidade de educação profissional?

() Sim () Não Qual (ais)? _____

Prática profissional

1) No que se refere ao processo de elaboração e execução das ações voltadas ao processo ensino aprendizagem, que dificuldades você enfrenta para exercer a docência na educação profissional do Instituto Federal do Amapá?

2) Que estratégias você adota para superar as dificuldades mencionadas na resposta da questão anterior? Assinale quantas opções corresponderem a sua realidade.

() Faz leituras em livros da área de Educação – Didática, Psicologia, Metodologia, Avaliação etc.

() Faz leituras em livros, revistas e artigos científicos relacionados a área de atuação do Curso

() Faz pesquisas na internet em sites de instituições de ensino, relacionadas a área do Curso, em busca de outras experiências pedagógicas

() Faz pesquisas na internet em sites de instituições públicas e privadas da área do Curso, para saber as novas demandas do mundo do trabalho

() Recorre ao pedagogo responsável pelo Curso

() Recorre aos colegas docentes da sua área e de outras

() Recorre aos outros coordenadores de curso para compartilhar experiências e conhecimentos

Outras opções: _____

3) Considerando os diferentes momentos e ações envolvidos na organização e desenvolvimento das ações pedagógicas dos cursos técnicos de nível médio, que situações o leva a recorrer ao pedagogo? E com que frequência?

4) Que atividades você entende que o pedagogo, como profissional responsável pelas questões pedagógicas dos cursos técnicos de nível médio, deve desenvolver juntamente com o corpo docente?

5) Com que frequência acontecem os encontros e reuniões promovidos pela equipe pedagógica, para discussão e planejamento das ações pedagógicas voltadas aos cursos técnicos de nível médio? Você acha suficiente essa quantidade de encontros?

6) Quais assuntos são mais discutidos nesses encontros e reuniões com a equipe pedagógica?

7) Na sua opinião, esses encontros e reuniões com a equipe pedagógica têm contribuído para melhoria da sua atuação como docente da educação profissional técnica de nível médio, bem como das práticas pedagógicas efetivadas nessa modalidade de ensino?

8) Como você avalia a sua relação, como docente, com o pedagogo que acompanha os cursos técnicos de nível médio?

9) Como você avalia o trabalho do pedagogo no acompanhamento dos cursos técnicos de nível médio, apontando suas limitações e contribuições, numa perspectiva de atuação mais efetiva e competente?

Apêndice III



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Este questionário integra a etapa de pesquisa intitulada “A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ – CAMPUS MACAPÁ” da discente Elicia Sodré de França, regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em nível de mestrado.

Você autoriza o uso destes dados para esta finalidade? () SIM () NÃO

ENTREVISTA (Coordenador de curso)

Identificação:

Nome(opcional): _____

Sexo: () masculino () feminino

Idade: () 20 a 25 anos () 25 a 30 anos () 30 a 35 anos () 35 a 40 anos () 40 a 45 anos () 45 a 50 anos () mais de 50 anos

Formação Inicial e Continuada:

a) Graduação

Curso/Habilitação: _____

Bacharel () Licenciatura () Tecnólogo ()

Instituição em que se formou: _____

Período de formação: _____

b) Pós-Graduação: () Sim () Não

Curso/nível: _____

Instituição: _____

Período de formação: _____

Curso/nível: _____

Instituição: _____

Período de formação: _____

Atuação

1) Atuação nos cursos técnicos de nível médio, nas formas integrada e subsequente, na modalidade presencial

a) Curso em que exerce a função de coordenador: _____

b) Quanto tempo exerce essa função: _____

c) Há quanto tempo exerce a docência?

até 5 anos 5 a 10 anos 10 a 15 anos 15 a 20 anos mais de 20 anos

d) Há quanto tempo exerce a docência no IFAP?

até 6 meses 1 ano 2 anos 3 anos 4 anos 5 anos

2) Já tinha experiência na modalidade de educação profissional?

Sim Não Qual (ais)? _____

Prática profissional

1) De que forma é feito o planejamento e a discussão das ações pedagógicas voltadas ao curso técnico que você coordena? Quem são os atores participantes desses momentos? Com que frequência acontecem? Qual a sua opinião a respeito dessa forma de planejar?

2) Qual o papel do pedagogo nesses momentos de planejamento e discussão das ações pedagógicas voltadas aos cursos técnicos de nível médio?

3) Considerando os diferentes momentos e ações envolvidos na organização e desenvolvimento das ações pedagógicas dos cursos técnicos de nível médio, que situações o leva a recorrer ao pedagogo?

4) Que atividades você entende que o pedagogo, como profissional responsável pelas questões pedagógicas dos cursos técnicos de nível médio, deve desenvolver juntamente com o corpo docente?

5) Como você avalia a sua relação, como coordenador de curso, com o pedagogo que acompanha os cursos técnicos de nível médio?

6) Como você avalia o trabalho do pedagogo no acompanhamento dos cursos técnicos de nível médio, apontando suas limitações e contribuições, numa perspectiva de atuação mais efetiva e competente?

Apêndice IV



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(De acordo com a Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12/12/ 2012)

Você está sendo convidado (a) para participar da Pesquisa da discente Elicia Silva de França, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - PPGA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, intitulada “**A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ – CAMPUS MACAPÁ.** Você foi selecionado para responder questionários e/ou entrevistas e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o(a) pesquisador (a) e nem com qualquer setor desta Instituição. O objetivo deste estudo é **Investigar a atuação do pedagogo na educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do Instituto Federal do Amapá/Campus Macapá e suas contribuições frente aos desafios e problemas inerentes às transformações pedagógicas desenvolvidas no referido espaço educativo.** Não há riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Sua colaboração é importante para o desenvolvimento da pesquisa. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos. Participar desta pesquisa **não** implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação. Você receberá uma cópia deste termo com o e-mail de contato da pesquisadora, para maiores esclarecimentos.

Assinatura do pesquisador

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP.

Nome do pesquisador: Elicia Siva de França. e-mail: elicia.ifap.edu.br

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sujeito da pesquisa

Data ____/____/____